



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



PRISCILLA BASMAGE LEMOS DRULIS

**CONDICIONANTES QUE INCIDEM NA COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE
ESCOLAS DO ENSINO COMUM DE CAMPO GRANDE SOBRE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Campo Grande/MS

2021

PRISCILLA BASMAGE LEMOS DRULIS

**CONDICIONANTES QUE INCIDEM NA COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE
ESCOLAS DO ENSINO COMUM DE CAMPO GRANDE SOBRE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação (Área de Concentração: Organização do Trabalho Didático) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Sales

Campo Grande/MS

2021

D857c Drulis, Priscilla Basmage Lemos

Condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas do ensino comum de Campo Grande sobre altas habilidades/superdotação/Priscilla Basmage Lemos Drulis. – Campo Grande, MS: UEMS, 2021.146 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021. Orientador: Prof. Dr. Antonio Sales.

1. Formação de professores 2. Educação especial e inclusiva 3. Altas habilidades/superdotação I. Sales, Antonio II. Título

CDD 23. ed. - 371.9

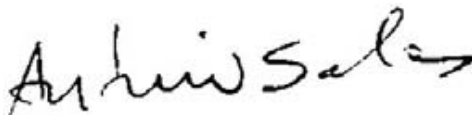
PRISCILLA BASMAGE LEMOS DRULIS

**CONDICIONANTES QUE INCIDEM NA COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE
ESCOLAS DO ENSINO COMUM DE CAMPO GRANDE SOBRE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Organização do trabalho didático.

Aprovada em 02/09/21

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Sales
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul



Prof. Dr. Patricia Alves Carvalho
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul



Prof. Dr. Nadia Bigarella
Universidade Católica Dom Bosco

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, me ajudaram,
encorajando-me e
acreditando em mim.

Em especial ao meu esposo, Flavio, que esteve ao meu lado, me apoiando
em todos os momentos e aos meus filhos, Higor e Isaac, pela compreensão na
minha ausência, por muitas vezes, e pelo amor dado, fazendo eu ter mais força e
garra para prosseguir.

E aos meus pais, Rosaura e Hélio, pela preocupação, ajuda e
incentivo para eu trilhar por este caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência, por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar frente às dificuldades.

Ao Professor Dr. Antonio Sales, meu orientador, que tenho muito orgulho de citá-lo como um dos responsáveis pela minha formação. Agradeço pela confiança, pelos ensinamentos, pela parceria, ética, disponibilidade, agilidade, conselhos, dedicação em todos os momentos solicitados e, acima de tudo, pela paciência. O senhor é um exemplo de simplicidade, compreensão e competência. Todos que têm o privilégio de tê-lo como professor, admiram sua dedicação e amor ao trabalho e à pesquisa com os alunos e orientandos. Enfim, vai muito além do que o dever impõe. Preocupado não só com a realização do trabalho mas, principalmente, com o ser humano. Gratidão por ter me dado a oportunidade de tê-lo em minha vida.

À Professora Doutora Patricia Alves Carvalho (UEMS), que além de professora, membro da minha banca, é uma amiga que amo muito e que me incentiva em todos os momentos da minha vida, um exemplo de mulher, de profissional e, acima de tudo, de ser humano.

À Professora Doutora Nadia Bigarella (UCDB), por ter aceito compor a banca, contribuindo para o aprimoramento do meu do trabalho.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar a oportunidade do meu crescimento profissional por meio de um curso de relevante contribuição.

Aos professores da UEMS, por todos os ensinamentos transmitidos e pela contribuição no meu processo de aprendizado.

Aos meus colegas de Mestrado que, mesmo à distância, foi extremamente enriquecedor conhecer e conviver com cada um de vocês.

Aos meus familiares e amigos que sempre estiveram do meu lado em todos os momentos, pois são a base da minha vida.

Ao meu esposo, em especial, quero também registrar o meu agradecimento pela amizade, compreensão, companheirismo, apoio e dedicação. E aos meus filhos, Higor e Issac, pois sem eles não haveria sentido cada conquista.

Aos participantes desta pesquisa: professores que se dedicaram para contribuir com este trabalho, tornando-o possível.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Sem a Educação das Sensibilidades, todas as Habilidades são tolas e sem sentido”
(RUBEM ALVES).

RESUMO

A presente dissertação foi elaborada a partir da preocupação sobre como o professor identifica os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), a partir das práticas de inclusão que permeiam a escola, considerando os vínculos criados neste convívio. Com base neste questionamento, esta pesquisa busca subsídios dentro do contexto da educação especial, mais especificamente na inclusão desses alunos na escola comum. O estudo desenvolvido teve por objetivo analisar quais as condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas da rede pública estadual de Campo Grande, para inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação. A investigação do presente objeto de estudo teve como base a análise na perspectiva hermenêutica fenomenológica. Para tanto, este estudo se dará por meio de pesquisa qualitativa, baseando-se em técnica documental com análise de materiais oriundos das consecutivas fontes: levantamento de literatura, entrevista com a colaboração dos agentes desse processo, os professores, e, descrição sistemática dos fenômenos. As análises dos dados apresentaram dez unidades de significados que serviram de referência para sistematizar as essências do fenômeno e relacionar com as interrogações do objeto investigado. Os resultados encontrados indicam que os docentes necessitam de formação contínua e reflexiva sobre a temática das altas habilidades/superdotação, afim de conseguirem compreender e identificar os estudantes que apresentam as características de AH/SD para atendê-los nas escolas de ensino comum, respeitando suas individualidades. Sendo assim, confirma-se a hipótese de que o professor tem dificuldade para identificar esses estudantes, por isso que, mesmo com um expressivo aumento do número de atendimentos oferecidos a esse público no órgão estadual do MS, responsável pelas AH/SD, ainda existem muitos alunos sem identificação e atendimento adequado.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Especial e Inclusiva. Altas Habilidades/Superdotação.

ABSTRACT

This dissertation was elaborated from the concern of how the teacher identifies students with High Skills / Giftedness (AH / SD), from the inclusion practices that permeate the school, considering the bonds created in this interaction. Based on this questioning, this research seeks subsidies within the context of special education, more specifically in the inclusion of these students in the ordinary school. The purpose of the study was to analyze the conditions that affect the understanding of teachers from public schools in the state of Campo Grande, for the inclusion of students with high skills / giftedness. The investigation of the present object of study was based on the analysis in the phenomenological hermeneutic perspective. To this end, this study will take place through qualitative research based on documentary technique with analysis of materials from consecutive sources: literature survey, interview with the collaboration of the agents of this process, the teachers, and systematic description of the phenomena. The data analysis showed ten units of meanings that served as a reference to systematize the essence of the phenomenon and relate it to the questions of the investigated object. The results found indicate that teachers need continuous and reflective training on the theme of high skills / giftedness, in order to be able to understand and identify students who have the characteristics of AH / SD and attend them in ordinary schools, respecting their individualities. Thus, the hypothesis that the teacher has difficulty in identifying these students is confirmed, that is why even with a significant increase in the number of services offered to this public in the state agency of MS, responsible for AH / SD, there are still many students without identification and adequate attendance.

Keywords: Teacher training. Special and Inclusive Education. High Skills / Giftedness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo dos três anéis de Joseph Renzulli.....	36
Figura 2 – Formulário para identificação das Altas Habilidades/ Superdotação	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de artigos encontrados para análise	17
Quadro 2 – Seleção de artigos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão	18
Quadro 3 – Literaturas coletadas para análise	18
Quadro 4 – Especificações dos Participantes	62
Quadro 5 – Análise da fala do Participante 1	64
Quadro 6 – Análise da fala do Participante 2	66
Quadro 7 – Análise da fala do Participante 3	67
Quadro 8 – Análise da fala do Participante 4	70
Quadro 9 – Análise da fala do Participante 5	72
Quadro 10 – Análise da fala do Participante 6	75
Quadro 11 – Análise das invariantes	78

LISTA DE SIGLAS

AEE = Atendimento Educacional Especializado

ABAHSD = Associação Brasileira para Altas Habilidades/ superdotação

AH/SD = Altas Habilidades/Superdotação

CAAE = Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEAM/AHS = Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação

CEB = Câmara de Educação Básica

CEDET = Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento

CEI ZEDU = Centro de Educação Infantil José Eduardo Martin Jallad

CNE = Conselho Nacional de Educação

CONBRASD = Conselho Brasileiro para Superdotação

COPESP = Coordenadoria de Políticas para Educação Especial

E.E. = escola estadual

EI = Educação Inclusiva

ES = Espírito Santo

LDB = Lei de Diretrizes e Bases

MEC = Ministério da Educação

MG = Minas Gerais

NAAH/S = Núcleo de Atividades de Altas habilidades/Superdotação

MS = Mato Grosso do Sul

P = Participante

PIT = Programa de Incentivo ao Talento

QI = Quociente de Inteligência

RS = Rio Grande do Sul

SED = Secretaria de Estado de Educação

SUPED = Superintendência de Políticas de Educação

UNESCO = Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura

US = Unidades de Significado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – DO SURGIMENTO AO TRABALHO REALIZADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE	25
1.1 Definindo Altas Habilidades/Superdotação.....	27
1.2 Contextualizando as Altas Habilidades/Superdotação no Brasil.....	29
1.3 O Trabalho da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande-MS para AH/SD	31
1.4 A importância de formar docentes para entender das AH/SD.....	37
CAPÍTULO 2- A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA – O MÉTODO E A METODOLOGIA.....	43
2.1 A Fenomenologia	45
2.2 Compreensão	49
2.3 Redução Fenomenológica	52
2.4 Sentença de significado	53
2.5 A vivência fenomenológica na prática do professor sobre as AH/SD	55
2.6 Metodologia.....	56
2.6.1 Os procedimentos metodológicos.....	58
2.6.2 Os Participantes da pesquisa	58
2.6.3 As escolas	58
2.7 A transcrição das entrevistas	59
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE FENOMENOLÓGICA.....	61
3.1 Contextualização da pesquisa.....	61
3.2 Questões norteadoras aos entrevistados	63
3.3 Análises	64
3.3.1 Participante 1	64
3.3.2 Participante 2.....	65
3.3.3 Participante 3	67
3.3.4 Participante 4.....	70
3.3.5 Participante 5	72
3.3.6 Participante 6.....	75
3.4 Análise das invariantes	77
CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÕES DAS UNIDADES DE SIGNIFICADOS EVIDENCIADAS.....	82

4.1. Unidade de Significado 1- Difícil detecção do AH/SD.....	82
4.2 Unidade de Significado 2 - O AH/SD tem características incomuns e indicadoras.....	86
4.3 Unidade de Significado 3 - Não considera a palestra como Formação.....	89
4.4 Unidade de Significado 4 – Experiência com aluno com AH/SD em sala.....	93
4.5 Unidade de Significado 5 – O diagnóstico enquanto identificação trouxe benefícios.....	96
4.6 Unidade de Significado 6 – Após a identificação do estudante com AH/SD altera a postura do professor	98
4.7 Unidade de Significado 7 – O preparo recebido da SED ou outra instituição relacionada ajudou	99
4.8 Unidade de Significado 8 – Idéia pré-concebida sobre a evidência das AH/SD.....	102
4.9 Unidade de Significado 9 – Professor usa técnicas próprias	109
4.10 Unidade de Significado 10 – Procedimento usual do professor quando suspeita de AH/SD	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – Projeto de Intervenção	131
APÊNDICE B – Entrevistas	138
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	139
ANEXO A – Declaração de execução de projeto.....	141
ANEXO B – Parecer da Plataforma Brasil.....	142

INTRODUÇÃO

Quando se discute sobre a Educação Especial, é comum, num primeiro momento, ter em mente o aluno que compõe o público dessa modalidade de ensino, como aquele com deficiência intelectual, auditiva, visual, física, ou qualquer outro tipo de deficiência.

Porém, sabemos que, além das deficiências, há, também, as diversas habilidades, que podem ser identificadas como altas habilidades/superdotação, comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação a uma média (idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer (BRASIL, 1995, p.13).

Deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes (BRASIL, 1995, p.13).

No Brasil há influência de muitos acontecimentos mundiais e históricos, em meio a muitos mitos sobre os superdotados. Segundo Cupertino (2012), assim como nos Estados Unidos, sofremos o impasse de transigir a igualdade e a excelência no ensino, e isso marcou e marca até os dias de hoje nossas ações com relação aos mais habilidosos.

Segundo Rebelo (*apud* KASSAR, 2012, p.837) muitos alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em classes comuns de escolas públicas, em todo território nacional, o que denota uma mudança de perspectiva em relação a essa população: da crença anterior de que o atendimento ideal deveria ocorrer em locais específicos, separadamente ao destinado a população em geral, para a atual percepção de que os espaços mais adequados são os espaços comuns. Para fortalecer essa perspectiva, a legislação brasileira vigente estabelece a não exclusão do aluno do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência. Ela privilegia a matrícula desses alunos em escolas comuns públicas e, para apoio educacional, investe na implantação de salas de recursos multifuncionais em todo o país.

A motivação pela escolha dessa temática de pesquisa se deu a partir de minha experiência profissional na educação especial, desde o ano de 2011, como técnica do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), vinculado à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (SED - MS) e, por conseguinte, nos posicionarmos ativamente frente às lutas para a garantia do acesso às escolas regulares por parte dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Segundo Teixeira (2018) é necessário o investimento na formação docente afim de que aprendam a realizar a indicação, estimulação e oferta de atendimento educacional especializado adequado, para proporcionar a acessibilidade para esses estudantes. Contudo, nota-se que ainda se tem fragilidade quanto à formação docente, porque grande parte dos professores não tem conhecimentos sobre a temática. Em face disso, surgiu a problemática que deu origem a essa intenção de pesquisa e que traz, em sua conjuntura, algumas perguntas básicas, quais sejam: como os condicionantes que incidem na compreensão de professores (as) podem dificultar na indicação de alunos/as com altas habilidades/superdotação – AH/SD? Qual a compreensão dos professores e professoras de algumas escolas do ensino comum, da Rede Pública Estadual de Campo Grande – MS, sobre as Altas Habilidades/Superdotação? Como eles, os docentes, entendem o processo de inclusão educacional daqueles alunos com Altas Habilidades/Superdotação? Os professores têm conhecimento para realizar a indicação de acordo com o perfil do estudante?

Em seu conjunto, a proposta desta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Orientação do Trabalho Didático, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, e pretende contribuir para entendermos um pouco mais sobre os condicionantes que incidem na compreensão de professores da rede pública estadual de ensino de Campo Grande – MS, sobre Altas Habilidades/ Superdotação, além de ampliarmos o debate público-democrático em relação à temática proposta.

Esta pesquisa será margeada pelo conceito de altas habilidades/superdotação definido no artigo 4º da Resolução do CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, sendo “Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2008, p. 2).

Antes de iniciar de fato a escrita da dissertação foi realizado um levantamento de literaturas sobre o conhecimento dos professores sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação e sua prática com os estudantes que apresentam essas características, analisando as condições, avanços e retrocessos sobre o tema, um estudo de caráter bibliográfico sistemático.

Inicialmente, a pesquisa foi desenvolvida por meio da revisão literaturas em bancos de dados online, da plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) e da CAPES. Para principiar as buscas da literatura foi realizada uma estrutura de inclusão e exclusão, sendo inclusos na pesquisa textos que abordassem as perspectivas dos professores sobre o tema das

altas habilidades e excluídos todos os textos que não fizessem referência aos professores nesse contexto.

A pesquisa foi limitada aos anos de 2001 até 2017. Visto que a Resolução CNE/CEB n. 02, de setembro de 2001, do Ministério da Educação, faz menção ao termo modificando a estrutura, substituindo “Altas Habilidades ou Superdotação” por “Altas Habilidades/Superdotação” (CORDÃO, 2001). No ano seguinte, em 2002, no Estado do Espírito Santo, estudiosos e pesquisadores na área da Educação Especial reuniram-se, no II Seminário de Educação Inclusiva, para discutir sobre a necessidade de apoiar os direitos dos alunos superdotados. Após esse encontro, em 2003, foi criado o Conselho Brasileiro para Superdotação, uma instituição não governamental com a finalidade de assegurar os interesses dos alunos superdotados. A partir desse ano, diversas pesquisas foram realizadas (MATO GROSSO DO SUL, 2017), determinando crescimento na área que culminou, no ano de 2017, com a transição do NAAH/S para Centro, por meio do Decreto n. 14.786, de 24 de julho, que criou o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS).

Os descritores utilizados foram altas habilidades/superdotação, identificação de altas habilidades, professores e altas habilidades, ora separados, ora combinados. Utilizou-se como filtro o ano explicitado no parágrafo anterior e a seleção somente de artigos.

O quadro a seguir caracteriza o quantitativo de artigos encontrados em cada plataforma, com os respectivos descritores utilizados na realização da pesquisa.

Quadro 1 – Quantitativo de artigos encontrados para análise

Descritores	SCIELO	CAPES
Altas habilidades e professores	13	212
Altas habilidades/superdotação e professores	10	14
Altas habilidades e identificação	14	164
Altas habilidades/superdotação e identificação	10	26
TOTAL	47	416

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Inicialmente foram encontrados 463 artigos, sendo 47 na plataforma da Scielo e 416 na Capes. Posteriormente foi utilizada a análise dos textos, com o objetivo de expor os conceitos, as metodologias, as teorias e os resultados discutidos. O quadro 2, logo abaixo, explicita,

quantitativamente, os artigos identificados e selecionados com base nos critérios de inclusão e exclusão.

Quadro 2 – Seleção de artigos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão

Artigos selecionados identificados por meio da busca bibliográfica no banco de dados	Artigos selecionados para verificação de critérios de inclusão	Artigos excluídos por não respeitarem os critérios de inclusão	Avaliação qualitativa pela leitura do resumo	Artigos incluídos para a presente revisão
463	44	34	10	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para desenvolver esse texto recorreu-se a seis artigos (PINTO; FLEITH, 2002; AZEVEDO; METTRAU, 2010; PÉREZ; FREITAS, 2011; JESUS; VIEIRA, 2011; GUENTHER; RONDINI, 2012; BAHIENSE; ROSSETTI, 2014). O quadro a seguir caracteriza as literaturas analisadas identificando o título dos trabalhos, ano de publicação, autores, categoria e local de realização da pesquisa.

Quadro 3 – Literaturas coletadas para análise

Ano da Publicação	Título	Autores e Orientadores	Categoria	Local
2002	Percepção de professores sobre alunos superdotados	Pinto e Fleith	Artigo	Universidade de Brasília
2010	Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento	Azevedo e Mettrau	Artigo	Universidade Salgado de Oliveira
2011	Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro	Pérez e Freitas	Artigo	PUCRS e UFMS/UNICAMP
2011	Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais	Jesus e Vieira	Artigo	DEPS-CE/PPGE-UFES e PPGE-UFES
2012	Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma	Guenther e Rondini	Artigo	Universidade da Flórida (University

	sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores			of Florida) e UNESP
2014	Altas habilidades/ superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente	Bahiense e Rossetti	Artigo	UFES e USP

O primeiro texto (PINTO; FLEITH, 2002) é um artigo e as autoras discutem sobre a percepção do professor de ensino fundamental e de educação infantil sobre o aluno com altas habilidades. Seus objetivos são, além de investigar a percepção destes profissionais de escolas particulares e públicas de Brasília, observar a importância atribuída por eles ao papel da escola no atendimento desse aluno superdotado. As palavras chaves indicadas no texto são superdotação, percepção de professores, ensino especial. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, por meio de aplicação de questionários em um grupo de 41 professores de escolas públicas e particulares de Brasília. As autoras embasaram-se em alguns estudiosos para analisar a sua pesquisa como: Alencar, Fleith, Renzulli, Amabile, Csikszentmihalyi, Starko, Virgolim, entre outros, que falam do tema abordado. A autora conclui, ao fim da pesquisa, que tanto os professores de escolas públicas quanto os de escolas particulares consideram importante o papel da escola na educação do aluno superdotado, porém não tem preparação nem para identificá-los, nem para atendê-los, pois possuem um conhecimento superficial do conceito e do processo de identificação das AH/SD, além de não poderem contar com uma orientação específica sobre práticas educacionais compatíveis com as necessidades desses alunos superdotados.

No segundo texto (AZEVEDO; METTRAU, 2010), as autoras discutem sobre os mitos e dilemas dos professores na indicação de alunos com AH/SD para o AEE. O objetivo é investigar as dificuldades plausíveis encontradas pelos docentes nesse processo, por coleta de dados aplicados com 52 professores da Rede Municipal de Ensino de um Município da periferia do Estado do Rio de Janeiro. A análise de dilemas morais foi baseada na teoria de Kohlberg e referenciados nos mitos relativos às AH/SD e na teoria de Winner (AZEVEDO, METTRAU, 2010) explicando as possibilidades de um novo caminho para auxiliar o entendimento da baixa indicação de alunos, conforme se verificou na pesquisa. As palavras-chave utilizadas foram: Altas habilidades, Superdotados, Mitos e Dilemas. Os fatores utilizados na pesquisa foram: o perfil sociodemográfico dos entrevistados, o levantamento de elementos da representação social do professor frente às AH/SD e a educação especial, e sobre os dilemas fundamentados na teoria de julgamento moral e nos mitos referentes às AH/SD. A pesquisa conclui, ao fim das investigações, que tanto o grupo de professores que indicou os estudantes para o programa de

alunos com AH/SD da Secretaria de Educação desse município, quanto o grupo que não indicou, apresentam mitos sobre a AH/SD. A pesquisa mostra que existem indicativos de que os mitos acerca das AH/SD influenciam na presença ou ausência de indicação desses alunos como, por exemplo, o mito de que os superdotados são alunos academicamente superiores e sempre têm bom rendimento escolar, o que nem sempre é verdade, influencia na não-indicação pois eles raramente são superdotados em todas as matérias. Outro exemplo de mito encontrado é que esse aluno não necessita de AEE, mas a realidade é que esses alunos necessitam de atendimento diferenciado, sendo este garantido em Lei. Então, por fim, as autoras sugerem como solução a discussão desses mitos com os professores para facilitar o processo de indicação.

No terceiro artigo (PÉREZ; FREITAS, 2011) as autoras discutem sobre a realidade brasileira diante dos encaminhamentos dos alunos com AH/SD na Educação Básica. As palavras-chave utilizadas no artigo são: altas habilidades/superdotação, atendimento educacional especializado e inclusão. O objetivo das autoras é verificar os aspectos que prejudicam a concretização do AEE e sugerir medidas e mudanças que consideram importantes para que esse direito subjetivo – a Educação para Todos – também seja cumprido. A pesquisa tem como Fundamentação teórica as leis, com ênfase na Lei 5.692/71 (LDB/71) (BRASIL, 1971), normas e documentos norteadores educacionais que determinam e garantem o direito ao atendimento especializado por parte dos alunos superdotados. As autoras defendem que o problema encontrado em algumas publicações que não acreditam em alunos com AH/SD reflete a falta de informação; de formação acadêmica e de docentes nessa área; e a presença de um aspecto cultural desse público, que é galgada erroneamente em mitos e crenças populares. Porém, o AEE para esses alunos, hoje, é uma realidade legalmente consolidada, que precisa ser implementada para surtir efeitos concretos nos encaminhamentos pedagógicos para eles. Diante da análise dos dados, frente à consolidação deste atendimento e da falta de visão relativos aos alunos com AH/SD, as autoras sugerem a inclusão de um módulo nos cursos de formação para o AEE, oferecidos pelo MEC, visto que as falhas, na educação inicial e na formação continuada, são tão ou mais intensas que na área da deficiência; outra solução seria a inclusão de conteúdos e disciplinas nas licenciaturas, e oportunizar o atendimento a esses alunos levando em conta o interesse peculiar e individual. Além disso, a pesquisa sugere a necessidade do enriquecimento extracurricular, no contraturno e intracurricular, em sala de aula, para o aluno identificado com AH/SD.

