



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O OLHAR PARA SI:
UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO**

DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA

SALVADOR

2022

DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA

**ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O OLHAR PARA SI:
UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA), no âmbito da Linha de Pesquisa – Educação e Diversidade, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Coorientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Carla da Hora Correia.

SALVADOR

2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Correia, Daniela Fernanda da Hora.

Alunos com altas habilidades/superdotação e o olhar para si : um estudo fenomenológico / Daniela Fernanda da Hora Correia. - 2022.
146 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Aluno com altas habilidades. 2. Superdotação. 3. Educação inclusiva. 4. Escolas. 5. Fenomenologia. I. Bordas, Miguel Angel Garcia. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371. 95 - 23. ed.

DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA

**ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O OLHAR PARASI:
UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO**

Tese apresentada como requisito final para obtenção do grau de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA).

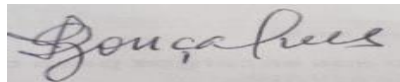
Aprovada em 15 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



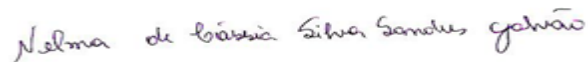
Orientador: PROF. DR. MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS

Universidade Federal da Bahia – UFBA



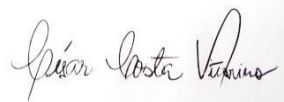
Examinadora: PROF^a DR^a ISA MARIA CARNEIRO GONÇALVES

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS



Examinadora: PROF^a DR^a NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS



Examinador: PROF. DR. CESAR COSTA VITORINO

Universidade Estadual da Bahia – UNEB



Examinadora: PROF^a DR^a LIVIA MARIA GOES DE BRITTO

Universidade Estadual da Bahia – UNEB



Examinadora: PROF^a DR^a REGIANE DA SILVA BARBOSA

Universidade Federal da Bahia – UFBA

A Deus toda honra, toda glória e todo louvor.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela infinita misericórdia.

Aos meus pais que me acompanham pela eternidade.

Às minhas irmãs parceiras de vida.

Aos meus sobrinhos que me animam a prosseguir.

Ao professor Miguel pelas aulas, ensinamentos, paciência, dedicação, trocas e sabedoria ímpar, toda admiração.

Aos colegas de trajetória do doutorado.

Ao Instituto Sapiens/Genus pelo conhecimento compartilhado.

À professora Marcela Canonico, Instituto Sapiens/Genus pela força com os grupos participantes.

Aos companheiros dos grupos Kepardo Adultos com AH/SD, Academia de Gênios e Academia dos Superdotados pelos momentos ricos de troca, crescimento e pela participação nas entrevistas.

À colega Carminha por acreditar tanto no meu trabalho com os alunos com AH/SD.

Aos professores César Vitorino, Nelma Galvão, Regiane Barbosa, Lívia Britto, Isa Gonçalves por participarem dessa caminhada comigo.

Aos meus alunos de ontem e de hoje por me fazerem acreditar que ser professora vale MUITO a pena

A todos e todas que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui.

Se os alunos não aprendem da maneira como ensinamos, talvez devamos ensinar da maneira como eles aprendem (GARDNER, 1993, p. 92).

LISTA DE SIGLAS

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

ABSD – Associação Brasileira de Superdotados

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAIE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASPAT – Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara da Educação Básica

CEDET – Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento

CEEBA – Centro de Educação Especial da Bahia

ConbraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAAH/S – Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação

O.R.E – Oportunidade, Recurso e Encorajamento

QI – Quociente Intelectual

SD- Superdotado

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

A tese intitulada **ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O OLHAR PARA SI: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO** vem discutindo a percepção do estudante com altas habilidades e as práticas trazidas por professores na escola regular. O estudo ora em curso teve cunho qualitativo, numa abordagem fenomenológica, um dos modos de investigar o mundo vivido, pois favorece o olhar para questões humanas na dinâmica do sentido e da experiência. Do experimentar o fenômeno emergiu a interrogação desta pesquisa: como os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) percebem o que lhes é oferecido pela escola? E como pergunta para esta investigação: o que acontece no encontro dos alunos com altas habilidades e os seus professores na escola? Partindo desse princípio, o estudo visou compreender a percepção que permeia o universo escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação, analisando suas interfaces no seu processo formativo. Para chegar a este fim, buscou como objetivos meio explicitar os pressupostos epistemológicos, históricos e legais que permeiam o fenômeno das AH/SD; discutir o papel da escola como unidade formadora do aluno com Altas AH/SD; e analisar o encontro entre alunos com AH/SD e os seus professores na escola a partir da criação de unidades significativas, à luz das descrições desses alunos. A ideia central é ouvir essa pessoa, percebê-la pelo seu olhar. Pela trajetória fenomenológica, busca-se, através da intercessão das experiências vivenciadas, construir uma Rede de Significados que possa responder a essa pergunta, chegando à compreensão do fenômeno vivido. A observação e a entrevista desta investigação ocorreram, via redes sociais, grupos no *Facebook* e no *WhatsAap*, de maneira diária e sistemática, o que possibilitou um contato direto do pesquisador com os sujeitos colaboradores da pesquisa. Foram analisadas observações e entrevistas de 09 (nove) colaboradores, das quais se permitiu a extração de 04 (quatro) unidades significativas (Conceito, Escola, Prática Pedagógica e Percepção do Aluno), das quais se chegou às convergências. Para a compreensão do fenômeno na sua essência, foram realizadas interpretações e reflexões sobre a própria reflexão do participante, conduzindo à transcendência do fenômeno. Ao fim, serão apresentadas as conclusões do fenômeno, cujo desenrolar comprovam a tese de que o processo de inclusão dos estudantes com AH/SD terá mais efetividade no momento em que suas vozes forem ouvidas na produção de material e na proposta pedagógica que lhes será oferecida pela escola, a partir das convergências das unidades de significado que, a propósito, permanecem abertas a novas interpretações.

Palavras-chave: Altas Habilidades; superdotação; educação inclusiva; escola; fenomenologia.

ABSTRACT

The thesis entitled **STUDENTS WITH HIGH SKILLS / SUPERDOTATION AND LOOKING AT YOU: A PHENOMENOLOGICAL STUDY** has been discussing the perception of students with discharge and the practices brought by teachers in regular school. The study now carried out had a qualitative nature in a phenomenological approach, one of the ways of investigating the lived world, as it favors the look at human issues in the dynamics of meaning and experience. From experiencing the phenomenon, the question of this research emerged: How do students with high skills / giftedness perceive what is offered to them by the school? And as a question for this investigation: What happens in the meeting of students with high skills and their teachers at school? Based on this principle, the study aimed to understand the perception that permeates the school universe of students with high skills / giftedness, analyzing their interfaces in their formative process. To reach this end, it sought as a means to explain the epistemological, historical and legal assumptions that permeate the phenomenon of HA / SD; discuss the role of the school as a training unit for the student with High Skills / Giftedness and analyze the encounter between students with AH / SD and their teachers at school from the creation of significant Units in the light of the descriptions of these students. The central idea is to give this subject a voice, to perceive him through his own eyes. Through the phenomenological trajectory, it is sought, through the intercession of the lived experiences, to build a Network of Meanings that can answer this question, reaching the understanding of the lived phenomenon. The observation and interview of this investigation took place, via social networks, groups on facebook and whatsapp, in a daily and systematic way, which allowed a direct contact between the researcher and the research subjects. Observations and interviews of 9 collaborating subjects were analyzed, which allowed the extraction of 4 significant units (Concept, Pedagogical Practice School and Student Perception), from which convergences were reached. To understand the phenomenon in its essence, interpretations and reflections on the subject's own reflection were carried out, leading to the transcendence of the phenomenon. At the end, the conclusions of the phenomenon will be presented, whose development proves the thesis that the process of inclusion of students with AH / SD will be more effective at the moment that their voices are heard in the production of material and in the pedagogical proposal that will be offered to them. By the school, from the convergence of the units of meaning that, by the way, remain open to new interpretations.

Keywords: High Skills; giftedness; inclusive education; school; phenomenology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Momentos fenomenológicos	31
Figura 2- Elementos distintos	32
Figura 3- Matriz fenomenológica	36
Figura 4- Unidades Significativas	39
Figura 5- Olhares convergente da Unidades Significativas	40
Figura 6- Indicadores AH/SD para Ellen Winner.....	53
Figura 7- Teoria Triárquica	58
Figura 8- Desafios de uma educação contemporânea	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O CAMINHAR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DO OLHAR DO OUTRO	11
2 O CAMINHAR METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA FENOMENOLÓGICA COMO PERSPECTIVA DE SIGNIFICADOS	21
2.1 O PENSAR FENOMENOLÓGICO: O NORTE DA PESQUISA.....	21
2.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO – GRUPOS DE WHATSAPP E FACEBOOK, NOS QUAIS ESTÃO ESTUDANTES COM AH/SD	28
2.2.1 Sujeito Colaborador	29
2.3 DINÂMICA DA PESQUISA	31
2.3.1 A escuta da realidade: procedimento metodológico de investigação.....	32
2.3.1.1 <i>Elemento descritivo: a percepção.....</i>	<i>33</i>
2.3.1.1.1 Instrumentos para a escuta fenomenológica.....	35
2.3.1.2 <i>Elemento descritivo: a consciência.....</i>	<i>38</i>
2.3.1.3 <i>Elemento descritivo: sujeito.....</i>	<i>38</i>
3 ATOS DA CONSCIÊNCIA I: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	42
3.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA	45
3.2 ALTAS HABILIDADES: CONCEITOS E CONCEPÇÕES	51
3.3 A INTELIGÊNCIA E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	59
3.4. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ESTUDOS CORRELATOS	64
4. ATOS DA CONSCIÊNCIA II – ESCOLA: QUE ESPAÇO É ESSE?.....	67
4.1 A ESCOLA PÚBLICA E A REVOLUÇÃO GLOBAL RUMO À ESCOLA INCLUSIVA.....	67
4.2 A ESCOLA DEMOCRÁTICA E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	70
4.3 A ESCOLA INCLUSIVA.....	73
4.4 A ESCOLA INCLUSIVA E OS ALUNOS COM AH/SD	76
5 ANALISANDO A TRAJETÓRIA: “A ESCOLA NÃO É PARA MIM”. E SE FOSSE, COMO SERIA?	86
5.1 UNIDADE SIGNIFICATIVA – AUTOCONCEITO	87
6 CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS.....	130

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA – VIA GOOGLE FORMS	137
APÊNDICE B - ROTEIRO DO GUPO FOCAL – VIA MEET	138
ANEXO A - TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	139
ANEXO B - TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	143

1 INTRODUÇÃO: O CAMINHAR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DO OLHAR DO OUTRO

Tomando por empréstimo a afirmativa de Gardner (1993) citada na epígrafe desta tese, ensinar é percorrer o caminho que nos leva à aprendizagem do outro. É explorar os sentidos da relação com o outro num ir e vir constante, buscando consistência para interrogações que inquietavam minha¹ prática, à qual tenho me dedicado para transformar.

Acerca da minha interrogação, concebo-a entrelaçada em significados, os quais ultrapassam não apenas a minha percepção, mas, a olho nu, de todos os que experienciam a relação do estar com o outro nesse processo intrigante que é o educar. Trago à baila a importância do olhar do outro na relação humana, segundo Sartre (2007, p. 289):

O outro é para mim aquele que roubou meu ser e, ao mesmo tempo, aquele que faz com que “haja” um ser que é meu. Assim, tenho a compreensão desta estrutura ontológica; sou responsável por meu ser-Para-outro, mas não seu fundamento, eu ser para o outro, aparece-me, portanto, em forma de algo dado pelo qual, todavia sou responsável e o outro fundamenta meu ser, na medida em que este ser é na forma do “há”, mas o outro não é responsável por ele, embora o fundamente em completa liberdade e na sua total transcendência.

À vista disso, Sartre (2007) inquiri o olhar do outro como revelação e fundamento da percepção. A ontologia por ele proposta auxilia na percepção do encontro, da troca e do olhar do outro como convergência de olhares.

Minha pergunta refere-se à minha história como professora e sobre as relações e sensibilidades que me sustentam. Ser professora é estar aberta para as experiências e emoções das histórias dos alunos e alunas e, conseqüentemente, ser afetada por essas histórias na caminhada profissional, a ponto de transgredir para alcançar a mudança.

A caminhada teve início em 1995, quando iniciei minha carreira como professora na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Essa experiência me fez ter distintos sentimentos, como: estranheza, pena, medo, alegria, entusiasmo, impotência... Nascia a professora pesquisadora, que questionava sua prática e interrogava aquele mundo novo que lhe saltava aos olhos. Após seis anos de

¹ Peço licença ao leitor, para nesta sessão falar em 1ª pessoa por se tratar de relato de vida.

magistério, tive contato com uma aluna que cursava o Ciclo de Estudos Básicos-CEB², o que se refere hoje ao 1º ano de escolarização, com traços característicos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), como diz Joseph Renzulli (1988), com “comportamento superdotado”, que me impulsionou a debruçar nos estudos sobre a temática. Sem dúvida, essa experiência profissional foi marcante como vivência formativa para o meu ser professora.

Essa mesma aluna que me encantou, a cada avanço extraordinário e com uma precocidade fenomenal, havia sido apontada pela professora do ano anterior como criança problema, hiperativa, e inclusive foi apelidada pela professora como “maluquinha”, provavelmente por desconhecimento da temática. A colega desconhecia o fato de que pessoas com AH/SD podem ser agitadas quando estão ansiosas com assuntos do seu interesse, podem apresentar impulsividade, podem tornar-se apáticas e resistentes quando o assunto não lhes prende a atenção, características algumas vezes percebidas em pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

A caixa de Pandora³ se abriu, e de lá emergiu satisfação ao me deparar com aquele fenômeno que me instigou profundamente e me fez questionar minha prática, minha formação e, principalmente, fez nascer em mim a pesquisadora.

Os questionamentos me eram intensos e constantes; estar com aquela aluna me desafiava a cada momento. E minha indignação crescia quando lembrava da colega professora que, nas atividades de coordenação, sempre me perguntava como estava me saindo com a referida aluna, à qual ela não cansava de apelidar.

Na sala de aula, a estudante já era notada pelos outros colegas, que se referiam a ela como “a mais inteligente”. Tinha extrema facilidade com textos. O processo de aquisição da base alfabética para ela foi muito rápido: em pouco tempo, numa média de três meses estava lendo, escrevendo e produzindo textos com desenvoltura. Atribuo o fato da aluna não ter adquirido estas habilidades anteriormente por conta da própria base familiar não ter lhe proporcionado maiores avanços.

² Constitui-se em uma organização pedagógica, integrada ao ensino fundamental, não seriada, que visa garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos sem interrupção dos seus estudos no ciclo.

³ Artefato que aparece na literatura portuguesa oriunda do mito greco-romano da criação de Pandora, primeira mulher criada por Zeus, a quem se deu de presente uma caixa que continha os males do mundo.

Foi um processo enriquecedor, em que descobri um novo mundo. Ser professora dessa menina me abriu um leque de possibilidades, ampliou minha visão no que tange ao processo de aprendizagem, e aos tempos e espaços que se configuram nesse processo.

Resolvi me envolver mais e estudar a temática. Fiz o mestrado nessa área, quando pesquisei a percepção que o professor tem do aluno com AH/SD. Na pesquisa, pude compreender que a percepção do professor passa muito pelos mitos sobre a temática, bem como pela falta desta na sua formação inicial. Preocupei-me em estudar além da temática AH/SD, a formação do professor, e como essa formação direciona sua prática por toda a vida profissional. Percebi também a importância da formação em serviço para identificação e trabalho com esses alunos.

O ponto chave da pesquisa foi o encontro entre professor e aluno com AH/SD, como ele se dá a partir da percepção do profissional ao receber esse estudante em sua sala de aula. Inúmeras foram as surpresas encontradas, inclusive o contato com uma professora com AH/SD que, por conta das dificuldades que sofreu na escola e na família, identificou e possibilitou o crescimento do seu aluno com a mesma condição, um verdadeiro encontro.

Durante todo o processo investigativo, estabeleci um contato direto com o fenômeno vivido através das observações e da leitura cuidadosa de todas as descrições, quando, então, chegou até mim o sentido do todo através dos significados que emergiram:

- a) A necessidade de se repensar os cursos de formação de professores, no que tange aos alunos com altas habilidades/superdotação. A interpretação dos depoimentos mostrou diferentes situações em que a maneira como a temática é passada para o professor não responde às suas necessidades, nem às suas expectativas, fato que fragiliza sua atuação em sala de aula;
- b) A importância da identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação pelos professores. Para tanto, estes devem conhecer a temática para que possam criar as próprias estratégias de identificação, visto que os alunos são diferentes; logo, deverão ser identificados de maneiras diferentes;
- c) A necessidade da formação em serviço que nasce da prática, como afirma Nóvoa (2011), não deve sofrer regulações externas, e sim nascer de um trabalho colaborativo, autônomo e rico;

d) A necessidade de práticas pedagógicas significativas e inclusivas, nas quais o professor possa assumir o papel de agente mobilizador e transformador.

Quanto à minha interrogação, continuei buscando respostas em outros espaços e em outros momentos, sob outras perspectivas, as quais nasceram na continuação dessa história.

Perdi o contato direto com a aluna AH/SD do início da minha carreira por muitos anos, mas, nas andanças como professora, tinha notícias do seu desempenho escolar extraordinário sempre. Em 2017, num dos encontros que a vida nos proporciona, tive a grata satisfação de encontrá-la como aluna concluinte do curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e já aprovada no mestrado desta mesma instituição. Tivemos uma longa conversa, e ela, como toda pessoa com AH/SD, relatou sobre os percalços que viveu dentro da Universidade, inclusive tendo sido rotulada por alguns professores de querer aparecer, fato típico vivido por pessoas nessa condição. E, como era de se esperar, ela se calava e tentava se moldar à turma, ou seja, ficar igual a todo mundo para “se dar bem”. Em relato, falou da dificuldade de entendimento dos familiares por ela passar tanto tempo estudando – ao que ela se refere como momento de satisfação, sendo seu quarto de estudo comparado à “Batcaverna”⁴, por ela passar horas naquele espaço, o que para as pessoas com AH/SD é um momento de introspecção necessário, de acordo com Renzuli (1986) representa a motivação, isto é, a persistência na tarefa ou, como afirma Ellen Winner (1996), a fúria por dominar.

Uma das suas falas me chamou muito a atenção: “*estudar é bom, mas tem professor que não ajuda*”, e colocava a formatura como necessidade ímpar; a meu ver, como fuga daquele lugar onde fez poucos amigos.

Pouco tempo depois, participei de um congresso e, após a minha apresentação, um jovem estudante de um doutorado da UFBA veio falar comigo. Disse-me que suspeitava que tivesse Altas Habilidades/Superdotação, mas que depois do que me ouviu falar, tinha quase certeza. Conversamos por mais de duas horas, recomendei que ele fizesse os testes para ter certeza da sua condição. Fato é que o processo de identificação ainda não está disseminado como deveria, por isso muitos jovens não foram e não são identificados como deveriam ser. Em conversa, algo me chamou a atenção: ele estava com 30 (trinta) anos, terminou o ensino

⁴ Batcaverna se refere ao local fictício das histórias em quadrinhos, que serve como base das operações do personagem Batman, e como refúgio ou esconderijo.

médio aos 21 (vinte e um), pois trocava muito de escola, já que não aceitava cumprir as regras; passou no vestibular de seis faculdades, e demorou quase 08 (oito) anos para se formar. Não se adequava ao sistema. Passou por várias faculdades, mas só conseguiu terminar a graduação num curso a distância que, no relato, disse ter sido o melhor momento da vida estudantil dele. Saiu da graduação e foi aprovado no doutorado, e já havia mudado de orientador pela terceira vez. Sua voz reverberou na minha cabeça por dias, quando me disse: “*a escola não é pra mim.*” Então, me questionei: e se fosse, como seria?

Sob este olhar, configurou-se mais uma vez um ser que interroga. Esse movimento reflexivo de dúvidas e percepções, oriundas das perspectivas sobre minhas vivências como pesquisadora da área, foi o solo a partir do qual minhas interrogações alçaram voo e deixaram emergir a interrogação desta pesquisa: **como os estudantes com altas habilidades/superdotação percebem o que lhes é oferecido pela escola?** E como pergunta para esta investigação: **o que acontece no encontro dos alunos com altas habilidades e os seus professores na escola?**

Pode-se perceber que a pergunta abrange um amplo campo de investigação, pois destaca o sujeito com sentimentos, opiniões, concepções e, sob este olhar, dissipa-se na sua complexidade. Entretanto, a pergunta é determinada, direta, e marca o instante em que o encontro acontece: no seu tempo e espaço. Esse encontro, que se torna o eixo central da pergunta e, em parceria com o *acontecer*, chama para si o aluno com altas habilidades e a escola, levando-nos à indagação: o que se mostra realmente acontece?

O encontro é o momento em que o fenômeno se mostra. O fenômeno que se intenciona compreender, nesse caso é a percepção que o aluno AH/SD tem do que lhe é oferecido pela escola, e que traz consigo toda uma historicidade de vida, formação, visão de mundo e de homem. Esse fenômeno abre a possibilidade de se investigar a escola, sua função social, os professores, o aluno com AH/SD, tendo como interseção o *encontro*.

Apesar da inclusão escolar ser uma realidade na maioria das escolas, por força de lei ou não, a maioria dos estudantes com altas habilidades/superdotação ainda está excluída desse processo. Entre os vários fatores que justificam a exclusão, estão a falta de identificação destes e a falta de preparo dos professores para lidarem com o fenômeno. Na maioria das vezes, a família é quem primeiro

identifica as altas habilidades em crianças e, num misto de desconhecimento e desespero, procura especialistas ou os entrega às escolas, também despreparadas. Partindo desse pressuposto, a escola precisa estar aberta para buscar alternativas de apoio às crianças com AH/SD.

Carvalho (1998) traça algumas barreiras da inclusão, as quais precisam ser superadas para que ela possa ser efetivada, sejam elas barreiras físicas ou atitudinais aos alunos, buscando-se todas as formas de assegurar e, principalmente, garantir acessibilidade e apoio, tomando-se todas as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

Alguns estudos vêm sendo realizados com o intuito de remover essas barreiras e aproximar crianças e jovens com AH/SD da escola. Entretanto, é muito comum, principalmente em escolas públicas, ver esses sujeitos abandonando os bancos escolares com a ideia de que a escola não atende suas expectativas e seus anseios. O fato é que PAHSD sofrem com alguns problemas habituais na escola, como a falta de conhecimento dos agentes escolares e sua invisibilidade. São demandas pessoais e grupais que interferem no processo escolar. Sob o *slogan* de “a escola não é para mim”, abandonam a escola, deixando para trás todo o potencial. Mesmo com todas as pesquisas realizadas na área, os protagonistas desse fenômeno são esquecidos. A voz, na maioria das vezes, é dada aos pais e professores que, por desconhecimento e despreparo, falam de si e das lacunas encontradas, sob seus olhares, no contexto escolar. Pouco se ouve nas pesquisas a voz dos sujeitos com AH/SD.

Diante desses pressupostos, propõe-se a seguinte **tese** para esta investigação: **o processo de inclusão dos estudantes com AH/SD terá mais efetividade no momento em que suas vozes forem ouvidas na produção de material e na proposta pedagógica que lhes será oferecida pela escola.**

A princípio, este estudo de caráter exploratório, foi pensado para acontecer numa escola pública estadual em Salvador, cuja sala de recursos tem uma professora especialista em AH/SD, com a qual se estabeleceu contato em julho de 2019, a fim de conhecê-la e acompanhar mais de perto sua prática, bem como entender o cotidiano desses alunos na sala de aula. A ideia primeira seria, portanto, analisar como essas situações da cotidianidade, esses encontros reverberam na prática do professor e na aprendizagem dos alunos.

Ocorre que, com o advento da pandemia pelo Coronavírus, em março de 2020, as aulas foram suspensas, e o contato com esses alunos e professora foi impossibilitado. Nesse ínterim, senti a necessidade de me aprofundar mais no mundo das AH/SD, além das leituras do doutorado. Então, resolvi fazer uma especialização na área, em que a maioria dos professores são os pesquisadores/autores brasileiros e estrangeiros que venho utilizando como fonte desta pesquisa. Nessas andanças formativas, passei a fazer parte de grupos, via *WhatsAap*, Facebook, de pessoas AH/SD e pais de crianças AH/SD: esse contato possibilitou viajar no mundo dessas pessoas, seus anseios, estudos, características, necessidades e discussões diárias sobre sua condição. Isso está sendo uma verdadeira escola na construção de sentidos na teia da minha interrogação, trazendo as vivências necessárias que a trajetória fenomenológica necessita, ou seja, o fenômeno que se mostra. Nessa perspectiva, os sujeitos colaboradores da pesquisa são crianças, adolescentes e adultos com AH/SD dos grupos supracitados, que vivenciam e vivenciaram este lugar – a escola.

Assim, este trabalho investigativo tem por título **Alunos com AH/SD e o olhar para si: um estudo fenomenológico**, e busca a partir das práticas de inclusão que permeiam a escola e considerando os vínculos criados neste convívio, analisar a percepção que alunos com AH/SD têm da escola e do que lhes é oferecido naquele lugar e, ao seu ver, como deveria ser para atender os seus anseios, suas necessidades.

Para responder à pergunta desta investigação, foram analisadas as práticas de inclusão adotadas na escola que poderiam determinar a participação dos alunos com altas habilidades no processo escolar, bem como a percepção que eles têm dos docentes e da escola nessa relação. Nesse sentido, tem-se como **objetivo-fim** neste estudo compreender a percepção que permeia o universo escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação, analisando suas interfaces no seu processo formativo. E como **objetivos-meio**, pretende-se:

1. Explicitar os pressupostos epistemológicos, históricos e legais que permeiam o fenômeno das AH/SD;
2. Discutir o papel da escola como unidade formadora do aluno com AH/SD;
3. Analisar o encontro entre alunos com AH/SD e os seus professores na escola, a partir da criação de Unidades Significativas à luz das descrições desses alunos.

A pretensão, inicialmente, foi vislumbrar a percepção dos alunos com AH/SD, gerada a partir do encontro com seus professores na escola. Para cumprir esse propósito, foi necessária, acima de tudo, a compreensão da realidade pesquisada para que, no diálogo com esta realidade, fosse possível delinear o caminho a ser percorrido na investigação.

Para delimitar a atitude teórico-metodológica concernente a esta investigação, partiu-se do pressuposto fenomenológico de Husserl (2011) e Merleau Ponty (1990), que consente o estabelecimento da intercessão necessária acerca do fenômeno que se mostra, explicitando o sentido do ser, um dos objetivos da fenomenologia. Assim, foi possível identificar a pesquisa qualitativa como aquela que se aproximava dos pressupostos teórico-metodológicos que melhor se adéquam ao objeto desta investigação (ANDRÉ, 1995).

A opção metodológica foi pela trajetória fenomenológica, na qual se busca, por meio da intercessão das experiências vivenciadas, construir uma Rede de Significados em que haja descrição de como o aluno com AH/SD percebe o que lhe é oferecido pela escola. Esse método abre possibilidades para o pensar refletido do fenômeno estudado, tendo como referência os estudos de Maria Viggiani Bicudo e Joel Martins (2005).

A observação do campo de pesquisa via redes sociais, grupos no *Facebook* e no *WhatsAap* foi diária e sistemática, o que possibilitou um contato direto da pesquisadora com os sujeitos AH/SD. As entrevistas, e encontros com grupos focais por sua vez, agregaram informações às observações e conversas informais da pesquisadora com os sujeitos colaboradores, as quais foram registradas a fim de dar maior autenticidade à fala dos colaboradores até obter as Unidades de Significado.

Para a análise dos dados, foi necessária uma caminhada que se baseou nas discussões sobre Altas Habilidades/Superdotação; no estado da arte da temática, que teve a sua construção iniciada no mestrado, concernente até o ano de 2015, ampliou-se neste estudo até o ano de 2021; e também em discussões que se pautaram na Escola como espaço de inclusão, geradas a partir dos vínculos ali criados. Neste trabalho, temos como alicerce para discussão sobre altas habilidades/superdotação as concepções de Joseph Renzulli (1986, 1988, 2004), através do modelo dos três anéis, de Ellen Winner (1996), e as concepções de inteligência de Howard Gardner (1995) e Robert Stenberg (2000).

Esta investigação foi estruturada em cinco seções, as quais sustentam um olhar minucioso no que tange à percepção de sentido que permeia o sujeito com AH/SD e a escola. Na primeira seção, apresentam-se as novas inquietações, que se desnudam em interrogação e pergunta de investigação, considerando a teia a partir da qual o fenômeno foi gerado.

Na segunda seção, exponho a trajetória metodológica que desvelou o caminho descritivo em busca do olhar rigoroso do real, de forma a eleger unidades de significado pertinentes ao fenômeno estudado. Ressalto que, numa investigação fenomenológica, a trajetória se faz ao caminhar, com percurso singular para cada pesquisador, e que aqui utilizo a trajetória idealizada por mim no período do mestrado.

Na terceira e quarta seções, vou ao encontro de concepções epistêmicas que respaldam a busca por caminhadas interpretativas sobre o fenômeno dado. Num estudo fenomenológico, abster-se de conceitos pré-estabelecidos nos dá a possibilidade de perceber o fenômeno tal qual se apresenta. Somente após essa percepção, posso me debruçar na compreensão do fenômeno visto por outros olhares, entendendo aqui que cada olhar é único, mas nos possibilita abertura de horizontes na compreensão do fenômeno percebido.

Na quinta seção, dá-se o desdobramento da trama fenomenológica, na busca de compreender o fenômeno na sua essência, desnudando-o através de interpretações e realizando reflexões sobre a própria reflexão do sujeito, conduzindo à transcendência do fenômeno.

Em seguida, apresento as conclusões do fenômeno, cujo desenrolar comprovam a tese de que o processo de inclusão dos estudantes com AH/SD terá mais efetividade no momento em que suas vozes forem ouvidas na produção de material e na proposta pedagógica que lhes será oferecida pela escola, a partir das convergências das unidades de significado que, a propósito, permanecem abertas a novas interpretações. Esta tese traz à tona também o conceito de **Aprendizagem Eficaz**, que somente pode sobrevir de um encontro bem sucedido e, aqui, é conceituada como mudança de comportamento obtida através das experiências vividas, que beneficiam o processo de adaptação ao meio, bem como as transformações necessárias para as novas adaptações.

Nessa perspectiva, percebe-se que a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida, desde o nascimento, e somente acontece no encontro,

que é a convivência, o trocar, o dar-se ao outro e recebê-lo na sua melhor versão. Esse encontro define o vínculo que irá se formar. Isso é posto para qualquer relação, e na escola não seria diferente. Então, para o encontro ser bem sucedido, é essencial acreditar nas possibilidades que há no outro, gerando inevitavelmente esse processo de adaptação ao meio pela construção dos saberes, ou seja, uma Aprendizagem Eficaz.

2 O CAMINHAR METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA FENOMENOLÓGICA COMO PERSPECTIVA DE SIGNIFICADOS

Há momentos formativos que nos alcançam de forma chocante e nos fazem questionar o sentido das nossas ações no âmbito de determinado fazer, para que esse fazer se manifeste e aponte o que nele nos afeta e é afetado por nossa singularidade. Investigar é um desses momentos. De que maneira nos enxergamos como pesquisadores? Como a tradição da pesquisa se mostra ao nosso fazer de observadores do real? São muitas as indagações que nos incomodam e nos defrontam, com diversas chances do fenômeno investigado aparecer e se definir dentro de determinado paradigma.

2.1 O PENSAR FENOMENOLÓGICO: O NORTE DA PESQUISA

A definição do norte epistemológico, a partir do qual as perguntas seriam feitas, desde o início da minha caminhada como pesquisadora, nasce da curiosidade e inquietações de que o fenômeno se apresenta sempre em sobressalto para um investigador. Neste norte, Bicudo (2011) indica uma fundamental diferenciação entre interrogação e pergunta, a qual vislumbrei durante a pesquisa do mestrado, ainda comungo como pesquisadora no doutorado, e que avalio fazer muito sentido. Dessa forma, recupero para minha perspectiva de observação e, com isso, construo um ponto de vista focado para esse novo sentido, que agora também pertence ao meu olhar. Bicudo (2011, p. 22) afirma que, ao fazer a interrogação sobre o que já existe quando se inicia o processo de pesquisa,

O que há são interrogações que indicam para onde o olhar se dirige, focando o fenômeno em suas perspectivas e modos de apresentar-se, dando-se a conhecer [...]. A interrogação é correlata ao interrogado e a quem interroga. Essa complexidade não pode ser ignorada ou menosprezada. Ao falar que o interrogado – fenômeno – se doa em modos de aparecer, não estamos dizendo que há algo em si que decida se mostrar deste ou daquele modo. Chamamos a atenção para os modos de isso que interrogamos estar no mundo contextualizado em fisicalidades específicas que têm a ver com matéria-forma e que não se aprisiona ao como se mostra em certo momento, pois também está em movimento, como em movimento está quem pergunta e a própria pergunta. Sendo assim, a complexidade interrogação-interrogado- quem interroga há que ser ouvida, buscando compreender do que se trata a investigação em movimento.

A interrogação e a pergunta estabelecem entre si uma relação de correspondência que faz parte do mesmo solo, mas, com particularidades. As perguntas surgem em unidade de sentido a partir da interrogação que tem caráter ontológico. Bicudo (2011) nos traz a compreensão de que a interrogação indaga o mundo, enquanto a pergunta perspectiva a interrogação para dar-lhe corpo, constituição. Em suas palavras,

A interrogação é diferente da pergunta, que indaga, solicitando esclarecimento e explicitações; do problema, que explicita a pergunta, problematizando uma situação de maneira mais discursiva ou colocando as variáveis já determinadas que o constituem sob a forma de uma equação; da hipótese colocada sob suspeita, cuja confirmação ou negação fica por conta da pesquisa efetuada. Compreendemos que a interrogação subjaz a essas modalidades e que formular problemas, hipóteses e perguntas são maneiras de assumir perspectivas a partir das quais a interrogação será perseguida. Ela diz da perplexidade do investigador diante do mundo, a qual se manifesta inclusive como força que o mantém alerta buscando, inquirindo, não se conformando com respostas quaisquer. As formas pelas quais a interrogação é explicitada são múltiplas e têm a ver com a própria formação do pesquisador e com sua concepção de mundo e de ciência. A interrogação persiste, muitas vezes, ao longo da vida do pesquisador ou mantém-se durante muito tempo como força que, como a *physis*, faz brotar e manter-se sendo (BICUDO, 2011, p. 24).

Minha interrogação nasce de experiências vividas e conhecimentos adquiridos como pesquisadora iniciante no mestrado, relacionados com novas inquietações que me instigaram na proposição desta pesquisa de doutorado e, dessa forma, me leva a produzir perguntas sobre o fenômeno das altas habilidades/superdotação na experiência que o sujeito nessa condição tem com a escola. Isso remete à necessidade desses jovens descreverem suas experiências da realidade vivida, para que possamos compreender esse encontro e conceber o espaço formativo como local de aprendizagem eficaz.

Após definir o percurso, trago à baila as opções que configuram minha a metodológica. A percepção dos alunos com altas habilidades em relação ao que lhes é oferecido pelas escolas, e como esta deveria apresentar-se para pessoas nessa condição torna evidente a ideia de que o fenômeno requer da escolha metodológica coerência com a interrogação e a pergunta, o que orientou a definição por uma pesquisa de cunho qualitativo, numa abordagem fenomenológica.