O quarto texto (JESUS; VIEIRA, 2011) é um artigo em que as autoras discutem as Políticas e práticas inclusivas no Ensino Fundamental, tanto em suas implicações nacionais

(Brasil), quanto locais (Espírito Santo). Tem por objetivo problematizar como as legislações nacionais de Educação Especial vêm sendo assumidas pelos municípios do Estado do Espírito Santo, colocando em tela as tensões, os desafios e as possibilidades que atravessam esse processo. As palavras-chave são: educação especial; políticas públicas; políticas em ação. Para a fundamentação teórica foram utilizados os seguintes referenciais: Constituição Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988); LDB n. 9.394/96, de 20 dez. 1996 (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; além de autores como: Santos, Jesus, Prieto, Padilha, Sader, Ainscow, Baptista, Silva, Freitas. O estudo buscou mapear movimentos e instituir novas probabilidades de ação para tratar sobre escolas inclusivas, designando novas linhas de pensamento e de ação, por meio de diálogos reflexivo-críticos entre docentes e equipe pedagógica, profissionais em atuação em instituições especializadas, para futuros encaminhamentos gerados por essa dinâmica social excludente, que segrega e nega direitos. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2007 a 2009, nos 78 municípios do Estado do Espírito Santo. As autoras concluem que as diretrizes vêm incitando as escolas a criarem movimentos, tanto para a definição dos Participantes pertencentes a Educação Especial, quanto para a criação de dispositivos para a escolarização desses alunos. Observaram contradição em relação à inclusão escolar, uma ligação complexa entre o público e o privado. E perceberam que o estado do Espírito Santo vem buscando probabilidades de ação para inclusão, fazendo das escolas espaço para todos.

No quinto texto (GUENTHER; RONDINI, 2012), as autoras discutem as conceituações dos termos capacidade, dotação, talento, habilidades, com os professores. Com base no referencial exposto, apoiam-se no ideário estabelecido por Angoff (1988), Plomin (1998), Howe, Davidson e Sloboda (1998), sintetizado por Gagné (1999), estabelecendo diferenciação entre capacidade natural e adquirida. Outros autores foram citados no texto como: Cupertino (2008), Peripolli (2009), Monte (2004), Santos (2004), Pocinho (2009), Guenther (2010), entre outros. Além de dar embasamento teórico na Legislação em vigor (MEC, Senado e Receita da Fazenda), o objetivo da pesquisa é compreender o ideário conceitual de domínio do professorado de nível básico, na tentativa de situar melhor a resistência da escola em relação ao tema. As palavras-chave utilizadas foram: dotação, talento, Superdotação e Altas Habilidades. A metodologia utilizada pelas autoras foi a sondagem de opiniões de Participantes divididos em dois grupos: Grupo A, com 80 educadores interessados ou envolvidos na área e Grupo B, com 107 professores da rede pública no interior de São Paulo, para relatarem o conhecimento sobre os termos (capacidade, dotação, talento, habilidades) e expressões usadas, relatando os significados de cada um e em que situações se utilizam. O resultado da pesquisa é que ambos

os grupos indicam conceituação confusa, notadamente para os termos oficiais, superdotação e altas-habilidades; a maior carga de rejeição e exploração na mídia é alocada à superdotação. Os conceitos: alta capacidade, alto desempenho e dotação são definidos em consonância com o referencial básico, que diferencia capacidade natural de capacidade adquirida; Talento reflete ambiguidade encontrada na área, referindo-se, ao mesmo tempo, à capacidade natural e capacidade adquirida.

Por fim, no sexto artigo (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014), as autoras discutem sobre as percepções dos professores e suas práticas na escola sobre Altas Habilidades/ Superdotação. O objetivo do texto é explorar a visão dos professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória-ES sobre AH/SD, examinando as relações entre essa visão e sua prática e, também, o entendimento dos mesmos quanto ao ajuste de sua preparação profissional para lidar com o referido público, averiguando as principais estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas por eles. As palavras-chave utilizadas foram: Educação Especial, Altas Habilidades, Superdotação, Professores. As autoras se embasaram em vários teóricos da área como: Pérez, Freitas, Virgolin, Chagas, Alencar e Felith, Bilimória, Nakano, Siqueira, Oliveira, Winner, Azevedo, Mettrau, Negrini, Freitas, Reich, Piaget, entre outros, além da Legislação em vigor (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de AH/SD). A pesquisa foi de caráter qualitativo descritivo. A metodologia utilizada foi a coleta de dados, utilizando o método clínico piagetiano, utilizando entrevistas. O público-alvo dessa pesquisa compões-se de 20 professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (6º ao 9º ano do ensino fundamental), de escolas públicas da cidade de Vitória – ES, que responderam a um roteiro de entrevista e a um instrumento contendo quatro histórias sobre mitos relativos às AH/SD para os docentes julgarem e darem suas opiniões. A análise dos dados indicou que os professores não tiveram uma formação adequada quanto a esse público, porém compreendem que o aluno superdotado tem necessidades educativas específicas; que existem mitos sobre AH/SD sendo, por isso, importante identificá-los para que os mesmos possam ser combatidos e não venham a influenciar de forma negativa nas relações com os outros. Faz-se necessária uma qualificação profissional para trabalhar com AH/SD, conseqüentemente sabendo identificá-los, para trabalhar da melhor forma, potencializando suas habilidades.

Partindo desta explanação, este trabalho levanta o seguinte problema: *Como o professor identifica os alunos com AH/SD, a partir das práticas de inclusão que permeiam a escola, considerando os vínculos criados neste convívio?* Com base neste questionamento, esta pesquisa busca subsídios dentro do contexto da educação especial, mais especificamente na inclusão desses alunos na escola comum.

Para tanto, este estudo se dará por meio de pesquisa qualitativa baseando-se em técnica documental com análise de materiais oriundos das consecutivas fontes: levantamento de literatura, entrevista com a colaboração dos agentes desse processo, os professores, e, descrição sistemática dos fenômenos.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar quais as condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas da rede pública estadual de Campo Grande, para inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Acompanhando o objetivo geral, os objetivos específicos têm a finalidade de identificar quais condicionantes produzem as dificuldades dos professores do ensino comum para indicação de alunos com AH/SD para atendimento especializado; descrever as concepções dos professores que interferem na sua ação em favor do AH/SD; investigar as ações de professores do ensino regular da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande – MS, que facilitam a identificação das altas habilidades/superdotação.

Para um melhor detalhamento e direcionamento das informações, esta dissertação foi dividida em quatro capítulos, organizados da seguinte forma: contextualização do objeto, exposição do método e da metodologia utilizada, apresentação dos participantes da pesquisa, coleta de elementos para análise, proposição de interpretação das unidades de significado elencadas e, por fim, apontamentos para fundamentação das análises, para uma proposta de intervenção.

No Capítulo 1, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – DO SURGIMENTO AO TRABALHO REALIZADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, buscou-se contextualizar o objeto de estudo, as altas habilidades/superdotação, delineando sua concepção e seus aspectos históricos, teceu-se um breve panorama da trajetória dos estudos e atendimentos, bem como as influências na educação do Brasil e em Mato Grosso do Sul. Demonstrou-se como ocorre o trabalho da Rede Estadual de Ensino, em Campo Grande-MS para AH/SD.

No Capítulo 2, A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA – O MÉTODO E A METODOLOGIA, trata-se da definição e explanação do método investigativo adotado para esta pesquisa. Será abordado sobre a sentença de significado e sobre a vivência fenomenológica na prática do professor sobre as AH/SD. Também será descrita a metodologia utilizada durante a coleta e registro dos dados. Desse modo, são registrados e expostos os Participantes da pesquisa, as respectivas escolas que atuam e a explicação de como ocorrerá a transcrição das entrevistas

O Capítulo 3, ANÁLISE FENOMENOLÓGICA, destina-se às análises da pesquisa. O referido Capítulo, está dividido em 4 seções e mais algumas subseções, primeiramente contextualiza-se a pesquisa, em seguida, abordam-se as questões norteadoras que determinaram as entrevistas, dando continuidade faz-se a redução fenomenológica, por meio de escritos pautados na análise das percepções do objeto de cada participante. Por fim, registram-se as convergências advindas de análises realizadas em busca de essências, que resultou na exposição de dez unidades de significados.

No Capítulo 4, DESCRIÇÕES DAS UNIDADES DE SIGNIFICADOS EVIDENCIADAS, apresentam-se dez unidades de significados discursadas a partir de reduções fenomenológicas realizadas por meio das falas dos participantes. Essas unidades, resultantes das concordâncias interpretadas, serviram de base para o desenvolvimento das práticas sugeridas para o presente trabalho. Os apontamentos desse capítulo buscam a relação dialógica entre as dez unidades de significado referidas e alguns pressupostos teóricos que possibilitam a relação de centralizada entre as vivências dos participantes e a teoria.

Finaliza-se, parcialmente, nossa pesquisa por meio de algumas considerações sistematizadas nas interpretações acompanhadas aos registros das análises realizadas durante o desenvolvimento da investigação. O estudo é finalizado com um projeto de proposta de intervenção (Apêndice A), baseadas nas devolutivas dos participantes, por meio das unidades de significados expostas na presente pesquisa.

CAPÍTULO 1 - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – DO SURGIMENTO AO TRABALHO REALIZADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL, NA CIDADE DE CAMPO GRANDE

Neste primeiro capítulo, serão tratadas as concepções sobre o tema AH/SD e sua trajetória no Brasil e no Mato Grosso do Sul, que se inicia-se com a Criação do Núcleo de Atividades de Altas habilidades/Superdotação (NAAH/S), chegando aos dias atuais com o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), finalizando com a importância na formação docente.

A educação inclusiva começou a ser discutida e implantada em documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esse tema pode ser localizado em documentos nacionais, como a Resolução n. 2, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as suas etapas e modalidades, na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Para Stainback, S. e Stainback, W. (1999, p.21) a inclusão educacional: “[...] pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” e, “só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344).

Ainda segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, (CNE/CBE) n. 17/2001, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entende-se por inclusão,

a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 8).

Em 2008, foi implantada a ‘Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva’ que tem por objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e

continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A referida Política define o público-alvo como aqueles que apresentam deficiências, com “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”, transtornos globais do desenvolvimento “são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008, p.15) e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) aqueles que

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Ao nos referirmos à inclusão escolar do público da educação especial, de forma geral, nos remetemos aos estudantes que necessitam de adaptações, seja de recursos ou de acessibilidade escolar, o mesmo não ocorre quando se refere a um estudante que apresenta facilidade em aprender e, em geral, para este último, os questionamentos são os mais diversos.

Martins e Alencar (2011) afirmam que, para que a escola se transforme num espaço de promoção de habilidades, é necessário que os docentes sejam melhor orientados, dirigidos e esclarecidos, para se desprenderem de antigos paradigmas, adotando novas atitudes e utilizando de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus estudantes.

A escola apresenta uma estrutura que busca atender estudantes que se desenvolvem dentro de um padrão esperado, idealizado pela sociedade. Quando os estudantes não apresentam esse padrão, sofrem de exclusão escolar, e não é diferente em relação ao estudante com AH/SD, que é o objeto dessa pesquisa.

As escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (MS), por serem públicas, detêm a maior parcela de responsabilidade de universalizar, incluir e combater as diferenças e as desigualdades, pois é a base para a cidadania, assegurada no artigo 205, da Constituição Federal de 1988, prescrita como:

A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 121).

Será esta avertente desta pesquisa, buscar compreender um pouco mais sobre as altas habilidades/superdotação, bem como conhecer esses estudantes público-alvo da Educação Especial, a fim de garantir a sua inclusão escolar.

1.1 Definindo Altas Habilidades/Superdotação

As altas habilidades/superdotação vêm tendo mais visibilidade na modalidade da Educação Especial, porém ainda se faz necessário mais pesquisas sobre o tema para chegar ao alcance da formação docente que irá trabalhar com esse público-alvo.

Ao longo dos anos, inúmeras nomenclaturas foram usadas, por vários autores e pesquisadores, para definir Altas Habilidades/Superdotação. Contudo, em consonância com Pérez (2016), a pluralidade de termos e expressões tem causado muitos equívocos, dificultando a identificação e o registro desses estudantes no Censo Escolar e, por consequência, a preparação de políticas públicas eficazes e apropriadas, impedindo a constituição de uma identidade benéfica e válida. Ainda, segundo a autora:

[...] as confusões populares entre AH/SD e precocidade, genialidade, crianças prodígio e hiperatividade, que já têm sido bastante discutidas na literatura [...] a expressão AH/SD tem sido agraciada com diversas nomenclaturas, como altamente capaz, alto habilidoso, bem-dotado, brilhante, dotado, pessoa ou portador de altas habilidades, portador de genialidade, portador de superdotação, talentoso, superdotado [...] além dos tradicionais discriminatórios e preconceituosos Nerd e Geek, sabichão, CDF, entre outros (PÉREZ, 2016, p. 46).

Apesar de ainda existirem autores que usem, em suas obras os termos “altas habilidades”, “superdotação”, “talentos”, “bem-dotados”, dentre outros apresentados e com definições imprecisas estudos na área contribuíram para definição e unificação dessas terminologias,. A Política Nacional de Educação Especial apresentou, em 1994, por meio do MEC, uma primeira definição de aluno com AH/SD, cuja caracterização voltou-se para um:

[...] notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1994, p. 7).

As diretrizes básicas da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1995) conceitua como superdotados “aqueles alunos que apresentavam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados

ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica ou específica (por exemplo, aptidão matemática), pensamento criativo e produtivo, capacidade de liderança, talento para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora” (BRASIL, 2006, p.12).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que:

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

De acordo Guenther (2012, p. 248), essa discordância na terminologia mais apropriada iniciou-se diante da tradução do inglês americano dos termos *giftedness* e *gifted*, cujo significado preciso é “dotação” e “dotado”, sendo acrescido o prefixo “super”. Todavia, o termo “superdotação” não foi muito bem aprovado e adotado nas esferas educacionais e, para amenizar essa resultância, acrescentou-se a expressão inglesa *High Ability*, que, em português, significa “capacidade elevada”. Guenther (2011) também faz uma crítica sobre a tradução desse último termo para “Altas Habilidades”, no plural, enquanto a tradução correta de *ability* é capacidade, ou seja, não se justifica e faz perder o sentido da definição.

No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB n. 2 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, em seu artigo 5º, inciso III, determina os educandos com altas habilidades/superdotação como “aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001b, p. 2).

Para Simonetti (2007, p. 1), da ABAHSD Associação Brasileira para Altas Habilidades, “superdotação é um conceito que serve para expressar alto nível de inteligência e indica desenvolvimento acelerado das funções cerebrais, o talento indica destrezas mais específicas.”

O vocábulo “superdotado” foi utilizado, inicialmente, para “identificar indivíduos que se colocavam na faixa de 5% em relação à população, após um teste de inteligência geral” (SABATELLA, 2008, p. 66).

Observa-se que vários são os autores que tratam do tema e que fazem definições pertinentes, dentre seu entendimento, porém o intuito é explanar um pouco mais sobre essas diferentes concepções a fim de compreender melhor sobre esse público.

1.2 Contextualizando as Altas Habilidades/Superdotação no Brasil

As primeiras discussões no Brasil sobre atendimento às pessoas com AH/SD marcam a década de 1920, conforme registra Osowski (1989, p. 24):

No Brasil, desde a década de 1920, é possível encontrar estudos, experiências-piloto, artigos e livros tratando desse tema. Inicialmente, eram atividades esporádicas, mas que revelavam a preocupação que perspassava alguns brasileiros. No fim da década de vinte início da década de trinta, pesquisas foram realizadas aqui no Brasil com o objetivo de identificar o número dos chamados superdotados. Foi feita uma estimativa que haveria, na época, em torno de 172.000 pessoas consideradas superdotadas dentre uma população de 40.000.000 de habitantes.

Diversos acontecimentos mundiais e históricos influenciaram no Brasil a trajetória dos superdotados, em meios a muitos mitos. Para Cupertino (2012), do mesmo modo que os Estados Unidos, no Brasil, por longas datas, houve a preconceção de que a Educação Especial dos AH/SD é uma atitude favorável relativamente às elites que, conseqüentemente, promove a discriminação, porém, ambos países perpassavam pela dúvida de encontrar maneira de garantir a conciliação da igualdade e qualidade de ensino garantindo educação para todos.

No ano de 1924, a educação brasileira dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, passou pela divergência entre iniciativas governamentais a respeito das validações de testes de inteligência americanos em Recife e no Distrito Federal (DELOU, 2007).

Prosseguindo com a história, Ulisses Pernambuco, em 1925, criou a primeira escola para crianças excepcionais do país, no estado de Pernambuco (ANDRADE, 2009). Já em 1930 houve a publicação de “A educação dos Supernormais”, de Leoni Kaseff (CUPERTINO, 2012).

Em 1929, ainda segundo Cupertino, aconteceu o primeiro registro de atendimento ofertado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, no Brasil. Nessa ocasião, a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro preparou o atendimento educacional dos *super-normaes*, expressão utilizada na época por Leoni Kaseff. Mas, segundo Delou (2007), mesmo diante dessa medida não houve a garantia do direito declarado na legislação do Estado do Rio de Janeiro, visto que não foi dado prosseguimento a uma política pública estadual ou federal, que pudesse universalizar o atendimento escolar a esses alunos.

Helena Antipoff trouxe muitas ideias inovadoras ao Brasil, dando ênfase na educação dos “excepcionais”, sendo a fundadora da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, no ano de 1938, identificando 8 (oito) crianças *super-normaes* e conceituando-as como as crianças bem-

dotadas. No ano posterior, a mesma sugeriu a inclusão de um parágrafo nos estatutos da instituição (DELOU, 2007).

Os primeiros atendimentos a estudantes identificados com AH/SD ocorreram na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, onde foram realizados os dois primeiros seminários sobre Superdotação, em 1966 (OLIVEIRA, 2015).

Contudo foi, somente, a partir da década de 70, que surgiu o interesse da oferta do atendimento especial para estudantes com altas habilidade/superdotação, diante do processo de industrialização da sociedade capitalista, por meio da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, no seu artigo nono, enfatizando a garantia ao atendimento especial para esses estudantes (BRASIL, 1971).

No mês de agosto do ano de 1971, foi anunciada a Lei n. 5.692 que estabelecia, em seu artigo 9, que os alunos superdotados, também deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971), bem como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais. Diante desse direito, foram criados o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (1975) e a Associação Brasileira de Superdotação (1978) (GAMA, 2006).

Dentre as ações, evidencia-se o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), designado em 1993, na cidade de Lavras/MG, sob a organização de Zenita Guenther, que identificava, acompanhava e estimulava os potenciais, buscando conservar a formação integral da criança superdotada. No mesmo ano, foi concretizado um programa na Universidade Federal Fluminense, coordenado por Cristina Delou, consentindo, entre outras ações, a inserção de estudantes com AH/SD em aulas do ensino superior (GAMA, 2006).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica n. 02, de setembro de 2001, do Ministério da Educação, faz referência ao termo alterando a disposição, substituindo “Altas Habilidades ou Superdotação” por “Altas Habilidades/Superdotação” (CORDÃO, 2001). No ano posterior, em 2002, no Estado do Espírito Santo, houve o II Seminário de Educação Inclusiva para debater sobre a precisão de apoio aos direitos dos alunos superdotados, envolvendo estudiosos e pesquisadores na área da Educação Especial. Posteriormente a esse encontro, em 2003, foi formado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), instituição não governamental com o fim de garantir os interesses dos alunos superdotados, envolvendo profissionais e interessados na área.

No mesmo ano de 2003, estreou em Santa Maria/RS, um projeto de extensão universitária, dirigido pela Professora Soraia Napoleão Freitas, docente da Universidade

Federal de Santa Maria, que se intitulava Programa de Incentivo ao Talento (PIT) (OLIVEIRA, 2009).

Em 2005, o Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Especial, em parceria com os Estados e Distrito Federal, implantou como projeto piloto Núcleos de Atividades e Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todo país, com o objetivo de oferecer subsídios às escolas para que identificassem e promovessem o talento entre os estudantes, estimulando a criatividade e o desenvolvimento pleno do potencial de seus alunos (BRASIL, 2005).

Dando continuidade à trajetória das Altas Habilidades/Superdotação, Jara (2019, p. 61 - 62) relata a atuação dos NAAH/S no Brasil, dos anos de 2006 a 2018, como se observa a seguir:

De 2006 a 2018, algumas mudanças educacionais e políticas ocorreram no Brasil, especialmente no que diz respeito às políticas públicas. Dentre as principais destacam-se a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que estabelece orientações aos sistemas de ensino, a fim de proporcionar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais e determinando a adjudicação de matrícula adicional para os alunos que estejam recebendo AEE; o Parecer nº 13 e a Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 3 de junho e 06 de outubro de 2009, respectivamente, que definem as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica e ampliam as possibilidades de ofertas de AEE para outros espaços educacionais não-formais; e o Plano Nacional de Educação (2011), que estabelece metas estratégicas para ampliação do AEE para a Educação Especial e as AH/SD.

É útil lembrar que esta pesquisa foi realizada na Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, de modo que daremos continuidade à trajetória da transição do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S-MS), até a implantação do CEAM/AHS, para um melhor entendimento.

1.3 O Trabalho da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande-MS para AH/SD

Mesmo com a existência e a necessidade de atendermos estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, muitos estudantes com potencial e talento deixam de ser encaminhados para avaliação devido à falta de formação de professores e entendimento sobre a temática de Altas Habilidades/Superdotação.

Visando cumprir ao que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), o governo do Estado do Mato Grosso do Sul deu início a um processo de identificação com o objetivo de identificar estudantes com altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino com a implementação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, em 2005.

O serviço do NAAH/S -MS é pautado nos 4 volumes de uma série de livros disponibilizados pelo MEC, denominada “A Construção de Práticas Educacionais para o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação” (BRASIL, 2007) e da base teórica proposta por Renzulli (1986). É válido ressaltar que esse é o recurso de origem que subsidia teoricamente a prática do trabalho técnico dos NAAH/S.

O NAAH/S – MS é fundamentado no Documento Orientador (BRASIL, 2006), estruturada em três unidades: Unidade de Atendimento ao Aluno, Unidade de Atendimento à Família e Unidade de Atendimento à Escola, onde cada unidade tem seus objetivos singulares, porém intrinsecamente correlacionados, procurando identificar e/ou atender particularidades educacionais desse educando, sempre visando o reconhecimento das necessidades do estudante com altas habilidades/superdotação transitando pelas áreas cognitiva, afetiva e social. É importante frisar que esse documento consente que cada estado faça os ajustes necessários a sua realidade.

O decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 integra no público-alvo da educação especial as pessoas com Altas habilidades/Superdotação, garantindo a suplementação escolar desses estudantes por meio do atendimento educacional especializado que é o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 1-2).

No contexto estadual, o funcionamento do NAAH/S – MS, legalmente amparado por meio do Decreto n. 12.169, de 23 de outubro de 2006 (MATO GROSSO DO SUL, 2006) teve início no dia 23 de outubro de 2006, vinculado à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPOESP), da Superintendência de Políticas de Educação (SUPED) da SED/MS. No Art. 2º do mesmo, estão previstas, na organização de sua estrutura, as seguintes unidades:

I – Unidade de atendimento ao Professor; II - Unidade de atendimento ao Aluno; III- Unidade de atendimento à Família.

Art. 3º A Unidade de atendimento ao Professor objetiva oferecer cursos de formação continuada a professores e profissionais de educação, promover pesquisas e realizar planejamento junto a instituições parceiras para desenvolvimento de ações referentes às altas habilidades/superdotação.

Art. 4º A Unidade de atendimento ao Aluno objetiva apoiar alunos com altas habilidades/superdotação, professores e comunidade, por meio de métodos e materiais necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Art. 5º A Unidade de atendimento à Família objetiva orientar e dar apoio psicológico e emocional à família, com intuito de incentivar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com altas habilidades/superdotação (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Também se faz necessário apresentar o previsto na resolução da SED/MS, que informa um pouco mais sobre o funcionamento do NAAH/S – MS, na Resolução/SED, de 2 de fevereiro de 2012, e determina procedimentos para o funcionamento do núcleo, a saber:

Art. 2º O NAAH/S – MS tem como objetivos avaliar, identificar e promover atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Art. 3º Os atendimentos oferecidos pelo NAAH/S – MS será realizado no Centro Estadual de Educação Especial Inclusiva – CEESPI e nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Parágrafo Único: O atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação no interior do Estado funcionará sob orientação do NAAH/S – MS. Art. 4º Para a consecução de sua proposta o NAAH/S – MS oferecerá suplementação curricular aos alunos em atendimento (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Por meio das Resoluções e Decretos, observa-se que há um trabalho voltado para identificação e atendimento os estudantes com altas habilidades/superdotação, buscando uma melhor compreensão e aprimoramento voltadas à este tema, que atualmente tem sido estudado, abordado e discorrido a nível nacional e internacional por diversos autores como Gama (2006), Alencar e Fleith (2001), Delou (2007), com diversas formas de visões e condicionamentos.

De acordo com o relatório de funcionamento do NAAH/S, o atendimento é organizado e realizado em etapas: primeiramente os técnicos (pedagogo e psicólogo) vão às escolas, dialogam com a direção e coordenação escolar, apresentando a proposta de trabalho e ofertando capacitação a toda equipe escolar (coordenação, direção e professores). Dessa maneira capacitam esses profissionais para identificarem estudantes com altas habilidades/superdotação por meio de instrumentos que sinalizam essas características.

Após essa capacitação com os profissionais da escola, em consonância com os profissionais do NAAH/S, iniciam o processo de identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. Realizada a identificação, a família do estudante é convocada, pela gestão escolar, para a realização de uma entrevista a fim de colher dados a respeito do mesmo e para a solicitação de autorização para o início da avaliação. Assim, uma vez autorizado, é iniciada a avaliação individual do estudante, que ocorre uma vez por semana, na escola do estudante, durante, no mínimo, dois meses. Uma vez que o resultado da avaliação seja positivo ele é encaminhado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do seu interesse. Conforme a Deliberação CEE/MS n. 9367, de 27 de setembro de 2010:

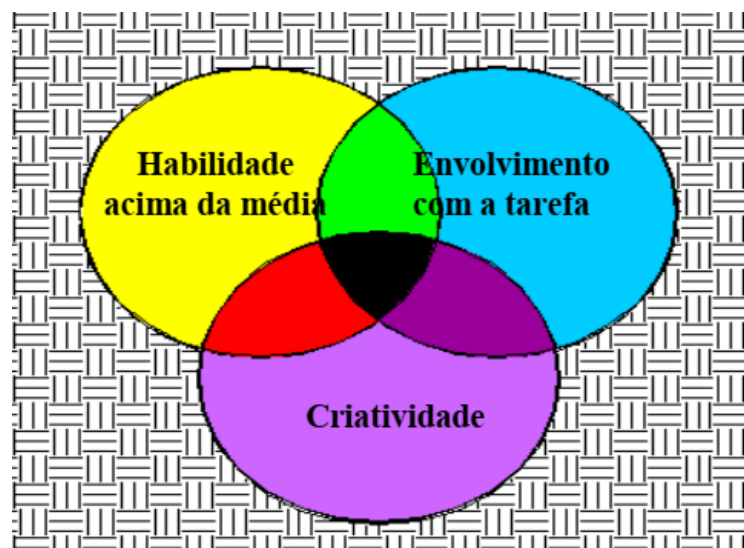
Art. 1º Considera-se Atendimento Educacional Especializado – AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino comum. Art. 2º O AEE é parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do educando por meio da disponibilização

de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Recursos de acessibilidade na educação escolar são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p.2).

É válido frisar que os estudantes com altas habilidades precisam de serviços educacionais diferenciados, que promovam seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social, podendo haver modificação do currículo e métodos de ensino adaptados às suas necessidades especiais.

A proposta de enriquecimento do atendimento educacional especializado está expressa nas Diretrizes do MEC, com base teórica de Renzulli e Reis (1986) que desenvolveram o modelo “Triárdico de Superdotação”, definindo três grupamentos básicos para que uma pessoa possa ser identificada com altas habilidades/superdotação: capacidade geral e/ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade (fig.1).

Figura 1- Modelo dos três anéis de Joseph Renzulli



Fonte: Renzulli e Reis (1986).

Logo após, o AEE acontece no espaço físico no NAAH/S, em Campo Grande, MS, no contraturno de horário de aula, com a finalidade de oferta de suplementação curricular e outros que se fizessem necessários, afim de desenvolver as habilidades e encontrar pares similares, o que auxilia no seu convívio social. O estudante para frequentar o AEE, deve estar matriculado na escola regular e frequentando regularmente.

No ano de 2017, mais precisamente no dia de 24 de julho de 2017, foi criado o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação

(CEAM/AHS), por meio do Decreto estadual n. 14.786, vinculado pedagógica e administrativamente à Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP) e a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

O serviço ofertado pelo CEAM/AHS é o mesmo do NAAH/S, porém como Centro tem mais autonomia no que se refere a verbas, propostas e ações, o que contribui para o trabalho da equipe. Deve-se evidenciar que o CEAM/AHS tem a sede em Campo Grande-MS, sendo o único centro de AH/SD com esse nome no país, contudo atende todos os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do estado do Mato Grosso do Sul. Seu foco principal são estudantes da Rede Estadual de Ensino do MS, uma vez que pertence à SED – MS, todavia como centro também pode atender estudantes da rede particular de Ensino. Para isso, os responsáveis devem solicitar pela escola a avaliação, destinado à SED, que encaminha o pedido para o Centro.

Mas os estudantes da rede estadual, como foi dito anteriormente, são atendidos na própria escola em que a sua avaliação é realizada pelos técnicos do CEAM/AHS, quando identificada com altas habilidades/superdotação são encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sede do centro em Campo Grande.

O CEAMS/AHS baseia-se no conceito de Altas Habilidades/Superdotação descrito na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e utiliza como base teórica para identificar e atender a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli e Reis (1986; 2004).

A avaliação do CEAM/AHS é pautada em atividades que propõem reforçar a ligação do estudante com uma ou mais inteligências (lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal), e o conceito de Altas Habilidades/Superdotação é concebido como o encontro dos três anéis (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade), apoiando-se nos indicadores de AH/SD em qualquer uma dessas inteligências.

Ambos, Gardner (1994) e Renzulli (2004), veem a inteligência em uma concepção multidimensional. Sendo assim, através da observação de comportamentos dos alunos em atividades pedagógicas e criativas, a equipe técnica do CEAM/AHS avalia os estudantes da rede estadual de ensino de Campo Grande, a fim de analisar as potencialidades, como um processo contínuo, flexível e coerente com a sua realidade, considerando os aspectos como o contexto social, motivação intrínseca e o comportamento do estudante. Segundo Gonçalves e Fleith (2016, p. 285):

[...] vale lembrar que o processo de identificação: faz sentido apenas se acompanhado de um plano educacional ou a um atendimento ou serviço; seja contínuo no sentido de ajudar os alunos a conhecerem e entenderem o seu potencial; seja flexível uma vez que não existe um perfil único de aluno superdotado; seja baseado em uma concepção de superdotação validade cientificamente; avalie características dos indivíduos à luz dos contextos escolar, familiar, social, cultural e histórico no qual o aluno está inserido.

Para Galbraith e Delisle (apud VIRGOLIM, 2007), existe uma lista-base de características das altas habilidades/superdotação do estudante no contexto escolar, que auxiliam a identificação desses alunos para encaminhamento à avaliação, descritas no quadro a seguir (Figura 2).

Figura 2– Formulário para identificação das Altas Habilidades/ Superdotação

01	Aprende fácil e rapidamente
02	Original, imaginativo, criativo, não-convencional
03	Amplamente informado; informado em áreas não comuns
04	Pensa de forma incomum para resolver problemas
05	Persistente, independente, auto-direcionado (faz coisa sem que seja mandado)
06	Persuasivo, capaz de influenciar os outros
07	Mostra senso comum; pode não tolerar tolices
08	Inquisitivo, cético, curioso sobre o como e porque das coisas
09	Adapta-se a uma variedade de situações e novos ambientes
10	Esperto ao fazer coisas com materiais comuns
11	Habilidades nas artes (música, dança, desenho etc.)
12	Entende a importância da natureza (tempo, lua, sol, estrelas, solo, etc.)
13	Vocabulário excepcional, verbalmente fluente
14	Aprende facilmente novas línguas
15	Trabalhador independente, mostra iniciativa
16	Bom julgamento, lógico
17	Flexível, aberto
18	Versátil, muitos interesses, interesses além da idade cronológica
19	Mostra <i>insights</i> e percepções incomuns
20	Demonstra alto nível de sensibilidade, empatia com relação aos outros
21	Apresenta excelente senso de humor
22	Resiste à rotina e repetição
23	Expressa idéias e reações, freqüentemente de forma argumentativa
24	Sensível à verdade e à honra

Fonte: Galbraith e Delisle (1996, p. 14)

Fonte: Virgolim (2007, p. 44).

Assim, com uma perspectiva qualitativa e processual, a equipe técnica do CEAM/AHS realiza a identificação, ofertando apoio pedagógico aos estudantes e orientações à família, professores e comunidade escolar, uma vez que os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oportunizam, durante o atendimento, o enriquecimento e suplementação curricular, a partir da área de interesse do estudante com a finalidade de potencializar o desenvolvimento de suas habilidades.

O AEE tem por objetivo estimular os potenciais e as habilidades do estudante além de aprimorar o seu desenvolvimento. Ressalta-se também a importância da família e da escola no comprometimento com esse atendimento visando atender as necessidades dos estudantes e, por consequência, na melhora do desenvolvimento de suas habilidades. Vale um destaque que os programas de enriquecimento são:

[...] formas possíveis de se disponibilizar a estes alunos um trabalho diferenciado e com recursos e estratégias específicas para atender a suas peculiaridades. Estes programas podem ser complementados com o trabalho do professor em sala de aula, realizando atividades curriculares que considerem estas especificidades (FREITAS; PÉREZ, 2012, p.13).

No CEAM/AHS, o enriquecimento ofertado consiste na promoção do desenvolvimento de projetos em cada AEE e atividades extracurriculares solicitadas, oferecido com cronograma adequado às características e necessidades de cada estudante, por meio do Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli (2014) sendo eles: Enriquecimento Escolar do Tipo I, o Enriquecimento Escolar do Tipo II e o Enriquecimento Escolar do Tipo III. Freitas (2012) resume cada tipo:

Resumidamente o Tipo I, representa atividades de exploração geral a respeito de uma variedade de assuntos, etc.; o Tipo II constitui-se por atividades que ofereçam métodos e técnicas diferenciadas em relação a determinado assunto; o Tipo III, seriam as atividades investigativas de problemas reais, individuais ou coletivas, em que o aluno assume o papel de investigador (FREITAS, 2012, p.49).

Sendo assim, cumpre ressaltar que o estudante com Altas Habilidades/ Superdotação precisa receber um atendimento educacional especializado, para promoção e desenvolvimento de sua(s) habilidade(s), garantindo seu direito Universal de desenvolver suas potencialidades que deve ser ofertado pelas Escolas e pelos órgãos Federais, Estaduais e Municipais de Educação. Também tenta buscar subsídios na literatura para aprimorar a cada dia o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação, considerando ser este um direito deles e possibilitando o desenvolvimento e reconhecimento do potencial de cada estudante, bem como suprimindo e suplementando suas necessidades.

1. 4 A importância de formar docentes para entender as AH/SD

Vários autores como Virgolim (1998), Pinto (2002), Fleith (2002), Perez (2011), têm ressaltado a importância e a formação do professor em sala de aula, assim como, a necessidade

de planejamentos e estratégias educacionais adequados ao desenvolvimento de competências sobre as características das AH/SD.

Nesse sentido, os professores devem buscar atualização que os habilite para o atendimento a todas as especificidades dos alunos e proporcionar melhor desempenho e sua aprendizagem. Para Romanowski (2007, p. 138):

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece de forma contínua, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

Para Nóvoa (1997, p.26), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Nas palavras de Perez e Freitas (2011, p.112), “o tema quando apresentado é de forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros professores” provocando a invisibilidade do aluno criando mitos que prejudicam sua educação e desenvolvimento.

É tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador da inteligência em todos os seus alunos e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial, nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço e não o aluno; e desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes (TREFFINGER; RENZULLI, 1986, p. 150).

O professor deve compreender que o aluno deve ser avaliado qualitativamente e não quantitativamente. Um dos mitos que surgem sobre AH/SD é a nota, muitos imaginam que um aluno habilidoso necessita ter boas notas em todas as disciplinas e até mesmo na que possui um alto Quociente de Inteligência (QI), porém esse mito é citado por Renzulli e Reis que dão exemplos históricos de pessoas habilidosas que são lembradas por sua contribuição criativa e não por suas notas.

As pessoas que marcaram a história por suas contribuições ao conhecimento e à cultura não são lembradas pelas notas que obtiveram na escola ou pela quantidade de informações que conseguiam memorizar, mas sim pela qualidade de suas produções criativas, expressas em concertos, ensaios, filmes, descobertas científicas, etc. (RENZULLI; REIS, 1985, p. 12).

Renzulli (2014) evidencia a importância de atendimento educacional que valorize os talentos, para que esses estudantes sejam motivados, tenham seu potencial desenvolvido com

autonomia e criatividade. Para isso é necessário que o docente desenvolva trabalho interdisciplinar promovendo mudança no currículo, na prática pedagógica, nas oportunidades utilizando recursos que motive esse estudante.

Segundo Virgolim (1998), a área da Educação Especial voltada as AH/SD, possui grandes desafios, como: ressaltar as necessidades cognitivas, sociais e emocionais desse público, combater os mitos, proporcionar treinamento especializado para os profissionais envolvidos, proporcionar espaços e materiais adequados para o atendimento, desenvolver técnicas modernas para a identificação dos SD, adaptar e diferenciar os currículos e programas, implantar cursos de graduação e pós-graduação específicos para a área, realizar mais pesquisas com esse grupo, publicar e implementar a literatura especializada.

Desse conjunto de fatores, percebemos que a temática sobre políticas de formação de professores nesse campo específico tem sido pouco explorada nos cursos de Pós-Graduação. As poucas pesquisas encontradas centraram-se mais na formação do professor para identificar os alunos com AH/SD, ou na descrição e mapeamento de programas de formação. Assim, não foram localizados aspectos, significativos, relativos às dificuldades enfrentadas pelos professores para identificar e trabalhar com esse público-alvo, tampouco como estes mobilizam estratégias pedagógicas diferenciadas para este trabalho, em comparação ao trabalho efetuado com os demais alunos em uma sala regular.

Nessa mesma direção, a inclusão objetiva trabalhar com a diferença no contexto escolar, para, assim, promover o acesso ao conhecimento, afim de que:

[...] a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 302).

Em face disto, acreditamos ser frutífera uma pesquisa que possibilite apontar e clarificar quais fatores influenciam nas dificuldades dos professores da escola comum em identificar alunos com altas habilidades/superdotação e sua inclusão educacional.

Com a intenção de responder as perguntas-chaves que norteiam essa pesquisa, bem como apresentar a importância da formação docente para as AH/SD faz-se necessário, primeiramente, estabelecer uma análise crítica sobre o estado da arte na formação do professor, baseada no pensamento complexo (MORIN, 2007) e na fenomenologia, bem como elencar pontos relevantes que orientam essa formação e que necessitam ser sustentados e ou modificados, para colaborar com uma sugestão de formação docente vinculada com o indivíduo

em sua totalidade, extrapolando a prática racionalista e tecnicista que subsidie em tantos cursos de Licenciatura. Nesse proposição, observa-se, ainda, que:

O professor deve também colocar-se como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades, além disso, orientar a leitura de mundo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, orientando a leitura entrelaçada, colocada como desafio para a educação, constituindo-se como alicerce para a educação permanente (SACRISTÁN, 2000, p. 45).

Duarte (2003) e Saviani (2005) fazem uma crítica sobre o conceito de formação de professores que se baseia na epistemologia da prática, em que o enfoque está na divulgação de um saber subentendido que aos olhos de autores não valoriza o conhecimento científico, teórico e acadêmico. Para ambos, basilares da teoria dialética, não se pode separar teoria e prática, espera-se a completude. Desta forma, para Saviani (2005) o entendimento de formar o professor como um mediador do conhecimento, se apoia em dois eixos - o técnico e o político. Para tanto, a capacidade de um professor também é avaliada pela sua consciência em relação a seu serviço, seu encaminhamento, sua postura e o engajamento com a mudança da sociedade (SAVIANI, 2005).

De acordo com essa afirmativa, é evidente que mesmo que o professor da rede regular de ensino não tenha tido uma formação específica para altas habilidades/superdotação, é necessário que tenha autonomia de assumir esse papel enquanto participante do processo, pois estes estudantes estão incluídos na sala de aula e precisam ser identificados e acompanhados.

Autonomia pensada na perspectiva de Sales, Deixa e Chicote (2021, p. 16-18), que admitem ser a “autonomia uma palavra polissêmica” e que pode ser vista na perspectiva de uma autonomia construída, isto é, emancipação intelectual e epistemológica. Considerada como a “capacidade de articulação, de transitar de uma relação para outra, de perceber fatos em um nível além do intuitivo e de decidir”. Os autores falam que “não se trata de uma independência em relação ao outro”, mas de uma autonomia “construída com base na solidez intelectual, experiência de vida, do sentir-se pertencendo e se fazendo presente”.

Parte-se do princípio de que cada estudante é único, possuindo particularidades que precisam ser identificadas pelo professor. O docente é o agente relevante que atua diretamente na formação intelectual e que tem o compromisso com o processo de aprendizagem do estudante. O problema da falta de preparo desse profissional não está somente no reduzido tempo dedicado à disciplina na universidade, mas também na falta de oferta de cursos na área, e mais, a ausência de oferta de formação continuada sobre as AH/SD.

Saviani (2009) mostra o caminho e as políticas que são cabíveis à formação do professor, amparados pela legislação educacional (BRASIL, 1996; 2013). Contudo, é sabido que a mudança de olhares e a reformulação de ensino é morosa, que demanda tempo para que todos os docentes, em massa, estejam qualificados para o que se anseia. No caso das altas habilidades/superdotação não é diferente, pois não é habitual que os cursos de formação docente discutam esse tema (GUIMARÃES, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) preconizam que nos cursos de licenciatura haja reflexão e debate teórico de temáticas contemporâneas, como: a diversidade, a inclusão, a gestão democrática, as necessidades especiais, entre outras, afim de subsidiar a formação docente. Essas discussões na formação de professores são experienciadas no dia a dia da escola. Segundo Arnoni (2012), o professor faz muito esforço para trabalhar com esses temas por não ter domínio destas áreas do conhecimento, como é o caso das Altas habilidades/Superdotação. Se estes temas forem compreendidos cientificamente pelo docente, podem contribuir para a reflexão sobre a desigualdade e os questionamentos sobre a exclusão e o preconceito. Pode, também, colaborar para que construa sua identidade enquanto docente, tendo um olhar amplo do processo formativo e o exercício do pensamento crítico.

Outro dado relevante para a compreensão da formação docente consiste em compreender o que está previsto na Lei No 9.394/1996 (LDB) (BRASIL, 2006). A previsão é que haja adequação curricular dos cursos, para formação inicial e continuada de professores estabelecidos na BNCC e a Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e prevê a revisão e melhoria dos currículos do ensino superior para a formação de professores da educação básica (meta 13, 42 estratégia 13.4). Essas metas dizem respeito à “formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência”(BRASIL, 2019, p.2).

Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases a Educação brasileira (LDB) tenha incluído como público-alvo da Educação Especial, os estudantes superdotados, desde 1971 até hoje, os profissionais da educação têm dificuldade para reconhecê-los. Desse modo, faz-se necessário o oferecimento de cursos de formação, presenciais ou não, relacionados ao tema, no intuito de tornar os profissionais da educação preparados para identificar esses alunos e, caso necessário, realizar o atendimento educacional especializado (AEE), não só em sala de aula regular, como também nas salas de recursos. Nessa vertente tem -se:

Sob a responsabilidade do Ministério de Educação e dos respectivos órgãos estaduais e municipais está a formação inicial e continuada que autorize os professores a realizarem um atendimento educacional de qualidade, seja em salas de recursos específicas, multifuncionais e centros de referência quanto na sala de aula regular. Para que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva possa concretizar seus anseios de promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo, entre outras, o atendimento educacional especializado e a formação de professores para esse atendimento e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar, tem que haver uma normatização mais eficiente e a tão necessária articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, da educação infantil ao ensino superior.

Podemos ainda acrescentar as universidades, que devem incluir em seus programas de graduação, conteúdos relativos às AH/SD. Isso depende muito de ações mais pró-ativas do órgão regulador em nível federal – o Ministério de Educação – e da Secretaria de Educação Especial, em particular (PÉREZ; FREITAS, 2011, p.122).

Por conseguinte, a formação inicial e continuada do profissional que atenda os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, deverá, fundamentalmente, incluir conhecimentos específicos sobre esta área, fornecidos em cursos de formação continuada e até mesmo de especialização por todas as instâncias educacionais do País. Isso estabelece a incumbência de ofertar formação continuada e especializada nas mãos das Secretarias de Educação (federal, estaduais e municipais).

Para Mendes (2009) ainda que haja leis que amparam a educação inclusiva, falta, ainda, uma política de formação operante e influente que propague e oferte cursos direcionados à inclusão e particularidades da educação especial ou que aborde com aprofundamento tais temas na formação inicial. Na maior parte dos casos, os docentes saem das universidades de educação sem esse preparo e só obtém conhecimento e formação referentes aos estudantes da educação especial na prática em sala de aula (GONZÁLES, 2002).

No entanto, ressalta-se a necessidade da formação para o trabalho, consciente e fundamentado, do docente em sala de aula, para reconhecer e trabalhar com propriedade os AH/SD. Para Rech e Freitas (2005, p. 297) “ a medida que os professores os reconhecerem como crianças com necessidades educacionais especiais e desmistificarem seus conceitos referentes às altas habilidades, haverá uma maior probabilidade de que tais alunos tenham seus direitos educacionais realmente cumpridos.”

Depois de conceituar e contextualizar o problema educacional das AH/SD, dar-se-á prosseguimento no capítulo 2 destacando e apresentando o método e a metodologia da pesquisa fenomenológica, a fim de desvelar as diretivas para que os fenômenos ou elementos sejam esclarecidos ativamente e intrinsecamente. Para tanto, para dar suporte à investigação será estudada e analisada a essência das coisas, além do modo como são percebidas no mundo.

CAPÍTULO 2- A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA – O MÉTODO E A METODOLOGIA

A Fenomenologia enquanto método visa buscar as essências, por isso foi escolhida para nortear o percurso metodológico do trabalho a fim de estudar, nas manifestações faladas (escritas), a compreensão dos professores quanto às altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, apropria-se, no espaço e tempo, para exhibir a consolidação da existência fenomenológica. Para tanto, deve-se expor que, depois de alguns anos fora do universo acadêmico, na “primeira interação” com a Fenomenologia, depara-se com o sentimento de insegurança. Porém, com as leituras sugeridas, percebe-se que o sentido exprime o ser-existir-experimentar de hoje, o que aponta que sempre experimenta-se e vivencia-se a Fenomenologia na vida, já que cada vivência de percepção, sensibilidade e entendimento são experiências fenomenológicas.

Em vista disto, o que se realiza, se percebe, se produz e se vivencia são meios dos métodos intersubjetivos, em que a particularidade desenvolve a experiência vivida. Sendo assim, o que introduzi agora, foi o desenvolvimento de adaptação teórica do que tinha vivenciado durante a minha vida.

Para tanto, por meio da Fenomenologia, cujo objetivo é o apontamento do vivenciado (HOLANDA, 2003), manifestam-se minhas experiências/vivências em AH/SD, cujo percurso tem como ponto de partida o ano de 2011, quando iniciei minha trajetória no núcleo de altas habilidades/superdotação como técnica, a fim de um trabalho de identificação com esse público alvo. Nesse sentido, revela-se, também, meu existir/estar como professora da Educação Especial de uma rede estadual de ensino, do atendimento especializado em altas habilidades nos anos de 2020 e 2021.

Enquanto técnica do Centro de Atendimento às Altas habilidades/superdotação do estado de Mato Grosso do Sul, atuando enquanto pedagoga, protagonizei várias formações em escolas da rede estadual de Ensino, pois era uma das funções que tinha, a fim de capacitar os professores para que estes pudessem ter conhecimento sobre a temática das AH/SD, subsídios e percepção deste público alvo em sua sala de aula e, conseqüentemente, conseguir identificá-lo e indicá-lo para uma avaliação e atendimento ao CEAM/AHS.

Para a Fenomenologia, a informação não pode ser quebrada e nem separada dos elementos físico, material, mental, emocional, intelectual, ético e psíquico a fim de que a evolução absoluta dos indivíduos seja garantida. As relações humanas necessitam ser discutidas e desenvolvidas nas instituições educacionais a partir da visão fenomenológica.

A partir dessa vivência enquanto técnica de AH/SD, surgiu a necessidade de rever minha atuação e meu trabalho. Muitas vezes, ele não era suficiente para formar todos docentes como era esperado, observava-se a falta de informação deles sobre o tema e a dificuldade para a identificação desses alunos em sala de aula.

Procura-se, dessa forma, apresentar a atitude do indivíduo-pesquisador por meio da Fenomenologia:

[...] uma pesquisa fenomenológica deve buscar acessar a essência do fenômeno estudado com o intuito de poder ser posteriormente generalizado (dado que estamos nos referindo à experiência humana). Esta essência – o **eidós**, descrito por Husserl – pode ser alcançada a partir de um método que contemple três elementos fundamentais para se falar em pesquisa *fenomenológica*.