Deduz-se que a pesquisa qualitativa se sustenta em concepções específicas sobre a realidade, para as quais a subjetividade, os anseios e o modo particular de percepção de mundo são fundamentais como elementos que determinam o método

como propósito. Na pesquisa qualitativa, é essencial que o pesquisador entenda que, para dar conta do objetivo de compreender a percepção, é imprescindível apreender a relevância do processo, as técnicas que possibilitam essa apreensão e o potencial criativo do pesquisador, inferindo que o produto é percebido no cotidiano da construção de sentidos e que:

Nas abordagens qualitativas, a preocupação central é compreender o objeto estudado como único e que representa uma realidade singular, multidimensional e historicamente situada. (...) Com isso, o método qualitativo de pesquisa valoriza o processo de produção de conhecimento tanto quanto seus resultados (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24).

Não se despreza, no entanto, como intentou o método positivista, a fluidez, a mistura, a independência dentro do todo; mas, ao contrário, é no fluxo da vida vivida, com suas nuances, sutilezas e raciocínios desordenados que os fenômenos humanos precisam ser compreendidos:

Os métodos qualitativos também possibilitam conhecer o processo de construção dos fenômenos, entendendo-se que esses são concebidos pela subjetividade humana e pela integração de seus significados culturais, afetivos e ambientais, particulares e coletivos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.27)

O Experienciar dos fenômenos considerando contextos, como a troca do perceber, compreender, interpretar, é sustentado pela base epistemológica e fenomenológica desta investigação. A expressão da experiência humana é múltipla e singular, e se materializa numa circulação de sentidos compartilhados, dos quais a fenomenologia predispõe-se a “explicar as estruturas em que a experiência se verifica, de deixar transparecer, na descrição da experiência, suas estruturas universais” (CAPALBO, 2008, p. 18).

Comungo da ideia de que a fenomenologia como trajetória é um dos modos mais adequados de investigar o mundo vivido, bem como questões como a instabilidade e a condicionalidade da verdade. As inquietações aqui apresentadas levaram-me a buscar uma trilha metodológica capaz de desvelar minha interrogação: como os estudantes com altas habilidades percebem o que lhes é oferecido pela escola? Tal interrogação pode ser focada na seguinte pergunta: o que acontece no encontro entre estudantes com altas habilidades/superdotação e os seus professores? Nossa suposição é de que a fenomenologia nos dará acesso às vivências imediatas, pré-reflexivas e contextualizadas.

De acordo com Bicudo e Martins (2005), o fenômeno se manifesta tornando-se visível a si mesmo. Nessa perspectiva, o fenômeno que se mostra trata-se, portanto, de ato efetuado por sujeito que olha atentamente para o que se mostra, levando-se em consideração que o que se mostra não é um objeto que pode ser manipulado, medido pelo sujeito observador.

Entendendo a fenomenologia como aquilo que se mostra somado ao termo *logos*, que diz dos atos da consciência, Husserl (2011, p. 43) traz à baila que, sendo a fenomenologia o estudo das essências, seu principal enfoque para conhecer o mundo está em “ir às coisas mesmas”, isto é, situar o desejo de conhecer o mundo que se doa à percepção. Entretanto, a percepção só acontece em um corpo e uma mente tomados em sua unidade. Daí a importância do corpo, não o corpo biológico, mas, usando um conceito de Merleau Ponty (1990), o corpo fenomênico, para o acontecer da percepção.

Merleau Ponty (1990) afirma que não duvidamos do percebido na percepção. A percepção, assim, é compreendida como ausência de dúvida sobre o percebido, visto que a percepção se dá “no agora”, ou seja, no decorrer da vivência, na esfera da consciência.

A fenomenologia é o caminho que nos aproxima da compreensão da experiência educacional vivida. É ela a maneira mais adequada de investigar determinados fenômenos, pois favorece o olhar para questões humanas na dinâmica do sentido e da experiência. Husserl (2011), por sua vez, sugere um conhecimento que volte ao mundo vivido, à conexão com a experiência, antes de buscar um *a priori* para teorizar sobre ela. Por esse caminho epistemológico, propõe-se que o fenômeno deve ser descrito e não explicado. Para Husserl (2011, p. 77), “o fenômeno e o ser se ligam de forma indissociável, ou seja, o fenômeno só existirá se houver o sujeito no qual o fenômeno se situa”.

Na pesquisa fenomenológica, os depoimentos são sobre o que está diante dos olhos; o pesquisador experimenta o vivido na sua totalidade e, nesse processo fenomenológico, abstém-se de todo e qualquer conceito pré-concebido que, porventura, possa vir a interferir na descrição do fenômeno na sua essência. Bicudo e Martins (2005, p. 36) sugerem que sejam feitas descrições individuais e interpretações das experiências vividas como uma forma particular de fazer ciência.

A “intencionalidade da consciência” é o ponto chave da fenomenologia, pois esta intencionalidade conduz a consciência para a compreensão do mundo. Nessa

perspectiva, todos os atos, os gestos, os hábitos, qualquer ação do homem tem significado (MARTINS, 1992). Nesta investigação, o papel da pesquisadora será compreender como acontece o encontro do aluno com altas habilidades/superdotação e seus professores, e chegar à essência do fenômeno, qual seja, como o aluno com altas habilidades/superdotação percebe o que lhes é oferecido pela escola.

A investigação direta e descritiva dos fenômenos experienciados pela consciência, sem teorização apriorística sobre a sua explicação causal e livre de pressupostos e conceitos pré-estabelecidos é o objetivo precípua da fenomenologia. Entretanto, para que o fenômeno se mostre, não basta vivenciá-lo: exige-se, além da vivência, observar diferentes possibilidades através do olhar e do sentir do outro. É nesse ato que nasce a pesquisa de cunho fenomenológico, em que o pesquisador interroga suas dúvidas.

A fenomenologia aqui apresentada caracteriza-se por ser um caminhar cuja descrição é a forma de ir às coisas mesmas. Para a fenomenologia, tudo que se sabe do mundo sabe-se a partir do que é visto e do que é experienciado no mundo. Percebe-se que o primeiro aspecto da trajetória fenomenológica está situado no que anseio conhecer no mundo, ou seja, o fenômeno a ser percebido.

Percebe-se que é a descrição do fenômeno que permite a análise da vivência da realidade para a Fenomenologia. Ribeiro (1991, p. 16) afirma que “a Fenomenologia é possuidora de um dinamismo intelectual, de uma riqueza admirável”.

A trajetória fenomenológica é especificamente centrada no homem e na sua compreensão do que é o viver. Para a fenomenologia, a descrição do fenômeno deve ser precisa, sem suposições ou princípios teóricos, buscando unicamente aquilo que se mostra, analisando a estrutura do fenômeno (MARTINS, 1992).

Para Martins (1992), na trajetória fenomenológica, a consciência com intenção perante o objeto é que estabelece os dados e não categorias empíricas. Nesta perspectiva, o que importa é o contato direto com o fenômeno estudado conforme acontece no meio ambiente, e não teorias pré-estabelecidas. Conforme estabelece Triviños (2002), o que se sabe do mundo, sabe-se a partir de uma visão pessoal e de experiências vividas: “Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar

exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda” (TRIVIÑOS, 2002, p. 43).

Esta investigação se inicia então com uma interrogação: como os estudantes com altas habilidades/superdotação percebem o que lhes é oferecido pela escola? Interrogação que comunga com uma insatisfação da pesquisadora em relação àquilo que pensa saber sobre o fenômeno. Em verdade, o mesmo fenômeno que lhe é desconhecido, é também familiar, pois faz parte do seu mundo-vida.

Destarte, ao iniciar a trajetória, o pesquisador abstém-se de tudo que conhece sobre o fenômeno interrogado. Isto quer dizer colocar em suspensão este fenômeno, também conhecido como *epoché*, ou seja, a privação de todas as crenças, teorias ou explicações existentes sobre o fenômeno. Para Bicudo e Martins (2005, p. 57),

O pesquisador em educação defronta a tarefa de desvelar e tornar explícita a constituição dos acontecimentos da vida diária. Para tanto, procura situar-se diante dos fenômenos de forma que estes possam mostrar-se na sua própria linguagem, ou seja, nas várias formas pelas quais eles podem aparecer tipicamente.

Reiterando o exposto acima, na trajetória fenomenológica, é necessário que o fenômeno aconteça mostrando todas as suas possibilidades sem interferências exteriores. Para tanto, deve o pesquisador deixar de lado, “por enquanto”, os conceitos estabelecidos *a priori*.

Isto quer dizer que ele não pode esperar que a compreensão dos fenômenos e sua descrição final estejam de acordo com as teorias sobre a realidade estabelecidas *a priori*, mesmo que estas sejam consistentes e signifiquem ser assertivas acerca do homem e seu lugar no mundo (BICUDO; ESPÓSITO, 1994, p. 28).

Na pesquisa fenomenológica, as experiências vividas são relatadas das mais variadas maneiras, ficando o pesquisador frente a um leque de significados. E para responder a sua interrogação, o pesquisador busca a obtenção dos dados da experiência que se dá através das descrições dos sujeitos que a vivenciam. Além disso,

os modos de expressão das experiências vividas podem assumir diferentes destaques, conforme a intenção de dizer daquele que as vivencia. Conforme nosso entendimento, ambos os modos de expressão descrevem o vivido, ainda que em diferentes graus de elaboração da linguagem (BICUDO, 2011, p. 43).

A descrição dos atos da consciência limita-se a relatar o visto, sem avaliações ou interpretações, fazendo apenas a exposição do vivido. Entretanto, essa descrição

solicita sempre uma interpretação, ou seja, uma síntese unificadora da coisa percebida, que na pesquisa fenomenológica se designa como “unidade significativa”.

As unidades significativas são fenômenos agrupados por analogias fundamentais, isto é, o pesquisador busca nas descrições o que é convergente e invariante. Nessa perspectiva, as unidades significativas se constituem como pontos de partida para as análises (BICUDO, 2011, p. 50). Após a obtenção das unidades significativas, o pesquisador procura expressar o significado contido nelas como forma de chegar à “estrutura do fenômeno”.

Chega-se então ao momento da interpretação, quando são feitas as generalizações das unidades significativas que, para a fenomenologia, permanecem abertas a novas interpretações, pois a fenomenologia é “perspectival”.

O pesquisador fenomenológico sempre procura interpretar seus dados com base em um referencial filosófico que fundamenta seu pensar e sua reflexão, os quais, nesta tese, são chamados de “atos da consciência”. Ou seja, o investigador busca experiências passadas a fim de analisar o fenômeno. Ele parte da pré-reflexão para a reflexão; abdica de conceitos preexistentes, ou seja, não parte do zero; e chega à inteligibilidade do fenômeno a partir do momento em que toma consciência dele. Na pesquisa fenomenológica, o conhecimento é construído alicerçado no momento em que o pesquisador se apropria do fenômeno, porém, não se abstém de sua visão de homem e de mundo, de ciência e de verdade, e se dá conta de que esses aspectos funcionam como alicerces que sustentam sua trajetória e lhe dão significado.

Para Husserl (1989 *apud* RIBEIRO, 1991), a Fenomenologia é a revelação do mundo, que repousa e se fundamenta sobre si mesma. É a ciência das significações. Mas o que significa ser uma ciência das significações? É dar um sentido para situar o acontecimento em uma rede interpretativa a partir de determinada racionalidade.

Na pesquisa fenomenológica, o caminho é feito ao caminhar. Nesse sentido, a insegurança, a instabilidade e a incerteza fazem parte do processo, pois é uma pesquisa aberta a modificações no próprio curso de sua realização (MORAIS, 1993, p. 21). Essas qualidades do método fenomenológico estão coerentes com o fenômeno desta pesquisa e justificam a escolha pela trajetória a ser utilizada.

Assim sendo, esta seção, a partir daqui, será dividida em duas partes: o contexto da pesquisa e os sujeitos colaboradores; e, em seguida, a dinâmica da

pesquisa, na qual será feita uma apresentação sobre os momentos fenomenológicos, a fim de fomentar a compreensão do estudo e os procedimentos metodológicos da investigação.

2.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO – GRUPOS DE WHATSAPP E FACEBOOK, NOS QUAIS ESTÃO ESTUDANTES COM AH/SD

Esta investigação foi pensada, como dito anteriormente, para acontecer numa escola pública estadual em Salvador – BA, cuja sala de recursos conta com uma professora especialista em AH/SD, e o contato foi feito em julho de 2019, a fim de conhecê-la e acompanhar mais de perto sua prática, bem como entender o cotidiano desses alunos na sala de aula.

Ocorre que, com o advento da pandemia pelo Coronavírus, em março de 2020, as aulas foram suspensas e o contato com esses alunos e professora foi impossibilitado. Na Educação, todos foram convocados a construir um futuro imediato: o momento clamou por um repensar dos espaços educativos, surgindo novas culturas de aprendizagem, como o ensino remoto e a distância. Ocorre que esta realidade não aconteceu de forma equânime para todos. Os alunos das escolas públicas, cujo acesso à *internet* é precário ou não existe, ficaram mais uma vez à margem, não sabendo ao certo quando aconteceria o retorno às atividades.

Em meio à turbulência provocada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), tornou-se imprescindível redobrar os cuidados com a saúde. Assim, ficar em casa se transformou no *slogan* do momento. Os trabalhos não emergenciais passaram a ser feitos *home office*, as escolas e todas as instituições educativas ou não fecharam suas portas por tempo indeterminado.

A pandemia trouxe consigo os sentimentos de incerteza, tristeza, insegurança, ansiedade, para citar apenas alguns deles, tornando o momento ainda mais complexo.

Dentro de toda essa complexidade estão pessoas aprendendo a lidar com o desconhecido, diga-se de passagem, mortal, o que causa ainda mais pesar e estado de alerta constante – fato que levou os indivíduos a manterem o distanciamento social, com a sensação de falta de controle da própria vida.

Nessa ótica, nasce um “novo normal” cujas regras têm obrigado crianças, jovens, adultos e idosos a se readaptarem ao mundo. Fato é que as mudanças

ocorreram sem aviso prévio e escolha das pessoas. Sob este ponto de vista, empresas, escolas, entidades públicas e privadas, hospitais, mercado informal, grupos sociais, ou seja, toda a sociedade está tendo de se moldar à nova realidade.

As redes sociais, na atualidade, são uma das formas ou talvez a mais movimentada forma de relacionamento utilizada. Através de mensagens e bate-papos, as pessoas partilham conteúdos, trabalhos, áreas de interesse e vida pessoal. São muitas as redes sociais, e com propósitos, necessidades e público-alvo diferenciados.

2.2.1 Sujeito Colaborador

Usar as redes sociais facilitou muito o contato com os sujeitos colaboradores desta pesquisa. Os encontros a distância e os bate-papos eram diários e constantes. Foram escolhidos, aleatoriamente, 03 (três) grupos para participarem da pesquisa, sendo 02 (dois) grupos do *Facebook* e 01 (um) grupo do *whatsApp*. Os sujeitos colaboradores foram convocados, via questionário digital disponibilizado nos grupos supracitados. Para participação precisavam apenas aceitar o convite assinando termo de participação. Houve a participação de 28 estudantes do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Assim, de cada grupo (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) foram escolhidos 03 (três) sujeitos colaboradores, para participar do grupo focal. Antes da realização do grupo focal, os sujeitos receberam maiores informações sobre a pesquisa e assinaram o Termo de consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE. O principal critério de seleção dos estudantes com AH/SD participantes foi a adesão ao convite do pesquisador, o que é muito importante na pesquisa fenomenológica, pois, para a fenomenologia, o processo está implicado em entender as essências e não apenas coletar dados, reuni-los ou observá-los.

Ressalta-se que houve, antes do primeiro grupo focal, reunião com os pais e/ou responsáveis de todos os estudantes menores de idade, para explicar a intenção do trabalho, solicitar a assinatura do TCLE e convidá-los a participar do grupo, caso quisessem. Apenas uma mãe participou de todos os encontros, mas sem nenhuma interferência no processo. Ficando somente como ouvinte. Inclusive, em espaço físico diferente do seu filho, para deixá-lo mais à vontade ao participar dos encontros.

Ressalta-se ainda que só há possibilidade de se apreender o fenômeno quando examinado no seu modo específico de se manifestar, na singularidade de experiências concretas. Ou seja, o fenômeno deve se mostrar nas descrições dos sujeitos colaboradores, do seu mundo real vivido e, para isso, ele, o sujeito colaborador, precisa implicar-se, pois o seu discurso está cheio de intencionalidade. Assim, não apenas o questionário serviu como base para a análise, mas o contato sistemático e a vivência da pesquisadora com os sujeitos via redes sociais.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa, por serem de redes sociais, estavam espalhados por todo território nacional. Aqui foram distribuídos por nível de escolarização:

Ensino Fundamental:

S7 – 11 anos, sexo masculino, estuda em escola particular em Curitiba, cursa 6º ano de escolarização, foi identificado como AH/SD aos 8 (oito) anos, mas já vinha sendo acompanhado, desde a Educação Infantil

S8 – 13 anos, sexo masculino estuda em escola pública em São Paulo, cursa o 8º ano de escolarização, foi identificado aos 7 anos.

S9 – 13 anos, sexo masculino estuda em escola pública no Rio Grande do Sul, cursa o 8º ano de escolarização, foi identificado aos 7 anos, mas, já vinha sendo acompanhado, desde a Educação Infantil.

Ensino Médio

S3 – 14 anos, sexo masculino, estuda em escola particular em Curitiba, cursa 1º ano do Ensino Médio, foi identificado como AH/SD aos 11(onze) anos, mas já vinha sendo acompanhado, desde a Educação Infantil

S4 – 14 anos, sexo feminino, estuda em escola pública no Paraná, cursa o 1º ano do Ensino Médio, foi identificada aos 9 anos, mas já fazia acompanhamento desde Educação Infantil.

S6 – 15 anos, sexo feminino, estuda em escola pública em João Pessoa, cursa o 1º ano do Ensino Médio, foi identificada aos 12 anos.

Ensino Superior

S5 – 16 anos, sexo feminino, estudou em escola particular em São Paulo, cursa 1º semestre de Direito numa Universidade Pública, foi identificada como AH/SD aos 8 (oito) anos, mas já vinha sendo acompanhada, desde a Educação Infantil

S1 – 18 anos, sexo masculino estuda em escola Universidade Pública em Minas Gerais, estudou em escola pública durante toda a trajetória escolar, cursa engenharia elétrica, foi identificado aos 13 anos.

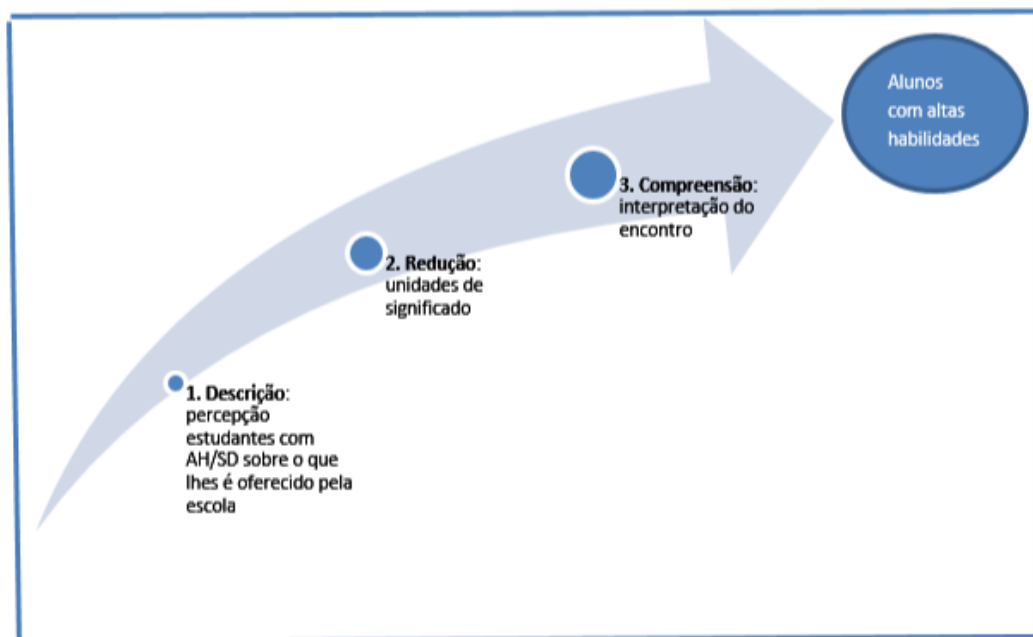
S2 – 23 anos, sexo masculino, estudou em escola pública em Pernambuco, cursa o 6º período de engenharia em Universidade Pública, foi identificado na adolescência.

2.3 DINÂMICA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, a trajetória fenomenológica na busca pelo encontro se propôs a descrever a estrutura da experiência vivida pelos estudantes com AH/SD na escola e os significados que essa experiência tem para eles. O rigor metodológico é mantido inclusive porque estudam-se os fenômenos que não podem ser estudados de forma quantitativa, pois apresentam dimensões pessoais. O centro da atenção é o desvelar do fenômeno, a partir da interrogação do mundo ao seu redor (BICUDO; MARTINS, 2005).

A trajetória fenomenológica nesta pesquisa passou por três momentos distintos, mas que se agregam como possibilidades de respostas à interrogação inicial, conforme se pode verificar na Figura 1:

Figura 1 – Momentos fenomenológicos



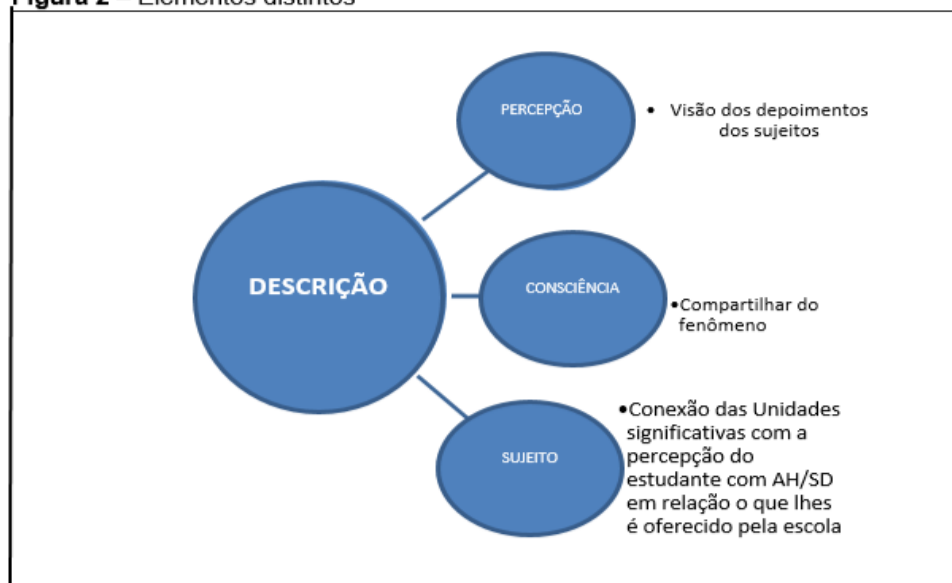
Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

O primeiro momento dessa trajetória está em descrever a percepção de estudantes com AH/SD em relação ao que lhes é oferecido pela escola, ir às coisas mesmas e ir ao encontro do fenômeno que se quer estudar, reforçando o contato com o mundo vivido. Por sua vez, o segundo momento, a redução fenomenológica, consiste em consolidar as expressões encontradas no fenômeno estudado por meio da reflexão e variação imaginativa, procedimentos da fenomenologia, até chegar às unidades significativas. O terceiro momento, chamado de compreensão fenomenológica, baseia-se em buscar convergências e divergências entre as unidades significativas, categorizando-as em temas, identificando as que se repetem e as que convergem em seu sentido e, assim, alcançando a essência do fenômeno. A pesquisadora sintetizará todas as unidades significativas, incorporando-as em um argumento consistente a respeito do fenômeno, explanando as experiências do sujeito colaborador. Esse caminhar fenomenológico será pormenorizado, considerando a escuta dos sujeitos colaboradores.

2.3.1 A escuta da realidade: procedimento metodológico de investigação

O primeiro momento fenomenológico – a **descrição** – se subdivide em três elementos distintos, como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Elementos distintos



Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

2.3.1.1 Elemento descritivo: a percepção

Aqui é preciso compreender que, para a razão fenomenológica, não há separação entre sujeito e objeto: o que importa é que o fenômeno se mostre. “Para que o fenômeno se mostre, não basta vivê-lo, pois, na imersão, a amplitude de visão se restringe. A compreensão exige transcender esta perspectiva e espreitar as diferentes possibilidades através da visão e do sentir do outro” (BICUDO; ESPÓSITO, 1994, p. 35).

O mundo vivido que nos chega é compartilhado com outras intencionalidades, um mundo em relação. Compõe este mundo vivido do fenômeno a ser investigado a percepção dos sujeitos envolvidos, dentre eles o próprio pesquisador. Por isso, esse trabalho será compartilhado com os sujeitos desta pesquisa que, ao longo das suas trajetórias educativas, interrogaram-se constantemente sobre o seu mundo-vida.

Retomando um pouco a história que me impulsionou a pesquisar sobre altas habilidades e superdotação, são 28 (vinte e cinco) anos de trabalho com Educação, dos quais 20 (vinte) na Secretaria Municipal de Educação de Salvador, onde atuo na Diretoria Pedagógica. Todavia, iniciei minha trajetória como professora em 1995. Em 2001, atuando em uma classe de 1º ano de escolarização, deparei-me com uma aluna que, por todas as suas características, possuía altas habilidades/superdotação. Minha inquietação nasceu a partir de sua desenvoltura frente ao aprendizado e diante do rótulo que recebeu. O convívio com ela me mostrou contradições. O mundo-vida se revelou no encontro, a conexão com a experiência produziu conhecimento e, portanto, “Diferentemente da experiência empírica, que é tomada da sua objetividade pragmática e observada de um lugar externo ao seu processo, a vivência, ou o experienciado, é percebida e refletida no fluxo dos atos da consciência” (BICUDO, 2011, p. 33).

Essa inquietação era já um direcionamento da consciência, um estar alerta, uma preocupação que caminha para a reflexão. Dessa inquietação nasceu a interrogação que fui buscar no mestrado a partir da própria experiência no mundo da vida: a percepção de outros professores em relação ao aluno com altas habilidades/superdotação, que diz da minha perplexidade como pesquisadora iniciante. Ainda durante o mestrado, percebi a insatisfação de alguns alunos com altas habilidades sobre o que a escola lhes oferece; aliás, muitos deles desistem no meio do caminho por falta de motivação e inadequação no ambiente. Essa força me

manteve alerta na busca e entrelaçamento de ideias que a pergunta comporta: “O que acontece no encontro entre o aluno com altas habilidades e os seus professores?” Não tinha, entretanto, o propósito de partir aprioristicamente de estudo teórico, mas de me conectar com o fenômeno tal qual estava sendo vivido. A interpretação, que chega como necessidade de análise e de compreensão, ocorre em um segundo momento.

Após anos sem contato, deparei-me com a aluna com AH/SD já no curso superior e passando por percalços que a condição de superdotação impõe a alguns. Sua voz reverberou e revolveu as inquietações: “*estudar é bom, mas tem professor que não colabora*”. Outro contato, com um jovem com AH/SD que também teve dificuldades na vivência escolar desde a escola até a universidade, deu-me a chave para perseguir minha interrogação quando este afirmou: “*A escola não é para mim*”. De ímpeto, veio a mim uma pergunta que solicitava esclarecimentos e explicitações: e se fosse, como seria? Percebi, então, que era preciso ouvir a voz dessa pessoa.

Minha inquietação quanto ao tratamento dispensado pelos professores aos alunos categorizados com altas habilidades/superdotação, minhas reflexões sobre a formação desse professor diante da apatia em relação a esses alunos, assim como as contradições encontradas durante as pesquisas do mestrado, levaram-me à interrogação: como os estudantes com altas habilidades/superdotação percebem o que lhes é oferecido pela escola? Busquei ouvi-los onde o fenômeno se mostra, nas redes sociais, pois a percepção não acontece no vazio, mas em um estar com o percebido. Assim, com minha interrogação, fui ao mundo-vida dos sujeitos colaboradores e busquei ouvi-los atentamente no que tange à experiência vivida com os alunos categorizados como pessoas com altas habilidades/superdotação.

No caso desta investigação, o ambiente da pesquisa também foi vivenciado por mim, o que possibilitou a unidade pesquisadora-sujeitos colaboradores da pesquisa. Logo, a história da minha interrogação está imbricada em histórias de outras pessoas, com as quais tenho contato. O fenômeno, dessa forma, foi percebido no seu espaço original. Busquei selecionar questionamentos que deixaram o sujeito colaborador se mostrar, a partir das manifestações das escutas vividas.

2.3.1.1.1 Instrumentos para a escuta fenomenológica

Conforme Martins (1992, p. 54), é imprescindível que os instrumentos utilizados pelo pesquisador para chegar à essência do fenômeno auxiliem no “desocultar a visão”, pois eles são a possibilidade de se obterem dados relevantes sobre o mundo-vida.

O primeiro deles é a **OBSERVAÇÃO**, pois este é um elemento valioso na pesquisa fenomenológica, visto que permite conhecer as contribuições não verbais dos sujeitos das pesquisas (gestos, expressões faciais, desvios de olhares, cenas do cotidiano etc.). Neste estudo, como a observação *in loco* não foi possível, a observação se deu nos bate-papos e *lives* que os grupos proporcionaram. Utilizando-se da observação, das descrições e das teorias, a pesquisadora buscou os modos pelos quais pôde obter dados significativos, isto é, que se mostraram conforme a sua interrogação. É importante ressaltar que as observações aconteceram antes e depois das entrevistas, sem que a pesquisadora fosse peça fora do lugar interferindo na rotina. Ademais, é membro em todos os grupos. Dessa observação, o pesquisador apreende o sentido, como forma de “retomar a experiência vivida” (BICUDO, 2011, p. 101).

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi a **ENTREVISTA**, que teve como objetivo trazer para pesquisa sujeitos AH/SD que, dispostos a colaborar, pudessem dividir seus anseios e perspectivas em relação à escola.

Outro instrumento foi o **GRUPO FOCAL**, que aconteceu em 3 momentos distintos pelo google meet e teve papel primordial para descrever as experiências vividas, a fim de detectar as unidades significativas. Além de ser um instrumento que requer um componente ético, exige também organização para sua realização, desde o espaço, que para a fenomenologia precisa ser aquele em que o fenômeno acontece, até a escolha do entrevistado, pois é de suma importância para a pesquisa de cunho fenomenológico a “intenção de dizer”.

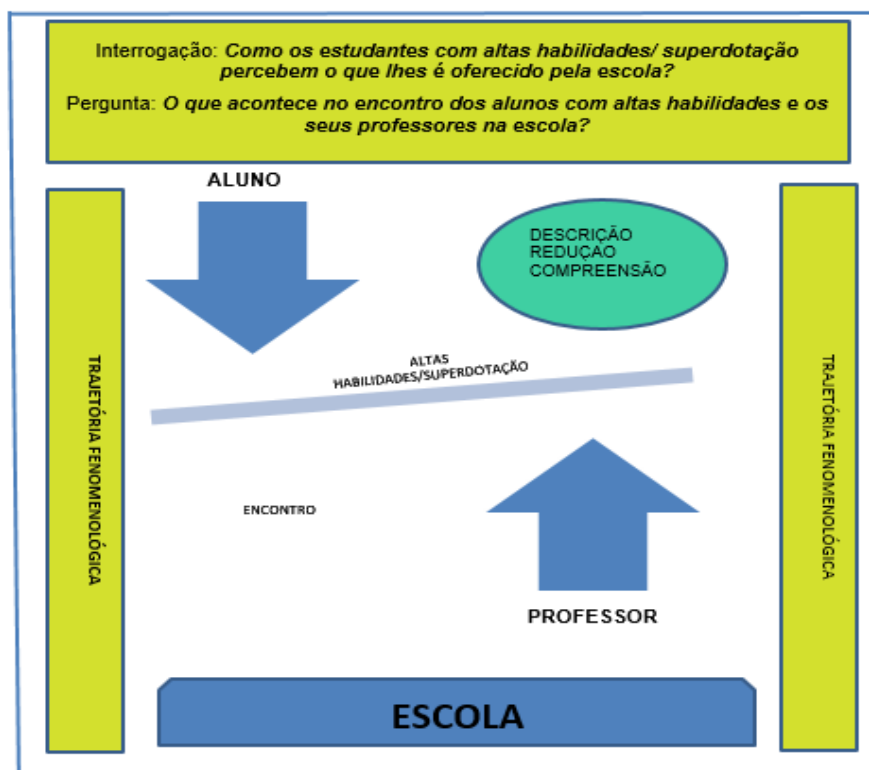
A trajetória na fenomenologia é indicada pela interrogação do fenômeno e os instrumentos utilizados para obter os dados deverão seguir o mesmo fluxo, ou seja, serem guiados pela interrogação. Isto posto, exige-se uma postura de se colocar diante do fenômeno de forma que este possa mostrar-se a si mesmo. Dessa forma, a entrevista precisa deixar falar, emergindo a percepção dos estudante com AH/SD em relação ao que lhes é oferecido pela escola. O propósito será buscar a essência

do fenômeno que se deve mostrar nas descrições ou discursos dos sujeitos colaboradores. Existe, portanto, grande ênfase na natureza descritiva do fenômeno pesquisado.

As entrevistas aconteceram de forma individualizada, pelo *Google Forms*, o que facilitou o trabalho, pois os estudantes se sentiram à vontade para se colocarem. À medida que o fenômeno vai aparecendo no discurso do sujeito colaborador, é necessário que o pesquisador se despoje de todo referencial teórico, mas, partindo sempre de um nível que ampare a reflexão sobre o fenômeno. O grupo focal, por sua vez, possibilitou que o fenômeno fosse revelado nas narrativas dos sujeitos colaboradores, foi necessário o uso de matrizes, as quais contribuíram para a organização dos temas e categorias preliminares que vão interrogar sistematicamente o fenômeno até se chegar à experiência consciente dele. Essa matriz mostra a relação entre a interrogação, a metodologia escolhida para responder à pergunta inicial e, ainda, o momento de aprofundamento que trará reflexões acerca do encontro, conforme demonstra a Figura 3.

Figura 1- Matriz fenomenológica

Figura 3 – Matriz fenomenológica



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Toda manifestação, por mais superficial que venha a parecer, dará sentido ao todo, buscando mostrar como acontece o encontro do aluno com altas habilidades/superdotação com seus professores, ou seja, como expressam o todo percebido. A obtenção dos dados da experiência se dará através das descrições realizadas pelos sujeitos colaboradores. Contudo, para se chegar às descrições, teremos um momento geral com perguntas mais diretas sobre ser estudante com AH/SD, deixando os entrevistados mais à vontade para falarem sobre si mesmos. Apresento abaixo as questões norteadoras a serem lançadas:

1. Qual o seu conceito de altas habilidades/superdotação?
2. Quando você percebeu ter AH/SD?
3. A sua escola contribui para sua formação como aluno com AH/SD? Se sim, como?
4. Quais as suas necessidades escolares, como aluno com AH/SD?
5. Estas necessidades são ou foram supridas pela sua escola? Por quê?
6. Na sua percepção, como a escola deveria ser para você, aluno com AH/SD?

Os sujeitos colaboradores falaram do seu lugar, da sua história de vida, que muito reflete a sua ideia de escola. Este momento aconteceu em três grupos de redes sociais com 28 (vinte e oito) sujeitos colaboradores, e contribuíram para que a pesquisadora pudesse compreender o sujeito, sua lógica e seus pensamentos. É, portanto, uma fonte valiosa de informações, da qual, inclusive, a pesquisadora conseguiu apreender as verdadeiras condições do fenômeno estudado, pois, conforme enfatiza Lukács (1981), o gênero humano transforma e é transformado na medida em que interage com os outros.

O olhar de pesquisadora esteve aberto a todos os sentidos, pois é o cotidiano, o mundo-vida observado que, somado a essas entrevistas, e aos momentos do grupo focal revela o encontro.

Vale ressaltar que, numa pesquisa fenomenológica, os dados obtidos são as situações vividas pelos sujeitos colaboradores, que são sempre relatadas de diferentes maneiras, pois as experiências variam de pessoa para pessoa.

2.3.1.2 Elemento descritivo: a consciência

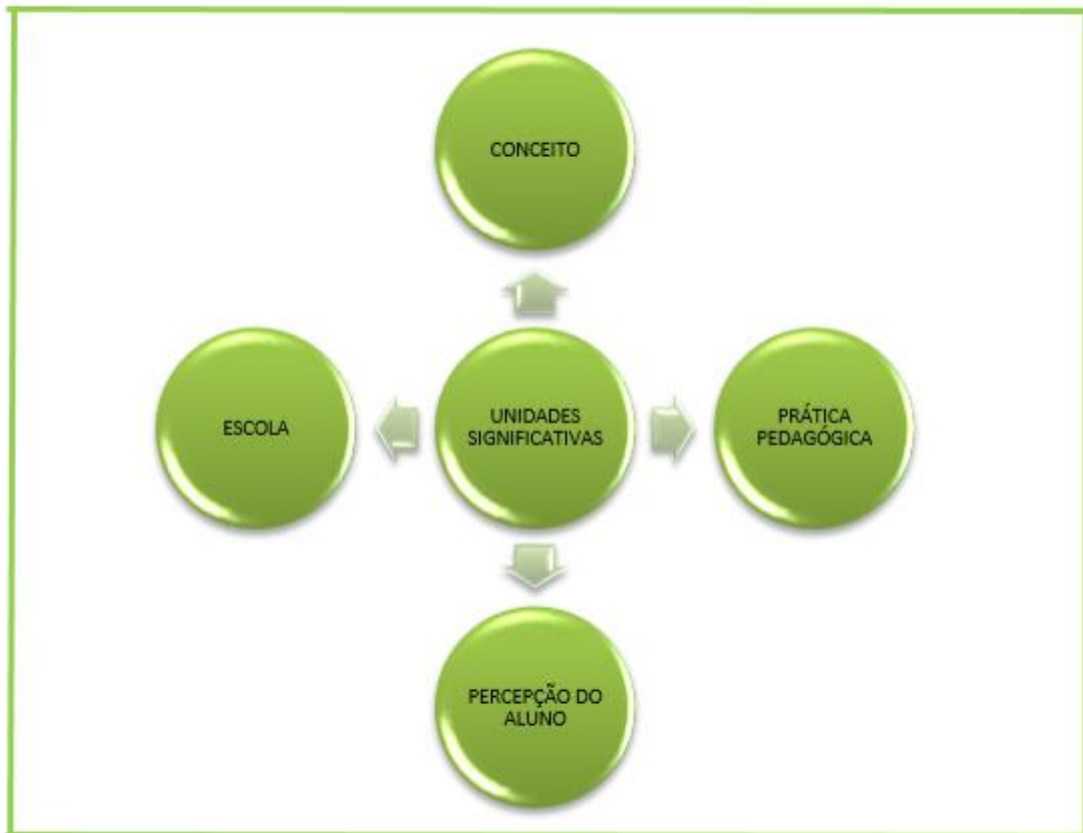
Neste momento, o fenômeno deixa de ser individual e passa a fazer parte de um todo, do coletivo. É o momento da tomada de consciência. Parte-se de uma leitura geral dos depoimentos, porém, sem definição dos aspectos que serão analisados. O propósito é apropriar-se integralmente do discurso. Para tanto, cada depoimento deverá ser ouvido e transcrito na íntegra. Conforme Bicudo (2011, p. 48), para compreender a linguagem utilizada e o sentido do conjunto das colocações dos alunos, é necessário que se faça uma “leitura exaustiva”. A intenção é apartar o objeto da consciência, as coisas, as pessoas, as emoções, pois, de acordo com Martins (1992, p. 60), “Esta fase consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parecem possuir significados cognitivos, afetivos e conativos e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou ausente na experiência”, para reduzir a descrição em partes basilares para a existência do fenômeno pelas comparações e/ou eliminações.

2.3.1.3 Elemento descritivo: sujeito

Aqui acontece a conexão das unidades significativas com a percepção dos estudantes com AH/SD em relação ao que lhes é oferecido pela escola. Para posicionar as unidades significativas em evidência, cada momento com o grupo focal foi ouvido, transcrito e lido quantas vezes se fizesse necessário, fazendo com que estas unidades emergissem a cada releitura. Bicudo e Espósito (1994) afirmam que é através da releitura que os depoimentos surgem em seus aspectos estruturais, invariantes, e as unidades significativas se mostram. Cada unidade tem um significado em relação ao todo analisado; sendo assim, percebe-se que cada depoimento transparece nas unidades de significado. Estas unidades significativas serão o ponto de partida na busca da estrutura do fenômeno, tendo sempre como foco a pergunta formulada e o fenômeno investigado.

Busquei estes significados em relação à pergunta formulada e ao fenômeno investigado. A Figura 4 mostra as unidades significativas desveladas no momento da leitura e estudo das descrições.

Figura 4 – Unidades Significativas



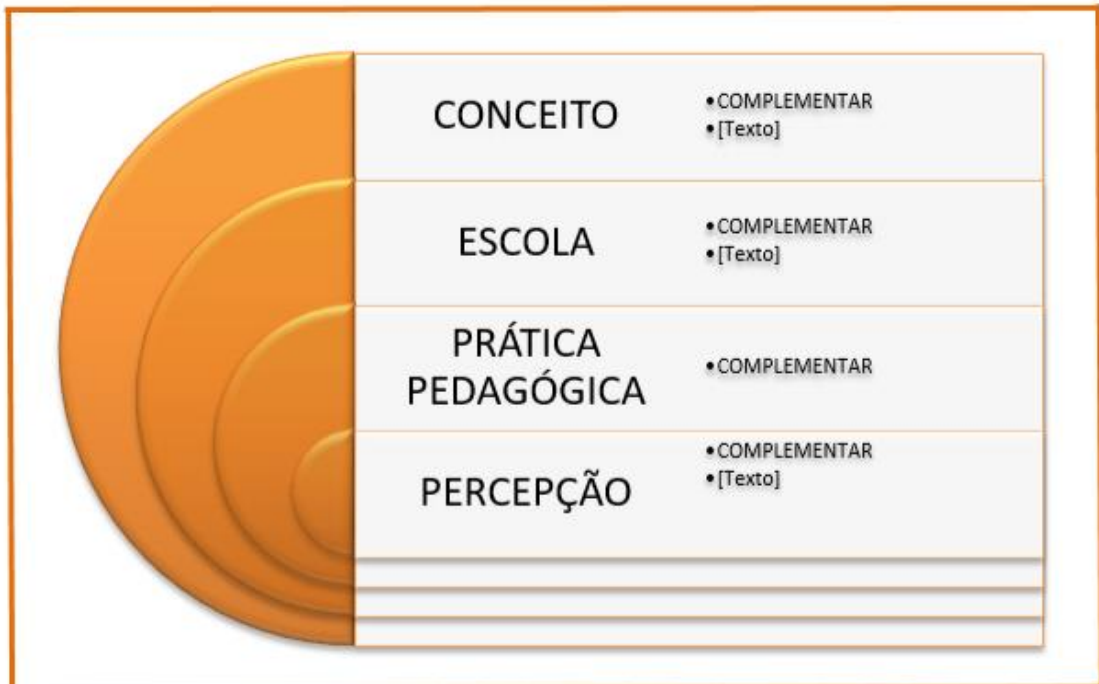
Fonte: Elaborada pela autora da Tese

A **Redução** é o segundo momento fenomenológico, onde é feita a síntese da descrição a partir das unidades de significado. É alcançar consciência a partir do que se revela na fala do sujeito colaborador, distinguindo-a de possíveis suposições. Sabe-se que para chegar à essência do fenômeno é necessário compreender o mundo tal qual o percebemos.

Chegar à essência do fenômeno significa iluminar e esclarecer o mundo como ele é e se apresenta, trata-se de se colocar o mundo como um fim, um objetivo a alcançar. O mundo é aquilo que nós percebemos, não sendo apenas aquilo que penso, mas o que eu vivo. Estando abertos para o mundo, estaremos em comunicação com ele, mas não o possuiremos, pois este mundo é infinito (MARTINS, 1992, p. 61).

Portanto, chegar à essência através da redução significa, entender o mundo como ele é, como o percebemos, como o vivemos, conforme demonstra a Figura 5

Figura 5 – Olhares convergentes das Unidades Significativas



Fonte: Elaborada pela autora da Tese

A **Compreensão** é o terceiro momento fenomenológico, no qual examinam-se as convergências e/ou divergências das unidades de significado, buscando as generalizações. Num sentido mais amplo, é a tentativa de especificar o “significado”, que é essencial na descrição e na redução, como uma forma de indagar a experiência vivida. Entretanto, esta abertura para o mundo, conforme afirma Martins (1992, p. 61), “subentende uma intencionalidade” e atribui-se fatalmente a uma “direção da consciência”. Esta direção refere-se ao mundo para o qual está voltada. Para Husserl (2011, p. 27), “a intencionalidade do ato se refere aos nossos juízos”, e para Merleau Ponty (1990, p. 08), “É o poder de dirigir-se a uma verdade de direito universal”. À vista disso, para que se possa operar a compreensão do fenômeno ora percebido, é premente a organização dos atos da consciência que tematizam o fenômeno, considerando aspectos que são suscitados a partir da leitura exaustiva da discussão.

Com base nisso, percebe-se que a busca do referencial teórico é imprescindível para fundamentar a reflexão e o pensar, os quais não podem partir do vazio. Este é o momento de aprofundamento teórico-filosófico, uma vez que, para a fenomenologia, o pesquisador deixa de lado pré-concepções para que possa

compreender a descrição e transformar as expressões cotidianas do sujeito em expressões próprias de discursos que sustentam o que está buscando.

No início da investigação, os pressupostos utilizados para a compreensão do fenômeno não são teóricos, mas, numa certa maneira de olhar para o mundo, dizem respeito ao mundo-vida. Ocorre que, após a descrição, o fenômeno passa a ser grupal e a compreensão exige uma visão fundamentada para a unidade e continuidade da ação. Ao contemplar o que se iluminou sobre a representação do fenômeno, percebe-se, como afirmam Bicudo e Martins (2005, p. 78), que em todo tempo há uma “referência essencial” às perspectivas que os revelam, nascendo a necessidade de organização dos atos da consciência ou aparato teórico que ecoam do fenômeno. Tão somente após esse momento, chega-se à compreensão do fenômeno – último estágio da trajetória fenomenológica.

3 ATOS DA CONSCIÊNCIA I: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA⁵

Trazer à baila a Educação Inclusiva induz a pensar no público-alvo da Educação, isto é, todas as alunas e alunos que frequentam a escola. Todos, indistintamente. Nessa perspectiva, a educação inclusiva deveria ser o princípio fundamental que direciona as relações humanas, no sentido de atender a todos com paridade e completude. César (2003) afirma que a escola deve amparar e acompanhar todos os alunos, independente de cor, raça, religião, orientação sexual, condição física ou intelectual. Assim, a

escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p. 119).

Entendendo que as diferenças equilibram a vida em sociedade, e que todos os seres humanos são diferentes e singulares, compreende-se a importância e os princípios que norteiam a educação inclusiva, na ideia de que aceitar as diferenças é legitimar os princípios básicos da convivência inerente à pessoa humana. Partindo desse pressuposto, tem a escola um papel de inegável magnitude, visto que é o local onde se iniciam as relações sociais, os vínculos afetivos para além da família.

A evolução nos marcos legais indica a primordialidade de mudanças nas estruturas produtoras da exclusão, pois, para se alcançar uma verdadeira educação inclusiva, não pode existir uma sociedade excludente. A declaração de Salamanca, de 1994, que primou pela educação em escola regular para alunos com necessidades educacionais especiais e a Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2006, que versa sobre um novo conceito de deficiência na perspectiva dos Direitos Humanos marcam para sempre a trajetória da pessoa com deficiência na escola de vários países do mundo.

No que tange à Educação Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na

⁵ Parte deste texto foi construído sob a orientação da professora Nelma Galvão, na disciplina Trabalho Individual Orientado (TIO), componente curricular obrigatório do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e o Plano Nacional de Educação, de 2014, beneficiaram bastante o acesso de pessoas com deficiência à Educação.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), atender pessoas com deficiência teve início na época do Império, período em que foram criados os institutos para meninos cegos, em 1854, e o Instituto para meninos surdos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX, especificamente em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, e em 1954 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1945, foi realizado o primeiro atendimento educacional especializado para crianças com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Não obstante, foi na década de 1990 que se regularam os procedimentos da Educação Inclusiva no Brasil. Com a Declaração de Salamanca (1994), passou-se a considerar a inclusão dos estudantes com necessidades especiais em espaços sociais e em salas de aulas regulares, sendo esta a maneira mais avançada de combater a discriminação e de democratizar a escola, no que tange a formar sujeitos emancipados e autônomos. Além disso, também emergiu a educação inclusiva como forma de robustecer a ideia de “Educação para Todos,” ampliando o público-alvo da Educação Especial:

crianças com deficiências e crianças com superdotação; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas e marginalizadas (BRASIL, 2006, p. 18).

Paradoxalmente, a educação especial, mesmo trazendo em seu bojo o formato de educação inclusiva por meio de uma nova política, não abrange a complexidade de um país tão desigual. Naquele mesmo ano publicou-se a Política Nacional de Educação Especial, que condicionou o acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais em classes regulares, porém não enfatizou sobre a renovação das práticas escolares.

Em 1996, com advento da LDB, houve um avanço considerável nas práticas da Educação Inclusiva, pois esta, além de assegurar currículo, métodos, recursos e organização específica, assegurou ainda a terminalidade específica e a aceleração dos estudos para os superdotados.

O Decreto nº 3.298 de 1999 definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todas as modalidades e níveis de ensino. E a Resolução

do CNE/CEB nº 02 de 2001 fomenta a supressão das barreiras que impossibilitam o acesso à escola:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Com o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implantado pelo MEC em 2003, a inclusão se difundiu. Esse programa teve por objetivos: transformar os sistemas educacionais em inclusivos, garantir o acesso, ofertar atendimento educacional especializado e formar profissionais para atender a esta demanda.

Em 2004, o Ministério Público Federal ratifica em documento o direito à escolarização das pessoas com deficiência no ensino regular. Em 2005, foram criados os Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) para atender alunos, familiares e professores.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, assegurou a educação inclusiva em todos os níveis de Ensino. Em 2007, o documento “Todos pela Educação” determina acesso, permanência e atendimento às necessidades educacionais especiais em classe regular e pública. Em 2009, a Resolução nº 04 estabeleceu possíveis formas operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. E, num salto mais largo, em 2015, é promulgada a Lei nº 13.146 – Lei da Inclusão, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que declara a autonomia e capacidade desses sujeitos frente aos atos da vida civil, em condição de igualdade com todos e todas. Esta lei, além da Educação, atinge outras áreas, como: saúde, assistência social, transporte, trabalho, lazer, dentre outros.

Fato é que a implementação de diversas políticas fomentou transformações no âmbito educacional, no funcionamento das escolas e na qualidade do atendimento oferecido aos sujeitos que por ali passam.

Em passos mais lentos, por sua vez, dentro de uma discussão da inclusão, encontram-se os alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Estes, conforme Virgolin (2007, p.11),

São parte de um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas: diferem uns dos outros também por seus interesse, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconhecimento, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais.

Partindo dessa premissa, questiona-se: como perceber os alunos com altas habilidades/superdotação nesse contexto educacional diverso? E, mais ainda, como incluí-los em classes regulares respeitando seu tempo de aprendizagem e o desenvolvimento do seu potencial?

Discutir sobre as altas habilidades/superdotação é sempre um desafio, pois são poucas as publicações nesta área, se comparado com outras necessidades educativas especiais, tornando este estudo uma tarefa complexa, visto que existem inúmeras concepções de AH/SD que permeiam o universo coletivo, respingando nas práticas escolares.

As AH/SD são traços distintivos nos seres humanos que retratam comportamentos superiores relacionados a uma média padrão, em qualquer saber. Esses traços são permanentes, sendo passíveis de registro. Ressalta-se que esse conceito abarca comportamentos examinados detalhadamente nos demais seres humanos, referentes a estabilidades e duração deles.

3.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA

Desde a Grécia antiga, existia a educação dos mais capazes: aqueles que se destacavam eram reconhecidos e incentivados a continuar os estudos. A academia de Platão separava rapazes e moças pelo desempenho físico e pela inteligência. De acordo com Gama (2006 p. 13), “Platão acreditava que os cidadãos deviam ser treinados para maximizar sua potencialidade”. Para ele, os jovens bem dotados deveriam participar de um programa especial, pois as oportunidades ali oferecidas formariam futuros líderes.

Em Roma, meninos e meninas frequentavam a escola, mas o ensino superior era reservado apenas aos mais capazes. Na China, os jovens bem dotados eram enviados para a corte, local onde seus talentos e habilidades seriam desenvolvidos. No Japão, havia no passado uma distinção entre a educação das crianças samurai, advindas da classe de guerreiros, e a das crianças pobres: estas deveriam aprender sobre obediência, fidelidade, submissão e presteza. Entretanto, quando se tratava de crianças bem dotadas, a educação deveria ser oferecida tanto para as crianças pobres, quanto para as crianças samurai.

Na Idade Média, por sua vez, os bem dotados eram favorecidos por governantes poderosos e ricos – fato que contribuiu para o avanço estético, químico,

científico, tecnológico, ou seja, para a educação universal. Na Europa, no início do século XX, apareceram as primeiras publicações sobre a superdotação e a educação que deveria ser oferecida para o seu desenvolvimento. Nos Estados Unidos, iniciaram-se timidamente alguns estudos no século XIX. Mas, somente no século XX, com as pesquisas de Lewis Terman, a educação dos superdotados ganha um pouco mais de visibilidade.

Dessas experiências, certamente a que teve maior influência sobre a educação de jovens mais capazes no mundo ocidental foi a pesquisa desenvolvida por Louis Terman, da Universidade de Stanford na Califórnia, que criou o conceito de Quociente Intelectual (QI), com o teste de inteligência Stanford – Binet (GAMA, 2006, p. 20).

Terman baseou-se nos estudos do francês Alfred Binet que, em parceria com Theodore Simon, criou a escala de inteligência, a qual se propunha a avaliar as habilidades cognitivas e discriminar níveis de inteligência de crianças retardadas e não retardadas. Em 1911, o alemão Stern substituiu alguns termos, como idade intelectual por idade mental, e sugeriu que esse número fosse dividido pela idade cronológica da criança vezes 100. Terman, por sua vez, suprimiu alguns itens e criou a escala Stanford-Binet usada praticamente em todo o mundo.

No Brasil, a atenção para os superdotados surgiu na década de 1930, com Leoni Kaseff, quando publicou o livro Educação dos Supernormais. Na obra, Kaseff mostra a importância do trabalho que deve ser ofertado às crianças e jovens com Altas Habilidades para o progresso dos povos, pois, muitos deles, “gênios malogrados”, como chamava, perdem-se para a humanidade, quando poderiam ser “luzeiros da civilização”. Kaseff (1930, p. 14) afirma:

⁶Não se trata de favorecer os talentos desherdados de bens materiais, à custa dos favores que merecem os desherdados de inteligência. Uns e outros são dignos, por igual, da assistência social e pedagogia dos poderes públicos. Apenas essa assistência há que variar para cada caso, conforme a natureza das respectivas necessidades. E assim como os atingidos por um deficit mental ou physico vão desfrutando, em nosso próprio país, a proteção do Estado para o desenvolvimento adequado de suas aptidões, do mesmo modo a esse auxilio oficial têm direito os promissores intellectos que só a dificuldade de meios materiais impede de se tornarem valores espirituais insuperáveis, suprema riqueza da Nação.

O desejo de Kaseff à época era chamar a atenção dos poderes públicos para os alunos com AH/SD, e cujo potencial poderia ser desenvolvido de maneira

⁶ Nesta tese primou-se por garantir a permanência das variações da Língua Portuguesa, tal qual ela era escrita à época de 1930.

oportuna, adequada e integral, se tivessem oportunidade de desenvolver suas capacidades.

Em relatório da Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, ainda na década de 1930, Helena Antipoff trouxe à baila sua preocupação com as crianças bem dotadas, pois verificou que, dentre as que procuravam a Pestalozzi para terem sua inteligência analisada, algumas eram brilhantes e outras acima da média. Assim, foi criado um pequeno grupo de atendimento às crianças bem dotadas, por conta dela ter se sensibilizado com a situação dessas crianças, pois acreditava que estas que chamou de “bem dotadas” não encontravam apoio para desenvolver suas aptidões: “são os adolescentes, prestes a deixar a Escola Primária, e dotados de alguma aptidão artística, com queda para o desenho, pintura, escultura, ou outra arte qualquer, e que não encontram o necessário apoio para que estes dons se cultivem” (ANTIPOFF, 1992, p. 17).

Desde lá, Antipoff já observa que a inteligência não se limitava apenas ao campo acadêmico; outrossim, ela falava de aptidões acima da média para a pintura, escultura, modelagem, desenhos, música, teatro, literatura. Afirmava, também, que o trabalho com os bem dotados deveria ser realizado de forma colaborativa, com toda a sociedade, pois, somente assim, eles teriam a possibilidade de desenvolvimento pleno e, dentre outras coisas, possibilitar o desenvolvimento do país.

Antipoff salienta:

Para que os mais dotados se tornem em esteios da sociedade, ou desempenhem o papel que deles se espera, faz-se necessário dispensar-lhes cuidados especiais. O problema dos mais dotados é de tal importância que só esforços conjugados da sociedade e dos governos poderão resolvê-los eficientemente (ANTIPOFF, 1992, p.15).

Entretanto, no Brasil, as discussões sobre altas habilidades/superdotação começaram a ter maior destaque na década de 1970, quando foi incluída na legislação brasileira a obrigatoriedade de atendimento aos alunos superdotados. Em 1971, Antipoff requereu ao Ministro da Educação ações que favorecessem esse grupo. Foi então que aconteceu o 1º Seminário sobre superdotados do país, em Brasília, que teve como objetivo sensibilizar a sociedade civil e entidades governamentais acerca da Educação Especial, bem como estabelecer contato entre educadores e estudiosos na busca de respostas para a situação dos bem dotados.

Antipoff trouxe à tona questões que continuam na pauta das discussões ainda hoje: a identificação, o acompanhamento, um trabalho pedagógico que favoreça o

desenvolvimento das potencialidades e ela, tal qual Kasef, vislumbra suprema riqueza para a Nação.

Na Bahia, uma iniciativa da Fundação José Carvalho, em 1975, fundou a Escola Especial para Superdotados em Pojuca, sob a coordenação da Dr^a Zenita Guenther, trazendo para aquele município ações de grande importância, como seminários e encontros que visavam discutir a temática, como o Seminário Nacional sobre Superdotados, ocorrido em 1983. A referida escola foi extinta por falta de profissionais com formação específica na área na década de 1990.

Nesse mesmo período foi criado o Centro de Educação Especial da Bahia (CEEBA), que desenvolveu um trabalho de identificação e acompanhamento pedagógico de alunos com altas habilidades/superdotação.

Especificamente, em 2006, foram criados os NAAH/S em todos os estados brasileiros, com o intuito de prestar atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, promover a capacitação dos professores, além de acompanhar as famílias e a comunidade, no contra turno da sala de aula regular, por professores especialistas na área, os quais teriam melhores chances de observar características indicativas de que as crianças possam ter AH/SD.

Para tanto, foi elaborado pelo MEC um documento de orientação com o objetivo de subsidiar as ações dos referidos núcleos:

Os núcleos devem atender aos alunos com altas habilidades/superdotação; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais destas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimento sobre o tema; e disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA MEC/SEESP, 2001, p. 11).

Retomando um pouco dessa história, a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) incluía de forma implícita os alunos com AH/SD no direito à educação aos excepcionais, nos seus Artigos 88 e 89. A primeira política que tratou de forma explícita as necessidades dos alunos superdotados foi a 5.692/71, na qual houve a sua inclusão na letra da lei, no Artigo 9º, que determina que “os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Vários foram os Pareceres direcionados aos alunos superdotados na vigência da Lei 5692/71, Alguns desses Pareceres – nº 255, de março de 1972 (BRASIL,

1972a), nº 436, de maio de 1972 (BRASIL, 1972b), e nº 681, de maio de 1973 (BRASIL, 1973) – estabelecem, respectivamente, o reconhecimento do talento especial e defendem a não existência de barreiras entre as séries escolares, as quais admitem matrícula do aluno superdotado no ensino superior, mesmo antes da conclusão do segundo grau, e estabelece a fixação do conceito e das formas de apurar o superdotado pelo Conselho Nacional de Educação. Na década de 1980, com o Parecer nº 711/87, estabelecem-se ações de atendimento ao superdotado (BRASIL, 1987). A Portaria nº 69, de agosto de 1986, define o termo superdotado e suas características:

Art. 3º SUPERDOTADOS: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado (BRASIL, 1986, p. 2)

Mas, somente sob a vigência da LDB nº 9.394/96, que se determina a implantação do atendimento aos alunos com AH/SD e se avança na conceituação para AH/SD: “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). O Art. 59, por sua vez, vem assegurar ao público-alvo o atendimento especializado, conforme se vê a seguir:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) afirma que os alunos com AH/SD são alvo de atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades da educação.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. (BRASIL, 2008, p.11).

Em dezembro de 2015, foi sancionada a Lei nº 13.234, que cria o cadastro nacional de alunos superdotados (BRASIL, 2015). Esse foi o ponto de partida para ofertar obrigatoriamente aos alunos com AH/SD atendimento especializado que permita, inclusive, a aceleração dos estudos. Entretanto, as regras para identificação, cadastramento e atendimento ainda precisam ser regulamentadas pela União, Estados e Municípios. Percebe-se que a lei cria o cadastro, mas a identificação do estudante com AH/SD é insuficiente.

Entretanto, com o advento do Decreto 10.502/20⁷, não se sabe ao certo o futuro da inclusão nas escolas brasileiras. A riqueza da inclusão está na diversidade, nas trocas e, principalmente, na igualdade de oportunidades. Com esse novo decreto, a escola regular pode não aceitar alunos de inclusão. Fato é que, aos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação, não será negada vaga, mas a escola poderá também se isentar da identificação, formação de professor, enriquecimento escolar e tudo mais que esta, como formadora de cidadãos, precisa oferecer.

A luta pelos direitos das pessoas com deficiência teve seu início na década de 1970, mesma década em que nasceu a Associação Brasileira de Superdotados (ABSD), especificamente em 1978. Alguns anos depois, em 1993, foi fundado o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), pela Dra. Zenita Guenther. Este centro funcionou em parceria com a Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT).

⁷ Nesta tese, o Decreto 10.502/20 não será utilizado como referência, pois a sociedade civil, instituições públicas e particulares, bem como a autora desta tese veem este documento como retrocesso no processo de inclusão no país. Ademais, já existem documentos de manifestações contra este decreto solicitando alterações.

Em 2003, foi criado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConbraSD), que tem como um dos principais objetivos o reconhecimento das situações e questões relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação e, para tanto, promove congressos, seminários, simpósios, conferências e outras atividades similares.

3.2 ALTAS HABILIDADES: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Os vocábulos Altas Habilidades/Superdotação utilizados juntos com barra desde 2002 carregam em si muitas indagações, conflitos e debates. Isto por quê? Face à inadequação de traduções, por vezes equivocadas, por vezes carregadas de preconceitos e representações do imaginário coletivo que dividiam opiniões. Enquanto uns achavam que deveria ser Altas Habilidades, pois o termo superdotação aumentava as expectativas em relação à pessoa por conta do prefixo “super”, outros defendiam que deveria ser superdotação, pois a expressão altas habilidades direcionava para as pessoas com capacidade acima da média, deixando a criatividade e a motivação em segundo plano.

Os termos variavam por localidade no país, mas se verificou que era utilizada a mesma definição para ambos. Nessa perspectiva, decidiu-se por utilizar os dois termos juntos. Mesmo assim, ainda podemos encontrar a alternância dos termos entre pesquisadores e estudiosos da área.

Na literatura internacional e em publicações brasileiras encontramos várias expressões para designar pessoas com habilidades superiores, utilizadas, via de regra, como sinônimos: mais capazes (DELOU, 2007; FREEMAN; GUENTHER, 2000), capacidade e talento (GUENTHER, 2006), bem dotados (CAMPOS, 2002; MILLER, 1994), superdotados (ALENCAR; FLEITH, 2001), indivíduos com altas habilidades, potencial humano (FLEITH; ALENCAR, 2007) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1995, 2006; FLEITH, 2007; PÉREZ, 2006, VIRGOLIN, 2007) (CHAGAS; FLEITH, 2011, p. 08).

Essa variedade de termos empregados gera muitas dificuldades, desde a identificação dos alunos com altas habilidades, à escassez dos cursos de formação em educação e quanto ao registro desses alunos no censo escolar, até a elaboração de políticas públicas que venham a contribuir com o processo formativo dos estudantes.

Apesar dos documentos legais brasileiros terem optado pela junção dos termos na perspectiva conceitual, as definições permanecem complexas. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam:

altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 39).

A definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz embutido no seu conceito a teoria dos três anéis, desenvolvida por Joseph Renzulli, um dos teóricos mais referenciados nas pesquisas desta área. Para Joseph Renzulli (1986, p. 11-2),

O comportamento de superdotação consiste na intercessão de três grupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e ou os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

A intenção de Renzulli (1988) era incluir características que os testes tradicionais não consideravam e, com isso, deixar mais fácil de serem manejados os instrumentos de identificação. Contudo, para que se caracterizem como altas habilidades, há de existir a intersecção desses instrumentos, conforme evidencia a Figura 6.⁸

⁸ No trabalho original da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, Renzulli inseriu a figura dos três anéis num fundo interativo em duas cores, que representam as influências de personalidade e ambientais que contribuem para a manifestação dos três anéis.

Figura 6- Modelo dos Anéis de Renzulli



Fonte: Renzulli; Reis (1985, p. 227).

Fica demonstrado que o que determina as altas habilidades/superdotação é o cruzamento desses traços, os quais separadamente estão presentes em todas as pessoas. É na interação entre eles que se encontra a produção ou a criação superior que pode ocorrer em qualquer campo do saber ou do fazer humano (REZULLI; REIS, 1985). Ressalta-se que, ultimamente, Renzulli, em palestras e congressos, já vem afirmando que o comportamento de superdotação pode ocorrer com a interação de apenas dois desses traços também, e que sofrem a influência da própria personalidade do indivíduo, além dos ambientes social, escolar e familiar, os quais podem interferir na qualidade e desempenho das suas produções.

A criatividade e a motivação nem sempre estão presentes, mas ocorrem como resultado dos estímulos proporcionados pela experiência de atividades formais e informais. Possa ser que um desses traços tenha o potencial, mas precise ser desenvolvido.

Sendo assim, a escola precisa estar preparada para receber esse sujeito, acolhê-lo de forma a contribuir para a expressão e desenvolvimento de suas habilidades. Sem embargo, a escola tem falhado em seu papel de formadora da cidadania quando reprime os talentos e capacidades de seus alunos tornando-se, às vezes, um grande obstáculo para o seu desenvolvimento.

Renzulli (2004, p. 92) afirma,

O que também é óbvio é que antes que o conceito possa adquirir qualquer significado real, um grande diálogo interno terá que acontecer e os defensores dos programas especiais terão que se tornar tão confiantes nas práticas que eles apoiam, quanto nas que rejeitam.

Ou seja, para ele, não basta ter um conceito definido; a diferença estará nas discussões entre as pessoas responsáveis pelo processo de aprendizagem desses sujeitos. “Dê ao jovem oportunidade de se envolver em projetos, de fazer algo criativo, de participar de uma produção fílmica e vídeos, veja como esse jovem se sai e essa será sua melhor informação” (REZULLI, 2019, p. 33).

Para Renzulli (1988), o segredo da identificação está em deixar a pessoa com AH/SD mostrar seu potencial, fazendo. É o que ele chama de “avaliação com base no desempenho”. Nessa avaliação, podem-se encontrar pontos fortes e fracos nos alunos e lhes oferecer maiores oportunidades, mais do que se fossem analisados apenas com testes de inteligência.

No modelo dos três anéis, Renzulli destaca que “habilidade acima da média” pode ser definida como a demonstração de um desempenho superior ou a estimativa de um desempenho superior em comparação com outros alunos da mesma idade, universo escolar ou área de desempenho que ocorre fora da escola. Pode ser demonstrada também em uma ou mais áreas de rendimento acadêmico ou em qualquer combinação de áreas, sejam elas acadêmicas ou não.

A habilidade acima da média é caracterizada por dois aspectos: habilidade geral e específica. A “habilidade geral” repousa na capacidade de verificar informações, integrar experiências que derivem em respostas apropriadas e adaptadas às novas situações e à capacidade de se envolver no pensamento abstrato. As “habilidades específicas” consiste naquelas de produzir conhecimento, desembaraço e habilidade para a execução de uma ou mais atividades especializadas, e dentro de uma faixa limitada (REZULLI, 2004).

Pessoas com capacidade acima da média têm memória muito destacada, especialmente em assuntos que lhes interessam em comparação com outras pessoas da sua idade; dominam temas do seu interesse; apresentam vocabulário muito avançado e mais rico do que colegas da sua idade; têm capacidade analítica e indutiva muito desenvolvida, ou seja, têm capacidade de analisar as coisas que acontecem, partindo da prática para induzir conhecimento, criar ideais e teorias; adaptam-se a situações novas ou as modificam; têm capacidade de generalizar de

forma destacada; aplicam conhecimento daquilo que lhes interessa a outras áreas do seu dia a dia; têm o pensamento abstrato muito desenvolvido; e relacionam informações e ideias entre conhecimentos.

A “motivação”, também chamada de comprometimento com a tarefa, é a demonstração de perseverança, resistência, dedicação e muito tempo e esforço para desenvolver o trabalho em uma área de interesse escolhida pelo estudante. Não tem a ver com motivação geral ou determinação. A motivação está relacionada com a área de interesse escolhida pelo estudante. É expressa pela “persistência na finalização dos trabalhos, integração dos objetivos, confiança em si mesmo” (RENZULLI, 2004, p. 59).

O aluno demonstra obstinação ao realizar tarefas do seu interesse, requerendo pouca ou nenhuma orientação dos professores. O comprometimento conduz o aluno a estabelecer padrões de excelência em seus trabalhos, com traços de perfeccionismo. Geralmente, dedicam muito tempo e energia a algum tema ou atividade que gostam; são exigentes e críticos consigo mesmos; nunca ficam satisfeitos com o que fazem; insistem em buscar soluções para os problemas, ficando horas a fio tentando resolvê-los; têm sua própria organização; são muito seguros e, às vezes, teimosos em suas convicções; não precisam de muito estímulo para terminar um trabalho que lhes interessa; sabem identificar as áreas de dificuldade que podem ter numa atividade e estabelecer prioridade; são interessados e eficientes na organização das tarefas; sabem distinguir consequências e efeitos das ações; treinam por conta própria para aprimorarem sua técnica.

A criatividade é a expressão de ideias que são originais e únicas em relação a outros, em um grupo da mesma idade/ano de escolarização/grupo de experiência. É uma forma incomum de comunicar pensamentos, ideias e ações.

Pessoas criativas são extremamente curiosas; as ideias que propõem são vistas como diferentes, esquisitas, incomuns e inteligentes; gostam de arriscar e enfrentar desafios; são muito imaginativos, inventivos e inconformistas; sabem compreender ideias diferentes das suas; não aceitam autoritarismos sem criticá-los; fazem perguntas provocativas/díficeis que exploram outras dimensões e expressam inquietudes intelectuais; desenvolvem diferentes caminhos para solucionar problemas; não são adeptos a cumprir regras, principalmente quando consideram que essas regras são injustas ou não têm sentido; e buscam soluções próprias para

os problemas. Na realidade, a maioria dos autores sinaliza que a originalidade é a dimensão mais importante da criatividade.