O primeiro desses elementos é a *redução fenomenológica* ou abstenção de juízos que deve ter o pesquisador sobre o tema pesquisado, permitindo-lhe o acesso aos significados puros do sujeito; o segundo elemento é a *intersubjetividade* ou relação que se estabelece entre sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado, seus conteúdos e envolvimento decorrentes desta relação, e o terceiro elemento é o *retorno ao vivido* ou retomada do ‘mundo da vida’ do sujeito-pesquisado através do seu depoimento (HOLANDA, 2003, p. 52-53).

A formação era oferecida pela equipe técnica do CEAM/AHS, para a direção e coordenação de cada escola da rede estadual de ensino de MS, onde era marcada uma data e um horário, de modo a ofertá-la para o máximo de funcionários possível. A escala de trabalho era dividida em duplas, formadas por psicólogo e pedagogo, e divididas por 10 a 15 escolas estaduais em cada região da cidade de Campo Grande - MS. Um dado importante é que a formação era, apenas, um item do trabalho exercido. Eram também realizadas avaliações, encaminhamentos e acompanhamentos destes alunos.

Determinando subsídios da Fenomenologia no esclarecimento/apreensão/identificação desses alunos da educação especial, implica em exibir alguns embasamentos:

A Fenomenologia procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta por si mesmo, de modo que não parcializa ou o explica a partir de conceitos prévios, crenças ou afirmações sobre o mesmo, enfim de um referencial teórico. Mas ela tem a intenção de abordá-lo diretamente, interrogando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar sua essência. Ela dirige-se para o fenômeno da experiência, para o dado e procura ‘ver’ esse fenômeno de forma que ele se mostre na própria experiência... Daí a própria nomenclatura fenomenológica – significando o discurso sobre aquilo que se mostra como é (phenomenon+”logos”) (MARTINS; BICUDO *apud* BRUNS, 2003, p. 70).

Nessa totalidade, acreditando nos subsídios da abordagem fenomenológica de pesquisa para as aprendizagens e práticas dos docentes, e a partir da apresentação de meios que estimulam a percepção do professor especializado, pretende-se corroborar conceitos e ideias existencialistas. Tais ideias implicam nas vivências e nas escolhas dos sujeitos ao longo de suas vidas, onde é construída a essência humana, uma vez que essa construção individual só é

possível pela liberdade incondicional que os seres humanos gozam.

2.1 A Fenomenologia

Enquanto estruturação do saber, a comunidade científica vem utilizando de procedimentos teóricos amparados em correntes que promovem interpretações baseadas nos pressupostos acompanhados por certa perspectiva. Temos o propósito de discutir como está estabelecida a compreensão e, conseqüentemente, a ação docente para as práticas pedagógicas junto as AH/SD e, para a mencionada tarefa, escolhemos a Fenomenologia como método investigativo.

Fenomenologia é uma palavra composta pelos termos *fenômeno* mais *lógos*. Fenômeno diz do que se mostra na intuição ou percepção e *lógos* diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação e, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição no mundo-vida (BICUDO, 2011, p.29 a 30).

É possível compreender que o fenômeno em evidência se refere ao ato produzido por um indivíduo com um olhar atento ao que se mostra, considerando que “o que se mostra” não é um objeto manipulável, avaliado pelo Participante observador. Conforme afirmam Bicudo e Martins (2005), o fenômeno se evidencia transformando-se “visível a si mesmo”.

A Fenomenologia coloca a compreensão como procura da verdade. Merleau-Ponty (2004) propõe uma análise diferente daquela sugerida pelas correntes racionalistas, uma vez que não há uma neutralidade científica, em que o pesquisador se empenha para dar sentido a suas interpretações, não se desassociando de suas experiências, histórias de vida e seus pensamentos. Assim sendo, Merleau-Ponty (2004), baseado nas concepções de Husserl (1980), propicia o reconhecimento da compreensão e rompe com a neutralidade científica dos racionalistas, no que se diz respeito à investigação científica.

Ambas as ciências, as naturais ou as dos fatos e as do “espírito” (as eidéticas tais como a História, as ciências da cultura) são ciências do mundo, uma vez que mundo é compreendido como sendo o conjunto total dos objetos da experiência e do conhecimento empírico possível, bem como dos objetos que sobre a base da experiência dos fatos concretos são possíveis de ser conhecidos no pensar teórico. Mundo compreendido como mundo-visa, como o horizonte da existência humana. Ou seja, como a espacialidade onde vivemos despertos, constantemente conscientes daquilo que está sendo por nós experienciada e, portanto, que já está sendo conhecido de um modo pré-científico. É o mundo objetivo, mundo de todos, o qual qualquer um tem como horizonte. Horizonte entendido como a espacialidade que se prolonga até onde a compreensão do olhar alcança e que se estende à medida que a compreensão

também se estende, possibilitando que o olhar veja mais “coisas” (objetos concretos) e atividades reais concretas e possíveis (BICUDO, 1990, p. 56).

Levando-se em consideração que “das coisas ao pensamento das coisas, reduz-se a experiência” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 497), é necessário enfatizar a experiência enquanto aprendizagem de um tema, ou seja, para o docente ter uma concepção pré estabelecida sobre as Altas Habilidades/Superdotação, faz-se necessário adquirir conhecimento, vivenciar para depois conceber.

A base epistêmica e fenomenológica em que este trabalho se baseia define o caráter experiencial dos fenômenos, possibilitando considerar os contextos como comunhão do apreender, do entender e do analisar, por meio da experiência humana, social, cultural, educativa, pedagógica, entre outros. Valorizando a expressão da multiplicidade e a individualidade que nos constitui, bem como ao tempo em se coloca aos sentidos compartilhados. A Fenomenologia tem a presunção de “[...] explicar as estruturas em que a experiência se verifica, de deixar transparecer, na descrição da experiência, suas estruturas universais” (CAPALBO, 2008, p. 18).

Husserl (2011, p. 43) aponta que a “fenomenologia é o estudo das essências, seu foco mais relevante é o de conhecimento de mundo, ou seja “ir às coisas mesmas”, quer dizer, estabelecer o desejo de conhecimento do mundo que se doa à percepção”. Contudo, a compreensão só ocorre em um corpo e uma mente apropriados em sua singularidade. A relevância do corpo, não se refere ao corpo biológico, mas segundo o conceito de Merleau-Ponty (1990), o corpo fenomênico, para o resultar da compreensão.

Um das direções de proximidade para apreender a experiência educacional vivenciada é a Fenomenologia enquanto maneira mais adequada de averiguar certos fenômenos, pois privilegia perspectivas de questões humanas no desenvolvimento do sentido e da experiência. A Fenomenologia abordada por Husserl (2011,) mostra a ideia de um conhecimento voltado ao mundo vivenciado, à ligação com a experiência, antes da busca de teorizar sobre ela. Nessa mesma direção epistemológica, sugestionam-se especificar o fenômeno e não tentar explicá-lo. Para Husserl (2011,), o fenômeno e o ser estão ligados de modo indissociável, em outras palavras, o fenômeno só irá existir se tiver o indivíduo em que o fenômeno se estabelece.

A particularidade fundamental da Fenomenologia é a “intencionalidade da consciência”, ou seja, o encaminhamento da consciência para o entendimento do mundo. Nesta direção, todas as ações, as expressões, os costumes, ou qualquer atitude humana possui um significado (MARTINS, 1992). Diante dessas considerações, nossa tarefa nessa pesquisa foi de perceber e analisar como se dá a compreensão de AH/SD para os docentes, bem como está

acontecendo as práticas educacionais com a inclusão desses estudantes com altas habilidades/superdotação na rede estadual de Ensino de MS, até chegar à essência do fenômeno, seja qual for a percepção desses professores.

De acordo com Forghieri (2004, p.18), “[...] a reflexão fenomenológica vai em direção ao ‘mundo da vida’, ao mundo da vivência cotidiana imediata, na qual todos nós vivemos, temos aspirações e agimos, sentindo-nos ora satisfeitos e ora contrariados”.

Desse modo, o método fenomenológico, em sua concepção humanista, é capaz de subsidiar, significativamente, na instensificação das habilidades nos estudantes com AH/SD e, principalmente, na percepção do professor diante da lógica psicométrica ou instrumentalizadora e, conseqüentemente, desenvolver um trabalho mediado pela compreensão do estudante com AH/SD dentro de vertentes enriquecedoras de promoção de capacidades, satisfação e tranquilidade.

Refere-se à utilização da Fenomenologia em seus tópicos otimizadores, onde o professor, em sua observação em relação ao outro, manifesta conhecimentos, experiências, inclusões e transposições numa congruência de conexão. Nesse método, deve predominar o apropriamento e segurança do indivíduo, ultrapassando o desenvolvimento específico e individual, bem como a estimulação de sua habilidade.

Referindo-se ao aporte teórico da abordagem fenomenológica no esclarecimento/apreensão/reconhecimento desse público-alvo da educação especial, é importante destacar determinados fundamentos, como:

A fenomenologia procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta por si mesmo, de modo que não parcializa ou o explica a partir de conceitos prévios, crenças ou afirmações sobre o mesmo, enfim de um referencial teórico. Mas ela tem intenção de abordá-lo diretamente, interrogando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar sua essência. Ela dirige-se para o fenômeno da experiência, para o dado e procura ‘ver’ esse fenômeno de forma que ele se mostre na própria experiência... Daí a própria nomenclatura fenomenológica – significando o discurso sobre aquilo que se mostra como é (phenomenon+” logos”) (MARTINS; BICUDO, *apud* BRUNS, 2003, p. 70).

Dando continuidade, elencamos características da pesquisa fenomenológica:

1. Ausência de uma compreensão prévia do fenômeno, ou seja, inicia-se o trabalho interrogando o fenômeno. 2. A situação da pesquisa não é definida pelo pesquisador, mas pelos próprios Participantes investigados. 3. O investigador se pauta pelo sentido (MARTINS; BICUDO, *apud* HOLANDA, 2003, p. 49).

Em suma, com a tentativa de descrever o comportamento do Participante-pesquisador mediante sua utilização:

O primeiro desses elementos é a redução fenomenológica ou abstenção de juízos que deve ter o pesquisador sobre o tema pesquisado, permitindo-lhe o acesso aos

significados puros do Participante; o segundo elemento é a intersubjetividade ou relação que se estabelece entre Participante-pesquisador e Participante-pesquisado, seus conteúdos e envoltórios decorrentes desta relação, e o terceiro elemento é o retorno ao vivido ou retomada do ‘mundo da vida’ do Participante-pesquisado através do seu depoimento (HOLANDA, 2003, p. 52-53).

Observa-se, portanto, que a designação do pesquisador, como propõe Gomes (2012), é usada como sinônimo do Participante que percebe anteriormente à intervenção, adequando-se a professores, psicólogos e outros profissionais.

O fenomenólogo deseja a aprendizagem ao se apoderar do corpo e da razão, havendo como correto o caso de que cada coisa é uma coisa inteira. Ao passo que, com base nos princípios de Husserl e Merleau-Ponty, a Fenomenologia favorece o indivíduo do conhecimento, por meio de uma visão humanística. Contradizendo aos métodos objetivos de investigação, a fenomenologia “não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão daquilo que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto” (BICUDO, 1999, p. 13). A ação de exercer uma análise qualitativa é um fato significativo para a comprovação da descrição, do significado e das assimilações vivenciadas pelo indivíduo, sem que se tenha como objetivo principal o julgamento das respostas apanhadas nas análises (BICUDO, 2000).

A autonomia das nossas concepções, princípios e preconceitos está existente na atitude fenomenológica. Nessa vertente, as classes surgem como dados de um fato existente como fruto da ligação vital (entre apreensões e consciência), que completam as análises hermenêuticas e fenomenológicas, em que o entendimento dos indivíduos se fortalecem com apoio na análise do pesquisador em relação aos dados observados (BICUDO, 2000).

Merece ressaltar que a Fenomenologia identifica a complexidade do fenômeno, assim como a polissemia das palavras, conforme relata Husserl (1980):

Frequentemente ouvimos falar em **generalidade das significações das palavras**, e o que na maioria das vezes se quer dizer por essa maneira ambígua de falar é que a palavra não está ligada a uma instituição isolada, mas pertence a uma multiplicidade infinita de intuições possíveis. (HUSSERL, 1980, p.25, grifos do autor).

Merleau-Ponty (1999), ao proferir uma observação, também sobre a palavra (o ato de falar), recorda que esta não tem razão, já que o sentido está no pensamento, no Participante que emite a palavra. Dessa maneira, a linguagem é um instrumento que auxilia o pensamento. “[...] enquanto não remontarmos a essa origem, enquanto não reencontrarmos, sob o ruído das falas, o silêncio primordial, enquanto não descrevermos o gesto que rompe esse silêncio. A fala é um gesto, e sua significação um mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 250).

Ao dispor o desígnio transcendental dos objetos, Merleau-Ponty (1999) evidencia que

não é dono das coisas e ao mesmo tempo, que tem autonomia para desconsiderar o que se demonstra evidente e procurar o que está desconhecido e velado. O autor complementa que a compreensão está ligada ao existir, posto que a presença do objeto, apesar de não estar condicionada ao raciocinar nele, tem relevância à medida que o mencionado objeto esteja no pensamento de um indivíduo.

Um percurso de vida é evidenciado pela concretude de sua realidade. Quer como corpo carnal, localizado num período/local, quer como Participante histórico em movimentação que renova vivências passadas e que as experienciam na atualidade, na descontinuidade das escolhas e imprecisões em relação ao futuro. Nessas mudanças, se impõe alternativas que manifestam significação/ definição; vivências; sentimentos consolidados nas experiências em um Participante com/no mundo permeado pela apreensão (MERLEAU-PONTY, 2011).

Segundo Forghieri (2004, p.18), “[...] a reflexão fenomenológica vai em direção ao ‘mundo da vida’, ao mundo da vivência cotidiana imediata, na qual todos nós vivemos, temos aspirações e agimos, sentindo-nos ora satisfeitos e ora contrariados”.

Os meios e procedimentos da investigação e reconhecimento de Altas Habilidades/Superdotação não necessita ser diretivo; e sim o oposto, deve promover um acesso à percepção fenomenológica de conhecimento do Participante tendo como desígnio promover seu bem estar. Segundo Holanda:

[...] uma pesquisa fenomenológica deve buscar acessar a essência do fenômeno estudado com o intuito de poder ser posteriormente generalizado (dado que estamos nos referindo à experiência humana). Esta essência – o eidos, descrito por Husserl – pode ser alcançada a partir de um método que contemple três elementos fundamentais para se falar em pesquisa fenomenológica (HOLANDA, 2003, p. 52-53).

Nessa perspectiva, acreditando que as atribuições do método fenomenológico da pesquisa fomentará para o aprendizado sobre AH/SD e a prática docente, por meio de ferramentas que estimulam o conhecimento do professor da escola regular sobre a temática, propomos demonstrar concepções existencialistas que favoreçam o empoderamento e bem estar desse Participante colaborador a partir de suas percepções frente à temática e prática em sala de aula com esse público alvo.

2.2 Compreensão

Dilthey¹ (1989) conceitua a compreensão como a apresentação da experiência vivida. Compreender para ele, é tido mais como um processo de ligação da experiência interna enquanto conjunto, incluindo a experiência externa como um de seus pontos, do que um meio de relação entre interno e externo, numa lógica estreita herdada.

A relevância dada ao enfoque cultural da vida, levou Dilthey a analisar *Verstehen* ou compreensão tal como metodologia que consentiria a reestruturação do modo de exteriorização (objetivação) da ação humana, não priorizando apenas a reestruturação das experiências vividas.

Gadamer (1998) indaga se Dilthey, de fato, realizou a passagem da categoria psicológica para a hermenêutica, partindo da fundamentação da ideia de universalidade em que a compreensão se ajusta ao mundo histórico. Logo "Compreender (*Verstehen*) para Gadamer é antes de tudo chegar a um entendimento (*Verständigung*) com outros" (WARNKE, 1987, p. 4).

Nesta mesma vertente, para *Erlebnis*:

é aquilo que na cadeia do tempo forma uma unidade no presente porque tem um significado unitário, é a mais pequena entidade a que podemos chamar experiencial e experiência é cada unidade das partes da vida ligadas por um sentido comum – mesmo quando as várias partes se separam uma das outras por eventos que as interrompem (PALMER, 2006, p. 113-114).

Ao comparar experiência vivida com fatores internos, no contexto histórico e demonstrados contextualizados historicamente e explicitados nas representações humanas, o vocábulo compreensão “passa a significar o —princípio da existência humana histórica abrindo caminho para as discussões a respeito das condições ontológicas que tornam a compreensão possível (NEGRU, 2007, p. 54)” que, posteriormente, embasam os estudos de Heidegger sobre a hermenêutica fenomenológica. Segundo a visão hermenêutica fenomenológica, a compreensão é um existencial, que se refere a uma estrutura:

a priori que revela o modo como o *Dasein* existe. Como existencial, a compreensão opera projetando anteriormente ao *Dasein* as suas possibilidades. Essas projeções são organizadas pela interpretação, que tem o papel de tornar explícito o que nós, enquanto seres humanos, já somos simplesmente porque existimos. Por trás de toda interpretação está a estrutura prévia da compreensão; toda interpretação é baseada em algo que temos previamente – ter prévio (*Vorhabe*), em algo que vemos previamente – ver prévio (*Vorsicht*) e em algo que apreendemos antecipadamente – concepção prévia (*Vorgriff*) (NEGRU, 2007, p. 54).

¹ Dilthey foi um dos herdeiros do historicismo, que viveu no final do século XIX, na Alemanha. Causou as polêmicas sobre a objetividade do conhecimento da realidade sócio-histórica, a fim de que determinasse, mais diretamente, a discussão sobre o procedimento metodológico das ciências sociais (MONDINI; MOCROSKY; BICUDO, 2017).

A compreensão fenomenológica é, historicamente, constituída por meio da experiência vivida pelo Participante pertencente ao mundo como os demais. Sendo assim, converte-se em uma hermenêutica existencial humana. Dessa forma, “a fenomenologia do Dasein é hermenêutica, no sentido original da palavra, ou seja, é um trabalho de interpretação” (PALMER, 2006, p. 134). Com Heidegger a hermenêutica, vista como interpretação, conceitua-se em uma “ontologia da compreensão e da interpretação”, em outras palavras:

é o poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser, no contexto do mundo vital em que cada um de nós existe. Não é capacidade ou o dom especial de sentirmos a situação de outra pessoa, nem é o poder de captar mais profundamente o significado de alguma manifestação da vida. A compreensão não se concebe como algo que se possua, mas como um modo ou elemento do ser-no-mundo. A compreensão é a base de toda a interpretação, é contemporânea de nossa existência e está presente em todo ato de interpretação (PALMER, 2006, p. 136).

Com os estudos de Heidegger, referentes à compreensão humana, a hermenêutica passa a ser uma maneira do ser humano ser no mundo, superando o conceito da hermenêutica como um meio de interpretação. Essa transformação de conceito é o ponto inicial dos estudos de Gadamer referentes à hermenêutica fenomenológica.

Nesse sentido, Gadamer traz a compreensão como uma tradição e a comunicação como uma fusão de horizontes. A compreensão é entendida como um movimento dialético caracterizado pela concordância, ou seja, o encontro do nosso presente com nossa experiência histórica que se abre ao mundo como um —milagre da compreensão, no sentido de que o compreendido é constatado num dado momento em que o foco incide no que é percebido com clareza, perdendo-se no tempo e no espaço o movimento vivenciado e vivo da compreensão. O sentimento de que as coisas não se dão prontas, mas de repente acontecem como se fosse operado um milagre, em que a compreensão brotasse de algo plantado em uma simbiose dentro-fora de cada um, individualmente e de todos presentes na história culturalmente dada no mundano (BICUDO, 2017, p. 4).

A compreensão e a interpretação são inatas ao indivíduo, é uma maneira de existir, que consegue compreender e compreende-se a a partir do meio que o envolve. A Hermenêutica Filosófica é baseada nas obras de Heidegger, e, sendo assim, a compreensão “não é apenas um processo mental, que se manifesta de modos conscientes e inconscientes, mas é ontológica, ou seja, é temporal, intencional e histórica” (PALMER, 2006, p, 145).

Consequentemente, aquele que compreende já está incluso no episódio do compreender, em razão de “ver” o fundamento do que está em observação. A compreensão na perspectiva

fenomenológica, não se refere “a expressão das realidades internas”, como apresentada por Dilthey, ou a um método que se baseie na consciência humana, contudo ao

poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser no contexto de que cada um de nós existe; a compreensão não é algo que se possua, mas um modo de ser-no-mundo. É ontologicamente fundamental e anterior a qualquer ato da existência (ESPÓSITO, 1991, p. 99).

Dessa forma, não tem como garantir uma compreensão completa e isenta de preconceitos, o que demonstra o limite do “método” científico, porém não da Ciência. Ao passo que, se não há meios de interpretar livremente as hipóteses e deduções, não tem método que determine uma “interpretação correta”. Seja qual for a experiência de criar um método de interpretação não será compreendido. Cai na impossibilidade da compreensão. E é nessa vertente que demonstra-se a Hermenêutica como uma alternativa para as pesquisas com as Altas Habilidades/Superdotação, enquanto uma maneira de apreender a linguagem, com suas diversas expressões e demonstrações culturais.

O tópico central de toda discussão refere-se à compreensão, como impossibilidade de cessar uma concepção em seu todo, portanto se expôs a Hermenêutica, enquanto maneira de racionalidade (STEIN, 2008), enfim uma maneira de conhecer.

2.3 Redução Fenomenológica

Uma das fases de organização da análise fenomenológica perpassa pela ação de colocar em parênteses os requeridos gerais alusivos à essência da atitude natural, ou seja, o que se presume em associação com o ser, o mundo natural existente, contudo que ficará lá como uma realidade, mesmo quando se coloca em parênteses. Para Husserl (1983,) a atitude de colocar em parênteses o mundo real não diz respeito a uma negação do mundo, e sim de uma atividade fenomenológica que visa desconectar completamente de qualquer julgamento que leve a uma circunstância de espaço e tempo do existir real.

Em conformidade com a afirmação acima, constata-se que o método formado por diferentes fases de colocação em parênteses, e isto presume a efetivação de uma diminuição passo a passo, chama-se de redução fenomenológica. Para tanto, na redução fenomenológica as objetividades formadas por funcionamentos práticos da consciência são eliminadas.

Em um ato de desvelamento, é preciso iniciar pela redução fenomenológica ou abstenção de juízos, por meio da procura da informação qualitativa do fenômeno, que por sua vez se manifesta por si mesmo, como é a situação estudante nas AH/SD, compreendendo que

o entendimento desse Participante inicia-se depois de sua identificação. Para que isso ocorra, temos como objeto a compreensão: a o qual todos os atos se sobressaem (MERLEAU-PONTY, 2011).

Diante de tal situação, por meio das informações descritas pelo professor, para epoché/redução fenomenológica, precisa-se realizar diversas leituras, afim de identificar unidades de significado, quer dizer, o que for próprio do Participante/educando, “a representação mental dos fenômenos abordados de acordo com as experiências vividas, isto é, o vivido do Participante clarificado pela relação” (HOLANDA, 2003, p. 61).

Alicerçados na busca de elementos relevantes, faremos o acompanhamento de expressões, características peculiares, de como o educador vê/percebe suas concepções, seu entendimento, a partir de suas experiências, a fim de encontrar uma unidade de significado, que posteriormente será retomada para sanar as defasagens sobre o tema. Segundo Holanda (2003, p.56), “trata-se de uma elaboração entre a linguagem do depoente, a formulação geral do pesquisador e a subsequente colocação dos pontos de uma forma geral”.

2.4 Sentença de significado

Segundo Amatuzzi (2009, p. 5) a pesquisa fenomenológica é um modelo de pesquisa qualitativa que “designa o estudo do vivido, ou da experiência imediata pré-reflexiva, visando descrever seu significado; ou qualquer estudo que tome o vivido como pista ou método. É a pesquisa que lida, portanto, com o significado da vivência”.

Na fenomenologia, “os significados que o pesquisador pode compreender nas descrições não se mostram de imediato, de modo direto, mas vão se revelando mediante a compreensão do sentido das experiências vividas pelo Participante, olhadas em sua totalidade” (BICUDO, 2011, p. 56).

Partindo do pressuposto que a fenomenologia tem o interesse pelas “significações”, o empenho do pesquisador concentrará neste prisma.

Uma unidade de significados, normalmente, é um trecho da transcrição em que as frases estabelecem relações entre si para apontarem situações explícitas. A temática de um item pode, eventualmente, ser chamado ou diversamente apontado em uma única sentença depois de ter feito a descrição completa. Ou seja, essa junção de significados elaborados pelo pesquisador é chamada de Unidades de Significado (US). Para Bicudo as US “[...] são postas em frases que se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade do texto da

descrição. Elas não estão prontas no texto, mas são articuladas pelo pesquisador” (BICUDO, 2011, p. 57).