Nessa perspectiva, a capacidade acima da média não se resume a habilidades acadêmicas, mas a trabalhos realizados para a humanidade. O envolvimento com a tarefa é uma forma refinada de motivação, tenacidade, perseverança concentrada em algo específico, e a criatividade é a capacidade de produzir questionamentos inéditos, explorar e brincar com seus pensamentos e ideias, e também ser capaz de produzir e experimentar coisas diferentes.

Nenhum desses componentes isoladamente produz altas habilidades/superdotação: se não houver interação entre eles, não haverá comportamento de superdotado. Enquanto a capacidade acima da média se mantém constante, fixa numa área ou tópico, as outras duas qualidades nem sempre estão presentes. Observa-se que a criatividade e a motivação se alimentam uma da outra, pois “se existe a ideia e falta envolvimento, provavelmente essa ideia não prosperará, mas o contrário também pode acontecer, se envolver numa tarefa e não ter uma ideia para desenvolvê-la” (RENZULLI, 2019, p.33).

Conforme Suzana Pérez (2003), a criatividade nas meninas superdotadas pode aparecer de maneira limitada por força social. Para elas, é mais difícil correrem riscos, enquanto os meninos são educados para se arrisarem, tornando mais difícil a identificação das meninas. Por isso, é necessário haver várias fontes de identificação, pois a criatividade em meninas e mulheres não aparece com tanta frequência.

Landau (2002, p. 23) diz que a criatividade é “um fenômeno que nos permite encontrar aspectos diferentes no já conhecido, o que por certo constitui uma experiência de aprendizagem surpreendente.” Para ela, ser criativo não significa ter que inventar e descobrir coisas, mas estabelecer novas relações entre coisas existentes. Para tanto, apresenta fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, sendo curioso, especulativo, não conformista com a imaginação produtiva, e não teme ser diferente. A mente criativa é aquela que procura semelhanças entre coisas que nunca foram percebidas como parecidas. Assim sendo, “criar envolve fazer conexões”, como afirmou Mednick (1962, p. 225).

Para Renzulli (1988), nos programas para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, é muito importante que os aspectos voltados para a criatividade e o envolvimento com a tarefa estejam presentes nas áreas que os

alunos demonstram interesse, pois o interesse é a “chave do comportamento superdotado”. É necessário oferecer a esses indivíduos o que Renzulli chama de Oportunidade, Recurso e Encorajamento (O.R.E).

Crianças com altas habilidades/superdotação têm sofrido as consequências das poucas oportunidades para desenvolverem suas potencialidades no ensino regular, que geralmente é direcionado para alunos medianos ou abaixo da média, porque professores creem que o tratamento diferenciado é para alunos com deficiência, e que seria um desperdício ofertá-lo para alunos com altas habilidades.

Sobre esse tópico, Renzulli (1986) defende a ideia de que o enriquecimento deve ser oferecido para toda a escola, e todos devem se beneficiar dele. Assim, com todas as crianças participando, cada uma delas irá receber aquilo de que precisa, na medida de sua necessidade. Isso é equidade. Não dá para tratar com igualdade a diversidade. Negar a diversidade é negligenciar. Isso é justiça social!

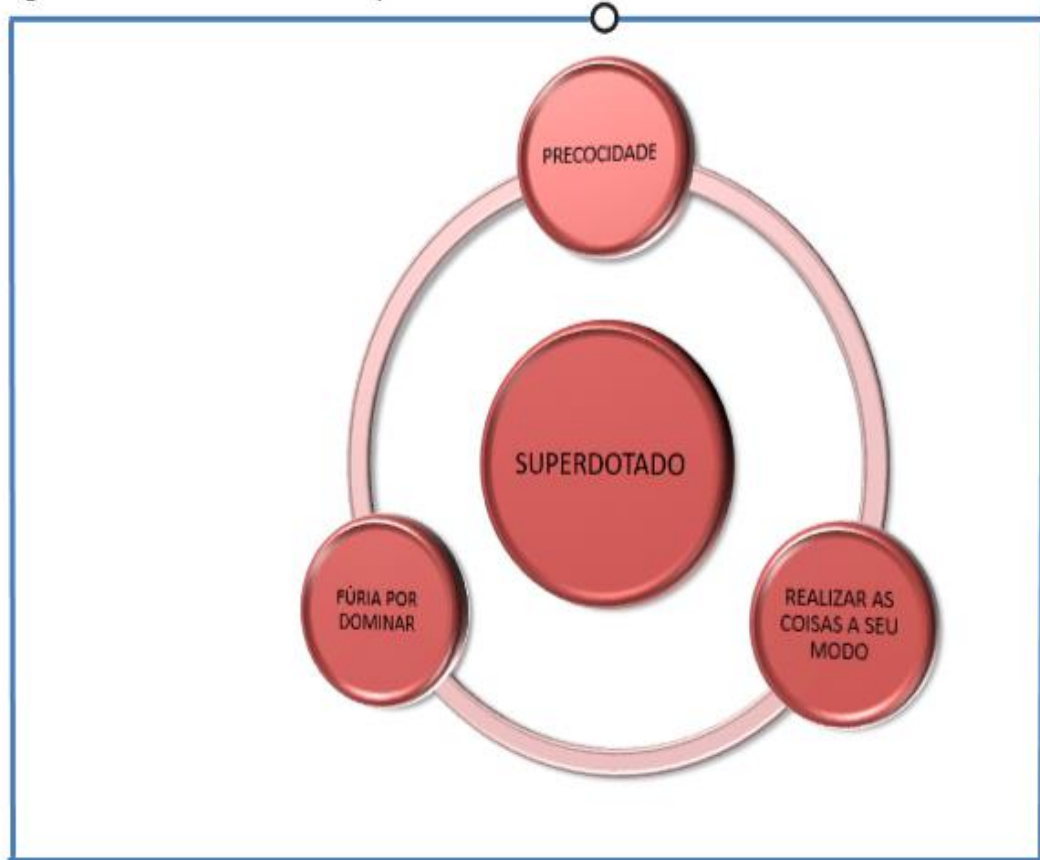
Complementando o conceito de Superdotação de Joseph Renzulli, Elen Winner (1996) traz 03 (três) indicadores que, para ela, caracterizam esse fenômeno: ter sido precoce, fúria por dominar e realizar as coisas ao seu modo.

No âmbito desses três pontos, os sobredotados permanecem qualitativamente diferentes das crianças normais, que são motivadas a trabalhar arduamente. Crianças que são atentas, inteligentes e curiosas podem dedicar muitas horas a tentarem ser competentes em determinado domínio (WINNER, 1996, p. 17)

Para Winner, as crianças superdotadas são precoces. Elas dão os primeiros passos no domínio de alguma área numa idade anterior à média das demais crianças. Progridem mais rápido, pois a aprendizagem para elas nessa área ocorre com facilidade. Área para Winner é uma esfera organizada de conhecimento, como: linguagem, matemática, música, artes, xadrez, *brigde*⁹, balé, ginástica, tênis, patinação etc. Para ela, como para alguns estudiosos, a precocidade é o primeiro indicador das Altas Habilidades/Superdotação, ou talvez o mais forte indicador, conforme demonstra a Figura 6

⁹ Jogo de cartas, jogado por quatro jogadores em pares, ficando cada jogador com 13 (treze) cartas. O jogo tem por objetivo realizar o maior número de rodadas possível.

Figura 6 – Indicadores AH/SD para Ellen Winner



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Compreende-se precocidade como um fenômeno evolutivo do desenvolvimento, restrito à infância, que se manifesta de diferentes maneiras e de forma genuína: não é forçado, não depende da superestimulação por meio de comportamentos dissincrônicos que são internos e externos. A precocidade requer atenção diferenciada e estímulos desafiadores para o pleno desenvolvimento do potencial.

A fúria por dominar diz-se de crianças que são intrinsecamente motivadas a compreenderem o domínio no qual revelam precocidade. Mostram interesse excessivo e abundante, e uma elevada capacidade de concentração, o que Winner (1996) chama de “desejo violento de dominar”.

Realizar as coisas ao seu modo consiste em caminhar em seu próprio ritmo, com apoio e ajuda mínimos, e na maior parte do tempo ensinam-se a si próprias. Frequentemente, inventam regras por sua própria iniciativa e criam novas maneiras de resolver problemas.

Percebe-se que um dos tópicos mais controversos que existe no campo da superdotação e do desenvolvimento do talento está no seu conceito, que sempre

esteve muito ligado ao conceito de inteligência, deixando de lado aspectos importantes.

3.3 A INTELIGÊNCIA E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Na virada do século XIX para o século XX, dois estudiosos tiveram grande impacto do que sabemos sobre inteligência, são eles: Francis Galton, que se baseou na origem das espécies para estudar o desenvolvimento da inteligência pela hereditariedade e a possibilidade de testar essa inteligência; e Alfred Binet que, a pedido das autoridades francesas, criou teste de habilidade acadêmica de fácil aplicação, para que se pudesse verificar quais alunos teriam sucesso na escola. Esse teste atravessou o Oceano Atlântico chegando à Universidade de Stanford, onde Lewis Terman criou o 1º teste de QI. Nesta perspectiva, percebe-se que, no início do século XX, a inteligência era conceituada como uma capacidade inata, testada através de um teste de QI, cujo resultado permanece sem alteração por toda a vida do indivíduo.

Em meados do século XX, dois cientistas tiveram imensa repercussão no que tange ao desenvolvimento cognitivo ou da inteligência: Jean Piaget e Lev Vygotsky. Piaget (2011) conceitua inteligência como a capacidade que evolui por períodos e características próprias. Conforme Piaget, todas as pessoas passam inevitavelmente por todos os períodos ou estágios, ainda que em diferentes ritmos.

O período Sensório Motor, que se estende aproximadamente até os dois anos de idade, é o momento em que o bebê começa gradualmente a conquistar comportamentos que permitirão dar uma organização à realidade ao seu redor. Neste estágio, a criança desenvolverá recursos pessoais que permitirão resolver uma série de situações que Piaget chama de inteligência sensório motora.

A criança está apta ao fim dos dois anos a manipular símbolos (imagens mentais, memórias, palavras, etc.) e iniciar a próxima fase. É na próxima fase que a criança poderá iniciar o desenvolvimento da linguagem e da manipulação de imagens mentais (BEE, 2003, p. 64).

Ao desenvolver a fala, a criança utiliza a inteligência prática decorrente do período sensório motor, adquirida anteriormente. Mas começa também a representar e formar esquemas simbólicos. A criança começa a atuar de forma lógica e coerente, embora ainda rudimentar. Esta fase é denominada por Piaget de estágio Pré-Operacional ou Inteligência Pré-Operacional.

Piaget (2011) constatou que, devido às modificações da ação, nesse período se percebe uma transformação da inteligência: o que antes era apenas sensório-motora ou prática, agora se prolonga como pensamento propriamente dito. E isto se deve a uma dupla influência da linguagem e da socialização.

O estágio subsequente coincide com a entrada da criança na escola formal, e se caracteriza por grandes aquisições intelectuais. As ações físicas dos períodos anteriores são substituídas por ações internalizadas. A criança começa a poder resolver problemas mentalmente, sem a necessidade de agir sobre os objetos. Aos poucos, ela passa a ter uma noção lógica e adequada da realidade. Estágio denominado de Operatório Concreto.

Por volta dos 12 (doze) anos, a criança já é capaz de executar operações que estão fora da sua percepção e manejo, ou seja, situações que exigem percepção e abstração. Conforme Piaget (2007, p. 48), “a primeira característica das operações formais consiste em poderem realizar-se sobre hipóteses e não sobre objetos.” É a construção do pensamento formal que permite a reflexão a respeito das operações e dos trajetos escolhidos para soluções dessas situações.

A criança atinge determinado estágio em seu desenvolvimento, que o permite aprender de novas formas. Além disso, Piaget procura unificar biologia, ciências naturais e psicologia.

Já Vygotsky conceitua inteligência como a capacidade de aprender através da instrução. Embora Piaget e Vygotsky falem de desenvolvimento da inteligência, Vygotsky propõe que a inteligência se dá através da instrução, pondo maior responsabilidade naqueles que são responsáveis pela Educação, os professores. Pontua também a linguagem e a comunicação como o centro do desenvolvimento intelectual.

Também divergindo de Piaget, acredita que as aprendizagens impulsionam o desenvolvimento. Vygotsky propõe dois níveis de desenvolvimento nas crianças: o nível de desenvolvimento real, em que a criança se encontra, ou seja, o desenvolvimento já completado; e o nível de desenvolvimento proximal, em que a criança precisa de auxílio, ou seja, a criança consegue fazer, mas com ajuda. Nesta perspectiva, Vygotsky (2000, p. 113) afirma: “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

Isso significa que a zona de desenvolvimento proximal impulsiona o sujeito para a frente, dá um impulso em sua cognição, enquanto a zona de desenvolvimento real apenas reproduz os conceitos já existentes.

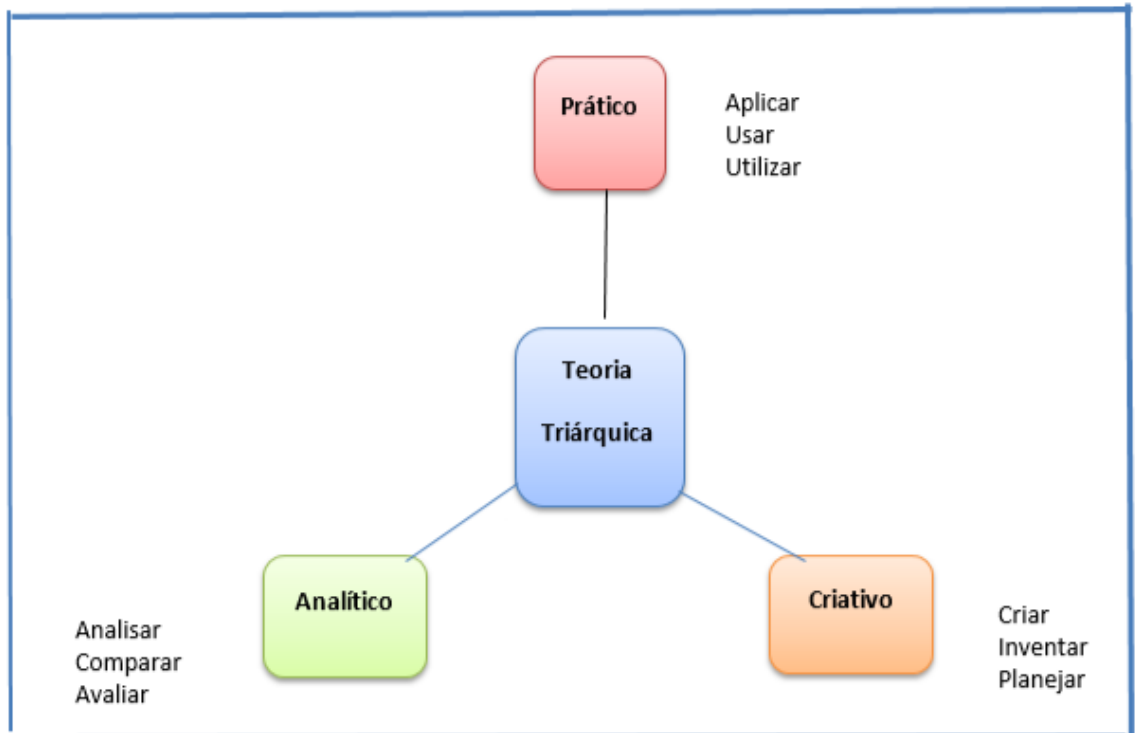
Ocorre que nas últimas décadas do Século XX, novos conhecimentos sobre o cérebro humano levaram a novos conceitos de inteligência. As novas tecnologias permitiram exames no cérebro, os quais trouxeram muita informação para os estudiosos da inteligência. Nesta perspectiva, a ideia de inteligência como a capacidade de processar informações ganha importância. Antes, o campo da psicologia se concentrava primordialmente em medir a inteligência (visão psicométrica); agora se concentrou em processar as informações e a relação destas com o contexto cultural.

Numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência. A inferência, a partir dos resultados de testes, de alguma capacidade subjacente é apoiada por técnicas estatísticas que comparam respostas de sujeitos em diferentes idades, a aparente correlação desses resultados de testes através das idades e através de diferentes testes corrobora a noção de que a faculdade geral da inteligência não muda muito com a idade ou com treinamento ou experiência. Ela é um atributo ou faculdade do indivíduo (GARDNER, 1995, p. 20-1).

Dois importantes pesquisadores e teóricos, dentre outros, sugerem que a inteligência está localizada entre o indivíduo e o mundo exterior: Robert Sternberg e Howard Gardner.

Sternberg propõe que a inteligência seja vista como auto regulação mental, ou seja, é a maneira de o indivíduo se autogovernar. Assim, pensamento e ação se organizam para responder às necessidades próprias da pessoa, e também as necessidades do ambiente onde a pessoa se encontra. Sternberg indica que a inteligência é um constructo de 03 (três) partes: a capacidade de processar informações, que ele chama de inteligência analítica; a capacidade de se relacionar com a experiência individual, o que ele chama de inteligência criativa; e a capacidade de se relacionar com o meio ambiente, que ele chama de inteligência prática – o que ele chamou de Teoria Triárquica da Inteligência Humana, conforme demonstra a Figura 7

Figura 7 - Teoria Triárquica



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Em 1983, Howard Gardner propôs a teoria das Inteligências Múltiplas. Essa teoria só chegou ao Brasil em 1993, e é baseada numa concepção modular do cérebro, ou seja, o ser humano tem várias capacidades, em diversas áreas do cérebro, as quais estão à mercê de estimulações ambientais, e à medida que a criança vai interagindo, vai desenvolvendo essas habilidades. Gardner estudou esse sistema modular e propôs oito sistemas inteligentes (inteligência linguística; inteligência lógico-matemática; inteligência musical; inteligência espacial; inteligência corporal e sinestésica; inteligência naturalista; inteligência intrapessoal; e inteligência interpessoal).

Já os testes psicométricos não se preocupavam em entender a inteligência, mas sim em medi-la, restringindo conceitos como o das AH/SD puramente ao QI. Gardner acredita que as inteligências interagem para que o sujeito possa desempenhar determinado papel na sociedade.

A teoria das Inteligências múltiplas é elaborada à luz das origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas. Somente são tratadas aquelas capacidades que são universais na espécie humana. Mesmo assim, a tendência biológica a participar numa determinada forma de solução de problema também deve ser vinculada ao estímulo cultural nesse domínio (GARDNER, 1995, p. 21).

No tocante à escola, o professor não deve resumir o aluno a uma inteligência apenas, nem tampouco tirar-lhe oportunidades, pois, conforme a teoria de Gardner, a inteligência humana é multifacetada como as peças de um quebra-cabeças.

Para Gardner (1995), todas as pessoas nascem com as 08 (oito) inteligências pré-programadas geneticamente, e que vão se desenvolver ao longo das interações e estímulos que recebem a todo momento no seu cotidiano. Diante dessa concepção, os testes de QI são insuficientes para medir todos os tipos de inteligência, que vão além do sistema analítico do mundo:

- a) Inteligência Musical – É a capacidade que o ser humano tem de transpor o conhecimento que ele tem em som e ritmo.
- b) Inteligência Lógico-matemática – É a capacidade de trabalhar com estratégias lógicas do pensamento, envolvendo números ou não.
- c) Inteligência Espacial – É a capacidade de transpor a representação mental de uma ideia em algo de imagem, bem como a capacidade de se organizar no espaço ou de organizar coisas no espaço.
- d) Inteligência Corporal-Cinestésica – É a capacidade que o sujeito tem de transpor ideias através de movimentos corporais, utilizando para isso o próprio corpo nos conhecimentos.
- e) Inteligência Naturalista – É a capacidade de identificar a fauna e a flora, ou seja, é o domínio da classificação.
- f) Interpessoal – É a capacidade que o ser humano tem de se colocar no lugar do outro, da empatia.
- g) Inteligência Intrapessoal – É a capacidade que o ser humano tem de se olhar e se reconhecer. Processo de autoconhecimento.

É interessante pensar se a definição que se tem sobre inteligência será útil para o desenvolvimento de programas para a Educação. A maneira como se define inteligência tem forte impacto na maneira como são feitos os planejamentos educacionais. Logo, tem-se que pensar em qual teoria irá se basear para criar um programa para alunos com AH/SD.

3.4. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ESTUDOS CORRELATOS

Retomando e ampliando os estudos iniciados no mestrado sobre o estado da arte¹⁰ nas altas habilidades, percebe-se que a temática ainda continua a passos lentos no cenário nacional. Em texto publicado em 2017, tem-se a conjuntura dos estudos da temática entre os anos 2000 e 2015, ampliados agora até o ano de 2021 nesta investigação.

Nas instituições de fomento à pesquisa, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 2000 até 2015, somente 4 trabalhos versaram sobre a temática. De lá para cá, depois de 3 reuniões, a 38ª em 2017, a 39ª em 2019 e a 40ª em 2021, somente 1 trabalho foi publicado sob o título “Uma escalada pelo terreno da pesquisa narrativa em busca da reconstituição docente frente a alunos com altas habilidades e superdotação” de Eliane Nogueira, Celi Neres e Fernando Ribeiro.

O texto traz como foco a autoformação docente a partir das narrativas dos alunos superdotados do NAAHS de Campo Grande, com vistas a uma melhor compreensão da ação docente, que eles legitimam como as que contemplam a diversidade.

Conforme preconizam Perez e Freitas (2009, p. 14), as causas da ausência dos trabalhos sobre a temática da superdotação na ANPED requer estudos, pois há necessidade de verificar quais critérios foram utilizados para seleção ou rejeição dos trabalhos no GT 15. Logo, não há como determinar as causas ou se realmente houve ausência.

No que diz respeito aos trabalhos acadêmicos registrados no banco de dados da CAPES, entre os anos de 2000 e 2015 foram registrados 28 trabalhos acerca da temática, sendo 22 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado. Aqui sim há um aumento significativo dos estudos na área, visto que entre os anos de 2016 e 2021 foram encontradas 43 dissertações e 16 teses.

Os estudos perpassam desde a importância dos clubes de ciências para os jovens superdotados até o estudo com idosos superdotados no ensino superior. Há que se destacar também alguns estudos que versam sobre dupla excepcionalidade temática muito em voga na atualidade. Outra temática bem presente nesses estudos

¹⁰ O texto do mestrado foi publicado no X World Congress on Communication and Arts. Em April 23-26, 2017, Salvador, BRAZIL. DOI 10.14684/WCCA.10.2017.142-146

é o Atendimento Educacional Especializado – AEE com foco no trabalho com estudantes superdotados. Temática premente de pesquisa, uma vez que, por muito tempo esse espaço foi negado ao estudante superdotado, ficando restrito ao atendimento às pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que a maioria dos estudos acadêmicos encontrados é de universidades do Sul e Sudeste do país, fato que demonstra a necessidade de expansão da temática nas universidades do Norte e Nordeste do Brasil. Há que se registrar também que a maioria das universidades sulistas têm núcleos e grupos de estudos específicos sobre a temática, enquanto algumas delas atendem alunos superdotados e precoces nesse espaço, facilitando e ampliando o desejo de pesquisa na área.

4 ATOS DA CONSCIÊNCIA II – ESCOLA: QUE ESPAÇO É ESSE?

O termo globalização ainda está em voga; ao que tudo indica, não é uma tendência passageira, veio para ficar. Seu conceito é usado das mais variadas formas, e para marcar fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, nos quais o mundo se encontra.

A ideia de movimentação sugerida pelo termo traz à tona processos de adaptação, inclusão, acomodação, ampliação e integração, os quais, somados a outros pontos, garantem o desenvolvimento. A importância desses movimentos na sociedade do conhecimento credita valor especial à ciência e à inovação tecnológica, fato que reflete no saber, ou seja, conhecimento e ciência assumem papel relevante.

Nessa perspectiva, a escola, como instituição eficiente de produção do conhecimento técnico e científico, necessita repensar o seu papel, pois, como é sabido, atualmente o processo de aprendizagem se dá das mais diversas formas, e os espaços de aprendizagem foram ampliados. Esse é então o início do processo de reinvenção da escola.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 23),

A tensão em que a escola se encontra não significa, no entanto, seu fim como instituição sócio educativa ou o início de um processo de desescolarização da sociedade. Indica, antes, o início de um processo de reestruturação dos sistemas educativos e da instituição tal como conhecemos.

No passado, existiam sociedades sem escola. Educar era viver o dia a dia e interiorizar os valores passados de pais para filhos, em uma formação permanente. Na atualidade, além de ter de conviver com as mais variadas modalidades de Educação, sejam elas formais ou informais, precisa-se preparar cidadãos qualificados e atuantes, capazes de pensar com solidariedade e ética, fazendo do ambiente escolar o núcleo de conhecimento que, conforme nos brinda Libâneo (1994, p. 35): “leve em conta as exigências do mundo contemporâneo, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável”.

A educação precisa se adaptar ao novo padrão de produção do conhecimento proposto na atualidade. Ela deve reunir novos valores a seus serviços, ao tempo que identifica sua identidade. Esse comportamento conduzirá a

escola na busca pela qualidade do serviço, diante dos novos desafios da sociedade contemporânea.

Entretanto, nessa transformação dinâmica, há que se pensar numa nova qualidade para uma sociedade atendida por uma nova escola, que, por sua vez, necessita como meta da qualidade social, na qual o saber está entrelaçado com o ser e o fazer.

Durante séculos, a escola projetou o aluno e atuou de forma a atendê-lo. Criado por ela e para ela, esse aluno recebeu o conhecimento sem questioná-lo, colocando-o acima do “bem e do mal”. Todavia, com o novo modelo de sociedade, a instituição escolar precisou adaptar-se ao novo homem, que se apropria de todo conhecimento universal acumulado e o transmuta em fazeres essenciais à vida. A escola, neste ínterim, para continuar tendo sentido, coaduna seus valores às necessidades humanas, afinal é esse homem o motivo da sua existência.

4.1 A ESCOLA PÚBLICA E A REVOLUÇÃO GLOBAL RUMO À ESCOLA INCLUSIVA

A escola é um sistema com objetivos sistematizados, que democratiza seus conhecimentos, lançando mão de um alto grau de organização. Neste ambiente, em que práticas educativas acontecem, podem-se determinar as verdadeiras ações da escola e seu compromisso com a transformação social. “Escolarizar é a forma de oferecer ao aluno a possibilidade de ser livre e conquistar condições que lhe ofereçam participar de decisões sociais e políticas” (LIBÂNEO, 1994, p. 34).

Em conformidade com Libâneo (1994), o objetivo da escola é a participação ativa na vida social. A escolarização é uma condição para o processo de democratização da sociedade, entendendo democratização como domínio pela população dos meios que favorecem a participação nas decisões políticas e governamentais. Para tanto, precisa ser oferecida a todos sem distinção, com a igualdade de condições em acesso, permanência e qualidade de ensino.

A apropriação dos conhecimentos sistematizados amplia nos alunos a compreensão da natureza e da sociedade, dando-lhes possibilidade de se posicionarem frente às provocações da vida diária.

Advogando que a escola é lugar de trabalho em equipe, onde se substituem posturas individualistas, centralização e rigidez hierárquica pelo desenvolvimento de laços afetivos, ela tem por missão, na contemporaneidade, despertar no aluno a capacidade de aprender e buscar a sua formação integral como sujeito de direitos.

No atual cenário, a escola precisa se reinventar, sair do lugar de detentora do saber, daquela que sabe com maestria passar o conhecimento, para aquela que orienta os alunos a formarem os próprios esquemas mentais, a partir do que lhes é oferecido.

A escola, na atualidade, precisa mobilizar no aluno a sua atividade mental, para que ele possa, de forma consciente e independente, elaborar o conhecimento utilizando-o nas várias situações da vida prática. Esse tipo de conhecimento deve ser reforçado pela experiência e requisita um esforço consciente para praticar uma aprendizagem ilimitada personalizada, o que implica adaptar a educação às reais necessidades e inclinações individuais para satisfazer o potencial dos estudantes, como aprendizes independentes. Ou seja, a escola precisa estar preparada para o cidadão do futuro com habilidades, motivação e múltiplas aspirações.

Na atualidade, ela precisa reconhecer o impacto do seu trabalho na vida acadêmica e social dos jovens que por ali passam, adaptando o ensino para satisfazer as necessidades dos alunos e não obrigá-los a se ajustarem ao sistema.

O que hoje está sendo oferecido aos alunos não se sabe se é o melhor, mas, certamente, é o ponto de partida para o que está por vir. Sendo assim, não cabe apenas desfrutar, mas transformar, isto é, tornar acessível para todos. Desse modo, pergunta-se: como está hoje posto o efetivo direito à Educação? Está sendo cumprido em condições de igualdade?

A exigência de se fazer cumprir esse direito deve ser a primeira preocupação do presente. Do contrário, o que o sistema educacional pode oferecer será a promessa não cumprida para os que não usufruem de tal sistema, gerando uma desigualdade básica entre os seres humanos que repercutirá em uma desigualdade mais ampla, uma vez que a educação é condição para exercer outros direitos (SACRISTAN, 2015, p. 15)

Essas perguntas trazem à tona toda a contradição que envolve a ideia de Educação para Todos. Com a Declaração de Educação para Todos (UNICEF, 1991), vários países firmaram o compromisso de garantir a Educação e vêm desenvolvendo programas que viabilizam a sua concretização. Entretanto, o que se tem como realidade são escolas excludentes que, na maioria das vezes, não dão conta da diversidade, não reconhecem os alunos como possibilidades.

Para se compreender a temática, é primaz trazer à tona reformas educativas que foram iniciadas na década de 1980 na Inglaterra. Tais reformas fizeram emergir acordos internacionais oriundos da Conferência Mundial sobre Educação, realizada em Jomtiem, em 1990. O documento Educação para Todos aviva a memória do que há mais de 40 anos está posto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO 1998, p. 2), de que “toda pessoa tem direito à Educação.” Muitas foram as leis criadas para dar conta desse direito. Ocorre que as leis asseguram o direito, mas não garantem sua execução. Fato é que o dia a dia das escolas mostra a urgência em se reforçarem as discussões para se garantir a Educação para todos:

apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-los, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO 1998, p. 2)

Quando se fala em Educação para Todos, logo vem à mente a ideia de inclusão. Incluir é pertencer, é caber, é estar com, ou seja, é caber num espaço com todos, é fazer parte, completar o quebra-cabeça. É ser peça fundamental para formar esse todo. No caso da escola, todos são peças importantes naquele espaço, e o encontro só existe porque existe a troca. Logo, não cabe esse movimento excludente da escola, espaço que por excelência deveria ser inclusivo. Correia e Silva (2013, p. 15) nos conduzem à reflexão de que “A instituição escolar deve ser aberta à diversidade, responsabilizando-se pela garantia de educação para todos, democratizando a escola, garantindo o acesso e permanência e qualidade de ensino”.

Cumpramos analisar que se falar em escola inclusiva é se transportar para a ideia de que muitos dos sujeitos que utilizam este bem e serviço estão excluídos. Ou seja, a escola está se distanciando da sua função de espaço de convivência, de construção do conhecimento, espaço de troca, de respeito mútuo, de diversidade. Debrucemo-nos no questionamento de Correia e Silva (2013, p. 16):

É sabido que a escola não está conseguindo realizar o seu papel em função de variadas demandas que a própria sociedade impõe. Os problemas sociais, políticos e econômicos invadem a escola e esta não

está preparada para enfrentar as diversas situações. Falta material escolar, a estrutura física não garante acesso a todos, a gestão escolar não entende os paradigmas dessa nova era e, enfim... o professor não está preparado para atuar numa escola tão ESPECIAL. Especial pela gama de problemas. Especial pela diversidade dos alunos. Especial pela complexidade. Especial por ser escola.

Sabe-se que a escola é uma instituição seletiva e, por isso, traz no seu âmago a segregação, a cultura da exclusão como reflexo inclusive da desigualdade social. Quem mais sofre com isso são os alunos com deficiência, com dificuldade de aprendizagem e todos os que são público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que a fonte do problema se encontra nesses sujeitos e não na instituição. Ocorre que, somente o acesso à escola não garante direito à educação. Em consonância com o exposto, Prieto (2006, p. 33) afirma:

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condição de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças, nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do Século XXI. [...] Essa escola não tem, dessa maneira, conseguido se configurar como espaço educativo para significativo contingente de alunos, independente de apresentarem ou não necessidades denominadas como educacionais especiais.

Verifica-se que a escola precisa reconduzir sua linha de ação de forma que a aprendizagem possa ser uma realidade para todos os alunos, independente da sua condição. É a escola que se adapta ao sujeito e não o contrário.

4.2 A ESCOLA DEMOCRÁTICA E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A LDB 9.394/96, ao regulamentar pontos da Educação, instituídos na Constituição Federal de 1988, declara que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) definidas pela Câmara da Educação Básica (CEB) determinam, no Art. 11, que:

Art.11 A escola de educação básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país.

Parágrafo Único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a

organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre as pessoas.

A escola nasceu sem a experiência do diálogo, por isso não comportou a perspectiva democrática. Democratizar o ensino requer abertura, não domínio. A escola teve seu alicerce num domínio do saber, do poder, da política partidária. A democratização da escola rompe com o paradigma do saber centralizado, privilegia trocas e acolhimento, torna-se lugar de ressignificação e recriação da cultura herdada.

A escola é uma instituição social que tem um objetivo claro e preciso, que é o de desenvolver as potencialidades por meio das aprendizagens. Sendo assim, os processos de ensino e de aprendizagem configuram-se como molas propulsoras desse espaço. Libâneo (2012, p. 419) direciona essa reflexão quando afirma que:

O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente. A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do trabalho escolar.

Portanto, convém às escolas garantir que a aprendizagem dos alunos aconteça, com autonomia e liberdade de assumirem as próprias decisões. Claro que possibilitando um diálogo com as instâncias superiores, pois não se pode “sonhar” que ela não depende das estruturas sociais e que não está vinculada aos instrumentos normativos e diretrizes organizacionais.

Dessa forma, a escola, para melhorar a aprendizagem, precisa conhecer o sujeito que ela vai atender em suas peculiaridades, anseios e expectativas. Ao mesmo tempo em que se põe a serviço dos objetivos educacionais e das práticas formativas dos alunos, a escola precisa debruçar-se sobre as necessidades sociais e pessoais dos alunos relativas ao conhecimento, práticas culturais, necessidades especiais e interesses.

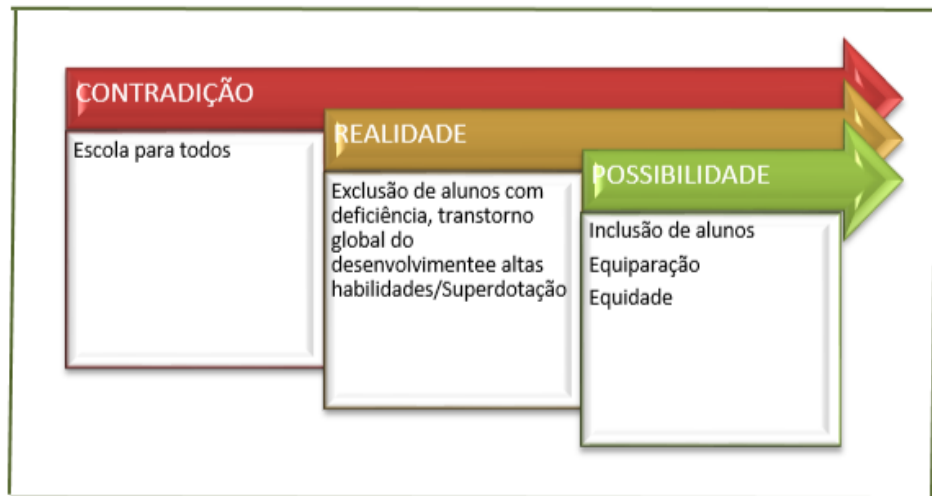
Entendida como uma comunidade democrática de aprendizagem, ela é lugar de transformação, de compartilhamento de valores, de práticas e da reflexão conjunta sobre os alunos ali atendidos. Para tanto, necessita adotar maneiras reais de participação de seus membros nas decisões, nos modos de agir coletivos e colaborativos, os quais irão repercutir na vida social dos sujeitos que por ali passarem.

Sob a égide do paradigma da igualdade, as escolas sujeitaram os alunos a uma “pseudo uniformidade”, ou seja, se todos eram iguais, deveriam aprender a mesma coisa, ao mesmo tempo e do mesmo modo. O grande desafio era fazer a criança aprender nestes moldes, sem respeitar os ritmos de aprendizagem e a diversidade humana.

No tocante à Educação para Todos, diante da contradição capitalista, convém ressaltar que a escola percorreu o caminho oposto. Não se pode negar que abriram as portas e disponibilizaram vagas, mesmo que obrigatoriamente, para todos; mas a permanência e a qualidade não seguiram os mesmos passos. O que se mostra nesse movimento de democratização são os questionamentos em relação ao seu papel: a escola tem favorecido circunstâncias adequadas para a elevação do desempenho acadêmico dos alunos e sua inclusão na vida em sociedade? O fazer pedagógico tem atendido as reais necessidades dos alunos? Quais são os aspectos que mais influenciam a prática pedagógica?

Como respostas a esses questionamentos, percebe-se que a escola está fechada para o “experenciar”, para a democracia, para a participação, para o diálogo e para a inclusão. Tem-se então a realidade que salta aos olhos: a escola excludente, combatida pelo poder associado à submissão. Uma escola elitista, conteudista, reprodutora dos interesses do capital, subserviente, que não consegue superar os desafios trazidos pela contemporaneidade. Desafios que vão de encontro à proposta de Educação para Todos, a não segregação, isto é, a possibilidade de transformação. E neste processo de exclusão, a educação inclusiva torna-se exponencial, na medida em que beneficia os excluídos das classes regulares, conforme demonstra a Figura 8

Figura 8 - Desafios de uma Educação Contemporânea



Fonte: Elaborado pela autora da tese

Ante ao exposto na discussão e quadro acima, aduz-se que a realidade é o que se mostra, o que está posto e vivenciado nas escolas – a exclusão das minorias, das pessoas com deficiência, dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, etc. Há que se mudar esse caminho; mas, em verdade, sabe-se que a realidade não se move pela vontade individual, mas pela vontade coletiva. As contradições, por sua vez, movem a história. A educação é para todos; todos têm de ir para a escola, mas a escola não atende a todos: o sistema tal qual está organizado expulsa da escola quem tem dificuldade. Acontece que a realidade só se transforma quando ela nega a forma que era. O estado real não pode ser idêntico ao estado possível. A possibilidade de mudança reside na inclusão de todos numa sociedade justa e igualitária.

4.3 A ESCOLA INCLUSIVA

A contemporaneidade é a era da inclusão. De maneira unânime, incluir tornou-se uma das grandes inquietudes da sociedade, que está em busca de respostas sobre o desenvolvimento e desempenho humano. E, nessa perspectiva, reforça-se a ideia de que é necessário incluir todos os alunos na escola para que possam desempenhar seus papéis de cidadãos.

Sabe-se que, historicamente, educar pessoas com necessidades especiais nunca foi primado, pois eram vistas como incapazes de aprender, desafortunadas, sem virtudes que as capacitasse para a vida em sociedade.

Pensar na inclusão é pensar que convivência e respeito caminham lado a lado; é criar possibilidades para o desenvolvimento de todos. E a educação é o caminho para o processo de emancipação. Conforme afirma Bernardes (2010, p. 293-4),

Entender educação como mediação no processo de emancipação humana pressupõe a compreensão de que o homem se constitui dialeticamente a partir das atividades que objetivam pelo processo de comunicação nas relações interpessoais, entre sujeitos com diferentes níveis e cultura, entendida como produção histórica, elaborada pelo conjunto de homens, e que tem como finalidade a promoção do humano no homem.

Percebe-se que o homem é construído dialeticamente a partir do convívio e das trocas que acontecem, derivando dessas trocas a sua formação e, conseqüentemente, a transformação do mundo que o rodeia.

A educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solitária, segregada e excludente, com caráter assistencialista e terapêutico, e a preocupação por esses indivíduos restringia-se a grupos religiosos e filantropos na Europa. Mais tarde, Estados Unidos e Canadá organizaram os primeiros programas de atenção básica, quais sejam: saúde, alimentação, moradia e educação para os deficientes, até então excluídos da sociedade. Na França, em meados de 1620, surgem as primeiras tentativas de ensinar surdos a falar, mas foi em Paris que as primeiras instituições especializadas em pessoas com deficiência nasceram. No século XIX, foi fundada a primeira instituição pública para a educação de crianças com deficiência (que ocorria em forma residencial).

No Brasil, a primeira escola especial foi criada em 1854, o chamado Instituto Imperial de Educação de Cegos, e em 1857 foi fundado o Instituto Imperial de Educação de Surdos, ambos sob a influência europeia. Nos meados do século XX, foram criados a APAE e o Instituto Pestalozzi, focados na reabilitação e na educação especial.

Percebe-se que até então a educação especial estava restrita a instituições específicas. A ideia de oportunidades educacionais e sociais iguais vinha na contramão da história. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e a LDB 4.024/61 chegaram reforçando a ideia de integração das pessoas com deficiência nas escolas e, de lá até os dias atuais, tem-se tentado incluir esses

sujeitos numa abordagem social e cultural que reconheça a diversidade como meio para a aprendizagem.

A escola inclusiva busca equiparação de oportunidade, em que os estudantes tenham acesso a uma educação capaz de atender às suas necessidades. É um lugar que acolhe, um lugar de encontro, de respeito às diferenças e aos ritmos de aprendizagem. Um espaço que fornece aos seus alunos recursos diferenciados indispensáveis para que a aprendizagem ocorra: adaptações físicas, aceleração dos estudos, professores especializados, equipamentos necessários e sala de atendimento educacional especializado.

Uma sociedade inclusiva vive de forma harmônica com as diferenças. Para tanto, tem que haver uma mudança de atitude, que precisa ser aprendida. E o melhor lugar para esse aprendizado é a escola. Formar cidadãos para uma convivência produtiva, positiva e pacífica é o objetivo da escola inclusiva, que deve estar pautada nos quatro pilares da Educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Ao trabalhar as diferenças, a escola inclusiva deixa de ser homogeneizadora, estimulando habilidades necessárias para a formação do cidadão e para a convivência democrática, o que irá refletir na sociedade comprometida com respeito à cidadania, à tolerância e às possibilidades de participação. O espaço escolar inclusivo passa a ser um ambiente modificante que deve ser marcado por um alto grau de igualdade, sinceridade e franqueza, onde todos os indivíduos, independente de suas características, possam ter acesso igualitário às oportunidades da sociedade, baseando-se no respeito às individualidades.

Percebe-se que as escolas estão caminhando rumo à inclusão. É claro que há uma razão política para isso. Afinal, quem pode ir contra as leis? No entanto, há também um propósito mais sério. A educação na contemporaneidade requer mudança urgente. Gardner coloca muito bem a necessidade de uma nova abordagem escolar:

O encorajamento da tolerância. A educação para a globalização vai proporcionar às sociedades que tendem a tolerar ou melhor ainda, privilegiar o dissidente, estimular o ceticismo saudável e proporcionar uma igualdade de oportunidade, uma vantagem poderosa sobre as sociedades que tendem a privilegiar o consentimento automático e a desigualdade de acesso à oportunidade devido a várias qualidades relacionadas. E o mais preocupante é que é improvável que o nosso mundo sobreviva, a menos que nos tornemos muito mais bem sucedidos no encorajamento de atitudes tolerantes dentro e entre as nações (GARDNER, 2006, p. 223-225).

Esse trecho evidencia os pontos preliminares sobre a necessidade de inovação da escola e também do incentivo de uma essência renovada no futuro. Uma escola em movimento que tem a cultura da reflexão, da indagação crítica, relacionada a uma deliberação de proporcionar a melhoria contínua.

Uma escola inclusiva tem um entendimento muito elevado sobre seus valores, os quais são fortemente reforçados em todas as oportunidades. Nessas instituições educativas, há um elevado compromisso, além de harmonia e colaboração que reforçam a curiosidade intelectual e a criatividade. Na cultura inclusiva haverá abertura para a melhoria, diálogo reflexivo e compartilhamento das decisões. A escola passa a ser uma comunidade de aprendizagem, com responsabilidade inteligente que se baseia em ações necessárias para produzir melhorias.

Parafraseando Boaventura Santos (2003, p. 458), uma escola inclusiva dá a todos os que nela passam o direito de serem iguais, quando a diferença os inferioriza; bem como o direito de serem diferentes, quando a igualdade os descaracteriza. Olhando por essa ótica, não há outro caminho para a escola, a não ser o da inclusão.

Há evidências irrefutáveis de que as expectativas e o envolvimento da escola em relação aos alunos público-alvo da educação inclusiva têm uma influência muito importante no seu desempenho. Pensar estrategicamente sobre os modos de envolvê-los trará benefícios para toda a escola: aumenta a sua confiança, motivação e conseqüentemente sua capacidade cognitiva. Dando ênfase aqui à metáfora utilizada por Joseph Renzulli, ao se referir ao atendimento dos alunos com AH/SD, "A maré alta levanta todos os navios". Ou seja, a escola inclusiva incentiva a elevação da aprendizagem de todos os alunos.

4.4 A ESCOLA INCLUSIVA E OS ALUNOS COM AH/SD

Preservar a diversidade tem sido uma árdua tarefa nas escolas brasileiras. Ao refletir sobre o seu significado, o dicionário Michaelis (1998) afirma que a diversidade é a característica ou estado do que é diverso, diferente, diversificado, plural, não semelhante, variável, heterogêneo. A multiplicidade de alunos dentro de uma sala de aula, como já foi visto neste estudo, torna-a um lugar complexo, de vasta riqueza e estranheza. Ater-se às igualdades dá uma sensação de controle,

pois a diversidade é a fuga da homogeneidade, dos padrões estabelecidos pelo homem. Não ignorar essa realidade e compreender as brechas da diversidade dá uma sensação de descontrole.

Desde a obrigatoriedade da matrícula dos alunos público-alvo da educação inclusiva, que os alunos com deficiência estão nas salas de aula regulares. De lá para cá, as ofertas foram ampliadas, as adaptações tornaram-se obrigatórias, e a formação de professores se intensificou para atender a esses alunos que estavam adentrando na escola. Ocorre que os alunos com AH/SD sempre estiveram lá, despercebidos, perdidos no meio de todos os outros. De um modo geral, esse aluno, quando não invisível, sempre foi visto pelo professor como ameaça ao equilíbrio da sala de aula, senão por seus questionamentos, que muitas vezes amedrontavam o professor, por seu comportamento. Alencar explana com grande clareza, quando afirma:

o que tem sido amplamente discutido com relação ao aluno que se destaca por um potencial superior¹¹ é que o ambiente educacional típico não está preparado para atender de forma adequada as necessidades desse aluno. De modo geral, o ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média, e o superdotado, além de ser deixado de lado neste sistema, é visto, muitas vezes, com suspeita por professores que se sentem ameaçados diante do aluno que questiona, que os pressiona, muitas vezes, com suas perguntas e comentários (ALENCAR, 2003, p. 8).

Tal afirmativa insinua que a escola se prepara para alunos medianos e abaixo da média, mas ainda resiste à presença do aluno com AH/SD nas salas de aula. Pesquisas (GALLAGHER; GALLAGHER, 1994; RENZULLI, 1985;1986;1988) apontam para o fato de que alunos AH/SD tendem a ser ignorados pelos professores, quando não por falta de conhecimento na área, por negligência, descaso ou o medo da perda do lugar de poder trazido pelo “pseudo” domínio do saber. A escola não atende de forma pacífica os alunos com AH/SD, fato que contribui para um comportamento desinteressado, irritado e muitas vezes hostil desses alunos. Nesse pensamento, Cropley (1993, p. 94) salienta:

Um número substancial de criança superdotadas inicia a escola com altas habilidades, expectativas e grande entusiasmo (como é o caso de maior partes das crianças), mas logo se tornam frustradas e entediadas. Muitas entram em uma espiral de desapontamento, passando a rejeitar a instituição escola e/ou a duvidar de suas próprias habilidades e mesmo seu valor como pessoa. Muitas lidam com esta questão por meio de isolamento, hostilidade ou agressividade. Mas podem também aprender

¹¹ Ao se referir ao potencial superior, a autora trata de alunos com AH/SD.

em uma idade precoce que tais problemas podem ser evitados adotando de forma deliberada a tática de fingir que são rebeldes. Este é um problema especialmente frequente entre meninas e membros de grupos minoritários, dada a forte pressão para se conformar aos valores antagonísticos à alta realização na escola.

Hoje pouco ou nada se faz para atender o aluno com AH/SD nas escolas. Na maioria dos casos, ele não tem direito reservado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), não tem suplementação de atividades, nem atendimento diferenciado. Os sistemas de ensino mostram-se resistentes para implantar programas especiais para esse público, muitas vezes por ideias errôneas que pairam no imaginário coletivo, e há muito vêm prejudicando o atendimento a esses estudantes.

Apenas à guisa de reforço de argumentação, é mais comum do que parece ter alunos com AH/SD nas salas de aula regulares dos sistemas de ensino. Na maioria das vezes, por desconhecimento do fenômeno ou simplesmente pelos mitos e crenças que permeiam a existência desses sujeitos. Ressalta-se que, neste caso, os mitos são criados para explicar o que para alguns não é compreensível.

Desde a antiguidade clássica, a temática é abordada com os conceitos de inteligência. De acordo com Platão, a inteligência era uma determinação divina, sobre a qual a genética e a sociedade não exerciam qualquer influência. Na sua academia, os alunos (moças e rapazes) eram escolhidos por inteligência e capacidade física, independente das suas condições socioeconômicas. Mas foi no século XX que os primeiros testes de inteligência foram desenvolvidos por Alfred Binet, que pretendia criar um instrumento que possibilitasse o diagnóstico das doenças mentais.

Esses testes comparavam a idade mental com a idade cronológica e, assim, era possível saber se uma criança tinha um desenvolvimento atrasado ou acelerado. Ou seja, o que Binet queria era diagnosticar as doenças mentais. O próprio Binet compreendeu a limitação do seu método e não ousou ir além, pois seus estudos revelaram que a idade mental em relação à idade cronológica não era linear, fato que fragilizava a pesquisa. Em 1906, Lewis Terman aprimorou os testes de Binet e, por sugestão de Willian Stern, em 1912, foi introduzindo o conceito de QI.

Até então, o teste de QI, apesar de utilizado, demonstrava distorções, sendo logo substituído por um teste de QI que não mais se utilizava da representação cronológica, mas da representação da raridade mudança, proposta por David

Wechsler, na década de 1930. Este sistema continua sendo usado no mundo todo, mesmo ainda apresentando problemas.

Percebe-se claramente que esses testes medem o desempenho da pessoa na realização de tarefas específicas; não medem a inteligência propriamente dita, mas sua manifestação quando da resolução de problemas. Os testes de QI medem apenas aspectos cognitivos dos alunos categorizados com AH/SD, deixando de lado todo o aspecto emocional e social, tão imbricados no processo ensino e aprendizagem.

Os testes existem para mensurar a produção intelectual, como as olimpíadas de matemática, física, astronomia e o desempenho intelectual, com os quais se podem reconhecer prodígios de memória, de conhecimento e de precocidade.

Além da capacidade cognitiva dos alunos com AH/SD, tem-se o sujeito e sua subjetividade providos de uma natureza complexa não considerada pela educação. Geralmente, a escola não consegue perceber que esses alunos vão produzindo sentido sobre sua condição, na qual estão integrados os aspectos sociais, cognitivos e emocionais.

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001 p. 45), as Altas Habilidades/Superdotação se caracterizam por alunos que apresentam:

grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em salas de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

Logo, uma pessoa com AH/SD é aquela que, quando comparada a seus pares, apresenta competências superiores. De acordo com Joseph Renzulli (2004), o “Comportamento Superdotado” consiste na intercessão de dois ou três grupamentos básicos: Habilidades acima da média; Motivação; e Criatividade. Para Renzulli (1986), o sujeito precisa desenvolver esses conjuntos de traços e aplicá-los em qualquer área do desempenho humano.

A Política Pública de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 15) afirma que os alunos com AH/SD demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, artes. E também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na

aprendizagem e realização de tarefas em área de seu interesse. Renzulli, por sua vez, traz à baila dois tipos de superdotação, as quais ele chama de acadêmica e produtivo criativa.

Quando se fala em acadêmico, muitas vezes se pensa que tem a ver com as disciplinas da escola. Mas, uma pessoa pode ser do tipo acadêmico ou criativo-produtivo na música. O superdotado acadêmico é aquele que estuda sobre um tema, que gosta de analisar e estudar muito sobre o tema; tem competências nas habilidades cognitivas que são mais valorizadas nas situações de aprendizagem institucional. São competências mais analíticas do que práticas, que geralmente têm as habilidades linguísticas e lógico-matemáticas muito desenvolvidas. Essa pessoa tende a enfatizar as habilidades dedutivas, adquirindo, recuperando e armazenando as informações, e costuma usar mais o pensamento convergente.

Geralmente, é aquele aluno que tira notas altas na escola e se adapta com mais facilidade ao ritmo da sala de aula. Vale ressaltar que as habilidades mais comuns no superdotado acadêmico são aquelas mais valorizadas pela escola. Quase sempre percebem sua diferença como algo negativo, pois, como se destaca, os demais colegas não gostam dele. Na leitura, têm foco de interesse muito específico e área restrita. “A superdotação Escolar pode também ser chamada de ‘habilidade do teste ou da aprendizagem da lição’, pois é o tipo mais facilmente identificado pelos testes de QI para a entrada nos programas especiais” (VIRGOLIN, 2007, p. 43).

O Superdotado Produtivo-Criativo é aquele que geralmente usa o “*modus operandi*” de um pesquisador de primeira classe. Na maioria das vezes, coloca suas habilidades para trabalhar em problemas e áreas de estudo que têm relevância pessoal, e que podem ser levados a níveis mais desafiadores. Utiliza o pensamento indutivo e apresenta um pensamento mais orientado e mais integrado com problemas reais. É um aluno mais questionador e com tendência à dispersão. Não tem bom rendimento, a não ser nas disciplinas de que gosta, e algumas vezes fica abaixo da média, sendo por isso considerado desmotivado. Ele desenvolve modos originais de resolver os problemas, e possui picos de rendimento. “Na superdotação produtivo-criativa [...] a ênfase é colocada no uso e aplicação da informação. O aluno nesta abordagem é visto como aprendiz de primeira mão (VIRGOLIN, 2007, p. 43).

Frente a esse cenário, muitos são os mitos criados a respeito da temática, os quais penetram no imaginário coletivo trazendo desconforto, preconceitos, estigmas e equívocos que dificultam a identificação e o atendimento dos indivíduos com essa condição na escola. Em verdade, os mitos muitas vezes têm trazido danos sociais e psicológicos nas pessoas com Altas Habilidades/Superdotação que, quando não irreversíveis, ficam por anos num processo de medicalização.

Autores como Ellen Winner (1996), Soraia Napoleão (2005), Suzana Pérez (2003), dentre outros, vêm falando dos mitos que permeiam as AH/SD e suas consequências na vida dessas pessoas. Desde a descoberta, a entrada na escola, a vida social, até a fase adulta, esses mitos formam um leque de desinformação que torna os superdotados invisíveis, principalmente na escola.

Muitas das dificuldades que enfrentam as PAHs têm a sua origem nos mitos e crenças populares, alguns decorrentes de características próprias dessas pessoas, outros, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos, e até da própria desinformação sobre AH/SD. Eles são fortes empecilhos para a formação de uma identidade própria das PAHs e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida destas pessoas (PÉREZ, 2003, p. 68)

Muitas são as causas que geram os mitos sobre AH/SD, mas o desconhecimento e a não aceitação são os mais fortes deles, inclusive quando se trata da presença desses sujeitos nas salas de aula. Professores sem formação adequada, escolas excludentes e a presença de mitos e crenças são os desafios que têm levado muitos superdotados a abandonarem a escola, terem seus talentos tolhidos e a sociedade privada de uma grande capacidade.

Os preconceitos aparecem quando o professor não inclui ou exclui, quando atribui a capacidade e o talento desses alunos aos mitos postos pela sociedade. É claro que isso pressupõe a falta de afetividade do professor, a oferta de pouco ou nenhum desafio e a negação desse aluno em sala de aula. Eis alguns mitos que são citados na literatura e estão muito presentes em escolas de educação básica:

1. Superdotados são sempre bons alunos

Conforme Winner (1996, p. 20), “As crianças podem ser superdotadas em determinada área acadêmica e ter uma aprendizagem deficiente em outra”. Inclusive, a área das AH/SD pode não ser aquela valorizada pela escola,

normalmente avaliada nos testes de QI. Ocorre que os professores tendem a crer que ser superdotado pressupõe “sucesso” acadêmico, não admitindo assim um possível fracasso, já que para o aluno AH/SD é tudo mais fácil, não necessitando de ajuda ou acompanhamento, fato que tira desse aluno a possibilidade de uma suplementação ou atendimento nas salas de recursos.

2. Superdotados não existem

Muitos professores acreditam que crianças superdotadas não existem, e quando acontece de terem alunos com essas características, dizem que são crianças hiper estimuladas pelos pais desde tenra idade, ou seja, conforme Winner (1996), são “fabricadas”, por isso apresentam determinados comportamentos. Então, como explicar tal fato quando a criança não tem esses estímulos? Sabe-se que a precocidade e as AH/SD são fenômenos evolutivos do desenvolvimento físico, intelectual, artístico, emocional e/ou social, que se manifestam de diferentes maneiras e de forma genuína, ou seja, não são forçados, não dependem de super estimulação e não acontecem de maneira linear e uniforme. De acordo com Pérez (2003), essa é uma interpretação rasa, que nasce pelo medo do novo e do não entendimento ou compreensão.

3. Superdotados têm um QI elevado

Minimizar a superdotação a um teste psicométrico é reduzir as habilidades humanas à linguagem e ao raciocínio lógico-matemático. Esse mito pressupõe que alunos superdotados tenham de apresentar um QI elevado, independente da sua área de talento. Ocorre que as habilidades mais valorizadas pela escola limitam-se a esses instrumentos, fechando as portas para um leque de possibilidades trazidas por esse estudante.

4. Superdotados têm dificuldade nas suas relações sociais

É notório que pessoas AH/SD têm um peculiar jeito de ser. Sendo assim, apresentam a tendência de se juntarem a pessoas que possuem os mesmos gostos, interesses e preferências (GUENTHER, 2006b). Ocorre que essas pessoas geralmente não estão na sua faixa etária, são mais velhos ou mais novos, o que

causa um estranhamento para os que estão ao seu redor em pensar que todas as áreas do desenvolvimento do superdotado devem estar sincronizadas. Avançam em intensidade elevada nas habilidades cognitivas e, muitas vezes, a escola, ao invés de desenvolver o seu potencial, as contém, mesmo que inconscientemente, para que os colegas de classe os alcancem. Sendo a sala de aula um lugar de encontro, o professor deve favorecer essa relação e oportunizar atividades que contribuam para o engajamento de todos, independentemente de suas capacidades, pois se percebe que, muitas vezes, a dificuldade na relação não é do aluno superdotado, mas da condução do processo. A falta de afetividade compromete todo encontro educativo. Encontro que abre a escola para as diferenças, possibilitando vivências significativas.

A troca que acontece no encontro anseia por afetividade, mas as relações que estão se estabelecendo desrespeitam a convivência pacífica e afastam qualquer tipo de relacionamento amistoso. No que tange aos alunos com AH/SD, essa situação, em alguns casos, vem se intensificando, pois, imbricada nesses sentimentos, está a rivalidade entre aluno/aluno ou até mesmo entre professor e aluno.

5. Superdotados têm um futuro promissor

Igualdade de oportunidades é um *slogan* que reverbera em várias áreas e carreiras. A educação não fica de fora. Oportunizar crianças, jovens e adultos com uma educação de qualidade é lei. Garantir que aconteça é oferecer oportunidades iguais para todos, independente de raça, credo, classe social e capacidade. É comum acreditar que pessoas superdotadas terão um futuro brilhante, estarão empregadas nas melhores empresas e terão os melhores cargos. Fato é que crianças superdotadas nascem em diversas famílias, de classes sociais distintas, com oportunidades diferentes. Não há como antever o curso da vida. Conforme afirma Winner (1996, p. 23), “A personalidade, a motivação, o ambiente familiar, a oportunidade e a sorte desempenham papéis muito mais importantes que o nível de aptidão.”

6. Superdotados nascem em classes privilegiadas

As AH/SD são uma característica do ser humano; logo, não estão vinculadas à classe ou posição social. Algumas professoras desacreditam na capacidade de alunos oriundos de escolas públicas; sendo assim, não têm expectativas elevadas para esses estudantes, não os incentivando para o progresso. Creem que se oferecerem um ensino de “alto nível”, vão excluir os demais, pois acreditam que todos os estudantes precisam estar à altura dos desafios oferecidos. Assim, em detrimento de um aluno, preferem atender aos demais igualmente, submetendo o aluno com altas habilidades à homogeneidade.

7. Superdotados não necessitam de Atendimento Educacional Especializado

A sala de recursos, psicopedagogos, psicólogos e assistentes sociais nas escolas, na maioria das vezes, ficam reservados para os alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. As hipóteses de que o aluno superdotado aprende sozinho, não tem dificuldade, e será bem-sucedido, retiram-lhes a oportunidade de um enriquecimento escolar para o desenvolvimento das suas capacidades. Sabe-se que, além da identificação, é necessário um acompanhamento que lhes dê garantia de desenvolvimento dos seus talentos.

Diante do exposto, é mister afirmar que a presença dos mitos e crenças sobre as Altas Habilidades nas escolas têm trazido grande retrocesso para os alunos com essa condição. Percebe-se que os mitos nascem no imaginário do senso comum e se perpetuam ao longo da carreira dos profissionais da Educação, por falta de conhecimento da temática. Os cursos de formação, por sua vez, não garantem esse conhecimento na sua matriz curricular, e aqueles que discutem, fazem-no de maneira superficial. Apesar de a legislação declarar a importância da identificação, cadastramento e atendimento na educação básica e superior, entende-se que a lei por si só não basta: é necessário transpor a letra da lei e realizar ações, mudanças concretas nos currículos dos cursos de formação de professor, bem como, momentos de formação em serviço para os profissionais que estão atuando. Somente assim, os alunos superdotados serão atendidos de acordo com as suas necessidades e utilizarão seus talentos em prol da sociedade que, diga-se de passagem, é quem mais ganha com o desenvolvimento desses talentos.

Ademais, Winner (1996) vem elucidar que as AH/SD carecem de maior atenção nos estudos científicos, pois, tanto a sociedade quanto as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, precisam alcançar e atender típicos e atípicos, ou seja, a todos que delas necessitam. Sendo o tema de grande relevância, é necessário tomar medidas que garantam uma educação de qualidade para todos os integrantes do sistema educativo, de forma que a sociedade se torne efetivamente inclusiva.

Não há dúvida de que é necessário se criarem condições adequadas para o desenvolvimento dos alunos com AH/SD. Faz-se imprescindível incorporar à prática docente programas que garantam a elevação do desempenho desses alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades, propiciando experiências formativas positivas que despertem o interesse, contribuam para o desenvolvimento pessoal, social e educacional, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas necessidades.

E, por fim, lembrando Vigotsky (1997), ao se referir à presença do aluno com deficiência em sala de aula, quem mais ganha com a presença do aluno AH/SD em sala de aula não são os alunos AH/SD, mas todos os que estão envolvidos naquele processo e que, de alguma forma, tirarão proveito do enriquecimento.

5 ANALISANDO A TRAJETÓRIA: “A ESCOLA NÃO É PARA MIM”. E SE FOSSE, COMO SERIA?

O Menino Azul

O menino quer um burrinho pra passear
 Um burrinho manso, que não corra nem pule, mas que saiba conversar.
 O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores – de tudo
 que aparecer.
 O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas, com pessoas e bichos e com
 barquinhos no mar.
 E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim, apenas mais largo e talvez mais comprido e que
 não tenha fim.
 Quem souber de um burrinho desses, pode escrever para a rua das casas, número das portas, ao
 menino azul que não sabe ler.
 Cecília Meireles

Os desejos do menino azul, no falar de Cecília Meireles, nos remetem a pensar sobre os quereres das crianças AH/SD ao entrarem na escola, seus anseios, aspirações interesses de simplesmente querer conhecer o mundo acompanhado e sob a proteção daquele que sabe lhe ensinar e dividir com ele todo conhecimento que o mundo pode oferecer. Ocorre que escolas e professores, ao longo das suas vidas profissionais, deparam-se com muitos alunos com diversas necessidades especiais, entretanto, identificar e trabalhar com esses alunos de forma adequada, conforme preconiza a legislação vigente, está muito distante do que se pode chamar de ideal. No que tange aos alunos com AHSD, ainda é mais complexo: ou normalizam-se os sinais ou, se já identificados, prevalece o mito dos “pequenos gênios” que passam pelos bancos escolares, sem necessidade de acompanhamento.

A prática escolar precisa estar coadunada com os anseios dos sujeitos que passam pela escola, assim como precisam oportunizar a elevação do seu desempenho acadêmico e o desenvolvimento de seus talentos.

Sobre a inquietação que gerou a interrogação desta pesquisa – como os estudantes com altas habilidades/superdotação percebem o que lhes é oferecido pela escola? – a fenomenologia vem para justificar como esse encontro pode criar laços ou aversão a este lugar que é de todos e para todos.

A partir do processo de descrição no qual o investigador se conecta com o fenômeno; este o toma para si, para poder desvendá-lo a fim de descortinar a percepção do estudante, sendo esse um momento instigante, pois é na

compreensão que o pesquisador tem a oportunidade de externar suas sensações. Este é o momento áureo da pesquisa: dizer o que foi dito sem inocência, mas com perspicácia e sinceridade ao fenômeno para poder revelá-lo em sua inteireza em sua essência, “indicações do seu modo de ser e de se mostrar” (BICUDO, 2011, p. 20). Há que se fazer então uma relação, um encadeamento com o suporte teórico que surgiu dos dados oferecidos pelos sujeitos colaboradores na perspectiva de interpretar a realidade que se mostra para compreender o fenômeno. Esse movimento gerou as unidades significativas, terceira etapa da trajetória fenomenológica, ou seja, a compreensão dos dados.

Foram analisadas, nesta etapa, as unidades significativas encontradas nos discursos dos sujeitos participantes a partir do questionário individual e dos grupos focais organizados, quais sejam: autoconceito, a escola, a prática pedagógica dos professores, a percepção dos alunos.

As unidades significativas supracitadas surgiram da leitura exaustiva dos questionários e da transcrição dos vídeos dos grupos focais, para dali retirar a percepção dos alunos com AH/SD em relação ao que lhes é oferecido pela escola. Isto é, “dos significados atribuídos pelos sujeitos que vivenciaram ou vivenciam o fenômeno investigado.” (BICUDO, p. 75, 2011). Buscou-se, nesse momento, as convergências nas falas dos sujeitos em cada uma das unidades significativas, levando sempre em consideração a faixa etária e o nível de escolarização sempre em conformidade com os Atos da Consciência que foram revelados neste processo de pesquisa.

5.1 UNIDADE SIGNIFICATIVA – AUTOCONCEITO

O autoconceito sobre AH/SD depende significativamente de um contexto social e institucional mais amparado e que oportunize autorreflexão e o olhar para si. Nas palavras de Asch (2006, p. 21 e 77):

Se deseja entender os seres humanos, não é suficiente analisar as suas capacidades individuais; é necessário estudar os homens em seu ambiente, isto é, a sociedade, e observar as forças exercidas, sobre eles, pelas condições sociais [...] Há provas de importância fundamental para a teoria da motivação, de que, além das condições internas, o caráter fundamental do ambiente afeta o curso da motivação, de maneira decisiva e de acordo com leis específicas.

Nesta declaração entende-se que cada ser humano é único e inigualável e que somente é possível entendê-lo dentro de um contexto sociocultural. Nessa perspectiva, para analisar como uma criança AH/SD se define, é preciso compreender de que lugar ela está falando, de onde ela vem e como este ambiente age sobre ela.

Assim, nesta unidade significativa, visando debater o conceito que estudantes com AH/SD têm de si e da sua condição, articularam-se três eixos convergentes que vislumbram a redução, característica do método fenomenológico, a partir das leituras e oitivas do material coletado e, que constituíram os aspectos relevantes para a argumentação dessa unidade significativa, conforme demonstra o Quadro 1:

UNIDADE SIGNIFICATIVA 1- AUTO-CONCEITO
AUTO DEFINIÇÃO
COMO AS PESSOAS ME VÊM
COMO QUERO SER VISTO

1. AUTODEFINIÇÃO

O conceito de AH/SD ainda hoje não está amplamente difundido nos cursos de graduação e dessa forma, portanto, no dia a dia dos profissionais da educação. Ocorre que tal fato impossibilita oferecer a esse aluno um atendimento eficaz, sem o desafio que ele aluno necessita.

É fato também que o próprio aluno AS/SD, sabendo ou não da sua condição, não se vê amparado pela escola, nem se sente pertencente àquele ambiente. Quando desconhece sua condição, sente-se diferente; quando sabe, não aceita o atendimento oferecido pela escola.

Conceituar AH/SD se vendo nessa condição não é uma situação fácil. Não há encorajamento da família, nem tampouco da escola para que este sujeito olhe para si. A condição é desconhecida e ameaçadora, como se ele extrapolasse as atitudes previstas pela escola ou colocassem outros alunos em desvantagem. Partindo dessa premissa, observou-se que os sujeitos ficaram um pouco intimidados para falar de si. Foi feita a seguinte pergunta: Quando olho para mim, o que vejo?

“Eu vejo um adolescente superdotado, que possui habilidades que outros adolescentes da mesma idade não possuem, e isso, às vezes, causa ódio nos colegas e antipatia de alguns professores.” (S9).

“Quando eu olho para mim me acho legal, divertido e inteligente. Não me acho melhor do que ninguém, por conta da minha condição, mas algumas pessoas me veem assim. Antes eu ligava, mas agora, com a ajuda de minha mãe e de minha psicóloga, não ligo mais.” (S7).

“Hoje eu me vejo como uma pessoa com capacidade acima da média e tá de boa. Mas quando eu era menor, isso me afligi muito. Eu não queria ser o “nerd” da sala, ser o diferente, aí eu aprontava, não estudava, ia pra recuperação só pra ser igual.” (S2).

O olhar para si ajuda a compreender a formação da identidade pessoal e os padrões de conduta mantidos ao longo da vida. Conforme Wells e Marwell (1976), o autoconceito sendo inferido ou construído doravante acontecimentos pessoais, tem a vantagem de descrever, explicar e prever o comportamento do ser humano e como este se define.

“É difícil falar assim. Me acho igual a todo mundo, só tenho mais facilidade de aprender algumas coisas. As pessoas é que me rotulam. Mas não sei se é bom. Na escola todo mundo me queria nos grupos de trabalho, mas pra diversão ninguém me chamava. (S5).