Sendo assim, a pesquisa se inicia com a organização e estabelecimento das “unidades de significação”, advindas das respostas dos entrevistados, obtidas no processo de coleta. Estas unidades se estabelecem sob leitura e releitura da descrição: “cada vez que o pesquisador percebe uma mudança de sentido, ele posiciona a direção, e depois prossegue sua leitura, até a unidade de significação seguinte e assim sucessivamente” (POUPART *et al.*, 2012, p. 399). No final de cada etapa, obtém-se diversas unidades de sentido, evidenciadas na linguagem comum dos entrevistados.

A partir da constituição das unidades de significação, é necessário realizar análises, exames, explorações e descobertas novamente, a fim de tornar mais esclarecedora a importância de cada uma delas para o sentido da investigação. Este desenvolvimento levará a redução até se alcançar a essência do fenômeno.

A explicitação pela linguagem do percebido e trabalhado pelos atos da consciência lança a experiência vivida pelo Participante definitivamente na esfera da realidade intersubjetiva e objetiva, esta última entendida como tecida em redes de significados' que fazem sentido e são tomados, na esfera da intersubjetividade, como significativos e válidos para os contextos histórico-culturais aos quais se referem.

Rede é entendida como interligações de categorias, mostrando o próprio tecido dos sentidos percebidos e dos significados atribuídos. Não indica ordem lógica, nem hierárquica de valores. Pode ser interpretada a partir de qualquer ponto, porém nunca de modo isolado (BICUDO, 2011, p. 47).

Finalizando, serão utilizadas as descrições apresentadas nas entrevistas como relatos de experiências, com a intenção de compreender a fala do Participante e, com o enfoque na interrogação diretriz da investigação, destaca-se as *Unidades de Significado*. Porém, supomos ser importante ressaltar que elas só fazem sentido para o pesquisador quando se norteiam no que é perguntado.

Conforme compreendemos e temos efetuado e orientado nossas pesquisas, as *Unidades de Significado* se constituem pontos de partida das análises, busquem elas pela estrutura do fenômeno, busquem pelo dito em textos que se mostrem significativos em relação à pergunta formulada e ao fenômeno sob investigação. Entendemos textos por uma totalidade que se destaca de um contexto sócio-histórico, de modo a trazer consigo o dito pelo Participante que relata a experiência como por ele sentida. Trata-se de textos expressos de diferentes modos, como: pela escrita direta do Participante relatando aquilo por ele percebido; gravações sobre depoimentos expostos pela linguagem oral e transcritas *in verbatim*; relatos do percebido pelo pesquisador a respeito de uma situação vivida pelos Participantes pesquisados; filmes que registram em vídeo o movimento intencional do corpo-próprio, incluindo as falas; textos escritos que veiculam legislação ou que são *legalmente* aceitos como documentos históricos; textos filosóficos, científicos, históricos e literários publicados de acordo com os cânones de publicação editoriais (BICUDO, 2011, p. 50).

Segundo Bicudo (1994) Husserl relata das interpretações do pesquisador em termo das experiências vividas pelo Participante durante sua vivência, que contituem o conhecimento prévio, partindo do conhecimento pré reflexivo para reflexivo. Husserl relata também sobre as categorias:

Este é outro termo carregado de significado na região da Filosofia. Por isso, é importante que o significado atribuído por Husserl às categorias seja mostrado. Não é o significado aristotélico, ou seja, categorias entendidas como determinação do Ser do ente. Mas Husserl delas fala como grandes regiões de generalidades compreendidas e interpretadas no âmbito do estudado. Nas pesquisas realizadas pelos membros da Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos, principalmente naquelas conduzidas sob a modalidade do fenômeno situado, tem-se falado em *categorias abertas*. Abertas porque são dadas à compreensão e interpretação do fenômeno na região do inquirido investigada. Estas categorias também são denominadas de convergências (BICUDO, 1994, p. 22).

Por fim, dá-se o nome de Rede de Significações às maneiras de expor essências de ideias que não possibilitem separação de significações e significados, envolvendo-se entre si e articulando-se, significativamente, a fim de formar redes (BICUDO, 2011).

2.5 A vivência fenomenológica na prática do professor sobre as AH/SD

Diante dos aspectos teórico-filosóficos, descrevemos as diretrizes operacionais estaduais em relação as AH/SD, bem como, de maneira interligada, as contribuições do método fenomenológico para o trabalho de professores da rede regular de Ensino, das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul (MS), tendo por base a fenomenologia eidética, cujo objetivo é o evidenciamento do vivência (HOLANDA, 2003).

Para Martins (1992), a partir do método fenomenológico o pesquisador não parte de teorias, e sim da interação direta com o fenômeno estudado, no meio em que ele vive. Triviños (2002, p. 43) ressalta que:

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido á ciência o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo a qual os símbolos da ciência nada significariam. 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 22 primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

Diante dessa realidade, demonstraremos as relações existenciais, expressas por falas, dadas nas entrevistas e, a partir delas, a colaboração da Fenomenologia para suas práticas profissionais de acordo com a perspectiva das diretrizes estaduais de MS.

2.6 Metodologia

Este trabalho apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório delineado por uma abordagem descritivo-explicativa. Logo, segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, manifestados nas relações, nos processos e nos fenômenos que não podem ser restritos à operacionalização de variáveis. Também, Ludke e André (1986, p. 32), sobre a investigação qualitativa, declaram que, “considerando que as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”. Ainda, argumentam as autoras:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] 4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Na mesma vertente, asseveram Bogdan e Biklen:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os Participantes de investigação, com o objetivo de perceber como os Participantes estruturam o mundo social em que vivem. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos Participantes, dado estes reais a serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 51).

Sob essa óptica, acreditamos que a pesquisa qualitativa pode contribuir, significativamente, no sentido de demonstrar resultados verossímeis mediante o fenômeno investigado.

Com base nesses fatos, buscou-se, a partir das percepções do objeto relatadas por meio da linguagem, compreender e aproveitar, ao máximo, as essências presentes nas informações passadas pelas experiências dos Participantes. Para tanto, o início para a investigação fenomenológica do presente estudo ocorreu por meio do olhar dos Participantes colaboradores da pesquisa, baseado nas descrições de suas interpretações. Bicudo (1994, p. 21) complementa “[...] vejo que a trajetória fenomenológica consiste de três momentos, que não devem ser vistos como sequências: *epoché*, a redução e a compreensão (interpretação) fenomenológica”.

A essência do fenômeno é mostrada pela realização de uma pesquisa rigorosa que busca as raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido) e o cuidado com cada passo dado na direção da verdade ("mostração" da essência). O rigor da pesquisa fenomenológica se impõe a cada momento em que interroga o fenômeno e ao seu próprio pensar esclarecedor. Para tanto são básicos dois momentos: *epoché*, quando põe o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptivo do pesquisador, e *redução*, quando descreve o visto, seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno. Isso é feito como auxílio da técnica "variação imaginativa". Através de comparação no contexto onde o fenômeno está situado, e de eliminações do que julga ser supérfluo, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes segundo o que vê como essencial, característico, básico (BICUDO, 1994, p. 20 - 21).

De acordo com o método adotado para esta pesquisa (Fenomenologia), a investigação do objeto teve como fundamento a exposição detalhada do fenômeno, por meio da entrevista. Convém dizer que esse procedimento considerou a relação do indivíduo com o objeto e que esta relação não diz apenas sobre a relação do pesquisador. No entanto, a pesquisa teve como particularidade a compreensão do pesquisador sobre as falas do indivíduo, procurando o distanciamento do olhar histórico e cultural, como opiniões e julgamentos, no decorrer do processo de procura. Refere-se ao exercício inicial da redução (HUSSERL, 1983). Para Bicudo (1994), o fenômeno a ser pesquisado não deve ser visto como um objeto físico com vida própria:

O fenômeno é aquilo que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência como resultado de uma interrogação. Isto quer dizer que só existirá um fenômeno educacional se existir um Participante no qual ele se situa ou que o vivencia. Nesta perspectiva, não existe possibilidade de interrogar, por exemplo, o ensino ou a aprendizagem, mas sim o Participante que está ensinando e o Participante que está aprendendo. Na pesquisa fenômeno lógica educacional sempre haverá um Participante, numa situação, vivendo o fenômeno educacional. Deve-se atentar que esta situação está no mundo da experiência, o "mundo vivido" que só se constituirá a partir de um Participante que o vivencie. Ele, o Participante que experiencia, é nosso alvo pois só se pode olhar as "coisas mesmas" a partir do momento em que elas se manifestam para o Participante que as interroga. Neste movimento da consciência, que é intencional ou seja, a consciência movendo-se para o fenômeno, este é interrogado pelo Participante através dos sentidos e se mostra para este Participante, com uma aparência que é uma primeira abordagem para a compreensão da essência (BICUDO, 1994, p. 25).

Será utilizada a análise ideográfica como parte da pesquisa. A análise ideográfica diz respeito à etapa inicial de seleção e organização de ideias baseadas nas falas expressas pelos entrevistados. Refere-se a uma interpretação das concepções transmitidas pelos Participantes, concepções estas que vêm associadas de crenças, hábitos, preconceitos e outros aspectos culturais conquistados ao longo da vida. Corrêa (2009) ressalta que "Para Husserl, esse é o primeiro momento da redução fenomenológica e consiste em buscar o significado ideal e não empírico dos elementos empíricos. É a redução eidética que procura essências ou significados" (CORRÊA, 2009, p.55).

Desse modo, as fases descritas designam invariantes que serviram de suporte para questionar o contexto docente permeado pelas AH/SD. Essas invariantes –proporcionaram uma direção interpretativa.

2.6.1 Os procedimentos metodológicos

Em relação aos procedimentos metodológicos, destacamos os instrumentos para a coleta de dados: 1) A pesquisa bibliográfica que, para Boni e Quaresma (2005, p. 71), consta de “um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”; 2) A pesquisa documental que, de acordo com Fonseca (2002, p. 32), “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico prévio, [...]”; 3) A entrevista semiestruturada (em Anexo) recorrente como técnica de coleta de dados, com um roteiro com perguntas abertas, por ser essa “indicada para estudar um fenômeno com uma população específica [...]” (MANZINI, 2012, p. 156).

2.6.2 Os Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa, seis profissionais que atuam em instituições educacionais de ensino público, quais sejam:

- Um profissional da Secretaria de Estado de Educação responsável pelo atendimento as AH/SD.
- Um professor da educação infantil do Centro de Educação Infantil José Eduardo Martin Jallad (CEI ZEDU), que pertence ao Estado de Mato Grosso do Sul.
- Dois professores de 5º ano Ensino Fundamental I.
- Dois professores do 3º ano do Ensino Médio.

2.6.3 As escolas

A escola que oferece a educação infantil será o Centro de Educação Infantil José Eduardo Martin Jallad (CEI ZEDU), e teve como critério de escolha o motivo dela ser a única que oferece essa modalidade de educação vinculada ao Estado.

O critério assumido para a seleção das demais escolas deu-se por aquelas que

apresentarem um maior número de alunos matriculados e registrados no Censo Escolar, sendo uma da região central e outra localizada numa área mais periférica do município de Campo Grande.

Para coleta de dados envolvendo pessoas, foram consideradas as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sendo, assim, utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A fase de coleta de dados com entrevistados aconteceu após a submissão do projeto de pesquisa e, no mês de novembro, do ano de 2020, houve a sua aprovação com o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 32381020.2.0000.8030, por meio do parecer de número 4.382.550, dado pelo referido comitê, pela instituição proponente - Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. É válido ressaltar que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando suas entrevistas.

2.7 A transcrição das entrevistas

De acordo com uma análise fenomenológica, a realização da descrição do fenômeno, como visto acima, é de grande relevância, visto que se faz necessário analisar e interpretar o que está implícito na descrição do percebido. Com um olhar atento ao que foi dito nas articulações das palavras que trazem ambiguidades de sentidos e polissemia de significados.

Diante do exposto, a transcrição das entrevistas constitui-se noutra etapa, importante na análise fenomenológica, pois deve ser realizada com muita atenção, a fim de relatar o fenômeno de pesquisa.

Um trabalho de interpretação de texto, que leve em consideração esses elementos e que tenha como objetivo, em última instância, a compreensão do contexto, a compreensão do intérprete enquanto intérprete imerso num contexto, é feito no que chama mos "enfoque hermenêutico" (BICUDO, 1994, p. 97).

Durante a realização das entrevistas, perguntamos para o entrevistado como compreende as AH/SD e sobre como foi a Formação inicial e continuada sobre essa temática.

Um fato importante a destacar é que, por conta da pandemia da COVID19, as entrevistas foram realizadas pelo Google Meet, gravadas com o consentimento de todo, e, após a realização, foram transcritas em sentido articulado com a linguagem textual na modalidade escrita. É válido frisar que, além da importância dada nas respostas de cada entrevistado, também foram levadas em consideração todas as formas de expressões ao analisar os dados obtidos.

A seguir, no capítulo 3, serão apresentadas as análises, trazendo os aspectos da Altas Habilidades/Superdotação, por meio da abordagem fenomenológica (BICUDO, 2010), procurando contribuir com o debate acerca da efetivação do estudo de Santos (2006), a partir das transcrições realizadas. Para tanto, serão trazidas algumas falas e compreensões relatadas, que fundamentarão as reflexões e encaminhamentos expostos. Os participantes da pesquisa são os professores. Ao final, será sugerido um plano de ação, de intervenção, no sentido de contribuir para a diminuição das defasagens e dificuldades relatadas pelos entrevistados.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

A análise realizada nessa pesquisa foi a ideográfica. Segundo Martins e Bicudo (2005, p. 100) “a análise ideográfica refere-se ao emprego de ideogramas, ou seja, de [...]” demonstração de unidades de significados, utilizando-se de símbolos (como números, letras, tópicos, etc.) para evidenciar a representação de ideias estruturadas pelo pesquisador ao investigar o fenômeno de pesquisa.

Foram articuladas as ideias individuais dos entrevistados na pesquisa, sendo assim, a análise das entrevistas buscou-se o sentido da fala do Participante, transcritas em linguagem textual, compondo a articulação da fala do pesquisador. As unidades de significado (US) foram originados pela questão da pesquisa em confluência das ações das experiências vividas pelo pesquisador.

3.1 Contextualização da pesquisa

Inicialmente as entrevistas eram pra ser realizadas no local de serviço de cada entrevistado, ou seja, nas cinco escolas de origem de cada professor e no setor da SED-MS destinado ao profissional entrevistado. Porém, tendo em vista o momento de pandemia da COVID19, período de distanciamento social, as entrevistas tiveram que ser realizadas pelo Google Meet, gravadas e transcritas.

A Organização Mundial de Saúde decretou, no dia 30 de janeiro de 2020, que a epidemia desencadeada pelo novo coronavírus estabelecia uma emergência de saúde pública a nível mundial, de acordo com o Regulamento Sanitário Internacional. Na data de 11 de março de 2020, a COVID-19 foi qualificada pela OMS como uma pandemia. Diante dessa mudança de cenário, foi necessário mudar toda dinâmica de vida da população. Perante essa circunstância pandêmica, houve a necessidade de isolamento físico preconizado pelo Ministério da Saúde para o cuidado pessoal e não proliferação do coronavírus

Então, diante da necessidade de mudança de conduta, desde os pedidos de autorização da SED-MS, bem como das escolas escolhidas para realizar as entrevistas, toda documentação foi enviada via e-mail e contatos por telefone.

Nas entrevistas também não foi diferente. Por conta da suspensão das aulas presenciais, solicitou-se para cada diretor a indicação de professores que aceitassem participar da pesquisa, com o adendo de que deveria ser do ano escolar solicitado. Assim, cada diretor informou o nome e o contato do docente.

Foi feito o contato, primeiramente por ligação telefônica, com o intuito de explicar melhor como seria realizada a entrevista, informando que seria gravada, posteriormente degravada, textualizada, para análise da concepção de cada um, mas que o participante não teria exposta a sua figura. Nesse momento também foi marcada a data e horário que seria possível proceder a entrevista. Logo após o aceite, foi enviado o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) para cada participante assinar, escanear e devolver para a pesquisadora. Da mesma forma procedeu-se o envio das duas perguntas que seriam feitas a fim de que ele se preparasse e sentisse segurança no momento da abordagem.

Assim, no dia e hora marcados, foi enviado um link de acesso ao Google Meet. Inicialmente havia uma conversa informal explicando a ordem em que aconteceria a entrevista, e logo após começava a gravação da interlocução. Ao fim de cada entrevista, era feito um agradecimento ao participante e a promessa de que, após a transcrição ser finalizada, ele receberia a para leitura, assim como o futuro comparecimento da pesquisadora na escola para um projeto de intervenção.

Contudo, é importante salientar que as três escolas estaduais (Centro de Educação Infantil José Eduardo Martin - CEI-ZEDU; E.E. Manoel Bonifácio Nunes da Cunha; E. E. Elvira Mathias de Oliveira), bem como o CEAM/AHS, são locais nos quais a pesquisadora já havia atendido, enquanto técnica das AH/SD, e tinha conhecimento do local.

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de novembro e dezembro de 2020 e teve como Participantes 05 docentes, aqui discriminados, respectivamente, por Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4 e Participante 5, e uma coordenadora do CEAM/AHS, aqui representando a Profissional da Secretaria de Estado de Educação (SED-MS), nomeada de Participante 6.

Os seis depoimentos transcritos estão dispostos na tabela abaixo, numerados de 1 a 6. O critério escolhido para análise das entrevistas será a data, cronológica crescente, exposto no Quadro 2.

Quadro 4 – Especificações dos Participantes

Identificação	Participante
Professora da educação infantil	Participante 1 – P1
Professora de 5º ano Ensino Fundamental I	Participante 2 – P2
Professor de 3º ano Ensino Médio	Participante 3 – P3
Professora de 5º ano Ensino Fundamental I	Participante 4 – P4
Professor de 3º ano Ensino Médio	Participante 5 – P5
Profissional da Secretaria de Estado de Educação (SED-MS)	Participante 6 – P6

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A pesquisa teve como Participantes 05 docentes, sendo o Participante 1 (P1) professora de Educação Infantil; os Participantes 2 e 4 (P2 e P4) professores do quinto ano da Escola Estadual Elvira Mathias de Oliveira; os Participantes 3 e 5 (P3 e P5) são professores do Ensino Médio, lotados na Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, e, Participante 6 (P6) que é a coordenadora do atendimento educacional especializado (AEE) do CEAM/AHS. Respectivamente, são professores de 03 componentes curriculares distintos, sendo: Pedagogia (P1, P2 e P6), Artes Visuais (P4 e P5), História (P3), contemplando, assim, diferentes áreas de conhecimento. O critério da escolha dos Participantes foi a disponibilidade do professor em participar do estudo, bem como dos instrumentos de coleta de dados.

Uma atribuição a ser feita é que, mesmo com toda adequação da nova metodologia adotada para realização da entrevista, foi bem tranquila a condução processual. A gravação proporcionou um ganho para transcrição e análise e a disponibilidade e acessibilidade dos participantes tornou esse processo tranquilo.

3.2 Questões norteadoras aos entrevistados

A fim de fundamentar a investigação eidética, utilizou-se como recurso de registro a entrevista, contendo 2 perguntas norteadoras com a intencionalidade de promover a expressão dos Participantes, para relatar suas vivências e experiências, bem como suas compreensões e interpretações dos fenômenos que consideram o ambiente educacional no que tange ao objeto estudado sobre as AH/SD.

A primeira pergunta tem como fundamento básico contemplar diversas oportunidades ao entrevistado para relatar, com liberdade, seu entendimento sobre a temática, sustentado por recursos que favorecem uma análise fenomenológica, apto para identificar elementos necessários que possibilitam oportunizar unidades de significados norteadores:

I - Na sua opinião, que tipo de habilidade/ou competência caracterizaria um aluno com Altas Habilidades/Superdotação?

A pergunta citada é aberta e abrangente, o que oportuniza possibilidades de diversos meios de descrições, promovendo a discussão sobre o conhecimento e experiências do Participante. De tal modo, o entrevistado tem a oportunidade de exprimir como o assunto foi compreendido por ele, utilizando-se do sentido que mais lhe convém, ato que já conduz a indicativos importantes que, provavelmente, serão levados em consideração no decorrer da escolha das unidades de significado.

A segunda questão dada aos entrevistados também requer uma função de proporcionar pontos de vistas, revelações, conhecimentos e vivências, bem como propiciar abertura para reflexão sobre a formação docente.

II - Você já teve alguma formação, algum curso ou assistiu alguma palestra sobre Altas Habilidades/Superdotação? O quanto disso que aprendeu é aplicável à sua prática?

No primeiro momento, as Unidades de Significados serão apresentadas e determinadas de acordo com as falas dos entrevistados, circunstância onde as primeiras reduções, ou designações, serão formadas, apresentando os sentidos das unidades de significado, sendo assim, formarão os núcleos de ideias que irão se interligar propiciando sentido à pesquisa, uma vez que as unidades de significado são estabelecidas e estruturadas pelo pesquisador.

3.3 Análises

3.3.1 Participante 1

O primeiro Participante da pesquisa é formado em Pedagogia, lotada no Centro de Educação Infantil José Eduardo Martin no turno matutino, tem 8 anos de tempo de magistério, trabalha com a Educação Infantil.

Quadro 5 – Análise da fala do Participante 1

Enunciado	Síntese	Unidades de Significado
I - Na educação infantil, a percepção de um aluno com alguma habilidade específica, é de forma geral, “sutil”, porém, com um olhar atento, é possível notar um interesse por algo específico, que gere uma curiosidade, interesse ou aprendizagem, que se destaca diante de estudantes da mesma faixa etária. Por exemplo: persistir em alguns assuntos, se destaca em determinadas atividades, observa com atenção o seu entorno, mesmo sem perceber se conhece muito bem, entre outros.	Na educação infantil não é tão perceptível as AH/SD. Requer atenção do profissional para detectar. O AH persiste em alguns assuntos. É observador. Destaque em algumas atividades.	US1- Difícil detecção do AH/SD US2- O AH/SD tem características incomuns e indicadoras
II - Até o momento, não tive nenhuma formação específica, apenas algumas palestras, que colaboram para o meu trabalho diário, pois já tive alunos avaliados, pelo setor responsável no estado de	Não teve Formação específica sobre o tema, somente palestras da SED que colaboram para Prática.	US3 – Não considera uma palestra como Formação

<p>MS, no ensino fundamental 1. Esses alunos em especial, se destacavam em relação aos outros, principalmente em áreas específicas, por exemplo, exatas. O diagnóstico de superdotação desses alunos, influenciou de forma positiva, no desenvolvimento da turma, pois passaram a ver este colega de forma positiva, propondo parcerias.</p> <p>A principal importância em diagnosticar esses alunos, é, atendê-los de forma adequada, pois exigem, uma postura diferenciada do professor, para não serem rotulados, pelos colegas e comunidade escolar em geral, aulas produtivas, que desenvolvam suas potencialidades particulares.</p> <p>Começar um trabalho na educação infantil, pode auxiliar, não somente a escola mas também a família, pois geralmente são alunos mais ativos e questionadores.</p>	<p>Já teve alunos avaliados com AH/SD.</p> <p>Se destacavam em relação aos outros.</p> <p>O diagnóstico do estudante com AH/SD colaborou positivamente no desenvolvimento da turma e na relação entre eles.</p> <p>É necessário que o professor mude a postura para atender o AH/SD adequadamente por meio de aulas produtivas, que desenvolvam suas potencialidades particulares.</p>	<p>US4 – Tem experiência com aluno com AH/SD em sala</p> <p>US2- O AH/SD tem características incomuns e indicadoras</p> <p>US5 – O diagnóstico enquanto identificação trouxe benefícios</p> <p>US6 – Após a identificação do estudante com AH/SD altera a postura do professor</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O discurso do Participante 1 revela que na Educação infantil é necessário sensibilidade do professor ao observar as características de desenvolvimento da criança e, por ser muito sutil estar além do esperado para fase em que se encontra, é essencial um olhar mais atento do profissional. Referente à Formação afirma que o conhecimento que possui sobre os estudantes com AH/SD é mais baseado na Prática docente, em contato com o estudante em sua sala, por meio do processo avaliativo, de que propriamente adquirido ou influenciado pelas palestras assistidas, frisando a necessidade de identificação e acompanhamento com esses estudantes com AH/SD.

3.3.2 Participante 2

O segundo Participante da pesquisa é formado em Pedagogia, especialista em neuropsicologia clínica, lotada na Escola Estadual Elvira Mathias de Oliveira no turno matutino, tem 5 anos que atua no magistério, trabalha como regente do quinto ano do Ensino Fundamental I.