“Eu vejo uma garota normal. Rsr rsrs... Gosto de tudo que as gurias da minha idade gostam; a única diferença é que eu gosto de conhecer, descobrir e eles aceitam tudo da maneira que em. Eles não questionam. Aí eu me destaco por que se eu não falar eu não sou eu.” (S4).

“Quando me olho hoje, eu vejo um jovem que sobreviveu. Tive uma infância e uma adolescência péssima. Era o problemático, que gostava de ser o melhor e aparecer. Na escola me tratavam assim, mas minha família também não ficava atrás. Eu vivia escondendo o meu potencial. Fui pra psicóloga por ser rebelde e ela foi quem descobriu minha condição. Mas ainda não está resolvido totalmente dentro de mim.” (S1).

As falas supracitadas mostram que até descobrirem a condição de superdotação, os estudantes vivem num universo desconhecido. Depois da identificação, eles se mostram mais seguros e confiantes para dizer sobre a superdotação, entretanto, trazem as marcas desse processo em suas falas. Percebe-se que alguns aceitam por falta de opção e outros, com a naturalidade que o fenômeno se apresenta. Vários estudiosos da área apontam sobre a instabilidade emocional dos indivíduos AH/SD, por conta de não poderem ser quem de fato são na tentativa de se equiparar aos seus pares, conforme aponta Novaes (1979).

“Gente, então... é difícil falar assim de mim. Eu sei que sou superdotada, passei por uma bateria de testes pra descobrir algo que todo mundo já

sabia, mas não queria acreditar. Ainda não consigo ver beleza nisso. Não conto pra ninguém que sou superdotada, pois soa como “querer aparecer”, fico na minha. Às vezes tem um professor insano que fala pra todo mundo, acho que a escola conta pra eles na? Meu Deus isso ta sendo gravado. Ele não vai saber disso não né?” (S6).

“Eu quando me olho vejo um menino. A superdotação é só um “up”. Eu não gosto de ser superdotado, mas acho legal ser como eu. Meio contraditório isso. Rsrrsrs...” (S8).

O desconhecimento por parte das pessoas, sejam elas família ou professores, torna a condição AH/SD desconfortável. Eles se preocupam com a sua imagem em relação aos outros e o que pensam ao seu respeito. Por se tratar, na sua maioria, de adolescente, essa situação fica mais exagerada pela necessidade de fazer parte, de se integrar, de socializar. Eles precisam e querem ser aceitos, mas para alguns a condição atrapalha. Como preconiza Correia (1987), a identidade da pessoa está ligada a sua história de vida e às relações sociais. É um processo de construção permanente que lhe permite se apresentar ao mundo, bem como se reconhecer nesse mundo como alguém único. Nessa perspectiva, é preciso um olhar para além do que se mostra, pois nesse processo o outro funciona como modelo.

“Na escola todo mundo me queria nos grupos de trabalho, mas para diversão ninguém me chamava.” (S5).

“Sempre tinha uma piadinha que eu era “nerd” e não pegava ninguém.” (S2).

“Eu me sentia feia, os meninos não falavam comigo, acho que me achavam estranha. Meu namorado é “nerd”, mas não foi identificado ainda. (S6).

Ver-se como um superdotado num mundo que não está preparado para recebê-lo é desafiador. A família, a escola precisam valorizar esses potenciais compreendendo e aceitando a diversidade, pois é na interação que se constrói a identidade. Serra (1986) afirma que é na interação com o outro que a pessoa inibe ou desenvolve determinado comportamento, logo, essas interações precisam ser sadias, pois, conforme indica Alencar (1993), o autoconceito é formado pela crença que a pessoa tem de si própria, influenciada pela percepção que o outro tem dela. Ao serem instigados a se definirem como sujeito com AH/SD, eles mostram conhecimento da condição e os percalços que encontram no caminho até a identificação. Alegam transtornos, vazio, não aceitação dos pares, algumas vezes desequilíbrio emocional por conta do desconhecimento do outro sobre sua condição, como se pode perceber nesta narrativa transcrita:

“Sou apaixonada por astronomia, desde sempre, meu professor de física era maravilhoso e eu colava nele. Queria aprender, pedia livros e indicação de documentários, ele sempre me dava. Era uma fúria insana, não parava de ler e pesquisar sobre o assunto, às vezes, o professor ficava horas a fio comigo me explicando sobre o assunto, acho que ele também era fissurado. Meus colegas começaram a pegar no meu pé, dizendo que eu estava gostando do professor e por isso eu inventava aquelas histórias e ainda diziam que ele estava me dando mole, a situação tomou uma proporção que minha mãe foi chamada na escola, o professor mudou de turma e eu não podia mais falar com ele. Ele passava por mim e me ignorava. Eu fiquei bem mal, não queria mais ir pra escola, me desestabilizei, tive que sair dessa escola, faço terapia até hoje, foi “punk”. Depois disso, a única coisa que quero é sair da escola, e esquecer que esse lugar fez parte da minha vida” (S5).

Esse episódio mostra, de maneira clara e objetiva, que o desconhecimento sobre a temática inviabiliza um atendimento especializado e compatível com a capacidade dos alunos e, ainda cria bloqueios e marcas que estes sujeitos poderão carregar ao longo da sua vida pessoal e estudantil. Na transcrição desse relato buscou-se “retomar a experiência vivida pelo sujeito” (BICUDO 2011, p. 101). Essa situação não aconteceu ao acaso, mas a partir da exposição da experiência de vida do sujeito, que oferece particularidades para o “sentido do todo” (BICUDO 2011, p.101).

“Comigo foi diferente, eu sabia que eu era bom e me aproveitava mesmo. Quando eu era pequeno, nas reuniões de família eu sempre estava metido na confusão, na escola “ish” nem se fala, mas só tirava nota alta aí ninguém me pegava Rsrtrs... escola gosta disso né? De aluno bom. Mas aí teve um dia que a professora disse que não me aguentava mais e mandou a escola escolher ou eu ou ela (gargalhada geral). Minha mãe me levou para uma psicóloga, acho que nem ela me aguentava mais tadinha, kkk.... e depois fui pra neuro aí veio o laudo, até hoje faço terapia, kkk... me controlo mas as pessoas são muito paradas, não se movimenta, eu quero descobrir. O mundo é chato, muito chato. Vou ser cientista e ficar rico e conhecer o mundo todo, que nada ficar esperando mudar, eu vou ser a mudança.” (aplausos e gritos) (S 9).

Mais uma vez a falta de conhecimento sobre a temática fala mais alto e leva pais e professores a enquadrarem os sujeitos com AH/SD a padrões estabelecidos socialmente que, na maioria das vezes, impede o desenvolvimento do talento. Ao analisar as convergências nas falas dos sujeitos sobre o olhar para si, como sujeito com AH/SD, percebe-se que a identificação ainda na infância torna o indivíduo apto para lidar com determinadas situações do cotidiano. Entretanto, não inviabiliza que outras circunstâncias deixem marcas. É notório que o conhecimento da condição

não pode se limitar apenas aos superdotados, mas a toda sociedade, principalmente aos familiares e à escola. De acordo com Renzulli (2004), os pais são os primeiros a perceber a superdotação nas crianças, mas aos professores fica o encargo de identificá-los. Para tanto, é necessário o estudo e conhecimento da temática, a fim de atender a cada aluno dentro da sua especificidade e necessidade. Embora todos os sujeitos aqui pesquisados tenham sido identificados por profissionais competentes, a identificação por si só não garante o desenvolvimento e a expressão do talento criador e da inteligência. Nem tampouco, conforme Burns (2014), nutre o potencial da criança.

Ressalta-se também que se entender e se aceitar como pessoa AH/SD está também muito relacionado ao seu meio social, isto é, como este retorna para o indivíduo sua condição. O que significa ser superdotado para a comunidade daquele indivíduo? Quais as reais necessidades de um sujeito superdotado? Quais contribuições esse sujeito dará à sociedade?

“Eu era o nerd que não pegava ninguém.” (S2).

“Acho que me acham estranha.” (S6).

“Pra diversão ninguém me chama.” (S5).

Durante o encontro do grupo, alguns enfatizavam como os grupos com os quais conviviam os tratavam, e esse fato refletia em como se viam como pessoa AH/SD. Entretanto, nesse entrelaçado de definições buscavam o melhor do conceito de AH/SD que podiam compartilhar se colocando nesse lugar:

“A superdotação é um “up”.” (S8).

“Capacidade acima da média” (S3)

“Um adolescente que possui habilidades que outros adolescentes da mesma idade não têm.” (S9).

A fenomenologia nesse processo contribui para uma reflexão de padrões sociais e uma abertura sobre o olhar para si, sem estigmas e conceitos pré existentes. Ver o mundo pela sua própria lente é tarefa do superdotado que precisará estar atento e mobilizar-se para a disseminação da temática e das contribuições que as pessoas nesta condição podem oferecer ao mundo.

2. COMO AS PESSOAS ME VEEM

Durante todo o encontro, foi percebido que a ideia que os outros têm deles fazia muito significado. Pode-se ver em muitas falas no que tange ao conceito de AH/SD:

“Era o problemático [...] na escola me tratavam assim e na família também.” (S1).

“Eu não queria ser o nerd da sala, ser o diferente.” (S2)

Durante o encontro, falavam muito como a sociedade os via e o quanto esse fato colaborava ou não para a autoaceitação da sua condição de superdotado. Segundo Perez (2003), é necessário (re)construir a imagem que se tem da Pessoa com Altas Habilidades, baseada nas crenças e mitos que povoam o imaginário popular, nos estereótipos de “aluno nota 10 em tudo”, “pessoa insociável”, “pessoa egocêntrica ou egoísta”, “gênio”, “riqueza do país” na suposta proveniência de classes socioeconômicas privilegiadas, entre outros.

“Ahh! Essa é fácil. Pense aí? Sou o filho do meio, problemático por natureza e ainda superdotado. Preciso falar mais alguma coisa? Rsrrsrs... de todos e resposta geral. Não.” (S1).

“Geralmente as pessoas pensam que queremos aparecer, por causa de nossas perguntas e nosso jeito de ser. Tipo dedicação ao estudo que muitos adolescentes não têm.” (S7).

Fugir do padrão, ser minoria e a não aceitação da diversidade causa estranhamento e revela a falta de compreensão da condição de superdotação do sujeito. Esse comportamento apenas reflete, conforme afirma Winner (1996), as baixas expectativas que nossa cultura possui em relação às crianças e como nos contentamos com modestos níveis de realização.

“Meus primos sempre me acharam diferente, estranha.” (S8).

“Era estranho inclusive para meus pais um garoto de 2 anos e meio já saber ler escrever e com 4 conhecer várias palavras em inglês.” (S7).

“Eu ia mudar de escola, contei as minhas amigas, eu tava triste pô. Aí uma delas disse assim: - Vai ser bom mesmo, eu já estava cansada de ouvir (repetiu o nome várias vezes). (S4).

O depoimento dos participantes investigados demonstrou elevada sensibilidade ao sentimento e comportamento alheios em relação a eles e a sua condição. Por vezes, crianças AH/SD perdem o interesse em seu talento, em sua capacidade muitas vezes por conta de pressões externas, sejam dos pais, amigos, professores, casados a outros fatores como falta de apoio para explorar o seu talento e dificuldade nas relações afetivas. Fleith (2007) afirma que não se pode desvincular as emoções dos processos cognitivos, deixando de considerar o indivíduo global em todas as suas dimensões cognitivas, sociais, afetivas, emocionais e espirituais.

“Eu tinha sempre que mostrar meus feitos. Era horrível. As outras crianças se sentiam inferiores e descontavam em mim. Meus irmãos e primos sempre davam um jeito de me menosprezar.” (S4).

“Na escola minha professora sempre ostentava minha nota, até minhas amigas ficavam constrangidas e sentidas com a situação. Algumas até se afastavam.” (S6)

À família fica o encargo da educação das crianças. No caso do sujeito superdotado, essa função é indispensável na história de vida e na formação do eu do sujeito. Essa família não é somente a responsável pela sustentação material, mas pela formação da afetividade do sujeito, que leva para sua história de vida todos os sentimentos e conhecimentos significativos positivos ou negativos, os quais se estabelecem numa influência mútua. Ocorre que alguns pais são mal informados e pouco orientados sobre seus filhos superdotados, bem como de suas características e necessidades, ficando complicado sobre como lidar com eles. Para Fleith (2007b, p. 48), aos pais cabe apoiar os interesses das crianças superdotadas, valorizando seus esforços criativos, sendo responsivos às suas necessidades, mas sem pressioná-los. É importante também que apoiem suas aspirações profissionais e sejam como modelos, no intuito de contribuir para a construção de uma rede de apoio socioemocional, além de acompanhar o seu progresso na escola.

Tem-se também a ideia de que a PAH/SD apresenta uma vantagem genética e que aquele sujeito ocupa uma posição especial. Essa visão causa embates com os seus pares, família e amigos, dificultando a socialização e privilegiando um em detrimento de outro, o que muitas vezes impede a estimulação devida.

“Meu irmão gosta de jogos, eu gosto de ler, por receber muitos elogios sobre isso, meu irmão ficava triste e depressivo, então qual foi a solução mais inteligente, eu passei a ganhar jogos de presente. Odeio jogar. Aí eu não entendo, deveria ser ao contrário, dá livro pro cara véi.” (S1).

“Esse negócio de ter que ser igual é surreal.” (S2).

“Pior do que as pessoas quererem te deixar igual é quando você mesmo faz isso, pra não parecer estranho. Você se anula pra fazer parte. Já fiz muito isso, você tem a sensação de que é amado, mas não é verdade, as pessoas amam a personagem que você criou.” (S2).

Para Novaes (2008) na família pós-moderna, alternativa, não linear, sujeita a diversas transformações acontece relações vazias, descartáveis e momentâneas. E a presença de um membro AH/SD muitas vezes provoca mais conflito e turbulência na ordem familiar, se essa família não sabe lidar com esse sujeito. Percebe-se então a urgência de atendimento psicológico, socioemocional tanto para o sujeito superdotado como para os pais, para que possam caminhar juntos. A educação é um processo complexo e está centrada na figura dos pais ou responsáveis e é importante que esse processo esteja envolto de compreensão, aceitação, proteção para uma boa convivência social. É nessa relação que as pessoas se fazem mais humanas, mas, para tanto, se faz necessário que exista um parâmetro positivo, capaz de permitir o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada. Quanto a PAH, o papel da família é primordial na função de sociabilizar.

Crianças superdotadas podem nascer e se desenvolver em qualquer tipo de família, mas quando as famílias se mostram atentas às necessidades dessas crianças, valorizam a educação e proporcionam estímulos e oportunidades de diálogos, leituras e incentivos, certamente estes sujeitos terão mais facilidade de desenvolver suas habilidades em alta performance.

A família tem um papel importantíssimo na educação dos filhos, pois as crianças aprendem a organizar-se neste núcleo e em outros, como a escola. Não há como especificar os efeitos da interação entre pais e filhos, pois cada família possui seu próprio ritmo. Mas ela determina, em parte, as oportunidades que seus membros terão para desenvolver capacidades. Isso posto, percebe-se que a família tem grande importância para o desenvolvimento do talento. O avanço no desenvolvimento depende em grande medida da estimulação e apoio dos adultos. Sendo assim, o vínculo familiar e o contato com outros adultos afetam diretamente na motivação da criança superdotada para aprender e ainda modelam suas atitudes

emocionais, que, muitas vezes, está em total assincronia com seu desenvolvimento cognitivo e traz estranhamento e desconforto principalmente no ambiente escolar.

2 COMO QUERO SER VISTO

É evidente que os superdotados têm características e qualidades que os distinguem de outros estudantes. Essas características podem ser cognitivas e não cognitivas, conforme classifica Renzulli (1986,1987), eles podem ser superdotados acadêmicos ou produtivos-criativos. Algumas características são comuns a todos eles e outras não. Ocorre que a característica intelectual se sobressai, principalmente no ambiente escolar e, algumas vezes, quando não se dá a devida atenção à condição, pode vir a causar constrangimento ao estudante. Muitos deles escondem seu potencial para poder fazer parte do grupo e a tendência então é deixá-lo adormecido e conseqüentemente, não desenvolvê-lo.

“No recreio brincava sozinha, eu não me divertia com as brincadeiras das outras meninas e pra não parecer estranha eu me afastava.” (S5).

“Eu tirava nota baixa pra poder ser igual, depois eu recuperava.” (S1)

Ao se referirem a como queriam ser vistos, a resposta foi unânime:

“Eu só quero ser normal.” (S7).

“É melhor ser igual a todo mundo, pra não ficar excluído.” (S6).

“Eu não me acho diferente, mas todo mundo me achava, eu fazia de tudo pra parecer normal”. (S9).

Não é de surpreender que alunos AHSD queiram camuflar ou esconder suas habilidades e talentos em ambientes que não os compreendem e aceitam. Independentemente de quão grande seja a capacidade de uma pessoa, se ela estiver em um meio que subutilize seu potencial ou subestime sua capacidade, certamente terá comportamentos que serão vistos como inadequados e os ocultará, a fim de se encaixar.

“Olha gente, de verdade, até eu às vezes me achava estranho, gosto e faço coisas que outros têm dificuldade, mas tô bem comigo.” (S1).

“Sempre saí do padrão, mas escondia alguns talentos pra poder pertencer. Hoje não mais, mas na escola fiz muito isso.” (S2).

Diante de alguns depoimentos, pode-se perceber que ser incluído, fazer parte do grupo é o desejo de todos eles. Entretanto, eles compreendem que possuem habilidades que outros não detêm e muitos não sabiam lidar com essa situação, pois os adultos que os cercam desconheciam o fenômeno. Logo, não colaboraram para o seu desenvolvimento. Essa colaboração ou compreensão de determinadas posturas dos filhos e alunos só foram aceitas após a identificação.

Ao exporem fatos da infância, às vezes, se emocionavam:

“Minha mãe uma vez me disse, por que você não pode ser igual a todo mundo?” (S2).

“Meu irmão me disse também numa festa, se comporte igual a todo mundo, não me faça passar vergonha. Aqui não tem vaga pra nerd.” (S3)

A ênfase no “ser igual” trouxe embutida a questão da falta de “normalidade”, por isso que a maioria dos colaboradores diz querer ser “normal”. Nessa linha de pensamento, conforme afirma Guenther (2016), há uma grande diferença entre o conhecimento acumulado e a prática comum. E essa prática, como se percebe, não é só na escola, mas em vários lugares de convivência do superdotado. À escola cabe sistematizar o conhecimento e oferecê-lo a todos indistintamente. À família cabe a formação da autoestima e da consciência de dignidade, capacidade para que o sujeito possa vir a enfrentar os desafios do mundo.

UNIDADE SIGNIFICATIVA – ESCOLA

Minha escola é tudo de bom

1,2,3

Prestem muita atenção

Foi na minha escola

Que aprendi essa lição

Ter objetivos

E a todos respeitar

Lutar no presente

Pro futuro desfrutar

O professor me ajuda a aprender

Brinco, conheço, exploro
 É o que me faz crescer
 E por isso eu digo
 Não canso de dizer
 Que na minha escola
 Me ensinam a viver
 Cantem conosco
 Sem sair do tom
 A minha escola
 É tudo de bom

Viver, crescer, estudar e trabalhar
 Posso todo dia
 Esses verbos conjugar
 Lá fazer amigos é como recitar
 Uma poesia que acabo de criar
 A escola é companheira
 Tem muita diversão
 Cada dia aprendo
 Uma nova invenção
 Somar, dividir e também multiplicar
 E o mais importante
 Que é saber compartilhar.
 (Daniela da Hora, 2005).

A escola retratada na letra da música “Minha escola é tudo de bom” nos remete para um ambiente de construção do conhecimento, onde se iniciam novos relacionamentos, onde se aperfeiçoa o autoconhecimento. De acordo com Vigostky (1989), o contexto sociocultural muito irá influenciar na dinâmica das interações sociais, as quais fundamentam o processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, entende-se cada sujeito como original, inigualável e singular, só podendo ser entendido no seu contexto sócio-histórico-cultural.

A construção do conhecimento está diretamente relacionada ao pleno desenvolvimento do homem, em todas as suas dimensões: sociais, emocionais, afetivas e cognitivas. E é na escola que a adaptação, socialização e a apropriação do conhecimento acontecem. Mas isso depende de que haja parceria entre escola, família e sociedade, para que a superdotação seja um desafio a ser cultivado e não um problema a ser resolvido, conforme afirma Fleith (2007a).

UNIDADE SIGNIFICATIVA 2 - ESCOLA

1. Que lugar é esse?

2. Ser superdotado na escola

1. QUER LUGAR É ESSE?

No centro das discussões sobre a educação sempre está a escola, espaço de ensino, que busca ou deveria buscar o convívio, a troca, as experiências; espaço de transformação. Lugar de múltiplas faces, faces estas atribuídas pelos sujeitos que por ali passam e que a compreendem de maneira singular. Esses múltiplos olhares dá a escola um sentido amplo de agente transformador da realidade, de espaço de empoderamento dos sujeitos.

Ocorre que, com vistas ao objetivo de formar cidadãos para atuarem na sociedade, a escola precisa extrapolar os limites do conhecimento e ampliar suas ações para a vida. Sendo assim, ela não pode menosprezar as especificidades dos sujeitos ou se deter em capacitação metodológica e organização de conteúdos, é preciso repensá-la a partir do sujeito, com o objetivo de produzir ações educativas em sua essência e integralidade. O modo de ver os estudantes imprime à escola o seu perfil e contribui significativamente para o modo como os estudantes vão percebê-la. A escola é fruto do empreendimento dos diferentes sujeitos que convivem num determinado ambiente e que estabelecem entre si uma relação social para além do processo de ensino e de aprendizagem. Mafra (2003) afirma que se as escolas, por um lado cumprem sua função social, por outro são modeladas pelos sujeitos que lá estão, por suas emoções, ações, expectativas e perspectivas. Nesta Unidade significativa pode-se observar a percepção que o aluno com AH/SD tem da escola.

“Eu gosto da escola, gosto de estudar, mas às vezes não me sinto bem, as pessoas me menosprezam.” (S7).

“Pode falar tudo aqui né? Rsrtrs... a escola é o pior lugar do mundo.” (S5).

“Eu gosto da escola, dos meus amigos, mas eu queria aprender mais. E lá não me acrescenta nada, aprendo mais em casa.” (S8).

Esses depoimentos tornam bastante difícil desmistificar a imagem da escola, nos dias de hoje como espaço limitado, fechado para mudanças e construção do

saber e principalmente de espaço de inclusão. A escola para todos é um espaço de diálogo, conflitos, confrontos, de compartilhamentos desde que faça sentido para os estudantes.

“A escola é o lugar onde a gente deveria aprender a viver, mas me anularam. Para eles eu não precisava de nada, aí a escola passou a ser banalizada por mim. Ia só para cumprir tabela.” (S5).

“Uma condição neurológica diferente não pode te deixar estereotipado ou sozinho. Mas, a escola também não pode te tratar igual.” (S9).

“A escola deveria identificar as necessidades e ajudar a superá-las e oferecer algumas coisas para desenvolver meu potencial. Eles não me ajudam a evoluir.” (S8)

Esses depoimentos conduzem a uma reflexão que deve ser feita a partir do conceito de escola e da contradição mencionada no capítulo 4 desta tese. Fato é que, sem a experiência do diálogo alicerçada num domínio do poder, a escola tende a negligenciar seu papel de formadora da cidadania, da liberdade e da autonomia.

“Então, a verdade é que a escola não tem nada a ver comigo. O que eu realmente preciso não está lá.” (S4)

“Eu não tenho direito de fala na minha escola. Ninguém me escuta e nem pergunta o que eu preciso.” (S6)

“A escola não é interessante. Eu já sei tudo que meus professores vão trabalhar. E eles não se esforçam em oferecer nada mais instigante.” (S9)

O que se mostra, tomando de empréstimo termo trazido por Merleau Ponty (1990), em relação ao fenômeno é a exclusão de alunos com AH/SD, em contradição ao Slogan “Escola para Todos.” De acordo com Winner (1996), é de admirar que os alunos superdotados sintam frequentemente pouco prazer em ir à escola, isso é inquietante e desanimador. Falta preparação dos profissionais da educação, falta boa vontade de compreender e aceitar o outro, falta vontade de mudar o caminho e transpor os muros da escola.

A Constituição Federal - CF de 1988 estabelece que a educação é dever do estado e da família, sendo direito garantido a todo cidadão brasileiro seu desenvolvimento pessoal e profissional. Respalhada pela CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) – LDB tem princípios educacionais similares e dentre estes está a garantia de acesso e permanência na escola. Ocorre que a história da educação nacional aponta uma sociedade marcada pela desigualdade e

diversidade que reflete no aprendizado dos alunos. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), reconhecendo que os estudantes têm necessidades diferentes, propõe tratamentos diferentes com vistas à equidade educacional.

2. SER SUPERDOTADO NA ESCOLA

Conforme Winner (1996), dada a falta de ajustamento entre estudantes superdotados e as escolas, não é de surpreender que eles não venham a falar bem dos momentos vividos nesse ambiente. Alguns, por não terem tido bom desempenho escolar, talvez por conta da sua superdotação não ser acadêmica, e outros, talvez pelo fato de não virem nesse ambiente nenhum estímulo, a ponto de perderem o interesse. As experiências vividas em outros ambientes são bem mais instrutivas e interessantes que as aulas da escola. Percebe-se que quando sujeitos superdotados falam sobre o seu desempenho, do desenvolvimento das suas habilidades e talento, pouco ou nunca se referem à escola, geralmente apontam a família, as redes sociais, os estudos individuais ou, em casos mais raros, se referem a professores específicos. Nota-se que eles não têm muito que falar da escola, apesar de viver boa parte da sua vida nela, pelo menos 4 horas por dia, durante 12 anos.

“E lá não me acrescenta em nada, aprendo mais em casa.” (S8).

“Meus pensamentos eram mais interessantes que as aulas.” (S6).

“Aprendo mais sozinha do que na aula. Às vezes tentava tirar dúvida com o professor, mas ele sempre me tratava mal, então desisti.” (S4)

“A escola não me oferece nada de interessante. Tudo que tem lá eu já sei. É entediante. Nossa!”.(S3)

Fica evidente pela fala desses estudantes que a falta de estímulo traz como consequência o desinteresse. A escola não os encoraja a crescer e continuar aprendendo. Pelo contrário, a ela os importuna. A neurodivergência na escola é irrelevante e para ficar um pouco pior, é motivo de desvalorização do talento. De acordo com Winner (1996), a escola possui o dever de ensinar competências intelectuais. Sendo assim, é preocupante que alunos talentosos sintam com frequência que pouco ou nada têm a aprender nesse espaço de educação.

“A escola quer tudo ao contrário. Ela quer uma pessoa submissa, dentro de um padrão que só ela conhece.” (S4)

“Professor não gosta de ser questionado. É surreal, gente. Se você questiona é o fim do mundo a maior falta de respeito. Aí você já era. Condenado. Rsrtrs.” (S9)

“Não entendo. Será que só eu vejo isso? A escola educa em série e a vida é cíclica e contínua. Não bate. Eu realmente não entendo.” (S4)

A escola apresenta uma organização peculiar que compreende, além de outros aspectos, o encontro entre professor e alunos, entendendo assim que a construção do saber deve ser organizada colaborativamente. Entretanto, essa formatação tem dificultado o processo de aprendizagem e tende a desestimular o pensamento crítico. Com a hegemonia dessa organização, cresce a dificuldade de novas alternativas de ensino. Lembrando que, no caso desta tese, há a supremacia de adolescentes vivendo a fase do rompimento que gera dor e luto de tudo que vai sendo perdido e deixado para trás com a infância, o que torna essas experiências escolares mais dramáticas. Dentro do universo neuroatípico são multiplicadas potencialmente essas experiências.

Para o aluno neurodivergente ter um espaço que o acolha e uma pessoa na qual ele possa depositar um mínimo de confiança é terapêutico. Alguns superdotados encontram esse apoio na família, o que não é regra na escola pública. Na maioria das vezes, o único adulto que esse jovem tem mais próximo é o professor. Ele se torna a referência para o jovem que está em busca da construção de sua identidade.

“Eu quero ser ouvida, mas nem a escola, nem minha família gostam do que eu gosto.” (S5)

“Eu nunca encontrei um espaço respeitoso e receptivo na escola.” (S1)

“Eu nunca mais vou respirar, se você não me notar. Eu posso até morrer de fome se você não me amar. Essa música define minha relação com a escola.” Rsrtrs... (S2)

“A escola não valoriza os potenciais que estão para se desenvolver e os que já existem. Resta ir ao banheiro e se cortar, pois aí alguém vai ver. Isso acontece com qualquer aluno tá gente. Não é só com os superdotados, não.” (S6)

A adolescência, de acordo com Michaelis (2022), é o período do desenvolvimento humano entre a puberdade e a idade adulta, durante a qual ocorrem mudanças físicas, como o crescimento acelerado e a maturidade sexual, alterações psicológicas e sociais, é um rito de passagem da infância para a fase

adulta. Conforme Correia (1987), uma etapa decisiva no processo de desenvolvimento e desafiante para o jovem. Entrar na adolescência não é tarefa fácil. É caminhar em terreno adverso, frio, desconhecido. É entrar no mundo adulto, que, na maioria das vezes, não o acolhe, mas impõe regras de sobrevivência. O adolescente é verdadeiramente o filho do meio. Nega a infância e busca uma posição na vida adulta, embora não se encaixe em nenhuma delas, nascendo a tão falada crise da adolescência. Há um misto de criança e adulto que se mistura com seus espelhos sociais: atletas, artistas, pais, professores. Todo esse processo atrelado à superdotação soma características que são típicas da adolescência e também da neurodivergência. Sendo assim, eleva-se tudo à quinta potência. O exagero, a incompatibilidade emocional com o cognitivo, a intensidade são apenas alguns dos aspectos que precisam ser compreendidos pela escola, para que o adolescente superdotado tenha confiança e os problemas não tomem uma dimensão devastadora. Fleith (2007b) considera que para a família, para a escola e até mesmo socialmente existe uma dificuldade de aceitar e valorizar as diferenças. Mostrando que a sociedade ainda tem grande dificuldade de atender o adolescente superdotado.

“É interessante que na escola só há lugar para alunos muito bons, mas eles precisam ser bonzinhos, tirar as melhores notas e se calar,” (S4)
“Não sei falar, por que na escola nunca tive espaço de fala.” (S1)
“Na escola não há espaço para o estudante mostrar quem ele é. Todo mundo quer ser ouvido. Quem é superdotado e quem não é.” (S3)

A escola é um sistema complexo, e como todo sistema é imprevisível e trilha seu próprio caminho, logo necessita encontrar um equilíbrio para sua manutenção. O sistema tem que se manter dinamicamente em equilíbrio, e não existe uma forma única de fazer com que esse equilíbrio ocorra, para tanto o sistema carece de se autoalimentar e criar seu padrão de estabilidade, gerando formas de organização, que desequilibra para estabilizar, conforme afirma Canário (2002). Na escola, o papel do professor é não deixar que esse sistema morra. Deve-se buscar um estado mais estável para evoluir.

Mafra (2003) afirma que entre as décadas de 1960 e 1970 os estudos sociológicos sobre a escola ganharam corpo, afetados pelos estudos de Marx e Bourdieu. Entretanto, somente na década de 1980 esse campo de estudo ganhou novo impulso e se baseou nas experiências vividas pelos estudantes e na percepção

dos alunos, impulsionando novas pesquisas sobre o cotidiano escolar, com o intuito de orientar reformas educacionais factíveis.

A forma como a escola atua como organização social diz muito sobre o papel que exerce na vida e no desempenho dos alunos. A fala dos estudantes traz nítida a ideia de que a escola precisa se firmar no tempo e no espaço em que atua para construir com os estudantes uma base sociocultural sólida.

UNIDADE SIGNIFICATIVA – PRÁTICA PEDAGÓGICA

A arte de Educar

“Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: Veja!” e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente... E ficando mais rico interiormente ele pode sentir mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. [...] A primeira tarefa da Educação é ensinar a ver... É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo... Os olhos têm de ser educados para que nossa alegria aumente. A educação se divide em duas partes: Educação das Habilidades e Educação das Sensibilidades.

Sem a Educação das Sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido. Os conhecimentos nos dão meios para viver. A sabedoria nos dá razões para viver.

Rubem Alves

No texto A Arte de Educar, Rubem Alves traz para o centro das discussões a importância do educador e do seu grande papel “Ensinar a ver”. De acordo com o autor, os olhos precisam ser ensinados, pois é, através deles que se conhece o mundo. Ao apontar a direção, o professor expande o universo do aluno mostrando-lhe o fascínio de um mundo antes desconhecido, dando-lhe possibilidades de desbravar esse mundo e transformá-lo de acordo com as suas necessidades.

No que se refere ao aluno superdotado, o professor desempenha papel primordial no desenvolvimento do talento, atuando como mentor e muitas vezes como referência para aquele jovem em busca da construção de sua identidade. Sabe-se que a formação inicial do professor não lhe dá subsídio suficiente para o trabalho com alunos público-alvo da educação inclusiva, no entanto, a autoformação e a formação em serviço precisa atender essas necessidades, para que o professor

esteja preparado para acolher esse grupo de alunos. Como salienta Winner (1996), além da formação acadêmica, o professor contribui para o desenvolvimento do aluno superdotado quando lhe possibilita experiências para além da escola.

Ao longo da história da superdotação no Brasil, é possível observar que os professores reconhecem a presença do aluno superdotado na sala de aula, não obstante, a falta de qualificação e conhecimento sobre a área, a burocracia, dificultam qualquer possibilidade de um trabalho técnico pedagógico voltado para o talento desses alunos. Alunos superdotados necessitam de atendimento especializado, mas para isso precisam ser vistos e encaminhados para esse atendimento. Todavia, os professores os veem como aqueles que não possuem dificuldade, logo não necessitam de um atendimento especializado, ou então os veem como alunos dispersos, que atrapalham um bom andamento das aulas e muitas vezes os confunde com alunos com déficit no seu desenvolvimento (SEESP, BRASIL, 2006).

É dever da família, do estado, da escola e da sociedade acolher os alunos público-alvo da Educação Inclusiva, os sujeitos com altas habilidades não podem ter seus talentos desperdiçados, conforme afirmava Kassefi desde 1930. É necessário aproveitar esses talentos que depois serão benéficos para a nação. Para tanto, os professores precisam dar novo sentido para o ambiente escolar, precisam firmar parcerias e intervir com recursos diferenciados capazes de elevar o potencial dos alunos AH/SD, e não simplesmente para cumprir os preceitos legais, mas para contribuir com a formação desse sujeito e a transformação que eles podem dar à sociedade.

UNIDADE SIGNIFICATIVA 3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Práticas inadequadas

2. Não valorização do saber do aluno

1. PRÁTICAS INADEQUADAS

A prática pedagógica é a extensão da prática social. E esta é influenciada por características socioculturais da sociedade. Nessa perspectiva, a prática pedagógica

precisa desenvolver constantemente o exercício da participação, onde o aprender nasce do respeito e da construção colaborativa.

São muitas as inquietações que rodeiam o espaço escolar, a sala de aula é o mais inquietante deles. Um espaço que, além de envolver a dimensão educativa, envolve a dinâmica das relações sociais; é o lugar onde o encontro acontece. A prática pedagógica exterioriza as rotinas que são desenvolvidas na sala de aula. Entretanto, vem sendo organizada de forma fragmentada e homogênea, desrespeitando a diversidade que lá existe.