Quadro 6 – Análise da fala do Participante 2

Enunciado	Síntese	Unidades de Significado
<p>I - Não tem uma característica fechada para uma pessoa que apresenta AH/SD. Ela apresenta uma característica de AH/SD que seja mais forte uma das outras, até por isso que tem essa característica que tem uma habilidade a mais dos outros, até se sobrepõe aos demais, e consegue identificar isso e nem precisa de ter uma especialização para identificar isso no aluno, ou até mesmo uma pessoa do convívio que percebe que está pessoa está no nível além dos demais.</p> <p>Mas geralmente esse aluno apresenta um nível de curiosidade a mais; uma facilidade a mais de compreender o conteúdo; sempre tem algo de liderança quando vai fazer algo em grupo; ele é mais independente; mais alto didata, ele consegue aprender sozinho as coisas.</p>	<p>O estudante com AH/SD não tem características fechadas. Cada indivíduo possui suas características e habilidades próprias.</p> <p>Alto nível de curiosidade, facilidade em aprender, liderança, alto didata, autonomia, imaginação e criatividade.</p>	<p>US2- O AH/SD tem características incomuns e indicadoras.</p>
<p>II - Já tive a formação nessa especialização que eu fiz e me ajudou muito na questão da identificação, de alunos que estavam com comportamento diferente do outro. Eu achava que eles só queriam se aparecer porque eles sabiam mais, porque eles queriam ficar por cima dos que sabiam menos. Mas não, as vezes esse estudante não consegue controlar, então ele sempre tem uma boa memória, tem uma autonomia, então quando você propõe algo, ele tem criatividade para resolver as coisas, ele tem imaginação para isso. Então fica diferente dos demais e isso me ajudou a identificar, porque isso aí agente já identifica sem ter estudo nenhum quando o aluno é diferente, mas me ajudou a contornar as situações, me ajudou a trabalhar com ele.</p> <p>Já tive aluno na minha sala que apresentava características de AH/SD, e na SED tinha um questionário que o professor tinha que responder se tinha aluno com AH/SD e esse meu aluno que eu dei aula por dois anos (4º e 5º ano), se encaixou nesse questionário e ele foi “meio que estudado” durante o ano inteiro nessa questão das</p>	<p>A Formação da especialização ajudou a identificar e atender o AH/SD.</p> <p>Acreditava que os AH/SD queriam aparecer e menosprezar os demais. Tem boa memória, autonomia e criatividade.</p> <p>Indicação do estudante da sala com características de AH/SD</p> <p>AH/SD é algo neurológico que o professor precisa de mais estratégias para resolver e ajudar.</p>	<p>US7- O preparo recebido da SED ou outra instituição relacionada ajudou.</p> <p>US8- Ideia pré-concebida sobre a evidência das AH/SD.</p> <p>US4 – Tem experiência com aluno com AH/SD em sala</p>

<p>AH/SD ele apresentava sim essas características que eu falei, pelo projeto do 5º ano do CEAM/AHS. Sempre que nós identificarmos um estudante que esteja além dos outros, que não tenhamos esse pensamento como eu tinha antes né. Que nós venhamos pesquisar e estudar, porque nós professores somos estudantes eternos e que nós venhamos estudar para não estereotipar esse estudante, porque as vezes é incontrolável é algo que já vem neurológico, é algo que precise de mais estratégias para resolver e ajudar.</p>		
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A fala do participante 2 refere à sua formação enquanto neuropsicólogo, que deu uma base sobre as AH/SD e, hoje, aplica em sua Prática de sala de aula, como a referida indicação para avaliação do estudante no projeto do CEAM/AHS, com os estudantes do 5º ano e, também, pontua que, por meio do estudo, começou a quebrar preconceitos sobre esse público-alvo. Na fala do Participante revelam-se alguns conceitos estabelecidos sobre esse público-alvo que, posteriormente, serão discutidos com mais ênfase em cada unidade de significado.

3.3.3 Participante 3

O terceiro Participante da pesquisa é graduado em História e Direito, pós-graduado em Ensino de História e Geografia, especialista em Educação Especial, lotado na Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, nos turnos matutino e vespertino, atua há 15 no magistério, trabalha como professor de História do Ensino Médio e coordenador na área de humanas.

Quadro 7 – Análise da fala do Participante 3

Enunciado	Síntese	Unidades de Significado
<p>I - É uma coisa não tão simples de se diagnosticar, de se visualizar, um processo extremamente importante dos trabalhos das técnicas da SED dando o apoio aqui na escola, mas a gente usa algumas técnicas como professor, por exemplo: um aluno com AH/SD ele sempre tem resoluções de forma diferenciada dos outros estudantes; ele sempre é inquieto; muito zeloso pela honra e pela</p>	<p>Não é tão simples de se diagnosticar as AH/SD. Não tem uma fórmula adequada. Ainda não tem ênfase o tema.</p> <p>Professor utiliza de técnicas para trabalhar com o AH/SD.</p> <p>O AH/SD sempre tem resoluções de forma diferenciada, é inquieto, zeloso pela honra e pela verdade; focado em assuntos mais atrativo e</p>	<p>US1- Difícil detecção do AH/SD.</p> <p>US9 – Professor usa técnicas próprias.</p> <p>US2 - O AH/SD tem características incomuns e indicadoras.</p>

<p>verdade; muito focado em determinados assuntos que ele tem mais atração ou mais facilidade; geralmente tem desejo de conhecer alguma atividade e desenvolver comportamento diferente dos outros estudantes nessa questão. A gente tem na SED-MS um guia feito pela Educação Especial que ajuda a gente um pouquinho. Mas quando o aluno é mais original, criativo, não é tão convencional, tá sempre bem informado sobre algumas áreas em comum, entende muito a importância da natureza, aprende com facilidade, ou às vezes tem facilidade em tocar instrumentos, ou um outro tipo de habilidade a gente consegue perceber. Então quando a gente visualiza isso na sala, o nosso procedimento aqui é preencher um relatório dessas informações que temos; passa para coordenação, que passa para a SED e as técnicas fazem uma entrevista.</p> <p>Eu tive a grata satisfação ao longo dos meus 15 anos em ter alguns alunos com AH/SD, ainda não encontrei nenhum gênio, mas AH/SD bastante. Cada um tinha uma história diferente, a inquietude chega a atrapalhar, estavam mais a frente e atropelava um pouco o processo da turma. Então tivemos uns problemas assim que achávamos que era indisciplina, depois analisamos um pouco mais que na verdade aquilo não tinha nenhum tipo de atração para ele, ele estava mais além e nós um pouco aquém dele na verdade. Outros percebemos pelas habilidades musicais, andando pelo pátio da escola, vendo-o tocando, fazendo música ali, a conversa dele em relação aos colegas. E outros percebemos pela intelectualidade mesmo ali na sala, pelas perguntas e pelas formas como resolvia os problemas. Então, não tem uma fórmula adequada, que acontece mais no dia a dia, ali no tato, e o professor precisa estar muito atento a isso, porque eu confesso que por falta de informação, ao longo desses 15 anos dando aula, alguns alunos quando eu paro para pensar um pouco mais, eu falo “puxa, deixei escapar, esse aluno tinha</p>	<p>de interesse, desejo de conhecimento, apresenta comportamento diferente dos outros, original, criativo, não é tão convencional, tá sempre bem informado sobre algumas áreas em comum, entende muito a importância da natureza, aprende com facilidade, inquieto, icomoda.</p> <p>Há preparo da SED.</p> <p>Ao observar alunos com característica de AH/SD, preenche um relatório com as informações, encaminha para coordenação, que repassa para as técnicas da SED que avaliam.</p> <p>Ainda não encontrou nenhum gênio, mas AH/SD bastante.</p> <p>Confunde AH/SD com indisciplina. Autoavaliação e remorso por não ter sabido atender. AH/SD sinônimo de gênio.</p> <p>P3 – A busca por informações sobre AH/SD.</p>	<p>US7 – O preparo recebido da SED ou outra instituição relacionada ajudou.</p> <p>US10- Procedimento usual do professor quando suspeita de AH/SD.</p> <p>US4 – Tem experiência com aluno com AH/SD em sala.</p> <p>US8 - Ideia pré-concebida sobre a evidência das AH/SD.</p>
---	---	--

<p>características e talvez pudéssemos ter feito mais por ele.” Mas a ignorância as vezes tem seu preço, agente passa por isso, se frustra um pouco, mas vai buscando informações para melhorar.</p>		<p>US6 - Após a identificação do estudante com AH/SD altera a postura do professor</p>
<p>II - Na universidade nunca tive contato com a disciplina de Educação Especial, me formei bem no período em que estava a transição dos alunos das escolas especiais para as escolas públicas, foi quando os professores ficaram bem temerosos naquela época em como ia enfrentar nossa prática e o dia a dia com aqueles estudantes, mas a gente viu que ao longo do tempo tem como incluir aquele aluno na sua sala.</p> <p>A gente tinha muito uma ideia no começo sobre a genialidade, o gênio, aquela coisa mais romântica de filmes. Depois de algumas formações da SED a uns 10 anos atrás a gente começou a compreender um pouquinho melhor e ler um pouco mais os autores que falam sobre isso.</p> <p>A formação foi por iniciativa própria a 10 anos atrás que acabei fazendo uma especialização em Educação Especial, também fiz 3 semestres de Pedagogia que era uma inquietude que eu tinha quando comecei a dar aula sobre os processos de aprendizagem e aí acabamos vendo muito sobre isso na formação.</p> <p>Na prática isso ajudou bastante, porque só a formação da graduação, que eu fiz já faz um tempinho, nem se viu isso, não tinha nenhum tipo de informação, mas como eu acompanho e tenho contato com alguns professores daquela época por conta de algumas pesquisas, percebe-se que não mudou muito a grade não tem ainda uma ênfase para essa área, embora muitos cursos de licenciatura tenha voltado para formação de professores, porque quando eu fiz licenciatura e bacharelado, primeiro se fazia uma formação do bacharel de historiador, e depois formação para licenciatura, então nós percebemos que hoje tem mais formação de professor, com mais estágio, mais</p>	<p>Na universidade não teve disciplina de Educação Especial.</p> <p>Buscou Formação.</p>	<p>US3 - Não considera uma palestra como Formação</p> <p>US7 – O preparo recebido da SED ou outra instituição relacionada ajudou</p>

tempo em sala de aula, pra formar o professor e menos o profissional, pelo menos na área de história, mas ainda não contempla a Educação Especial.		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O participante 3 demonstra, pelo tempo de experiência com o magistério, ter ido em busca de formações em Educação Especial, uma vez que não teve a disciplina em sua Formação inicial, na graduação de história, porém valoriza a Formação dada pela SED-MS sobre as AH/SD e, também, pôde trabalhar com esses estudantes em sua prática, tanto de sala de aula como professor, quanto de coordenador de área, o que possibilitou dominar um pouco mais desse público alvo.

3.3.4 Participante 4

O quarto Participante da pesquisa é graduado em Artes Visuais, lotado na Escola Estadual Elvira Mathias de Oliveira, nos turnos matutino e vespertino, tem 1 ano de tempo de magistério, trabalha como professor de Arte no Ensino Fundamental I e II, aqui representando o quinto ano.

Quadro 8 – Análise da fala do Participante 4

Enunciado	Síntese	Unidades de Significado
I - Um aluno com AH/SD ele vai ser aquele aluno que tem um potencial de desenvolver as atividades, desenvolver os conteúdos, aprender os conteúdos com uma facilidade maior, que ele consegue fluir nas atividades que trazemos na escola com mais facilidade. Muitas vezes eu acho que é difícil identificar esses alunos, porque muitos deles tem uma dificuldade de se interessar e mostrar sua produção. Porque o que eu entendi no decorrer da minha faculdade quando esses alunos foram levados e foi falado sobre eles é que eles muitas vezes são inquietos, fazem tudo rápido, eles querem mais, precisam de mais coisas, de mais conteúdos, e acabam as vezes terminando os negócios deles e bagunçando um pouco. Então o que eu entendo	O AH/SD tem elevado potencial no desenvolvimento e na aprendizagem, rapidez, inquietude, buscam mais. Difícil a identificação dos AH/SD pois se recolhem.	US2- O AH/SD tem características incomuns e indicadoras. US1- Difícil detecção do AH/SD.

<p>desses alunos é que eles têm uma facilidade maior, mas que são difíceis de ser identificados como eu já havia falado.</p>		
<p>II - Eu já tive um contato em relação a esse tema na faculdade mesmo, na matéria de Educação Especial e nessa matéria a professora trouxe a questão dos alunos com AH/SD, fizemos bastante debate, ela apresentou pessoas que foram lá falar sobre isso pra gente e essas pessoas contribuíram muito pra entender a existência desses alunos, a importância de ficar atento e procurar por eles e enxergarmos mesmo no contexto de sala de aula. No debate das palestras que a professora trouxe pra gente foi muito bom, porque antes dessa matéria não havia esse contato, e depois que essa matéria existiu, ali as coisas começaram a fluir e até surgiram pessoas que eu fui identificando no contexto familiar mesmo, no contexto de amizade, na escola eu ainda não consegui identificar ou focar e tentar ajudar de alguma forma, mas por causa da pandemia mesmo, porque está muito complicado de ter acesso ao aluno, cada um na sua casa, através da internet não é a mesma coisa, mas eu acredito que em um contexto fora de pandemia esses ensinamentos que são trazidos dessa disciplina que é muito importante, que não fala só de AH/SD, mas engloba ali muitos alunos que precisam do nosso olhar e da nossa atenção, ou seja, eu acredito que essa disciplina contribuiu muito para o curso de artes visuais e nos outros cursos também, eu acredito que ela é uma disciplina obrigatória para os outros cursos também.</p> <p>A professora levou alunos que tem AH/SD na aula, inclusive alunos do meu curso de artes visuais que são identificados com AH/SD, que falaram sobre o processo deles até na escola quando eles foram percebidos por algum professor, eles começaram a explorar mais isso e desenvolver mais os potenciais que eles tinham no contexto escolar, eles comentaram</p>	<p>Na faculdade teve uma disciplina de Educação Especial e estudei sobre AH/SD. Já consegui identificar. Ajudou para admitir a existência dos AH/SD; procura identificar na Prática; dar atenção à esses estudantes.</p> <p>Contato com os estudantes do curso, compartilhando experiências. Importância da identificação. Consegui identificar pessoas do seu convívio.</p> <p>Tem disciplina em que a identificação de AH/SD é mais fácil, como arte. AH/SD é nato a pessoa.</p>	<p>US7 – O preparo recebido da SED ou outra instituição relacionada ajudou.</p> <p>US4 – Tem experiência com aluno com AH/SD em sala.</p>

<p>bastante sobre o NAAHS e os alunos com AH/SD vão pra lá pra desenvolver as habilidades que eles tem nos temas que mais fluem pra eles, e ao apresentar esses alunos foi muito curioso que parece que através da arte parece quem tem uma facilidade pra identificar a habilidade, agente consegue ver ali quando a pessoa tem uma criatividade muito alta , ela consegue produzir com muita facilidade, com muita frequência. Eu não diria que seria um talento ou um dom, eu diria que é da pessoa mesmo, você vê que pra ela flui e é mais fácil pra ela, eu acredito que nesse ponto nas aulas de artes é um fator que favorece a gente.</p>		<p>US8 - Ideia pré-concebida sobre a evidência das AH/SD</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O participante 4 foi o único entrevistado que relatou ter tido uma disciplina que estudasse sobre as AH/SD e, ainda, teve o privilégio de conhecer e conviver com estudantes público-alvo, compartilhando suas experiências, o que pode, posteriormente, abrir possibilidade de Estudos sobre a Formação docente, uma vez que a professora é a mais nova de Formação e atuação profissional. Referente a sua Prática, embora estivesse no primeiro ano de magistério, ainda não tinha tido a possibilidade de identificar algum estudante com características de AH/SD, pois o Atendimento só estava sendo online, porém relatou que tem condições de identificar em sua área essas habilidades.

3.3.5 Participante 5

O quarto Participante da pesquisa é graduado em Artes Visuais, lotado na Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, nos turnos matutino e vespertino, tem 10 anos de tempo de magistério, trabalha como professor de Arte Ensino Fundamental II (Nono ano) e Ensino Médio (Desde 2016 nas escolas Estaduais de MS), aqui ele irá representar um professor do terceiro ano do Ensino Médio.

Quadro 9 – Análise da fala do Participante 5

Enunciado	Síntese	Unidades de Significado
-----------	---------	-------------------------

<p>I - Geralmente pode-se falar de altas habilidades na minha área de arte, um aluno que tem um domínio ali, que tem um talento específico pra uma área artística, que geralmente ultrapassa a questão do esforço do aprendizado, é uma coisa que chamamos de talento natural, isso é o que a gente costuma ver ou associar a essa ideia de altas habilidades, a criança, o jovem ou um adulto que tem a pré-disposição a fazer algum trabalho, um trabalho manual, e que eu acho até que na minha área é mais fácil distinguir, o aluno desenha muito bem, ou tem muitos talentos para área artística, nesse sentido.</p> <p>Oficialmente foram poucos alunos de chegar na coordenação e falar que o aluno havia altas habilidades na minha área, que tem que trabalhar as altas habilidades por atividades diferenciadas, que estimule a habilidade dele, mas de forma extra oficial passam muitos que até passam despercebidos aos olhos de muitas pessoas, eu mesmo já indiquei alguns alunos que tinham características de AH/SD, poderia ver e explorar isso um pouco mais, mas ao mesmo tempo vezes falta um pouco de conhecimento, de poder fazer essa opção e encaminhar da melhor forma possível desses alunos, falta um pouco de clareza por parte dos professores.</p>	<p>Em arte, o aluno com AH/SD tem domínio do conteúdo, talento específico natural, predisposição para trabalhos manuais, desenha muito bem. Na área de arte é mais fácil de indentificar o AH/SD.</p> <p>Falta mais atenção do professor para observar e indentificar os AH/SD. Realizou poucas indicações para avaliação.</p>	<p>US8 - Ideia pré-concebida sobre a evidência das AH/SD.</p> <p>US4 – Tem experiência com aluno com AH/SD em sala.</p>
--	--	---

<p>II - Então na verdade não, infelizmente só a não ser assim algumas coisas que a gente aprende de forma autodidata né. Acho que infelizmente falta muito informação nesse sentido de a gente trabalhar com aluno de altas habilidades, então muitas vezes, como já comentei, a própria coordenação questiona sobre aluno, sobre se eu tenho suspeita, agente passa alguma informação sobre essa ou aquela criança, esse ou aquele jovem, que agente suspeita que tem altas habilidades, mas nós não temos conhecimento, eu sou professor de arte, então assim, dentro daquilo que eu formei, dentro daquilo que eu me capacitei, eu consigo distinguir alguns talentos que acabam se destacando dentro de uma turma, mas mesmo assim, nesse sentido não tem essa informação, essa opinião mais profissional se é ou se não é uma alta habilidade, eu acho que infelizmente a gente precisa dessa informação como professor, que a gente não tem, e volta naquilo que você me perguntou, muitos alunos poderiam ter uma atenção maior na habilidade dele, e acaba escorregando da gente, passando e a gente não percebe essa característica dele.</p> <p>Não tive essa formação de AH/SD na formação inicial e muita pouca coisa na formação continuada. Eu sinto muita falta disso e já questionei várias vezes sobre isso essa ausência dessas informações sobre o tema.</p>	<p>Foi a procura de informações por conta própria, mas consegue distinguir o AH/SD na sua área.</p> <p>Não teve Formação sobre AH/SD e sente falta de Formação e informação sobre o tema.</p>	<p>US6 - Após a identificação do estudante com AH/SD altera a postura do professor</p> <p>US3 - Não considera a palestra como Formação</p>
---	---	--

O participante 5 demonstrou ter um bom conhecimento das habilidades criativas na área de arte. Apesar de não ter tido Formação inicial e continuada sobre a temática, foi em busca de conhecimento para poder identificar e atender esses alunos em sala de aula. Em sua fala, por várias vezes, demonstrou insatisfação quanto à falta de informação e Formação sobre as AH/SD, alegando ter feito a solicitação para a coordenação da escola o que, ao seu ver, faz com que, muitas vezes, o professor não reconheça esse aluno em sala e eles passem despercebidos.

3.3.6 Participante 6

O quinto e último Participante da pesquisa é graduado em Pedagogia, está finalizando a pós-graduação em educação especial, lotado no Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinas para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), nos turnos matutino e vespertino, atua há 10 anos no magistério, Desses anos, atuou oito dentro da Educação Especial e, no ano de 2020, começou a atuar como coordenadora pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do CEAM/AHS. Aqui irá representar um profissional da Secretaria de Estado de Educação de MS (SED – MS) responsável pelo atendimento as AH/SD.

Quadro 10 – Análise da fala do Participante 6

Enunciado	Síntese	Unidades de Significado
I - Nós trabalhamos baseados nos 3 anéis de Renzulli, que seria a Habilidade Acima da Média, foco acima da média dentro da atividade, e eu sempre acabo me esquecendo do terceiro, é ... envolvimento com a tarefa. Todos os estudantes do CEAM/AHS, ou todos estudantes com AH/SD precisam ter habilidade em todas as áreas? Porque foi como eu disse, nós temos hoje 11 atendimentos, que não necessariamente precisam ter habilidade em todos. Aí nós vamos ter os estudantes com as inteligências múltiplas de Gardner, que tem a inteligência voltada para corpo e movimento, vou ter estudantes que tem mais habilidade dele desenvolvida na área acadêmica, seja para matemática, química, física ou Ciências da Natureza e tem os artísticos, que são os estudantes que têm habilidades voltadas para música ou mesmo para artes visuais, seria isso, e esses estudantes no	Habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. O estudante com AH/SD não precisa ter habilidade em todas as áreas do conhecimento. O trabalho do CEAM/AHS é baseado nos 3 anéis de Renzulli e nas inteligências múltiplas de Gardner.	US2 - O AH/SD tem características incomuns e indicadoras. US10- Procedimento de indicação para avaliação realizado pelo professor quando suspeita de AH/SD no estudante.

<p>CEAM/AHS, nós tentamos desenvolver todas as habilidades deles, porém eles têm em destaque uma habilidade ou uma área de interesse dele, mais latente, digamos assim.</p>	<p>O AH/SD tem em destaque uma habilidade ou uma área de interesse dele, mais latente.</p>	<p>US8 - Ideia pré-concebida sobre a evidência das AH/SD.</p>
<p>II - Não me recordo, vou confessar para você, que eu não me recordo de ter tido contato dentro do curso de pedagogia, dentro da educação especial com o assunto de altas habilidades, se eu tive, foi algo muito venial, muito superficial.</p> <p>Eu me recordo assim o meu primeiro contato que foi significativo para mim, tive na Pós-graduação, eu tive aula de superdotação e altas habilidades, até com a Isabel Prata que foi uma técnica, foi uma professora do CEAM/AHS, mas com quem eu tive um maior contato foi uma das técnicas do CEAM/AHS que já atua a muitos anos, foi Lívia que atuava na escola que eu trabalhava entre 2017 e 2018 e ela trouxe formação na escola, ela trouxe para escola capacitando os professores tanto regentes, como para professores de apoio, pra toda escola, o que era um aluno superdotado, como nós identificaríamos, como que nós observaríamos dentro da sala de aula esse estudante, e se ele tinha algum indicativo de superdotação, então eu acredito que assim o que foi significativo para mim, foi essa formação que ela nos trouxe, acho que foi em 2018.</p> <p>Esse ano eu vim para o CEAM/AHS a convite da Eliane e da Ana Carla também era uma técnica nossa, que também foi alguém com quem eu pude ter algumas trocas, porque eu atuei muitos anos como professora de apoio da educação especial com estudante autistas e paralisados cerebrais, deficientes intelectuais. Então a partir desse ano que a Ana Carla me convidou para vim para o CEAM/AHS e eu entrei como técnica, passei para coordenação e tive um contato maior e conheci</p>	<p>Não teve contato antes com AH/SD em sua Formação.</p> <p>Recebeu Formação na pós-graduação em Educação Especial e na escola com técnicos das AH/SD.</p> <p>Teve sua primeira experiência com aluno com AH/SD no CEAM/AHS.</p> <p>Pouco se fala dos AH/SD nas escolas e na academia.</p>	<p>US3 - Não considera a palestra como Formação.</p> <p>US7 – O preparo recebido da SED ou outra instituição relacionada ajudou.</p> <p>US4 – Tem experiência com aluno com AH/SD em sala.</p>

<p>mais sobre o que é um estudante com superdotação. Que muitas vezes o que eu compreendo é que muitas vezes dentro das escolas, até mesmo dentro da academia e assim até no curso de pós o superdotado para educação especial, ele fica como alguém, como ele é superdotado passa batido, não é tão falado quanto as deficiências. Espero ter contribuído, você pode contar comigo, espero que minha fala tenha acrescentado, se não acrescentou a gente pode ter um outro momento.</p>		<p>US1- Dificil detecção do AH/SD</p>
--	--	---------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O participante 6 demonstrou ter uma fala bem técnica, de acordo com as leituras realizadas sobre o tema, relatou pouco sobre sua prática, suas opiniões, ficou mais atenta à informações de estudiosos que o CEAM/AHS tem como base. Não teve contato com a temática em sua Formação inicial, agora foi em busca de especialização na área da Educação Especial e como formação continuada sobre a temática, participou de Formação na escola em que trabalhava anteriormente, realizada pela equipe técnica do CEAM/AHS.

3.4 Análise das invariantes

A busca por estruturas significativas fundamerntais, demonstradas de forma contínua nas respostas analisadas, serviu de referencial para a organização das unidades de significados apresentadas na tabela a seguir. Por meio das análises constantes dos dados adquiridos nas falas, procuramos interpretar os fenômenos expressos a fim de indicar algumas regularidades listadas no decorrer das reduções eidéticas. As informações foram dispostas em 3 colunas. A primeira coluna designa os participantes da pesquisa, a saber: Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4, Participante 5 e Participante 6. A segunda coluna refere-se a síntese eidética dos sujeitos. A última coluna expõe as unidades de significados extraídos dos conceitos exibidos na coluna anterior. As invariantes apontadas são identificadas por numeração, a considerar: US1, US2, US3, US4, US5, US6, US7, US8, US9 e US10.

Quadro 11 – Análise das invariantes

Sujeitos	Síntese	Unidades de Significados
1, 3, 4	<p>P1 - Na educação infantil não é tão perceptível as AH/SD.</p> <p>P3 - Não é tão simples de se diagnosticar as AH/SD. Não tem uma fórmula adequada. Ainda não tem ênfase o tema.</p> <p>P4 - Difícil a identificação dos AH/SD pois se recolhem.</p> <p>P6 - Pouco se fala dos AH/SD nas escolas e na academia</p>	US1- Difícil detecção do AH/SD.
1, 2, 3, 4, 6	<p>P1 - Se destaca em relação aos outros, persiste em alguns assuntos, é observador, tem destaque em algumas atividades.</p> <p>P2 - O estudante com AH/SD não tem características fechadas, cada indivíduo possui suas características e habilidades próprias. Alto nível de curiosidade, facilidade em aprender, liderança, alto didata, autonomia, imaginação e criatividade. Acreditava que os AH/SD queriam aparecer e menosprezar os demais. Tem boa memória, autonomia e criatividade.</p> <p>P3 - O AH/SD sempre tem resoluções de forma diferenciada, é inquieto, zeloso pela honra e pela verdade; focado em assuntos mais atrativo e de interesse, desejo de conhecimento, apresenta comportamento diferente dos outros, original, criativo, não é tão convencional, tá sempre bem informado sobre algumas áreas em comum, entende muito a importância da natureza, aprende com facilidade, inquieto, incomoda.</p> <p>P4 - O AH/SD tem elevado potencial no desenvolvimento e na aprendizagem, rapidez, inquietude, buscam mais.</p> <p>P6 - Habilidade acima da media, criatividade e envolvimento com a tarefa. O estudante com AH/SD não precisa ter habilidade em todas as áreas do conhecimento.</p>	US2 - O AH/SD tem características incomuns e indicadores.
1, 3, 5, 6	<p>P1- Não teve Formação específica sobre o tema, somente palestras da SED.</p> <p>P3 - Na universidade não teve disciplina de Educação Especial.</p> <p>P5 - Não teve Formação sobre AH/SD e sente falta de Formação e informação sobre o tema.</p> <p>P6 - Não teve contato antes com AH/SD em sua Formação.</p>	US3 - Não considera uma palestra como Formação.
1, 2, 3, 4, 5, 6	<p>P1 - Já teve alunos avaliados com AH/SD.</p> <p>P2 - Indicação do estudante da sala com características de AH/SD</p> <p>P3- Ainda não encontrou nenhum gênio, mas AH/SD bastante.</p> <p>P4 - Contato com os estudantes do curso, compartilhando experiências. Importância da identificação. Conseguiu identificar pessoas do seu convívio.</p> <p>P5 - Falta mais atenção do professor para observar e indentificar os AH/SD. Realizou poucas indicações para avaliação.</p>	US4 – Tem experiência com aluno com AH/SD em sala.

	P6 - Teve sua primeira experiência com aluno com AH/SD no CEAM/AHS.	
1	P1 - O diagnóstico do estudante com AH/SD colaborou positivamente no desenvolvimento da turma e na relação entre eles.	US5 - O diagnóstico enquanto identificação trouxe benefícios.
1, 3, 5	P1 - É necessário que o professor mude a postura para atender o AH/SD adequadamente por meio de aulas produtivas, que desenvolvam suas potencialidades particulares. P3 - A busca por informações sobre AH/SD. P5 - Foi a procura de informações por conta própria, mas consegue distinguir o AH/SD na sua área.	US6 - Após a identificação do estudante com AH/SD altera a postura do professor.
2, 3, 4, 6	P2 - A Formação da especialização ajudou a identificar e atender o AH/SD. P3 - Há preparo da SED. Buscou Formação na pós em Educação Especial. P4 - Na faculdade teve uma disciplina de Educação Especial e estudou sobre AH/SD. Já consegue identificar. Ajudou para admitir a existência dos AH/SD; procurar identificar na Prática; dar atenção à esses estudantes. P6 - Recebeu Formação na pós graduação em Educação Especial e na escola com técnicos das AH/SD.	US7 - O preparo recebido da SED ou outra instituição relacionada ajudou.
2, 3, 4, 5, 6	P2 - Acreditava que os AH/SD queriam aparecer e menosprezar os demais. Tem boa memória, autonomia e criatividade. P3 - Confunde AH/SD com indisciplina. Autoavaliação e remorso por não ter sabido atender. AH/SD sinônimo de gênio. P4 - Tem disciplina em que a identificação de AH/SD é mais fácil, como arte. AH/SD é nato a pessoa. P5 - Em arte o aluno com AH/SD tem domínio do conteúdo, talento específico natural, pré disposição para trabalhos manuais, desenha muito bem. Na área de arte é mais fácil de indentificar o AH/SD. P6 - O AH/SD têm em destaque uma habilidade ou uma área de interesse dele, mais latente. Pouco se fala dos AH/SD nas escolas e na academia.	US8 - Ideia pré-concebida sobre a evidência das AH/SD.
3	P3 - Professor utiliza de técnicas para trabalhar com o AH/SD	US9 - Professor usa técnicas próprias.
3, 6	P 3 - Ao observar alunos com característica de AH/SD, preenche um relatório com as informações, encaminha para coordenação, que repassa para as técnicas da SED que avaliam. P6 - O trabalho do CEAM/AHS é baseado nos 3 anéis de Renzulli e nas inteligências múltiplas de Gardner.	US10- Procedimento usual do professor quando suspeita de AH/SD.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao realizar a leitura dos textos de embasamento teórico, bem como as falas dos participantes, remete-se, sempre, a nossa atenção à pergunta norteadora da pesquisa e destacam-se fragmentos e extratos, denominados pela Fenomenologia de Unidades de Significado, ou

seja, aquilo que é particular do indivíduo, ou seja, a reprodução mental dos fenômenos levantados conforme as experiências vivenciadas (HOLANDA, 2003).

A procura se dá pelos significados das falas dos participantes, indo além deles, pelo sentido que faz para o pesquisador, em meio à concepção da questão, tendo como base o fenômeno das AH/SD e a Educação Especial. Para Holanda (2003, p. 56), “trata-se de uma elaboração entre a linguagem do depoente e a formulação geral do pesquisador e a subseqüente colocação dos pontos de uma forma geral”.

Essa dinâmica possibilitou a compreensão da fala de cada entrevistado sobre o tema em estudo, bem como as condutas e estratégias adotadas na prática docente. Foram agregados diversos discursos e, por meio das Unidades de Significados, fez-se uma articulação do compreendido e interpretado, em conexão contínua entre pergunta norteadora e o que emergia, reunindo-se núcleos de sentidos e significados mais abarcantes.

Desse modo, articulou-se núcleos de juízos que originam os significados e sentidos do fenômeno pesquisado. Destaca-se que o fenômeno das AH/SD se mostrou presente nas convergências, também apresentadas como invariantes, que abriga as concepções de: dificuldade de detecção, conceitos pré-estabelecidos sobre a temática, formação continuada para aprofundar sobre o tema, postura do docente após a identificação do estudante, necessidade de apoio para guiar o trabalho em sala com estes alunos com AH/SD. Esses são protocolos necessários para o encaminhamento do estudante que apresenta características próprias e que foram percebidas na prática de sala de aula com esse público.

Os invariantes descritos foram estabelecidos por meios de leituras e releituras determinadas pela questão da pesquisa. Houve um cuidado para ser o mais fiel possível aos documentos escolhidos como material de análise, bem como a essência das falas dos participantes. A análise foi conduzida de modo hermenêutico quanto à interpretação dos textos para além da fala dos participantes, levando em consideração a favorável pergunta presente nesses textos (PALMER, 1996).

Contudo, quando se adota uma atitude fenomenológica, não se pode separar o percebido das ações intencionais, visto que, segundo Husserl (1996, p. 40), “a percepção é um ato que determina a significação sem que no entanto a contenha”. Diante disso, busca-se considerar os procedimentos que se apresentam adequados à investigação intencionada.

Portanto, foram estabelecidas as unidades de significado ressaltando o sentido atribuído a elas, para extrapolar as fronteiras, e não limitá-las somente aos seus recursos. Para isso, foi feita a leitura crítica dos documentos que norteiam e amparam as AH/SD, estabelecendo e descrevendo a metodologia, realizando a análise e interpretação das respostas e dos registros

durante a entrevista com os docentes como, também, das impressões e observações do pesquisador no decorrer de todo processo de execução da pesquisa.

Após estabelecer as unidades de significado neste capítulo, daremos continuidade com o capítulo 4 onde se pretende instituir um diálogo, estabelecendo relações entre os discursos e os fundamentos teóricos sistematizados, num trabalho reflexivo, complexo e fenomenológico, a fim de delinear, comparar os dados e apreender, tentando ver o que não foi percebido, pois o que se pretende é expandir e reunir os acontecimentos, os fenômenos e os conhecimentos sobre os pressuposições da formação docente, em especial sobre assunto abordado, mas sempre estimando o indivíduo em sua totalidade e particularidades.

CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÕES DAS UNIDADES DE SIGNIFICADOS EVIDENCIADAS

Neste Capítulo, buscou-se analisar as unidades de significado evidenciadas nas análises eidéticas da presente pesquisa. Sendo assim, percorreu-se acerca de dez unidades de significados, exibiu-se interpretações que procurassem assinalar dados para a composição de considerações finais, assim como para sugerir um plano de intervenção baseados nos resultados desta pesquisa. Essas unidades de significados formam a informação principal para que a questão proposta acerca da compreensão do profissional sobre as AH/SD, bem como sua formação e ação pedagógica com esse público-alvo fosse percebida pelo pesquisador, em uma expansão maior, a fim de contribuir para o plano de intervenção.

Para tanto, utilizou-se a análise ideográfica como etapa do processo. A análise ideográfica refere-se a uma fase inicial de seleção e organização de ideias baseadas nas falas expressas pelos participantes. Concerne, pois, de uma interpretação das percepções relatadas pelos participantes, percepções estas que vêm seguidas de concepções, costumes, preconceitos e outros aspectos culturais conquistados ao longo da vida. Como é o caso das US2, US3, US4, US7 e US8. Assim como terá, também, a representação da análise idiográfica, que consiste na apresentação da unidade de significado por meio de uma única fala de 1 participante, como é o caso da US5 representada pela fala do P1 e US9 pelo P3.

4.1. Unidade de Significado 1- Dificil detecção do AH/SD

Os discursos dos sujeitos revelam que, dentro de cada contexto e ano em que os docentes atuam, sentem dificuldade na identificação e percepção das altas habilidades/superdotação no estudante.

Pocinho (2008) diz que a identificação das AH/SD é algo complexo, processo que demanda atenção por parte dos profissionais, explicada por elementos ligados à própria exposição e natureza do tema, por consequência há dificuldade em realizar a identificação e o parecer adequado.

A identificação de um estudante superdotado não é nada fácil, pelo contrário, é possível assegurar que “a identificação e a avaliação do aluno com altas habilidades/superdotação têm se constituído um desafio para educadores e psicólogos” (MEC/SEE, 2007, p. 55).

O decurso da identificação do AH/SD é complexo. Renzulli (2005) enfatiza que as AH/SD acontecem em alguns indivíduos, em certas ocasiões e circunstâncias. É possível

observar que os estudantes identificados não apresentam capacidade acima da média, em todas as situações, e nem em todas as áreas do conhecimento.

A fala do P1, por exemplo, remete que as AH/SD no estudante da Educação Infantil não são tão perceptíveis. Para entender melhor sobre essa afirmativa é necessário entender que estudantes com até 10 anos de idade são consideradas crianças com características de precocidade, fenômeno que pode ou não estar associado à superdotação:

[...] ao encontrarmos uma criança de dois ou três anos que já é capaz de ler e/ou escrever autonomamente, ou que, aos quatro ou cinco anos, toca perfeitamente um instrumento musical, que, aos dez, resolve cálculos avançados para sua faixa etária, ou que consegue fazer qualquer outra coisa que crianças da mesma idade ainda não fazem, existe a possibilidade de estarmos diante de um indicador de superdotação que só poderá ser confirmado com o passar do tempo. Em contrapartida, é certo que se trata de uma criança precoce. Caso essa precocidade não esteja relacionada à superdotação, desaparecerá no decorrer do desenvolvimento (MARTINS; CHACON, 2016, p. 02).

Segundo Benito (2000) nem todo estudante precoce é superdotado, na maioria dos casos, os superdotados são precoces. Já Manzano (2009) afirma que, desde muito pequenos os superdotados demonstram comportamentos diferenciados, como atividade profunda, maior interesse ao que está ao redor, pouco sono, memória e atenção extraordinária, precocidade na fala e escrita. O autor parte do pressuposto da precisão de um olhar atento à precocidade, todavia, mesmo que a superdotação não se confirme, a multiplicidade existente nessas crianças já é por si só, razão para oferecer um ensino individualizado e diversificado.

Para tal abordagem também convém apontar que existem alguns instrumentos que auxiliam o professor na identificação das características deste público-alvo, como é o caso do “Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação”(PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 55-68) referente aos instrumentos individuais de Educação Infantil, destinado aos professores e familiares destes alunos, bem como o “Manual de orientação para professores – identificação de alunos precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação” afim de instruir e dar suporte ao educador na identificação do educando com altas habilidades (MARTINS;CHACON, 2016, online).

É evidente que esse material não anula a importância de que o assunto seja abordado nos cursos de formação de professores, porém, constitui-se em um importante recurso de formação continuada, ao considerarmos o desconhecimento de grande parte dos educadores acerca da temática. Por conseguinte, identificar é apenas o primeiro passo de um longo processo, no entanto, é dessa identificação que dependem as condições de desenvolvimento das habilidades da criança, ao passo que, na ausência desse reconhecimento, ocorre a negação de suas potencialidades e necessidades (MARTINS; CHACON, 2016, S/P).

Em consonância com esse pensamento Pérez (2006a, p. 55) afirma que, “geralmente, os professores nunca ouviram falar do tema e nem sequer conhecem a legislação que obriga a atender esses alunos no ensino regular ou em salas de recursos”. O que vem ao encontro com a fala do Participante 3 que não é tão simples de se diagnosticar as AH/SD, pois não tem uma fórmula adequada e ainda não tem ênfase no tema.

Tais constatações tornam evidente a secundarização dos educadores das mais diversas áreas no processo identificador, a despeito do saber científico disciplinar que eles possuem, associado ao conhecimento sobre o processo de desenvolvimento estudantil típico, fatores de grande importância para o reconhecimento de discentes com habilidades sobressalientes em determinadas áreas de domínio (MARTINS, 2020, p. 19).

Reconhece-se a importância da realização de análises sobre o conhecimento na área das AH/SD, mais especificamente no que diz respeito à identificação desses sujeitos, pois "ainda não se tem certeza de quem são e onde estão essas pessoas com AH/SD", que estabelece uma problemática que permitirá ser solucionada por meio de pesquisa própria, pessoal (FREITAS, 2014, p. 132).

Estudos referentes à identificação são pertinentes ao passo que o olhar educacional para esses alunos depende, primeiramente, desse processo que precisa ocorrer o mais rápido possível, desde a educação infantil, com o propósito de impedir problemas de ajuste, ausência de interesse ou baixo desenvolvimento e insatisfação nesse estudante (BRASIL, 2001; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

É importante apontar que além de a produção acadêmica ser incipiente na área das AH/SD e pouco expressiva em relação à temática da identificação, carecemos também de instrumentos de avaliação nacional sistematizados que sejam validados e possam ser utilizados em grande escala. Embora os documentos oficiais apontem diretrizes para a identificação desses estudantes e algumas produções tenham como objetivo fortalecer esta área, sentimos que muitas vezes falta cientificidade e aplicação em larga escala desses instrumentos para que eles possam trazer dados confiáveis sobre identificação. Tais carências fazem com que os estudantes AH/SD sejam invisíveis dentro do contexto escolar, sendo que muitas vezes seu potencial passa despercebido e/ou não é valorizado. (MARTINS; PEDRO; OGEDA, 2016, p. 565 - 566)

Outra fala que vem ao encontro dessa abordagem é a do Participante 4. Este afirma ser difícil a identificação dos AH/SD, pois eles se recolhem. Com essa afirmativa fica evidente um problema relativo à invisibilidade desses estudantes. Outra característica presente no estudante com AH/SD é a introversão, motivo esse que, muitas vezes, o leva a “se recolher”.

Nota-se em alunos superdotados e especialmente nos altamente superdotados um grande índice de introversão, como um traço comum de personalidade. Essa é uma

tendência que aumenta o nível de inteligência do indivíduo. Assim, muitos superdotados ficam sem a necessária identificação, simplesmente pelo fato de não exporem suas qualidades perante os demais. São os que preferem fazer trabalhos sozinhos, escolhem esportes individuais, processam seus julgamentos e ideias pensando, os que os faz mais lentos para responder, gostam da companhia de um ou de poucos amigos, precisam entender as atividades antes de decidirem participar, anseiam por um tempo sozinhos (SABATELLA, 2016, p. 126).

Porém esse tipo, dentre outras características comportamentais dos AH/SD, só será visto e entendido com um embasamento teórico que o professor deve ter para identificá-lo.

Para os professores que estão recebendo esses alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, faz-se necessária a Formação continuada e, preventivamente, cumpre examinar a Formação inicial de todos eles, de modo que todos possam assumir a perspectiva da Educação para Todos ao longo de toda trajetória profissional, aliando qualidade com equidade (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2016, p. 244).

Após essa análise, foi possível perceber a necessidade de uma formação específica aos professores, bem como foi possível identificar a falta da procura dos professores, por iniciativa própria, para se inteirar sobre o tema. Ficou evidente que a fala sobre ser difícil a detecção de AH/SD nos estudantes remete, diretamente, à falta de informação sobre o tema. Considerando, porém, que existem materiais para estudo e cabe ao professor pesquisar e estudar a fim de identificar e atender esse estudante em sala de aula, essa fala traz preocupação. “Portanto, identificar alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação na escola é definir um conjunto de características que possam propiciar a identidade desse indivíduo ou de um grupo” (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2016, p. 245).

A citação a seguir contribuiu para compreender um pouco mais o que esta unidade de significado determinou com a metodologia:

[...] a pesquisa fenomenológica está dirigida para significados, ou seja, para expressões claras sobre percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais são expressas pelo próprio sujeito que as percebe... ele não está interessado apenas nos dados coletados mas nos significados atribuídos pelos sujeitos entrevistados/observados (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 97).

Assim, a análise fenomenológica desta unidade possibilitou captar a essência da fala dos participantes, dando indicativos de como os sujeitos compreendem as AH/SD, alegando ser difícil sua detecção. Logo, propõe-se, assim, à apreensão, ao conhecimento do mundo, consistindo em regressar-se às coisas mesmas para o conhecimento dele mesmo. Portanto, “o 'retorno aos objetos' não é assim senão o retorno aos atos através dos quais se tem um conhecimento dos objetos” (MOURA, 1989; p.22).

4.2 Unidade de Significado 2 - O AH/SD tem características incomuns e indicadoras

Nesta unidade de significado temos uma análise ideográfica, pois foram obtidas várias falas dos participantes sobre os comportamentos que representam as AH/SD. Na fala dos participantes 1, 2, 3, 4 e 6, observa-se que há diversas características citadas e expressas pelo estudante com AH/SD, advindas dos relatos dos docentes sobre a temática, algumas delas em comum e outras diferentes.

O Participante 1, por exemplo, relata que o AH/SD se destaca em relação aos outros, por persistir em alguns assuntos, ser observador e ter destaque em algumas atividades. Já o Participante 2 relata que o estudante com AH/SD não tem características fechadas, cada indivíduo possui suas características e habilidades próprias. Apresentam alto nível de curiosidade, facilidade em aprender, liderança, alto didata, autonomia, boa memória, imaginação e criatividade. Contudo, o Participante 3 diz que os AH/SD sempre têm resoluções de forma diferenciada, são inquietos, zelosos pela honra e pela verdade; focados em assuntos mais atrativos e de interesse, desejo de conhecimento, apresentam comportamento diferente dos outros, original, criativo, não é tão convencional, estão sempre bem informados sobre algumas áreas em comum, entendem muito a importância da natureza, aprendem com facilidade, inquietos, incomodam. O Participante 4 afirma que os AH/SD têm elevado potencial no desenvolvimento e na aprendizagem, rapidez, inquietude, buscam mais.

Na literatura específica desta área há vários inventários e listagens elaboradas por especialistas contendo indicadores e características específicas que permitem a identificação de comportamentos e traços comuns encontrados nos superdotados. São instrumentos que podem ser de grande valia para pais e professores, na identificação de necessidades educacionais especiais, que precisam ser atendidas, no contexto familiar e escolar. Dificilmente um indivíduo vai apresentar todos os traços listados nesses inventários, mas, certamente, várias de suas características estão ali contidas. Estas listas de indicativos também se constituem em excelente roteiro para sensibilizar os interessados, assim como para facilitar os Estudos iniciais de aspectos peculiares dos indivíduos superdotados. Os tópicos relacionados, apesar de se tornarem um fundamento para orientação, não podem abranger a heterogeneidade existente entre os superdotados na vida real e este é um dos fatores que dificultam a sua correta identificação (SABATELLA, 2016, p. 118).

No primeiro capítulo foi apresentada uma lista de características (VIRGOLIM, 2007, p.44), todavia é possível afirmar que existem vários outros estudiosos que tratam do tema e explicitam as características para identificação das AH/SD como: Rech (2007); Sabatella (2016); Renzulli (1986, 2004); Guenther (2016, p. 63-83), dentre outros.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 2), os educandos com altas habilidades/superdotação são “aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” Bem como, segundo o documento “Os saberes e práticas da inclusão - Altas Habilidades/Superdotação” (BRASIL, 2006), os estudantes com altas habilidades/superdotação apresentam os seguintes traços combinados ou isolados, como:

Alto grau de curiosidade; Boa memória; Atenção concentrada; Persistência; Independência e autonomia; Interesse por áreas e tópicos diversos; Facilidade de aprendizagem; Criatividade e imaginação: Iniciativa; Liderança; Vocabulário avançado para sua idade cronológica; Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); Habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos; Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vistas; Interesse por livros e outras fontes de conhecimento; Alto nível de energia; Preferência por situações/objetos novos; Senso de humor; Originalidade para resolver problemas (BRASIL, 2006, p. 15).