“Eu sempre quis ser professora, mas desisti. Meus professores fizeram isso comigo.” (S5)

“Minha professora fazia umas atividades bem banais, aí eu respondia rápido e ela reclamava. Dizia que eu acabava rápido para aprontar.” (S2)

“Eu tive uma professora de história que ninguém se interessava na aula dela. Ela me odiava, por que eu questionava, e achava que só eu achava a aula dela ruim.” (S7)

Dos múltiplos aspectos da prática pedagógica, professor, aluno, metodologia, processo avaliativo, a relação professor - aluno é o que mais interfere no processo de aprendizagem. Dependendo da conexão existente nessa relação, haverá uma resposta positiva ou negativa às aprendizagens. Conforme os depoimentos acima, as práticas reprodutivas, respaldadas numa ideologia de classe, que mostram necessidades de controle dos alunos, sem sentido para a vida prática inquietam e geram angústias nos alunos superdotados que necessitam de espaço de fala e de diálogo.

“Às vezes eu tinha interesse de me aprofundar no assunto, aí meu professor me disse, não precisa, o que eu dei em sala já basta.” (S4)

“Meu professor fez um cálculo errado, aí eu disse pra ele que estava errado e ele me disse que o professor ali era ele. Eu não queria corrigir só queria ajudar.” (S3)

De acordo com Suzana Perez¹², o superdotado – ao contrário da pessoa com deficiência que causa na sociedade um sentimento de culpa – causa um misto de ódio, inveja ou indiferença quando identificado. Percebe-se que professores, mesmo sabendo da condição do aluno superdotado, negligenciam e ignoram sua presença em sala de aula. A identificação tornou-se obrigatória, mas ainda está longe de ser

¹² Susana Pérez, em entrevista Inclusão para superdotados, republicada na **Revista Ciência Hoje**, v. 41, nº. 245. Em 1 de fevereiro de 2008.

entendida e aceita pelos professores. Fleith (2007b) enfatiza que ainda hoje há grandes lacunas na educação de superdotados no Brasil, pois não há formação específica para os professores, nas universidades a temática não tem a relevância devida e as pesquisas na área ainda são incipientes. Essa cultura certamente espelha o não desenvolvimento do talento desse sujeito pela escassez, faltam profissionais capacitados, faltam recursos e faltam pesquisadores na área.

“Na aula de português, minha professora não traz nenhuma novidade. Tudo igual. Podia trazer umas coisas novas. (S7)
Coisa que não tem nos livros, sabe? O que tem no livro eu posso ler, eu queria algo mais.” (S8)

“Por isso que gostei das aulas online. Além das aulas tinham os links de pesquisa aí podia ir mais à frente.” (S7)

“Gente, eu não sou boa na escola, minha habilidade é para música, toco 8 instrumentos musicais. Na aula de física preciso de ajuda. Não consigo compreender alguns assuntos, fui pedir ajuda ao meu professor e ele disse: decore a regra e pronto. Como assim? Não consigo decorar o que eu não compreendo. Aí ele veio com a pérola. Então você está fadada a ser motorista de Uber.” (S6)

O início da vida escolar para um superdotado sem identificação é muitas vezes traumático. A facilidade com a oralidade, a precocidade no processo de alfabetização, a grande intensidade intelectual são apenas alguns aspectos que causam estranhamento nos professores. Já não bastasse o estranhamento familiar, pelo desenvolvimento precoce, vem a escola e reforça esta situação, por não saber lidar com o excesso de vitalidade e energia, conforme afirma Winner (1996).

Após o processo de identificação, era esperado que a situação mudasse, mas percebe-se que os alunos com AH/SD são o grupo mais desfavorecido da escola, visto que há uma grande discrepância entre suas aptidões e aquilo que a escola pode oferecer, causando um efeito contrário ao desejado para os alunos com AH/SD, que tendem a desenvolver baixas expectativas em relação à escola, por que seus professores também as possuem, tornando o fosso que separa os superdotados das outras crianças ainda maior, conforme afirma Winner (1996). Pelo que se mostra, a identificação da superdotação está servindo de critério de exclusão.

De acordo com Alencar (2007), alguns fatores individuais ou ambientais podem provocar um subdesempenho, afetando inclusive na identificação desse sujeito. Fatores individuais, como a baixa autoestima, o perfeccionismo, os fatores

sociais, como tratamento diferenciado entre homens e mulheres, questão racial, fatores familiares, como a pressão excessiva para o desempenho superior e fatores educacionais que inclui a baixa expectativa, a pressão para o conformismo e professores inflexíveis. Esses fatores encobrem os olhos dos docentes, tornando a identificação falha e suas aulas pouco atrativas e ineficazes.

Percebe-se de pronto que as Altas Habilidades/Superdotação são um assunto multifacetado, pois o sujeito pode ser visto de variadas formas pela família, pela escola, pelo professor, pelos colegas e por ele mesmo. Assim, essas minúcias podem prejudicar a identificação, bem como o que é preciso fazer para possibilitar a elevação do potencial desse aluno.

2. NÃO VALORIZAÇÃO DO SABER DO ALUNO

A educação, constitucionalmente no Brasil, é um direito de todos e dever do estado, e deve ser oferecida com qualidade. A qualidade no processo educativo precisa ser discutida à luz de variáveis que interferem no processo de aprendizagem dos sujeitos, como: desigualdade social, condições de trabalho, formação de professor, processo de ensino, dentre outras.

Em outros termos, ofertar a qualidade de ensino interfere diretamente na eficácia da prática pedagógica para atender a todos de maneira igualitária e justa. Para muitos a qualidade está na quantidade de conteúdos que é oferecida, nas reformas de prédios escolares, nos resultados obtidos em avaliações externas padronizadas nacionalmente, deixando de lado a dinâmica do processo pedagógico, fato que irremediavelmente está relacionado com a aprendizagem e performance do sujeito na escola. Conforme afirma Piaget (2011), esta aprendizagem dependerá da interação do sujeito e o meio no qual este está inserido, ou seja, no encontro.

Neste processo escolar onde os sujeitos professor e aluno se encontram existe ainda um ambiente onde o diálogo muitas vezes não se faz presente. O professor “deposita” o conhecimento/conteúdo na cabeça do aluno que deve reproduzi-lo numa prova, como forma de testar o que foi retido. Ocorre que esse processo precisa estar vinculado a outros tantos fatores, para que a aprendizagem de fato aconteça como, por exemplo: proteção, credibilidade, afetividade, respeito mútuo.

No que concerne ao aluno com AH/SD, muitas vezes esses sentimentos se misturam com sentimentos de medo, frustração e competição em relação à

capacidade de aprendizagem. É, de fato, um comportamento controverso para um professor, entretanto a fala dos estudantes pesquisados traz à tona evidências desse comportamento:

“Eu passei a camuflar minha superdotação pra ser aceita pelos meus professores. Fingia não saber, por que professor gosta de aluno que não sabe.” (S6)

“Eu estava no 8º ano, meu professor de ciências estava dando aula sobre o corpo humano. Aí eu resolvi falar sobre anatomia. Já tinha lido de tudo sobre isso. É um assunto que adoro e domino. Meus colegas adoraram a minha explicação. Meu professor me disse se eu estava querendo aparecer com o título de superdotado, que isso para ele não dizia nada.” (S3)

Desmerecer um comportamento produtivo de um aluno não condiz com um profissional, do qual se espera uma proposta de educação de qualidade que gera reflexão e transformação. É muito comum ver alunos AH/SD sofrerem bullying sendo chamados de nerd's, geek's pelos colegas. Porém, se esse comportamento parte do professor, quando menosprezam o saber de seus alunos e ignoram sua presença, pode vir a favorecer a canalização dos potenciais para fins não muito profícuos.

Além do bullying, a violência pode se manifestar de diferentes formas na escola. Ela se apresenta de forma simbólica quando caracterizada pela construção da inferioridade, pela difusão da construção social que discrimina e exclui. E pode se apresentar também pela violência institucional que se manifesta pela falta de cuidado daquele que devia proteger. (A escola que protege. Brasil, 2008)¹³.

“Gente, eu não sou boa na escola, minha habilidade é para música, toco 8 instrumentos musicais. Na aula de física preciso de ajuda. Não consigo compreender alguns assuntos, fui pedir ajuda ao meu professor e ele disse: decore a regra e pronto. Como assim? Não consigo decorar o que eu não compreendo. Aí ele veio com a pérola. Então você está fadada a ser motorista de Uber.” (S6)

“Minha professora fazia umas atividades bem banais, aí eu respondia rápido e ela reclamava. Dizia que eu acabava rápido para aprontar.” (S2)

Para Alencar (1986) os estudantes com AH/SD fazem parte de um grupo que é pouco compreendido, existindo poucos programas direcionados para o atendimento

¹³ ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes / Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª edição. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf. Acesso em: 11 jul. 2011.

de suas necessidades e que favoreçam o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, muitos acabam sendo desvalorizados e passam despercebidos pela escola, penalizados no seu processo educacional, impedidos de desenvolver seus talentos, privados de uma educação de qualidade.

Quero fazer faculdade de cinema, mas a escola não me incentiva em nada. Disse isso pro meu professor e ele me respondeu que no Brasil sem chance, que era pra eu focar nos estudos. (S8)

Eu vou trabalhar na Nasa. Estou me preparando para isso. Falo inglês, alemão e estou aprendendo espanhol. Minha professora de ciências me ajuda muito, mas as outras me olham como se eu estivesse sonhando. (S3)

Eu vou ser médico com certeza. Mas não falo muito sobre isso na escola. Os professores não dão bola pra mim. Sou feliz quando estou nas atividades do NAAHS. (S7)

Olhar para o sujeito com AH/SD, dando-lhe oportunidade de desenvolver seu potencial, oferecendo um processo de aprendizagem direcionado para suas habilidades é um desafio que perpassa pela formação do professor na área da educação inclusiva. Desenvolver metodologias, apresentar novas alternativas, favorecer o diálogo são caminhos para melhorar o aprendizado desse sujeito. Esses mecanismos precisam ser colocados em prática no currículo das escolas, para evitar a exclusão desses alunos e alunas das salas de aula. Há que se falar também que muitos estão na Rede Pública de Ensino e por não possuírem um nível econômico e financeiro alto, logo não têm condição de buscar, por conta própria, atendimento educacional especializado, ficando a cargo da escola comum fazer esse atendimento. Sendo assim, os professores precisam se aprofundar no tema Altas Habilidades/Superdotação, conhecer as necessidades dos alunos SDs e atendê-los de forma a garantir seu engajamento e aprendizagem, bem como, a expansão de suas habilidades e interesses.

UNIDADE SIGNIFICATIVA – A ESCOLA NÃO É PRA MIM. E SE FOSSE, COMO SERIA?

Escola, Arte e Alegria¹⁴

É a escola, que me ensina a viver.

¹⁴ A música Escola Arte e Alegria tornou-se o hino da Rede Municipal de Salvador no ano de 2004, tendo sido gravada em studio por alunos e alunas da Rede e lançada no Teatro Castro Alves no dia 29 de setembro de 2004.

Que abre os olhos para tudo entender.
É na escola, onde brilha a luz do saber.
Escola e arte de mãos dadas estão.
E cada dia é uma nova invenção.
Aprendemos mais e mais uma nova lição.
A alegria faz a festa que a todos contagia.
Aprender, crescer, saber viver, harmonia.
O caminho já sabemos como poesia.
Basta viver, escola, arte e alegria.
(Daniela da Hora, 2003)

O processo de escolarização é representado por métodos de ensino, estratégias de aprendizagem, avaliação, notas, provas, frequência, cadeiras enfileiradas, silêncio, aspectos que permeiam a rotina escolar recheada de burocracias. A escola cantada nesta canção, em irrefutável contradição, enfatiza um lugar de emancipação, de protagonismo estudantil e de práticas sociais contextualizadas.

Hoje a escola é vista pela sociedade de uma forma naturalizada, os discursos sobre ela sempre perpassam seu papel social de construtora da cidadania, de produtora de conhecimento, de formadora de opinião. Ainda assim, falta a esse discurso uma atitude crítica que vá além do dito. Práticas excludentes, de sujeição de educandos, rotinas e padronização, para citar apenas alguns aspectos desta prática.

Para muitos alunos e principalmente para os alunos AH/SD, a escola tem se mostrado repetitiva, maçante, enfadonha, livresca e teórica. Frente aos avanços tecnológicos que ampliam a capacidade de obtenção do conhecimento, a escola falha no seu papel. Nos dias atuais há uma tentativa em propor mudanças educacionais, escola dinâmica, atrativa, emancipatória, lugar onde os sujeitos ensinam e aprendem constantemente. Mas os padrões dos séculos passados ainda estão em voga e acabam regulamentando o ensino. Contudo, conforme afirma Perez (2008), o que o aluno com AH/SD precisa é de uma escola que promova adaptação curricular e uma estratégia diferenciada, que lhes garanta aprendizado;

um olhar para as diferenças, um ensino individualizado mais flexível que atenda aos verdadeiros princípios da inclusão, segundo Cupertino (2008).

UNIDADE SIGNIFICATIVA – A ESCOLA NÃO É PRA MIM, E SE FOSSE COMO SERIA?

1. A escola não é pra mim, e se fosse como seria?

Observa-se que a Unidade Significativa em tela é a sua própria convergência. Essa, como visto no início deste trabalho, foi o impulsionar deste estudo. Uma afirmação de um estudante de doutorado, o qual supostamente é superdotado pelas características e caminhada estudantil. Ao afirmar “a escola não é para mim”, trazendo à tona o seu percurso educacional, trouxe para a pesquisadora desta tese a indagação: “e se fosse, como seria?”

Segundo Perez, (2003), enquanto os educadores e a sociedade não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto esses estudantes não saírem da invisibilidade e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os dispositivos que visam constituir políticas educacionais continuarem apenas “falando” desse aluno como público-alvo da inclusão, sem “pensar” em estratégias reais de inclusão, enquanto não for “permitido” a ele se auto-reconhecer e se aceitar como diferente, a sua inclusão não será possível.

As convergências dos tópicos anteriores tornam evidente para o leitor, a primeira parte desta Unidade Significativa. O ser superdotado na escola, o como quero ser visto, as práticas inadequadas, a não valorização do saber do aluno trazem à tona aspectos que deixam claro o sentimento do aluno superdotado, quando eles afirmam, a escola não é pra mim.

Pesquisadores como Alencar (2003), Fleith (2007b), Guenther (2006b) compartilham a ideia de que é primaz efetuar transformações na escola, tendo em vista o atendimento especializado para os alunos AH/SD, na perspectiva da Educação Inclusiva, objetivando oferecer oportunidades para cada aluno, a partir de suas aptidões, talentos e necessidades. Ressalta-se também a necessidade de ouvir esses sujeitos, para que, do lugar que ocupam na escola, possam dizer da sua necessidade de convivência democrática, de aprendizagem significativa e a satisfação de seus desejos e anseios pessoais.

“A escola deveria ter a parte geral e a parte específica para cada aluno.” (S8)

“A escola deveria dar liberdade para o aluno aprender além das disciplinas básicas, aquelas que ele tem mais afinidade.” (S7)

Conforme Alencar (2003), à escola é atribuída a tarefa de propiciar condições favoráveis à aprendizagem, para o desenvolvimento do talento e realização do potencial do seu aluno. Nesta concepção, a escola precisa estar equipada para oferecer educação de qualidade, que leve em conta as diferenças individuais de como forma de desenvolver talentos e habilidades.

É bem verdade que a escola precisa do engajamento de todos aqueles envolvidos no processo educacional, inclusive da família, pois, conforme afirma Alencar (2003), a adequação da inclusão do aluno com AH/SD deve ser decidida caso a caso. Olhando pela ótica da Educação Inclusiva, a escola deve oferecer oportunidade para que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas. (BRASIL, 2002). Reconhecer as especificidades de cada aluno vai mais adiante do que o conceito que se tem de altas habilidades/superdotação. A escola deve rever suas concepções em relação à superdotação, de maneira tal que se possa propiciar a atendimento adequado.

“A escola precisa ouvir o aluno. Suas opiniões e também reconhecer que o aluno sabe muita coisa.” (S6)

“O conteúdo não deveria ficar focado só no professor, a escola precisa ouvir o que o aluno já sabe e leva para a escola.” (S9)

“O professor precisa aceitar que tem aluno que sabe mais que ele, e isso não tem problema nenhum. O professor muitas vezes é especialista e nós superdotados somos generalistas aprendemos de tudo um pouco. A gente gosta disso, sabe? Então deixem a gente se expressar.” (S2)

Ter voz é uma necessidade do ser humano. Não importa se criança, jovem ou adulto. Opinar, discutir, tomar decisões, assumir responsabilidades faz parte do processo de crescimento e amadurecimento do ser humano. A escola precisa ver a criança como sujeito de direitos, e não apenas como sujeito de necessidades. Para tanto, é preciso escutá-los e ouvir suas opiniões, descobrir como enxergam o mundo, seus pontos de vista e suas inquietações. Não é comum “dar voz ao estudante” no sistema educacional brasileiro, apesar de se falar muito timidamente em protagonismo e participação, mas sem ações robustas para tal, pois a escola ainda preza o aluno passivo e obediente, traços de uma educação tradicional e cartesiana.

Dar voz aos estudantes consiste em permitir a participação destes nas melhorias da escola, no planejamento das aulas, nas decisões coletivas com vistas a uma educação democrática e inclusiva. Quanto aos sujeitos com Altas Habilidades e Superdotação, a possibilidade de atuação permite que desenvolvam sua autonomia, assumam responsabilidades sociais e participação ativa na sociedade. Para Winner (1996), crianças superdotadas têm o desejo de colocar as coisas no seu devido lugar e alterar o *status quo* e de agitar as tradições estabelecidas. Vê-se que os superdotados geralmente sentem-se insatisfeitos ao terem que aceitar a opinião dominante, sendo assim tendem a questionar e modificar a tradição, propondo uma nova visão das coisas de forma a garantir que esta nova visão seja boa o bastante para ser aceita. Conseqüentemente, a escola com sua visão ainda tradicional mostra-se com dificuldade de se abrir para o novo e lidar com crianças cujo desempenho e questionamentos põem em xeque seu domínio.

Parece pouco provável que alunos superdotados tenham êxito, porque a escola não persiste na educação das diferenças. Pode-se perceber por que os indivíduos AH/SD revelam grande insatisfação nesse ambiente, a ponto de abandonarem os estudos, com a plena certeza que aquele espaço não é para eles. É verdade que a maior parte dos sujeitos AH/SD que porventura obtiveram e/ou obtêm êxito na escola vêm de família cujos pais exercem profissões liberais, conforme afirma Winner (1996) e onde existe uma tradição familiar de educação estável e robusta.

Ocorre que nas escolas públicas a realidade que salta aos olhos, na maioria das vezes, não tem esta tradução. É bem possível que os superdotados que lá estejam, tenham contato exclusivamente com o saber sistematizado apenas naquele ambiente, o que lhes dá muita desvantagem e desmotivação, levando-os a abandonar os bancos escolares e canalizar suas aptidões excepcionais muitas vezes para ações marginais, pois têm personalidades fortes e dominantes, se opondo a pontos de vista sem argumentos.

“Eu tenho necessidade de criar e a escola traz tudo pronto. É entediante.”
(S5)

“Pra escola só vale o que está nos livros. Ela (a escola) precisa se libertar”
(S6)

“Na escola você só é bom se aprender as matérias de lá. Tipo assim, eu aprendi robótica e astronomia assistindo vídeos na internet, na minha escola ninguém sabe discutir isso. A escola precisa virar a chave, mudar de

século, criar outras formas de ensinar. Parece que eles têm medo. Rrsrsrs...” (S4)

“Eu sinto prazer em construir projetos e depois colocar em prática. Criar coisas. Na escola não tem nada que me dê esse prazer. Lá é tudo igual todo dia. Bora inovar, gente.” (S5)

A busca por entender o mundo deve ser partilhada com a escola e esta deve oportunizar aos alunos desafios que gerem condutas exploradoras e curiosas que beneficiem a construção do conhecimento. As pessoas com Altas Habilidades/Superdotação são pesquisadoras genuínas, constroem novos saberes, criam hipóteses sobre as coisas e o mundo. Nesse sentido, a escola precisa possibilitar desafios que proporcionem a estes sujeitos conhecer o mundo a ponto de participar dele de forma produtiva e colaborativa e, principalmente, transformá-lo de acordo com as suas reais necessidades e de sua comunidade.

“A escola deveria pensar em cada aluno como único.” (S1)

“Os superdotados produtivos criativos não têm vez na escola.” (S4)

“Eu não quero exclusividade, mas preciso de atenção. A escola só se interessa por quem não sabe. Paradoxo.” (S8)

As pessoas com AH/SD desde a infância enfrentam uma escolha difícil da instituição escolar, pois estas têm desejos e anseios aos quais a escola comum não pode dar resposta. Para tanto, a escola precisa sair desse lugar comum e passar a ser especializada para todo e qualquer aluno que por ela passe. Para os superdotados, como afirma Winner (1996), criar a possibilidade de aceleração do percurso escolar, quando necessário; pôr em prática um programa educacional individualizado, mesmo estando numa turma com colegas da sua idade; fazer parcerias com instituições (escolas técnicas, universidades, institutos de pesquisa e ensino) que possam oferecer atendimento aos alunos dentro das suas áreas de habilidades; fazer a suplementação pedagógica em salas de AEE; atendimento aos familiares, para que haja um acompanhamento completo desses sujeitos.

Eu passei por 4 escolas em um ano. E era eu a inadequada. Primeiro era hiperativa, depois da identificação, passei pela fase de que ninguém acreditava ser possível, depois pela fase de essa escola não é pra sua filha. Me sentia a estranha. Até que um dia fui para a [...] nome da escola e aí me encontrei. Mas, vou dizer, viu. Ainda assim, tem coisas que precisam mudar. Um ou outro professor me entende de verdade, mas tem uns lá que me engolem, sabe. (S6)

Aqui está um caso preocupante, mas não distante da realidade, de história de criança sendo retirada do sistema, sem chances de aprendizado. Sendo que esta é

ou deveria ser uma das funções da escola: dar aos alunos todas as chances possíveis de aprendizado, de construção do conhecimento, de adequação social, para conviver com os demais. Conforme Winner (1996), a escola precisa somente inserir o sujeito superdotado e deixar de vê-lo como elemento perturbador, pouco apreciado ou temido pela maioria dos professores.

Ser filho de professora não me ajudou em nada. Pelo contrário acho que atrapalhou mais, do que ajudou. Minha mãe vai ver isso, gente? Rsrtrs... De todos os professores que tive ela era a pior. Já sabia que eu era SD, aí tive que ser modelo, aplicado e exemplo de boa conduta. Até o dia que surtei. Quis deixar a escola. Tinha outra vocação, que a escola não atendia. Foi uma luta. Ela me mudou de escola, escola aberta, mais democrática, aí ficamos bem. Muita gente na outra escola não me entendia também, mas eu não era filho da professora. Ufa, foi um alívio. (S1)

Geralmente a maior preocupação dos pais é que os filhos sejam “estudiosos”. A escola, por sua vez, dá preferência aos alunos “aplicados”, ideia que é passada de maneira equivocada para as crianças SD, que se não forem superdotados acadêmicos, sofrerão muito neste espaço, visto que, a escola aparentemente não consegue lidar com superdotados produtivos criativos. Ou seja, a escola é limitada, está presa ao academicismo e crê que o aluno é que precisa adaptar-se ao sistema educacional.

“Eu ficava deprimido, quando não ia pra escola. Eu gostava de aprender, seja lá de que maneira fosse. Tenho severas críticas à escola e aos professores, mas fiz de tudo pra me dar bem lá. Sempre adorei está na escola. Me sinto bem sabe? Tive professores que precisam voltar a estudar, que precisavam ser mais abertos e a escola precisa evoluir se adequar a realidade, mas mesmo assim pra mim, esse ainda é o melhor lugar para um superdotado (aplausos). Pelo menos deveria ser né?” (S2)

Conforme Winner (1996), há que se valorizar o fato de deixar crianças AH/SD se encontrarem com outras crianças semelhantes, em salas de AEE, ou instituições especializadas. Entretanto, para além disso, elas precisam estar na sala comum, convivendo com seus pares e desfrutando desse processo com prazer e intensidade. As crianças superdotadas necessitam de constante estimulação intelectual, independente da área em tenham habilidade e a escola, como instituição do saber, inclusiva por excelência, ou ao menos deveria ser, deve propor estratégias e desafios ao limite de suas capacidades, com flexibilidade e consciência do que está propondo para os alunos.

Sabe-se que a educação brasileira vem enfrentando há várias décadas enormes desafios como: violência, baixo rendimento, evasão, inclusão, para citar apenas alguns deles. Estudiosos vêm se debruçando sobre estas e outras questões, na busca por encontrar razões que expliquem estes problemas, atribuídos aos mais diversos atores, alunos, professores, gestão e até mesmo à infraestrutura escolar. Ocorre que muitos resultados dessas pesquisas não chegam até a escola, como forma de favorecer a criação de condições apropriadas ao desenvolvimento da aprendizagem na perspectiva de uma educação de qualidade. Há que se pensar também que, na maioria das vezes, a formação do professor se encerra na conclusão da universidade, deixando a escola com resultados pouco expressivos no que concerne à promoção da aprendizagem, na condição de trabalho, nos conflitos escolares e conseqüentemente na qualidade do processo educativo.

Nesse cenário, torna-se importante questionar o quanto a escola tem contribuído no sentido de preparar o aluno AH/SD para o desenvolvimento de algumas habilidades essenciais, como, por exemplo, a identificação e solução de problemas, conforme destacado por Fleith (2011).

Anseia-se que as escolas deem prioridade a uma educação que atenda as exigências do mercado, cujos currículos aliem criatividade, uma base sólida de conhecimento, capacidade crítica, considerados elementos essenciais para o sucesso no mundo incerto e complexo (ALENCAR; FLEITH, 2010). Na escola deve-se encontrar as mais diferentes propostas de ensino e intervenções que aspirem atingir todos os alunos desde a pré-escola ao 3º ano do ensino médio, com estratégias que visem desenvolver o lúdico, a experiência, as novas ideias, ligados ou não aos conteúdos curriculares, como forma de estimular o prazer e a curiosidade de aprender, a motivação, a realização pessoal e conseqüentemente, a melhoria do processo educacional (GLIGIO; WECHSLER; BRAGOTTO, 2009).

“Na escola todos os professores deveriam aprender sobre AH/SD e não ficar apenas no conteúdo da matéria.” (S7)

“Pra ser professor o cara tem que gostar de conversar e não ser carrancudo, com medo de perder o controle.” (S1)

“Eu quero ser professor mas vou ser diferente de tudo que existe por aí, vou ser legal e mostrar pra meus alunos que estudar é manero.” (rsrsrs) (S2)

Em análise dos relatos apresentados, conclui-se que o professor que atua com alunos com AH/SD deve voltar seu olhar não só para a precaução com as adversidades educacionais presentes na escola, mas principalmente ser um

gerenciador de mudanças, pois compreende-se que as possibilidades de descobrir, criar e provar hipóteses, fazendo uso de um pensamento criativo e crítico será possível somente se o professor estiver consciente da sua importância nesse processo e que de tal forma esteja aberto a oferecer condições que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Para tanto, faz-se necessário evitar o modelo mantido na maioria das escolas, cuja proposta dá ênfase à memorização, ao comodismo e à inércia. De pronto, reforça-se a importância da formação em serviço desses profissionais, que deve ser pautada na familiaridade desses docentes acerca de AH/SD e como estas capacidades se desenvolvem. Ou seja, o professor de alunos SDs devem atuar no desenvolvimento do estímulo dos alunos superdotados rumo à expressão mais elaborada dos seus potenciais.

“Sabe aqueles filmes que escola tem laboratório de ciências, aula de astronomia, conservatório de música, acho que a escola deveria ser assim e os alunos poderiam escolher o que estudar.” (S6)

“Pra mim a escola deveria ter uma parte a distância, me encontrei na pandemia. Estudei do meu jeito e me dei bem em tudo.” (aplausos gerais) (S7)

“Além da escola “normal” podíamos ter uma escola para superdotados aprender o que gosta, com professor que domine o assunto.” (S8)

“A escola poderia discutir mais sobre o mundo e podíamos tentar resolver alguns problemas sociais. Não como assunto de escola, mas partir pra cima. Fazer acontecer.” (S9)

O desenvolvimento da humanidade depende cada vez mais do que acontece no campo das ideias, da inovação e da descoberta. Nesse sentido, a educação é fundamental para dar respostas aos novos problemas da sociedade e buscar formas de transformá-la. Os alunos SDs geralmente tendem a enxergar os problemas em outra perspectiva e por novos ângulos. Por ter pensamento divergente, olham de maneira diferente e pensam de modo não convencional, buscando soluções inovadoras para problemas já existentes. Isso é criatividade. Aspecto com presença relevante em pessoas superdotadas. A criatividade é a capacidade de gerar algo novo, qual seja, um produto, uma ideia, uma técnica que possa mudar o *status quo* e facilitar a vida do homem. A criatividade impulsiona o homem a romper com os estereótipos e buscar novos modos de atuar. No relato dos entrevistados desta pesquisa, eles demonstram interesse pela investigação, pela descoberta, pela criatividade e pela criação. Sendo assim, a escola não pode fugir disso. Gardner (1993) sustenta a ideia de que não se pode ensinar sem levar em consideração a trajetória evolutiva do indivíduo (talento individual) e a área de habilidade onde se

exterioriza sua criatividade. A educação para os SDs deve estar embasada em um contexto e não pode dissociar-se do social, psicológico e cultural. E o professor como mediador desse processo de ensino e aprendizagem é a chave para favorecer o desenvolvimento do pensamento divergente dos alunos AH/SD. Esses professores precisam reunir características que favoreçam a aprendizagem dos alunos habilidosos, bem como expandir sua capacidade de aprender. Os professores precisam favorecer o pensamento criativo, despertar o gosto pela aprendizagem, oferecer uma aprendizagem significativa, com tarefas adequadas para seu interesse e desenvolvimento cognitivo, além de ultrapassar as paredes da escola e aplicar esses conhecimentos na vida.

A escola para alunos AH/SD precisa construir o conhecimento tendo em conta várias variáveis: interesse, atitude, opiniões, motivação, inteligência, destreza, estilos cognitivos, hábitos e valores; já que estas variáveis são importantes para se julgar o papel fundamental da educação, visto que esta é o cruzamento de todos esses fatores.

Alunos com AH/SD adquirem conhecimento elevado em seu domínio específico e a escola precisa se preparar para esse público. O professor necessita compreender que ele não precisa dominar o conhecimento tal qual seu aluno o faz, mas com certeza ele pode e deve estimular a criatividade desse aluno e a exploração na sua área de domínio. É indispensável que a escola crie condições motivacionais, para que o aluno SD queira estar lá e desenvolva e domine seu potencial no ponto máximo que sua capacidade lhe permitir. Cabe também à escola inspirar no aluno a ideia de que a aprendizagem e o domínio de sua área exigem motivação e esforço, que muito tem a ver com o comprometimento com a tarefa, trazido por Renzulli (2004), como um dos aspectos da superdotação. Ocorre que a escola mostra-se muitas vezes tão elementar que os alunos SDs se desmotivam, a ponto de limitar o pensamento divergente.

“A escola tem que ser um lugar livre, sem exclusão, de busca pelo conhecimento onde as pessoas desejem estar.” (S6)

“A escola deveria ser onde se faz amigos, onde se aprende tudo: português, matemática, filosofia, humanidade, vida.” (S1)

“A escola tem que ser um lugar pra gente ser feliz.” (S7)

As práticas educacionais voltadas a alunos com AH/SD no Brasil ainda encontram muitas barreiras. De acordo com Alencar (2009), há uma ênfase muito

grande na memorização de conteúdos, o que causa aversão de muitos estudantes. Quando a escola é um ambiente onde os sujeitos possam se expressar com autonomia e liberdade, o conhecimento é construído de forma prazerosa.

Vygotsky (1996) nos brinda com a ideia de que todo criador, mesmo um gênio, é resultado de seu tempo e de seu ambiente. Logo, refere-se ao fato de que o talento nasce das necessidades que surgiram antes do seu aparecimento, ou seja, as construções do cérebro se manifestam no próprio ser humano. Por essa razão é imprescindível trabalhar de forma que os alunos possam expressar seus sentimentos, emoções e criatividade. Quanto à prática docente voltada aos alunos AH/SD, o que se verifica é que a presença de alunos com características próprias é preocupação frequente dos professores que, na maioria das vezes, não sabem o que fazer ou desconhecem a capacidade dos alunos.

Desse modo, as práticas oferecidas pelas escolas muitas vezes deixam os alunos desmotivados, quando não inibem suas potencialidades, deixando-os frustrados e apáticos em relação às atividades escolares. A escola precisa despertar nos alunos interesse e dar-lhes possibilidades de desenvolver sua criatividade, desmistificando a ideia de que o aluno superdotado é eficiente ao ponto de não precisar de apoio para desenvolver suas habilidades e produzir conhecimento.

Ajudar a perder o medo e encorajá-los a realizarem projetos pessoais, estimulando-os a serem questionadores, que tenham ideias diferentes por mais absurdas que possam parecer, é dever da escola. Além de estimular a criatividade, a curiosidade que impulsiona as grandes descobertas como forma de transformar o mundo.

Conforme expressa Gadotti, (2000) à escola cumpre amar o conhecimento, ser criativa, inventiva, espaço de realização humana de alegria e contentamento para que alunos e professores possam sentir-se satisfeitos pelo desempenho e troca nesta interação.

Os relatos sinalizam fortemente que o superdotado quer estar na escola, mas ela nem sempre está preparada para ele. É fundamental que professores possibilitem a esses alunos momentos de convívio com seus pares, diálogo com seus professores, uma vida social mais ativa que envolva brincadeiras, jogos, discussões, arte, tornando o desempenho escolar além de mais elevado, mais significativo. Afinal, o processo de ensino-aprendizagem requer práticas educativas que pensem nos interesses dos alunos. Transmitir conteúdo não é suficiente. A

educação precisa ir além, requer profissionais engajados e motivados a compartilhar o conhecimento pelo seu poder de transformação.

6 CONCLUSÃO

Sem ceder o direito de meu ponto de vista, trago para discussão o pensamento de Piaget (2011) que afirma que uma das principais metas da educação é formar mentes que estejam em condição de criticar e não aceitar tudo que a elas se propõe. Diante dessa afirmação, trago à tona a interrogação desta pesquisa: **como os estudantes com altas habilidades/superdotação percebem o que lhes é oferecido pela escola?** E como pergunta a esta interrogação, **o que acontece no encontro dos alunos com altas habilidades e os seus professores na escola?**

A voz que reverbera em mim implicou-me no desafio desse trabalho: **A escola não é pra mim.** Essa voz deu-me a ousadia de me aproximar mais de pesquisas sobre superdotação, escola, processo ensino-aprendizagem como forma de apropriação, de superar o medo inicial e também perguntar: **e se fosse, como seria?**

Percebi nesses estudos que a teoria por si só não saciava minha curiosidade, em relação à compreensão do fenômeno que ora se apresentava: **a percepção dos alunos AH/SD em relação à escola.** Desataram-se alguns nós, surgiram novas formas de apreensão da temática, mas para a compreensão do fenômeno, ainda carecia de estar mais perto do sujeito/aluno SD. Ninguém, além do próprio estudante SD pode falar desse lugar.

Para a fenomenologia, que embasa metodologicamente este trabalho, é necessário olhar o sentido do mundo, a partir do próprio mundo, refletindo sobre o olhar do sujeito que vive na busca do sentido, no mundo-vida alicerçada numa caminhada dialógica.

Os sujeitos a partir dos quais o fenômeno se revelou absortos num grupo focal, ficaram frente a frente com suas inquietações, dúvidas, angústias, hesitações, deram a pesquisadora, possibilidade de perceber detalhes que unidos às observações e questionários anteriores vislumbravam o fenômeno.

Expressar-se para o outro sem amarras e preocupação em relação ao julgamento deu aos sujeitos da pesquisa a ideia de pertencimento e de visibilidade. E deu à pesquisadora a possibilidade de ver o fenômeno retratado tal qual ele acontece.

As nove vozes ecoavam para mim como música numa apreciação esclarecedora e ampliavam o sentido da minha inquietação. As narrativas

elucidavam o ser superdotado, seu mundo complexo e como eles o experienciam. Nos depoimentos, o estar com o outro trouxe elementos-chaves para a construção do quebra-cabeça, dando vida às unidades significativas desta tese.

A possibilidade de se auto conceituar, se auto interpretar foi mais do que refletir sobre as coisas, foi sobre pensar sobre si, pensar o mundo a partir das suas experiências, tornando seus pensamentos e inquietações visíveis. Era uma auto-observação, onde se buscava o vivido e não dito, se dando ao outro numa relação hermenêutica, atribuindo sentido ao mundo superdotado.

Os pensamentos foram se tornando visíveis e ganhando sentido ao entrarem em contato com seu ser superdotado e como são vistos pelas pessoas com as quais convivem. Todos, inclusive eu, mergulhados num mesmo objetivo de compreender esse mundo e dar-lhe significado.

Para além da percepção alheia, os sujeitos superdotados mostram desejo em serem vistos como pessoas de direito que sentem, têm dúvidas, dificuldades, inclusive de aprendizagem e necessitam de apoio para o desenvolvimento de suas aptidões.

O primeiro momento foi de insegurança e medo de se abrir, à proporção que as falas iam surgindo, conseguiam se ver e, a partir daí, também se expressar. Emergiram experiências que os aproximavam tornando o momento rico com discussões calorosas e boas risadas. Mas, sem se esquecer da seriedade do momento e o quanto este estudo poderá contribuir para os jovens superdotados que ainda estão ou estarão na escola.

E por falar em escola, o segundo encontro uniu os participantes da pesquisa e tornou-se solo fértil para análise do fenômeno.

Que espaço é esse?

À escola é atribuída a responsabilidade de ensinar as palavras, os números, a vida.... Como falado em vários pontos desta tese, é o lugar por excelência da inclusão, das interações, dos encontros, de construção coletiva, de trocas e possibilidades. Da escola espera-se muito, ou podemos dizer tudo.

Desde a mais tenra idade, a criança vai para escola com o intuito de aprender, não importa classe social, raça, cor, religião ou capacidade cognitiva, este é um espaço para todos sem distinção, ou pelo menos deveria ser.

Esse espaço complexo sempre esteve nas pautas das discussões. Professores, pesquisadores, cientistas sempre se debruçaram sobre a escola para

entendê-la e transformá-la num lugar acessível a todos. Entretanto, poucas pesquisas trazem a voz do aluno, sujeito imediato desse processo. No caso específico desta tese, o aluno ouvido é o sujeito com AH/SD, que vivenciou ou vivencia situações na escola, cujo resultado muitas vezes já foi o abandono dos bancos escolares.

É notório que todos os estudantes percebem a importância desse lugar, mas ficam perceptíveis as marcas deixadas pela escola quando esta não atende aos seus anseios, ou quando lhes nega aprendizado. No caso do estudante superdotado, quando a escola não o identifica, evidentemente não poderá atendê-lo dentro das suas especificidades.

A escola criticada e não aceita pelo estudante, parafraseando Piaget (2011), é aquela cujos muros são intransponíveis, os planejamentos são inflexíveis, os professores são fechados às mudanças, detentores do saber, com métodos repetitivos e cansativos, sem ação, sem movimento ou provocação diante do conhecimento.

A escola pretendida desperta a criatividade, encoraja o sujeito a interagir e confrontar ideias. Os professores são parceiros e com os alunos produzem, constroem e reconstróem o conhecimento, refletindo sempre sobre sua prática docente, criando assim possibilidades de ação inovadora. É a escola inclusiva, que uniformiza oportunidade, dando a cada sujeito o que é seu por direito. Ou seja, a escola que acolhe, que respeita, que oferece aos estudantes acesso igualitário independente de suas características, que traz penetrada em seu currículo a **Aprendizagem Eficaz**, conceito trazido nesta tese como o ápice de um encontro bem sucedido, através do qual as transformações acontecem.

Para tanto, a escola precisa estar preparada. Além da formação inicial, é necessária a formação continuada e em serviço que alie elementos práticos aos teóricos e possa respaldar o professor no manejo da sala de aula.

Quanto à temática altas habilidades e superdotação, o déficit de conhecimento na área é iniciado na graduação e perpassa ao longo da vida do sujeito professor. Cabe à escola proporcionar esse conhecimento como forma de garantir um atendimento de qualidade aos estudantes SD e uma prática menos estressante ao professor.

Os sujeitos participantes citaram como marcante a experiência vivida na escola e o que os afastou desse lugar, mesmo querendo estar lá. A difícil

sociabilidade, o inalcançável acesso ao professor constituíram-se em fatores como medo, angústia, vergonha, desprezo e mágoa daquele lugar.

As experiências comoventes muitas vezes levaram o grupo a se calar e consolar os colegas, encorajando-os a prosseguir no relato. Um encontro para mim fortalecedor e de grande aprendizado que levarei para minha trajetória como educadora.

Nosso encontro foi especial e deu abertura para sensibilizações e representações já incorporadas pelo sujeito. Pude ver ali grandes líderes e mestres que se formam impulsionados e impelidos a envolver-se de alguma maneira para a mudança da sociedade.

Os sujeitos falam do lugar daqueles que, apesar de uma trajetória escolar complicada, não desistiram ou não pensam em fazê-lo, pois não se acomodaram com os entraves sociais impostos pela sua condição.

Os desafios dos alunos AH/SD na escola não podem paralisar o seu progresso, para isso à escola cabe fazer a diferença na vida dessas pessoas, abrindo-se para o novo e ouvindo suas vozes que por muito tempo foram silenciadas.

Atrelada a esse ambiente escolar está a prática pedagógica exteriorizada nas rotinas e roteiros escolares, muitas vezes sem sentido e pouco atraentes para os alunos superdotados. Ser professor para além de dar aulas é estar sempre em processo de formação e disposição para produção do conhecimento. No terceiro e último encontro, interroguei a minha prática e visitei condutas em mim instaladas pelo tempo de magistério, pela formação conteudista e tradicional, pela vivência em escola desde a infância, essa eu sei que me deu a maior experiência de todas, pois filha de professora sempre estive neste lugar que me levou a uma maturidade pedagógica e me fez perceber a diversidade na sala de aula, mesmo tendo esse tema sido muito frágil em minha formação inicial como pedagoga.

Os sujeitos desta investigação mostraram claramente a fragilidade das práticas escolares para os superdotados, o desconhecimento do professor em relação à temática, a falta de cuidado com os alunos que estão sob sua tutela, o medo do aluno AH/SD saber mais e tirar-lhe o poder do ensino, da instrução da docência.

Cotidianamente o que se percebe na escola são práticas conservadoras, sem nenhuma inserção nas histórias de vida dos sujeitos. Os planejamentos têm fim em

si mesmos e não se articulam com as existências significativas presentes na sala de aula.

Cada narrativa foi singular e encadeou momentos significativos da vida de cada sujeito e as trocas ali estabelecidas possibilitaram novos olhares, não foram apenas palavras, mas sentimentos que puderam ser externados na tentativa de transformá-los em lembranças, que, embora dolorosas em alguns casos, trazem à tona uma reflexão acerca da escola e das práticas ali aplicadas.

Todos estavam ali por vontade própria e, apesar de serem alguns deles ainda adolescentes, tinham consciência do seu papel na pesquisa e da importância desta para o mundo superdotado. Apenas uma mãe pediu para participar de todos os encontros com o filho, o que foi permitido, e apesar de não fazer parte como sujeito da pesquisa, após finalização dos encontros, fez um relato em particular falando da importância do trabalho e que precisa ser divulgado para as escolas e principalmente para os pais de crianças superdotadas, como forma de alerta ao acompanhamento da vida escolar desses.

Ainda sobre o último encontro chegamos ao momento de discussão sobre a unidade significativa que deu origem a esta pesquisa: A escola não é pra mim. E se fosse, como seria? Um turbilhão de ideias, relatos, risos e sonhos colocados na pauta das discussões. O cuidar esteve muito presente na fala dos sujeitos, o saber mais elaborado, a participação dos estudantes nesse processo foi também algo recorrente. Ao serem indagados por mim: Você acredita que a escola tal qual ela se apresenta hoje é para você estudante superdotado? Num coro ensurdecido responderam: NÃO. Mas uma pequena e solitária voz, de quem pretende seguir carreira no magistério respondeu: mas deveria ser. Um minuto de silêncio e todos assentiram que de fato a escola deveria ser para todos sem distinção. Que relações deveriam existir entre professor e aluno? O que a escola precisa mudar para atender ao sujeito superdotado?

A ideia de não pertencer a esse espaço, a não criação de laços afetivos, o não atendimento aos anseios pelo conhecimento vem afastando o aluno AH/SD da escola. O sentimento do grupo em relação à escola não estar preparada para o sujeito superdotado, fez emergir na discussão a rotina da escola, a falta de reflexão nas atividades escolares, a insegurança do professor frente à diversidade. Nesse momento, escutando os diálogos viajei aos atos da consciência no trecho que se refere à escola para todos e a sua contradição. Um elemento importante, mostrado

de forma clara na fala dos sujeitos. Me indaguei: como assim? Onde está esta escola? Em qual momento, tempo e espaço ela deixou de existir? Quando deixou para traz sua essência inclusiva? Voltei ao diálogo para não perder nada, nenhum detalhe, mesmo sabendo que aqueles momentos estavam sendo gravados, aquele foi ímpar, tanto para a pesquisadora, como para a professora; surgiram ali sentimentos que, do ponto de vista fenomenológico, não são somente estados internos, mas formas dissemelhantes de abertura para o mundo-vida.

A leitura exaustiva das entrevistas me permite afirmar que as expectativas dos estudantes superdotados em relação à escola estão ancoradas em interesses como busca pelo conhecimento, identidade, trocas produtivas e acabam por colaborar com o desenho de uma nova escola, mais aberta à diversidade, mais produtiva, com um olhar crítico frente à realidade que se mostra.

Compreendo que a escola é uma das mais complexas instituições que existe e requer uma responsabilidade muito grande em relação aos estudantes, seres em formação. Mas, entendo também que precisa manter-se em constante formação para preservar sua essência de emancipadora e produtora do conhecimento. Para tanto, seu caminhar não pode ser solitário. A escola não é feita de paredes, mas de seres que se inter-relacionam e constroem com múltiplas mãos e múltiplas vivências suas paredes imaginárias de saberes e fazeres que se perpetuam às novas gerações. Entre essas múltiplas mãos estão as de quem aprende. Não há que se falar de aprendizagem sem demandar daquele que aprende o que ele precisa, o que ele quer e o que é necessário para seu crescimento.

Retomando os depoimentos, percebe-se que os estudantes superdotados requerem da escola experiências significativas, que os estimulem a buscar o conhecimento com satisfação, sem as amarras centralizadoras e cristalizadoras da escola; somado a isso, requerem também uma postura flexível e dinâmica de professores e equipe técnica e pedagógica em relação à superdotação, vez que sem estes sujeitos (professor/estudantes) a escola não se faz.

A questão basilar deste estudo é permitir imergir dos sujeitos da pesquisa, os estudantes superdotados, o fenômeno que eles vivenciam na escola e o impacto dessa experiência para sua vida.

As unidades significativas resultantes dos diálogos dos sujeitos da pesquisa tiveram por objetivo revelar o olhar do sujeito, como se fossem fotografias de onde brota a força expressiva e marcante de quem fotografa.

Foi um momento de coragem, de decisão de se abrir e lançar para fora o que está no seu mundo. Apesar de ainda tão jovens, estavam todos comprometidos com a temática vislumbrando dias escolares melhores para eles e para os que estão por vir, na mesma condição.

Me coloquei como ouvinte para deixar que se expressassem, alguns momentos precisei intervir, para reduzir um pouco do calor adolescente na discussão, comportamento típico para a idade, mas a fluidez da conversa me aproximou ainda mais da temática, saciando minha curiosidade em relação ao fenômeno e ao encontro – que precisa ser de diálogo, trocas, parcerias e conhecimento.

Neste estudo a intenção era um convite para olhar o sentido das coisas, o sentido mundo e a partir daí construir um novo mundo, buscando o sentido do ser. Este sentido abre clareiras para uma nova escola que se redescobre a cada despertar do conhecimento como portas para o mundo, cujas ações vão garantir uma aprendizagem eficaz:

- a. Identificação os alunos AH/SD, com vistas a oferecer um atendimento individualizado;
- b. Formação continuada e em serviço de professores como forma de garantir uma prática pedagógica efetiva;
- c. Garantia da participação do estudante superdotado nos planejamentos, com vistas a formar seres pensantes capazes de transformar o mundo ao seu redor;
- d. Fomento às práticas pedagógicas inclusivas, que visem a produção do conhecimento e uma postura protagonista nos estudantes.

É um estudo momentâneo, do meu momento e do momento dos estudantes, a partir dos quais o fenômeno foi revelado. Sei que outros estudos virão, para abordar esse encontro, mas sei também que o real nunca se mostra na sua completude.

Exercitei a escuta, me indignei com os relatos, chorei de emoção, tive dúvidas, construí sentidos ao tempo que me aproximei ainda mais do fenômeno das AH/SD, e olhei para dentro, na minha maneira de ser professora, a qual, após todo esse processo, passei a reconstruir.

As inquietações continuam; respostas para todas? Acho que nunca as terei, mas os relatos dos estudantes que participaram desta pesquisa confirmam a tese

desta investigação: **o processo de inclusão dos estudantes com AH/SD terá mais efetividade no momento em que suas vozes forem ouvidas na produção de material e na proposta pedagógica que lhes será oferecida pela escola.**

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. **O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva**. 2003. Disponível em: <https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- ALENCAR, E. M. L. S. Dificuldades sociais e emocionais do superdotado. *In*: F. P. N. Sobrinho & A. C. B. Cunha (org.). **Dos problemas disciplinares aos desvios de conduta: práticas e reflexões**. Rio de Janeiro: Dunya, 1993, p.89-114.
- ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. *In*: FLEITH, D.D.S. **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: SEESP/MEC, v.1, 2007. p. 15-23.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D.M.S. **Criatividade na Educação Superior: Fatores Inibidores**. Avaliação Psicológica, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 201-206, jul. 2010.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ALVES, Rubem. **A arte de Educar**. Disponível em: <https://www.cemundodosaber.com.br/noticias/a-arte-de-educar-um-lindo-texto-de-rubem-alves/>. Acesso em: 20/04/2022.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ANTIPOFF, Helena. **A educação do bem dotado**. Coletâneas de obras escritas por Helena Antipoff. Rio de Janeiro: SENAI, 1992.
- ASCH, S. E. Handbook of social psychology. New York: Springer. Fletcher, G. **Psicologia social**. São Paulo: Editora Nacional. Delamater, J. (Ed.). 2006.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BERNARDES, M. E. M. A educação como mediação na teoria histórico-cultural: compromisso ético e político no processo de emancipação humana. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n 20, p. 293-296, jul/dez, 2010.
- BICUDO, Maria Aparecida Virggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BICUDO, Maria Aparecida Virggiani; MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida Virggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto; 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 agosto. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 agosto 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 agosto 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 20 agosto 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 255, de 09 de março de 1972**. Aproveitamento dos Superdotados. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1972a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 436, de 09 de maio de 1972**. Concurso Vestibular – Candidatos Superdotados. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1972b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 681, de 10 de maio de 1973**. Duração dos cursos de 2º grau – Interpretação do Art. 22 parágrafo único, da Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 711, de 02 de setembro de 1987**. Ações de atendimento ao superdotado. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 69, de março de 1986**. Normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e /ou financeiro à

Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 18/09//2019.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular 2017**: Disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 4/3/2022.

Brasil. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BURNS, Deborah E. **Altas Habilidades/Superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final**. Deborah E. Burns; coordenação e revisão de Angela M. Rodrigues Virgolim; tradução de Danielle Lossio de Araujo, Luiane Daufenbach Amaral. /Curitiba: Juruá, 2014. 158p.

CANÁRIO, Rui. Escola_crise ou mutação? *In*: NÓVOA, Antônio (Dir.) **Espaços de Educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

CARVALHO, R. **A nova LDB e a educação especial**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo do todos e todas. *In*: RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Portugal. Porto Editora, 2003. p. 117-149.

CORREIA, G. B. **A adolescência e a família**. *In*: Manual de adolescência. Sociedade Paranaense de Pediatria do Paraná - SPP – Comitê de adolescência, Curitiba, Top Graf & Gráfica, 1987a.

CORREIA, P. C. H.; SILVA, H. M. L. Aperfeiçoamento em educação especial. **Módulo Formação de Professores da Área de Deficiência Visual/ Universidade do Estado da Bahia**. Núcleo de Educação Especial. Recife: Linceu, 2013. p. 09-11.

CROPLEY, A. J. *Giftedness: Recent Thinking*. **International Journal of Educational Research**, v. 19, p. 89-98, 1993.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**/Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. – São Paulo: FDE, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994. 54 p.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes** Brasília: Ministério da Educação; 2 ed. 2008.

FLEITH, D. S., Alencar, E. S. A. (org.) **Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional**. Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007a.

FLEITH, D. S., Alencar, E. S. A. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. 3 v. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12679%3A, 2007b.

FLEITH, D. S., Alencar, E. S. A. (org.). Percepção dos gestores sobre barreiras ao desenvolvimento da criatividade em sala de aula. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica. Avaliação Psicológica: avanços e desafios (meio digital) Bento Gonçalves, RS Brasil, 1. 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão; RECH, Andreia Jaqueline Devalle. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial Marília**, v.11, n 2, p. 295- 314, maio - ago, 2005.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação**. São Paulo: ArtMed Editora, 2000.

GALLAGHER, J. J.; GALLAGHER, S. A. **Teaching the gifted child**. 4 ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

GAMA, Maria Clara Sodré. **Educação de Superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, Howard. **La mente no escolarizada: cómo piensan los niños e como deberían enseñar las escuelas**. Espapdf. Título original. The unscholed mind. How children think and how schools should teach, 1993.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **The Education and Development of the mind: selected Works**. London: *Rouledge*, 2006. p. 223-225.

GLIGIO Z.G; WECHSLER S. M. 7 BRAGOTT, D. **Da criatividade à Inovação**. Campinas: Papyrus, 2009.

GUENTHER, Zenita. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. 2 ed. Rev. e Atualiz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

GUENTHER, Zenita. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006b.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

KASEF, Leoni. **Educação dos Supernormais**: como formar elites na democracia. Rio de Janeiro: J.R de Oliveira & CIA – editores, 1930.

LANDAU, Érika. **A coragem de ser superdotado**. Tradução Sandra Miessa. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LEMINSKI, P. **Um milhão de coisas. Os melhores poemas**. São Paulo: Brasiliense, 1985,

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 4 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1994. (Série Formação do Professor).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Leila. **A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução**. In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (org). Itinerários de pesquisa: Perspectivas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poésis. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDNICK, Sarnoff A. *The associative basis of the creative process*. **Psychological Review**, v. 69, n 3, p. 220-232. University of Michigan, 1962.

MERLEAU PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4 ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 1990.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo. Melhoramentos, 1998. 2259 p. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>. Acesso em: set. 2022

MORAIS, R. **Educação contemporânea**: olhares e cenários. Campinas, SP: Alínea, 1993.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

NOVAES, M. H. **Paradoxos contemporâneos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Lisboa: Oeiras, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, R.S, v. 2, n. 22, p. 45-59. 2003.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução Álvaro Cabral. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Piaget**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In:* ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. Research related to the schoolwide enrichment triad model. **Journal for the Education of the Gifted**, p. 221-236, 1985.

RENZULLI, J. *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. *In:* RENZULLI, J. S.; REIS, S. **The triad reader**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986. p. 1- 46.

RENZULLI, J. *A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness*. **Roepfer Review**, v. 11, n. 1, p. 19-25, oct. 1988.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 52, n. 1, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. **Especialização em Altas Habilidades/Superdotação**. Módulo 5 – O Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar (SEM) de Joseph Renzulli, p. 33-40, 2019.

RIBEIRO, João. **Fenomenologia**. São Paulo: Pancast, 1991.

SACRISTÁN, J. G. **Pensando no Futuro da Educação**: uma nova Escola para o século XXI. Organizadores: Beatriz Jarauta; Francisco Imbernón; tradução: Juliana Santos Padilha; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARTRE, Jean Paul. **O Ser e o Nada**: uma ontologia fenomenológica. 15 ed. Tradução de Paulo Perdígão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SERRA, V. A. **A Importância do autoconceito**, Coimbra. *Psiquiatria Clínica*, v. 7n. 2, p. 57-66, 1986.

STEMBERG, Robert. **Que es la inteligência?** Enfoque actual de su naturaliza e definicion. 3 ed. Madrid: Ediciones Piramide, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa em educação**. Caderno do coordenador pedagógico. São Paulo: Atlas, 2002.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1998.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. 1991.

VIRGOLIN, Ângela M. R. **Altas habilidades/ Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Obras Escogidas V Fundamentos da Defectologia**. *Aprendizaje Visor*, Madrid, 1997. 193p.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. & Lúria, A.R. (1996). Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original Publicado em 1930).

WELLS, L. E., e MARWELL, G. **Self- Esteem: its conceptualization and measurement**, v. 20, Sage Library of Social Research, Sage Publications, 1976.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidade. Porto Alegre: Artmed, 1996.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA – VIA GOOGLE FORMS

Prezado entrevistado,

Essa entrevista é uma busca de informações para a pesquisa de doutorado, que discute a percepção que estudantes com AH/SD tiveram ou têm em relação às práticas trazidas por seus professores na escola regular. O objetivo desse trabalho é dar voz aos protagonistas desse fenômeno, e colaborar com as mudanças necessárias na escola, para que esta possa atendê-los no desenvolvimento de suas potencialidades.

Durante todo o período, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida, bastando entrar em contato pelo telefone (71) 987823673.

Você tem garantido o seu direito de participar ou não da pesquisa, ou ainda retirar a sua participação a qualquer momento.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas para fins acadêmicos, em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Atenciosamente,

Daniela da Hora

Clique no botão abaixo para assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e iniciar a entrevista.

1. Qual o seu conceito de altas habilidades/superdotação?
2. Quando você percebeu ter AH/SD?
3. A sua escola contribui para sua formação como aluno com AH/SD? Se sim, como?
4. Quais as suas necessidades escolares, como aluno com AH/SD?
5. Estas necessidades são ou foram supridas pela sua escola? Por quê?

6. Na sua percepção, como a escola deveria ser para você, aluno com AH/SD?

APÊNDICE B - ROTEIRO DO GUPO FOCAL – VIA MEET

Esses encontros são uma busca de informações para a pesquisa de doutorado, que discute a percepção que estudantes com AH/SD tiveram ou têm em relação às práticas trazidas por seus professores na escola regular. O objetivo desse trabalho é dar voz aos protagonistas desse fenômeno, e colaborar com as mudanças necessárias na escola, para que esta possa atendê-los no desenvolvimento de suas potencialidades. Durante todo o período, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida, bastando solicitar a palavra durante o trabalho em grupo ou caso deseje entrar em contato pelo telefone (71) 987823673. Você tem garantido o seu direito de participar ou não desses encontros, ou ainda sair da sala a qualquer momento. As informações deste encontro serão confidenciais e serão divulgadas apenas para fins acadêmicos, em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Atenciosamente,

Daniela da Hora

1. Qual o seu conceito de altas habilidades/superdotação?

1.1 como você se vê.

1.2 Como os outros te veem

1.3 Como você gostaria de ser visto

2. Escola

a. Que lugar é esse?

b. Como é ser superdotado na escola?

3. Prática pedagógica

a. Como é a prática pedagógica de seus professores?

b. Estas práticas satisfazem suas necessidades e valorizam seu talento e ou habilidade?

4. A escola não é para mim, e se fosse como seria?

ANEXO A - TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

- TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O OLHAR PARA SI: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO**”. Nesta pesquisa pretende-se compreender a percepção que permeia o universo escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação, analisando suas interfaces no seu processo formativo. O motivo que me leva a estudar é o contato frequente com pessoas nesta condição que, acabam por abandonar os bancos escolares, pois a escola não atende seus anseios e necessidades. A escola mesmo com o Slogan de escola inclusiva e para todos vem colocando à margem, estes estudantes que na maioria das vezes passam despercebidos pela escola, sem nenhum atendimento especializado, conforme preconizam as leis. Para esta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos: A opção metodológica será pela trajetória fenomenológica, na qual se busca, através da intercessão das experiências vivenciadas, construir uma Rede de Significados em que haja uma descrição de como o aluno com Altas Habilidades/Superdotação percebe o que lhe é oferecido pela escola. A pesquisa se dará através de observação do campo de pesquisa via redes sociais, grupos no *Facebook* e no *WhatsAap* que será diária e sistemática, o que possibilitará um contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Haverá uma entrevista pelo google forms, aberta para qualquer sujeito estudante desses grupos e dentre esses sujeitos colaboradores, aqueles que assim desejarem poderão participar do grupo focal, cujo grupo será organizado por faixa etária. Para participação no grupo focal o estudante deverá enviar para a pesquisadora cópia assinada do TCLE e ficar

com uma cópia em seu poder. Após grupo focal serão escolhidos 9 participantes, sendo 3 de cada categoria 3 estudantes crianças, 3 estudantes adolescentes e 3 estudantes adultos, todos com AH/SD. As entrevistas e os grupos focais, por sua vez, agregarão informações às observações e conversas informais, com os sujeitos colaboradores, as quais serão registradas a fim de dar maior autenticidade à fala dos colaboradores até obter as Unidades de Significado.

A pesquisa é considerada segura, mas é possível acontecer riscos como: desconforto, constrangimento, medo de não saber responder, cansaço, vergonha e medo de ser identificado. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones ((71) 987823673/30180152).

Entretanto, a pesquisa em comento trará também benefícios não só para os participantes, mas para toda comunidade superdotada, a qual carece de atendimento especializado, estudos e instrumentos que possibilitem sua identificação, seu acompanhamento e conseqüentemente seu sucesso escolar. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. No entanto, caso o (a) Sr.(a), e seu acompanhante, tenha qualquer gasto pela sua participação na pesquisa, este será ser ressarcido pelo pesquisador. Ressalta-se ainda que, nesta pesquisa não haverá bolsa de financiamento estudantil nem tampouco custos diretos para o serviço público.

Entretanto caso o(a) Sr.(a) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa o(a) Sr.(a) tem direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas.

O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo(a) Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Caso o (a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com a pesquisadora abaixo a qualquer tempo.

Daniela Fernanda da Hora Correia – Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n – Vale do Canela Salvador - BA CEP 40 110-100, Tel:32837272.

Também em caso de dúvida, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética da Faculdade de Educação da UFBA está localizado na Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n – Vale do Canela Salvador - BA CEP 40 110-100. Horário de funcionamento: Segunda a sexta das 8h às 17h. Telefone: (71) 3283-7272.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, no repositório da Universidade Federal da Bahia – UFBA, departamento de Educação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar na identificação de sua pessoa, por nome, e outros dados pessoais. Este termo de consentimento encontra-se anexo à entrevista online, o qual será clicado por você ou por seu representante legal, para direcioná-lo ao questionário. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O OLHAR PARA SI: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, _____ de _____ de 2022

Nome completo (participante)

Data

ANEXO B - TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O OLHAR PARA SI: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO”** coordenada pela pesquisadora **Daniela Fernanda da Hora Correia**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber sobre como você ver a sua escola enquanto sujeito com altas habilidades/Superdotação. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 10 (dez) a 17 (quatorze) anos de idade. A pesquisa será feita on line, e seus pais ou responsáveis poderão estar com você durante toda a pesquisa. Durante a pesquisa as crianças irão falar sobre como percebem o que lhe é oferecido pela escola, enquanto sujeitos superdotados. A pesquisa se dará através de observação do campo de pesquisa via redes sociais, grupos no *Facebook* e no *WhatsAap* que será diária e sistemática, o que possibilitará um contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Haverá uma entrevista pelo google forms, aberta para qualquer sujeito estudante desses grupos e dentre esses sujeitos colaboradores, aqueles que assim desejarem poderão participar do grupo focal, cujo grupo será organizado por faixa etária. Para participação no grupo focal o estudante deverá enviar para a pesquisadora cópia assinada do TALE e do TCLE assina pelos pais ou responsáveis e ficar com uma cópia em seu poder de ambos os documentos. Após grupo focal serão escolhidos 9 (nove) participantes, sendo 3(três) de cada categoria 3 (três) estudantes crianças, 3(três) estudantes adolescentes e 3 (três) estudantes adultos, todos com AH/SD. As entrevistas e os grupos focais, por sua vez, agregarão informações às observações e conversas informais, com os sujeitos colaboradores,

as quais serão registradas a fim de dar maior autenticidade à fala dos colaboradores até obter as Unidades de Significado. A pesquisa em comento trará benefícios não só para os participantes, mas para toda comunidade superdotada, a qual carece de atendimento especializado, estudos e instrumentos que possibilitem sua identificação, seu acompanhamento e conseqüentemente seu sucesso escolar. Para isso, será usado/a internet banda larga, scanner e papel ofício. Ela (a pesquisa) é considerada segura, mas é possível acontecer riscos como: desconforto, constrangimento, medo de não saber responder, cansaço, vergonha e medo de ser identificado. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones ((71) 987823673/30180152). Há coisas boas que podem acontecer também como: elevada possibilidade de aumentar o conhecimento da sociedade em relação às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, atenuar os problemas que as pessoas com altas habilidades passam no ambiente escolar. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados no repositório da Universidade Federal da Bahia – UFBA, departamento de Educação, mas sem identificar as crianças que participaram. Sendo assim, eu _____ aceito participar da pesquisa “**ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O OLHAR PARA SI: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO**”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O OLHAR PARA SI: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO

Pesquisador: DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57320422.6.0000.5531

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.706.866

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação de segunda versão de protocolo de pesquisa que abordará a percepção do estudante com altas habilidades e as práticas trazidas por professores na escola regular. O estudo ora em curso terá cunho qualitativo, numa abordagem fenomenológica, um dos modos de investigar o mundo vivido, pois favorece o olhar para questões humanas na dinâmica do sentido e da experiência. Do experienciar o fenômeno emergiu a interrogação desta pesquisa: como os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) percebem o que lhes é oferecido pela escola? E como pergunta para esta investigação: o que acontece no encontro dos alunos com altas habilidades e os seus professores na escola? Partindo desse princípio, o estudo visará compreender a percepção que permeia o universo escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação, analisando suas interfaces no seu processo formativo. Para chegar a este fim, buscou como objetivos meio explicitar os pressupostos epistemológicos, históricos e legais que permeiam o fenômeno das AH/SD; discutir o papel da escola como unidade formadora do aluno com Altas AH/SD; e analisar o encontro entre alunos com AH/SD e os seus professores na escola a partir da criação de unidades significativas, à luz das descrições desses alunos. A ideia central é ouvir essa pessoa, percebê-la pelo seu olhar. Pela trajetória fenomenológica, busca-se, através da intercessão das experiências vivenciadas, construir uma Rede de Significados que possa responder a essa pergunta, chegando à compreensão do fenômeno vivido. A observação e a entrevista desta investigação ocorrerão, via redes sociais, grupos no Facebook e no WhatsAap, de

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Continuação do Parecer: 5.706.866

maneira diária e sistemática, o que possibilitará um contato direto do pesquisador com os sujeitos colaboradores da pesquisa. serão analisadas observações e entrevistas de 09 (nove) colaboradores, das quais se dará a extração de 04 (quatro)

unidades significativas (Conceito, Escola, Prática Pedagógica e Percepção do Aluno), para se chegar às convergências. Para a compreensão do fenômeno na sua essência, serão realizadas interpretações e reflexões sobre a própria reflexão do participante, conduzindo à transcendência do fenômeno. Ao fim, serão apresentadas as conclusões do fenômeno, cujo desenrolar comprovam a tese de que o processo de inclusão dos estudantes com AH/SD terá mais efetividade no momento em que suas vozes forem ouvidas na produção de material e na proposta pedagógica que lhes será oferecida pela escola, a partir das convergências das unidades de significado que, a propósito, permanecem abertas a novas interpretações.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Objetivo Primário:

"-Compreender a percepção que permeia o universo escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação, analisando suas interfaces no seu processo formativo."

Objetivo Secundário:

"- Explicitar os pressupostos epistemológicos, históricos e legais que permeiam o fenômeno das AH/SD;
- Discutir o papel da escola como unidade formadora do aluno com AH/SD;
- Analisar o encontro entre alunos com AH/SD e os seus professores na escola, a partir da criação de Unidades Significativas à luz das descrições desses alunos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Riscos:

"Desconforto, constrangimento, medo de não saber responder, cansaço, vergonha e medo de ser identificado. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones ((71)

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Continuação do Parecer: 5.706.866

987823673/30180152)."

Benefícios:

"Possibilitará o repensar de metodologias e organização curricular para alunos com AH/SD nas classes regulares de ensino."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de Tese vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Esta investigação caracteriza-se como qualitativa, numa abordagem fenomenológica. Foi pensada, inicialmente, para acontecer numa escola pública estadual em Salvador – BA, instituição havia uma professora especialista em AH/SD, e o contato foi feito em julho de 2019. Com o advento da pandemia, a pesquisadora como forma de repensar novas formas de realizar a pesquisa, dessa forma, se dará através das redes sociais, com grupos no Facebook e no WhatsApp que será diária e sistemática, o que possibilitará um contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. O principal critério de seleção dos estudantes com AH/SD participantes será a adesão ao convite do pesquisador. Os Instrumentos de coletas serão: OBSERVAÇÃO - que se dará nos bate-papos e lives que os grupos proporcionaram; ENTREVISTA - as quais acontecerão de forma individualizada, pelo Google Forms; GRUPO FOCAL - que se dará em conversas informais, acontecendo de acordo com a faixa etária dos estudantes, para que haja boa interação entre os sujeitos e para que dessa forma possam compartilhar saberes, respeitando seu universo individual. Os estudantes serão escolhidos, aleatoriamente, 03 (três) grupos para participarem da pesquisa, sendo 02

(dois) grupos do Facebook e 01 (um) grupo do WhatsApp. As entrevistas que ocorrerão pelo Google Forms, como supracitado, será aberta para qualquer sujeito estudante dos grupos das Redes Sociais (Facebook e WhatsApp) e dentre esses sujeitos colaboradores serão escolhidos 9 para participarem (número total da amostra) do grupo focal, sendo 3 de cada categoria 3 estudantes crianças, 3 estudantes adolescentes e 3 estudantes adultos, todos com AH/SD.

Tamanho da Amostra: 9

Previsão de início da pesquisa: 01/12/2022.

Previsão de encerramento da pesquisa: 28/02/2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados 06 documentos ao protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil. Conforme

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.706.866

solicitado no parecer consubstanciado 5.388.545, houve adequações nos documentos apresentados.

Recomendações:

Apresentar, como notificação, via Plataforma Brasil, os relatórios parciais e final do projeto, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, sugere-se parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo às recomendações descritas no parecer consubstanciado anterior, esta segunda versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados das Resoluções n.466/2012 e n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1916195.pdf	10/10/2022 08:30:46		Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	10/10/2022 08:30:27	DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJNOVO.docx	10/10/2022 08:29:58	DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA	Aceito
Orçamento	ORCNOVO.docx	15/09/2022 17:37:08	DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	15/09/2022 17:35:33	DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENOVO.doc	15/09/2022 17:35:21	DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.706.866

Declaração de Pesquisadores	6DeclaracaoParticipacaocomprometimento.pdf	29/03/2022 16:54:34	DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA	Aceito
Outros	5Questionario.pdf	29/03/2022 16:53:32	DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	4DispensaCartaAnuencia.pdf	29/03/2022 16:52:28	DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	29/03/2022 16:43:10	DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 18 de Outubro de 2022

Assinado por:
Anderson Reis de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br