Cabe ressaltar algumas características apresentadas em estudantes com altas habilidades/superdotação, como:

ser original, imaginativo, criativo, não convencional; estar sempre bem informado, inclusive em áreas não comuns; pensa de forma incomum para resolver problemas; é persistente, independente, auto direcionado (faz coisa sem que seja mandado); persuasivo, é capaz de influenciar os outros; mostra senso comum e pode não tolerar tolices; inquisitivo e cético, está sempre curioso sobre o como e o porquê das coisas; adapta-se com bastante rapidez a novas situações e a novos ambientes; é esperto ao fazer coisas com materiais comuns; tem muitas habilidades nas artes (música, dança, desenho etc.); entende a importância da natureza (tempo, Lua, Sol, estrelas, solo etc.); tem vocabulário excepcional, é verbalmente fluente; aprende facilmente novas línguas; trabalhador independente; tem bom julgamento, é lógico; é flexível e aberto; versátil, tem múltiplos interesses, alguns deles acima da idade cronológica; mostra sacadas e percepções incomuns; demonstra alto nível de sensibilidade e empatia com os outros; apresenta excelente senso de humor; resiste à rotina e à repetição; expressa ideias e reações, frequentemente de forma argumentativa; é sensível à verdade e à honra (BRASIL, 2007, p. 44).

Porém, não precisam apresentar, necessariamente, todas as características.

Ou seja, todos os participantes citados tiveram uma fala coesa ao que é característico ao estudante com AH/SD. Porém há outros traços que, normalmente, não são listados, mas que aparecem em algumas pesquisas como: intensidade; sensibilidade; desenvolvimento moral; complexidade; profundidade; assincronia; perfeccionismo; memória; amplitude de focos; curiosidade e anseios por novidade; desafio de regras e autoridade; energia; escrita e velocidade de pensamento; somatização; alergias; introversão; dimensão emocional – vulnerabilidade (SABATELLA, 2016).

Porém, ficou perceptível a diferença da fala do Participante 6, uma afirmativa bem técnica, baseando-se no referencial teórico do local em que atua, destacando os três anéis de Renzulli (1986): habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa para o estudante apresentar AH/SD, também citado e referenciado no primeiro capítulo desta dissertação. Rech define bem cada característica:

A capacidade acima da média: divide-se em duas - habilidade geral e habilidade específica. A primeira consiste na capacidade para processar informação, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas as quais se adaptam a situações novas, e na capacidade para utilizar o pensamento abstrato. Exemplos dessa habilidade são: raciocínio verbal e numérico, relações de espaço, memória, e fluência verbal. Essas habilidades são comumente medidas por testes de aptidão geral ou inteligência.

Comprometimento com a tarefa: Esse anel está ligado à motivação que um indivíduo superdotado apresenta ao realizar determinada tarefa e é comumente observado em pessoas criativo-produtivas. Os traços que são com maior frequência relacionados ao comprometimento com a tarefa envolvem: perseverança, resistência, trabalho árduo, dedicação, autoconfiança, e uma convicção na própria habilidade para concluir um trabalho importante em que a pessoa criativo-produtiva se propôs a executar.

Criatividade: é o terceiro agrupamento de características que compõem a Concepção de Superdotação dos Três Anéis e, seguidamente, é utilizada como atributo da pessoa talentosa, gênio, criadores eminentes ou pessoas altamente criativas. Embora, sabe-se que, na maior parte das realizações mais significativas, a criatividade está presente. Assim, a criatividade envolve, entre outros: originalidade de pensamento, aptidão para deixar de lado as convenções e talento para projetar e realizar projetos originais (RECH, 2007, p. 32 - 33).

Renzulli analisou a superdotação em dois tipos: a escolar ou acadêmica e a produtivo-criativa. A superdotação acadêmica "é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais" (RENZULLI, 2004, p. 82). O autor ainda afirma que: "[...] são exatamente os tipos de capacidades mais valorizadas nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas" (RENZULLI, 2004, p. 82).

O segundo tipo descrito por ele é a superdotação produtivo-criativa, como sendo "aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas e originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo"(RENZULLI, 2004, p. 83).

Outra fala que vale destacar da Participante 6 é que o estudante com AH/SD não precisa ter habilidade em todas as áreas do conhecimento. Como, de fato, se confirma com o que é dito na literature sobre a temática:

Em geral, as crianças superdotadas não apresentam estas características simultaneamente, nem mesmo com graus de habilidades semelhantes. Um dos aspectos mais marcantes da superdotação relaciona-se ao seu traço de heterogeneidade. Assim, algumas pessoas podem se destacar em uma área, ou podem combinar várias – como, por exemplo, o humorista Jô Soares, que além de exibir um pensamento criador, original e bem-humorado, também se revela na área musical, tocando múltiplos instrumentos; no campo da linguagem, falando vários idiomas e escrevendo livros e crônicas; e ainda no setor da liderança, por seu carisma e capacidade de coordenar grupos. A essa confluência de habilidades chamamos de multipotencialidades, que representa mais uma exceção do que uma regra entre os indivíduos superdotados (VIRGOLIM, 2001, p. 2).

Para tanto, com o objetivo de esclarecer o perfil do estudante com altas habilidades/superdotação, a fim de conhecer melhor esse indivíduo, deve-se compreender e esclarecer que, embora haja muitas características em comum entre esses estudantes, deve-se atentar que cada um apresenta singularidade e históricos diferentes; compatível com a fala dos Participantes 1, 2 e 6.

Em conexão com esta unidade de significado, à luz da fenomenologia:

Muitas asserções da Fenomenologia encontram eco nos procedimentos da Psicologia Humanista e na sua visão de homem e de mundo. Dentre aquelas afirmações podem-se mencionar a percepção, tida como primado do conhecimento; a intersubjetividade e a experiência do outro; o autoconhecimento (BICUDO, 1983, p. 69).

De acordo com a citação, a autora retrata o que foi realizado nesta análise fenomenológica, em que a percepção de cada participante foi levada em consideração, bem como a experiência e a concepção sobre AH/SD, explicitada significativamente. A análise nomotética, ou seja, aquela indicada a partir da elaboração de leis ou princípios gerais, originados do conhecimento de fatos, foi realizada tendo como basilar a verificação das divergências e convergências reveladas pela unidade de significado nas falas dos participantes, vinculando-se, ainda, a interpretações que o pesquisador fez para alcançar cada uma dessas convergências ou divergências sobre as AH/SD.

4.3 Unidade de Significado 3 - Não considera a palestra como Formação

Ao analisar as falas dos participantes, foi possível observar a questão da Formação para eles quanto à temática das AH/SD. O Participante 1 alega que não teve Formação específica sobre o tema, somente palestras da SED. O Participante 3 fala que na universidade não teve disciplina de Educação Especial. Já o Participante 5 diz não ter tido Formação sobre AH/SD e sente falta de Formação e informação sobre o tema. Por fim, o Participante 6 relata não ter

tido contato antes com AH/SD em sua Formação, mas diz que recebeu Formação na escola com técnicos das AH/SD.

Os apontamentos dos discursos acima permitem listar algumas direções interpretativas no que tange à formação docente: 1 - a formação inicial não condiz às exigências práticas diárias da escola para atendimento aos AH/SD; 2 - a capacitação propiciada pelo órgão responsável pelas AH/SD do Estado se demonstra pouco eficaz, ao ofertar preparo satisfatório aos participantes, pois estes não consideram as palestras como capacitação; 3 – uma das dificuldades dos Participantes é que eles não imaginam que um órgão de AH/SD seja independente da secretaria do Estado de MS, só é possível via Secretaria, sendo assim remetem suas falas sempre à SED.

Em meio a esta realidade onde muitos professores não se percebem preparados para lidar com as dificuldades e necessidades especiais de seu alunado, alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) vivenciam muitas vezes a esperança de poder encontrar pelo menos um bom professor, alguém criativo, capaz de ajudá-los a desenvolver seu potencial criador, e não só proporcionar um ensino que estimule sua capacidade intelectual, mas principalmente, um professor capaz de dar mais brilho ao sentimento, de dar vazão à fantasia e a à imaginação e de proporcionar um Ensino mais colorido que toque as emoções e o aspect socioafetivo no mais íntimo do ser de seus alunos (PISKE, 2016, p. 249).

Antes de compreender a fala do participante, dizendo que não considera palestra como Formação, é importante compreender o que é necessário para compor uma Formação continuada. Logo:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015b, p. 14).

De acordo com o documento, a oferta da formação continuada dar-se-á por meio de diversas atividades formativas como: desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas; cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

O termo formação continuada pode adotar diversos desígnios, porque “ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional”, ou seja, o que oferte momentos de conhecimento, reflexões, debates e trocas que promovam o aperfeiçoamento da profissão (GATTI, 2008, p. 57).

Segundo Nery e Maldaner (2009), a formação contínua ocorre comumente com cursinhos de curta duração, simpósios, reuniões, bem como por ações que têm como princípio a prática de autoformação e formação corroborativa entre docentes. Contudo Schnetzler (2002, p.23) faz uma crítica que essa formação atualmente “mantém o professor atrelado ao papel de ‘simples executor e aplicador de receitas’ que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica”.

De acordo com Antunes (2001), não tem como promover o estímulo e desenvolvimento de competências no estudante, sem uma transformação significativa na atuação do professor. Compete, ao docente formar-se e instruir-se por meio de estudo, pesquisa, leitura, cursos, pois “a mais infável e imprescindível competência é a do próprio professor em administrar sua formação continuada, com enriquecimento diário (ANTUNES, 2001, p.78). Na mesma vertente, Freire (2008) afirma que ninguém forma ninguém, cada indivíduo é responsável por si neste decurso.

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (NÓVOA, 2001, s/p).

Nessa perspectiva, após entender um pouco mais sobre a formação continuada, voltando para a fala do participante, é possível perceber que não é só de palestra que vive a formação, porém não se deve desconsiderá-la como parte do processo formativo. Assim, observa-se que faz-se necessário ouvir o professor antes de formá-lo, para que esta seja de grande valia para auxiliar na atuação profissional com os estudantes com AH/SD em sala de aula. Logo, o professor deve ter autonomia de assumir esse papel enquanto participante do processo.

Ens e Donato (2011, p.83) explicam que a “atividade de ensinar realiza-se a partir de conhecimentos específicos e necessários [...] os quais são adquiridos, construídos na formação inicial e na formação que acontece durante toda a vida profissional”.

Espera-se que na formação inicial, forme-os para ser professor, profissional e não somente para dar aulas, pois o que transparece na fala dos participantes é que em sua formação não se discutiu o que é ser profissional. Sendo assim, é perceptível que lhe falta autonomia,

uma vez que para eles formação é explicar passo a passo, dar receita, pois apenas uma palestra, uma capacitação é não suficiente para formá-lo.

Com base na complexidade do ato educativo, considera-se que são necessários modelos de Formação, cujos conteúdos estejam orientados para as exigências do conhecimento disciplinar e interdisciplinar da Educação especial, tanto em sua dimensão teórica como Prática, promovendo e facilitando o uso de metodologias e estratégias didáticas que gerem modos de pensamento e ações próprios a profissionais críticos reflexivos, capazes de trabalhar coletivamente (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2016, p. 240).

Segundo Nóvoa (1995, p.25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Ou seja, a formação se constitui através de releções críticas sobre as práticas e a identidade pessoal. Consequentemente, estar em formação requer um envolvimento do docente, por meio da vontade de formar-se.

No Brasil, a falta da capacitação dos professores para identificarem os alunos com inteligência superior revela-se uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento de ações dirigidas aos superdotados. Os estabelecimentos de Ensino normalmente têm instrumentos e recursos para auxiliar os alunos com baixo rendimento acadêmico e a maior preocupação dos educadores é com aqueles que estão, constantemente, alterando a dinâmica do trabalho escolar. Entretanto, no caso dos superdotados, não se percebe cuidado especial, principalmente se o aluno causa problemas e cumpre as obrigações escolares (SABATELLA, 2016, p. 115).

Para tanto não existe fórmula nem cartilha, para formar esse professor da Educação Básica, a fim de trabalhar com esses estudantes com AH/SD, mas o fato é que eles estão inseridos na escola e cabe ao professor buscar informações e se capacitar para identificá-los e atendê-los.

Atualmente já se encontram algumas iniciativas, embora reduzidas e alguns cursos, principalmente de pós-graduação, estão incentivando o conhecimento das habilidades diferenciadas, dos talentos e dificuldades para a melhor especialização dos profissionais. Seria conveniente que a formação do professor incluísse conteúdos específicos da área da educação especial e da superdotação. Mesmo com esta lacuna em sua graduação, os professores do Ensino regular têm assumido a grande responsabilidade de atender às necessidades afetivas e cognitivas desses estudantes e seriam altamente beneficiados com o conhecimento de procedimentos básicos de identificação e alternativas adequadas de Ensino (SABATELLA, 2016, p. 115).

Cabe observar, que o ato reflexivo não nega a relevância da formação acadêmica, mas sim o consolida, na procura por uma dinâmica de integração dialógica entre escola e universidade, ou seja, considerar a fala do profissional incluso na estrutura educacional da

educação brasileira para, assim, atuar por meio de práticas que busquem a mediação dessa relação.

A existência do ser humano, à luz da fenomenologia, está em contínua edificação. É uma existência concebida com suporte na prática histórico-social, vivida pelos indivíduos em todos os seus aspectos e dimensões :

No exercício da liberdade, da escolha, o homem se constrói constantemente. Por isso, é um ser em construção. Para a fenomenologia husserliana o ser humano está em constante transformação, vivendo e aprendendo a cada dia, com o novo que se apresenta, em seu mundo vivido. Compreende o humano como ser aberto e inconcluso, que busca sempre completar-se, embora nunca alcance isso. Portanto, o homem é um conjunto de possibilidades que vai se realizando na sua relação dialética-polissêmica com o mundo vivido, no mundo onde habita, encontra seres e coisas que fazem parte desse mundo (BUENO, 2020, p. 500).

Nesta unidade de significado é possível ter um olhar fenomenológico, possibilitando a compreensão do sujeito, do mundo, da educação e da formação docente. Uma vez que a fenomenologia proporciona a contraposição à dicotomia entre ser e ter, essência e aparência, sujeito e objeto e subjetividade e objetividade (BUENO, 2016). Nesta premissa, foi possível identificar a opinião de cada participante que conceituava os fatores considerados necessários para uma formação docente adequada para as AH/SD.

4.4 Unidade de Significado 4 – Experiência com aluno com AH/SD em sala

Como foi mencionado em parágrafos precedentes tem-se uma análise ideográfica, ou seja, todos os participantes responderam e, por meio de falas, compuseram uma unidade de significado. Sendo assim, conclui-se que todos os participantes da pesquisa tiveram experiência com aluno com AH/SD em sua prática docente.

O Participante 1 relata que já teve alunos avaliados com AH/SD; o Participante 2 diz ter feito indicação do estudante da sala com características de AH/SD; O Participante 5 afirma que falta mais atenção do professor para observar e indentificar os AH/SD. Realizou poucas indicações para avaliação.

Compreender sobre a temática Altas Habilidades/Superdotação é complexo, bem como o seu processo de identificação. Porém, é preciso salientar a importância de expor, em detalhes, as informações aos protagonistas nesse processo, os docentes. Nessa vertente, é necessário promover discussões sobre o tema, para que minimize prováveis mitos e sensibilize os

professores na procura de credibilidade de informações para propiciar a identificação de habilidades e talentos dos estudantes inseridos na escola, tornando-os visíveis.

Para entender que o número de estudantes identificados no sistema educacional brasileiro ainda se concentra em um número muito abaixo do que se é esperado, constituímos aqui uma interlocução entre os índices estimados e o percentual de estudantes cadastrados no Censo Escolar (INEP, 2019). É estimado pela Organização Mundial de Saúde que existam entre 5% e 8% de pessoas com habilidades acima da média na população mundial (FARIAS; WECHSLER, 2014).

É importante destacar o que foi exposto por Faveri e Heinzle:

Isso, considerando apenas os casos de superdotação acadêmica, sem contar com os outros tipos de habilidades como o Tipo Produtivo-Criativo, a qual contempla áreas do conhecimento como liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas. Nesses casos, conforme Virgolim (2014), a estimativa aumenta de 15% a 20% (FAVERI; HEINZLE, 2019, p. 16).

Como é possível perceber o papel do professor, bem como da escola na identificação dos estudantes com características de AH/SD é crucial, pois é por meio do contato do dia a dia na relação professor-aluno, que se pode perceber indicadores de uma habilidade acima da média, e, conseqüentemente, realizar uma primeira identificação desse AH/SD. Desse ponto em diante, as relações instituídas com esse estudante serão fundamentais para o seu desenvolvimento (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002).

O Participante 3 alega que ainda não encontrou nenhum gênio, mas AH/SD bastante. A fala desse participante conduz à reflexão sobre a genialidade.

Se a hereditariedade torna possível a genialidade, somente o ambiente social concretiza esse potencial, e cria o gênio. Toda descoberta, invento ou qualquer manifestação de criação genial, é preparada por todo o curso prévio do desenvolvimento, condicionada pelo nível cultural da época, suas necessidades e imposições (VYGOTSKY; apud DELOU; BUENO, 2001, p. 99).

Delou & Bueno (2001) ressaltam que para Vygotsky, a genialidade, bem como o talento dificilmente se evidencia em todas as áreas. Para o autor a genialidade é rara, porque se refere à aptidão especial que poucas pessoas expõem e sempre resulta de um certo tempo histórico. A condução educacional do gênio deve ser cuidada com suas particularidades na mesma proporção e metodologia educacional de que outras necessidades especiais.

[...] Tendo por fundamento que o desenvolvimento humano é mediado, destaca como principal determinante da genialidade e do talento especial o talento cultural e o uso consciente de influências culturais. Tal enfoque redireciona a maioria das pesquisas sobre altas habilidades/superdotação, pontuando o papel do tipo de mediação para o desenvolvimento do potencial em diferentes áreas. O estudo do nível de desenvolvimento potencial, determinado a partir da realização de tarefas com assistência, é fundamental para a criação de novos níveis de desenvolvimento real. Os processos superiores de pensamento dependem da interação social que possibilite o

seu acesso e desenvolvimento. A história interativa de cada pessoa, com uma dada cultura, e a plasticidade de suas capacidades constitucionais originais determinam o nível de desenvolvimento de sua genialidade e ou de seu talento. (STOLTZ; PISKE, 2016, p. 258).

Numa outra vertente, com um cenário diferente, o Participante 4 disse ter tido contato com os estudantes do curso de graduação, que compartilharam experiências e apresentaram a importância da identificação, sendo assim, após a experiência conseguiu identificar pessoas do seu convívio.

Percebe-se na fala do Participante 4 que, até agora, na discussão da pesquisa, é o único caso relatado de oportunidade de estudo sobre as AH/SD na formação inicial e, ainda, com a possibilidade de vivenciar experiências reais com este público-alvo em seu curso, havendo troca de informações e aprendendo com vivências reais. Contudo, é importante salientar que isso só foi possível acontecer pois um docente da graduação promoveu essas ações voltadas à formação docente quanto às AH/SD, o que nem sempre acontece.

As instituições de ensino superior podem oferecer atividades de enriquecimento escolar em parceria com as escolas públicas de Ensino regular e os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação, NAAH/S, assim como realizar pesquisas e estudos em diferentes áreas. As universidades e os institutos de pesquisa são os lugares onde se produz o conhecimento científico, logo seria natural que as universidades se interessassem pelas pesquisas com sujeitos com habilidades, competências extraordinárias. Contudo, isto não se dá por uma série de injunções históricas e acaba por comprometer o conjunto de ações voltadas para a Formação de professores. Raramente se vê, hoje no Brasil, programas e projetos de ensino voltados para a Formação de professores na área de altas habilidades/superdotação. São raros os programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* nesta área, logo, a Formação de professores de Ensino superior e pesquisadores também é comprometida (DELOU, 2016, p.135).

Voltando para a prática docente na escola, o Participante 6 relatou que teve sua primeira experiência com aluno com AH/SD, no CEAM/AHS. Esse fato demonstra que, mesmo na prática na escola, o participante não vivenciou ou se aproximou de um aluno com AH/SD. Além disso, esse participante relata ter tido experiências anteriores somente com alunos com deficiência.

Este fato é muito comum na prática docente, centraliza a atenção em um público-alvo, no caso os deficientes, e não estuda, pesquisa ou olha para outros públicos como é o caso das AH/SD, somente quando o Participante 6 vai para o setor que trabalha com esse público-alvo é que se atenta às especificidades.

É importante ressaltar que o talento não escolhe classe social, sexo, raça ou nacionalidade. Existe ao redor de nós, em todos os lugares. Os pais e educadores deveriam tentar entender os estudantes superdotados, reconhecer seus talentos, guiar

suas atividades, incentivar seus interesses, estimular a participação em sociedade e criar um ambiente adequado para o seu desenvolvimento.

Para encontrar os alunos superdotados é essencial aprender a olhar além da característica primeira que é o desempenho avançado para a fase acadêmica que o aluno se encontra. Deve-se aprender a expandir a visão como professor. Para reconhecer alunos superdotados é necessário ao professor que o limite de seu horizonte comece onde a maioria dos horizontes terminaria (SABATELLA, 2016, p. 128).

Em concordância com Stoltz e Piske (2016, p.252) “cada vez mais se observa a necessidade de adoção de um posicionamento interacionista no trato da temática, tanto na identificação como no desenvolvimento de altas habilidades/Superdotação”.

Em suma, aqui se demonstra o intuito e a meta da Educação Especial propondo trabalhar com as especificidades dos estudantes público-alvo, em conjunto com o trabalho do docente no ensino regular, desde a educação infantil até o ensino superior.

A condução fenomenológica de realizar pesquisa, pressupõe que o pesquisador busque “reavivar, tematizar e compreender eideticamente os fenômenos à medida que são vividos, experienciados e conscientemente percebidos” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 76). Sendo assim, reavivar significa renascer, manter-se vivo; refere-se ao conhecimento, à clareza. Reavivar o fenômeno é transformá-lo sujeito à experiência, utilizando-se de subsídios adequados utilizados pelo pesquisador. Ou seja, buscou-se compreender as experiências dos docentes na prática escolar com os estudantes com altas habilidades/superdotação, para que a experiência seja teorizada. Uma vez vivenciado situações na escola com estes alunos, fica mais claro para identificá-los.

4.5 Unidade de Significado 5 – O diagnóstico enquanto identificação trouxe benefícios

Nessa unidade de significado apresenta-se uma representatividade da análise idiográfica, ou seja, apenas um participante teve uma fala referente a esta unidade. Segundo o Participante 1, o diagnóstico do estudante com AH/SD colaborou positivamente no desenvolvimento da turma e na relação entre eles.

Essa fala remete a um questionamento: a identificação das AH/SD no estudante colaborou na relação aluno e colegas pelo fato de o resultado indicar que ela era diferente e, por isso, deve ser tratado respeitando-se essa diferença, ou, porque ao entenderem que o comportamento do estudante, que eram características de altas habilidades/superdotação aprenderam como se relacionar com ele?

Essa questão se fundamenta em Piske (2016). Este teórico afirma que quando há o reconhecimento de que uma pessoa é superdotada, as pessoas de seu entorno, como seus colegas, professores e, até mesmo, sua família podem expressar sentimentos inadequados como ciúme e supervalorização.

No contexto escolar, o aluno com AH/SD enfrenta duas situações. Quando não é reconhecida, pode desenvolver comportamentos considerados inadequados, desatenção, desmotivação ou ser confundida com alunos que apresentam patologias das mais variadas (hiperatividade, déficit de atenção, depressão, síndrome de Asperger, autismo e outras) e, quando é reconhecida, ainda, pode gerar medo, ódio, inveja ou supervalorização ou simplesmente a idéia de que, por ter AH/SD, não precisa de atendimento especializado (PÉREZ, 2004, p. 20).

Por vezes, os estudante com AH/SD sentem que seus professores não os entendem, por terem características divergentes de personalidade e comportamento, necessitando de um suporte estruturado. O mesmo ocorre com os colegas em relação ao superdotado. O que se deve considerar é que a chave principal dessa peça é o professor, pois com esse olhar atencioso, poderá incluir esse estudante em sua sala com os demais da turma. Segundo alguns autores:

Assim, precisa-se pensar a respeito da ação do professor, sendo recomendado que este faça do conhecimento do aluno um meio de promover o desenvolvimento deste, possibilitando assim a interação com os demais alunos, facilitando uma discussão entre eles. Essa interação pode contribuir para as trocas de conhecimentos e novas aprendizagens tanto para o aluno com altas habilidades/superdotação como para os demais. Nesse sentido, a ação do professor é fundamental na mediação dos alunos com o conhecimento científico (FREITAS; NEGRINI; ROMANOWSKI; HOSDA, 2010, p. 197).

Nessa vertente, é necessário propiciar a esses estudantes um meio educacional instrutivo, que ofereça suporte e oportunidades, promovendo a aprendizagem, considerando as habilidades, o envolvimento e a criatividade do estudante com AH/SD, atentando-se ao contexto que está inserido.

Esta unidade de significado evidencia a importância de um apoio para o docente na identificação desses estudantes. O olhar fenomenológico preconiza que:

Para a análise do fenômeno situado, portanto, daquele fenômeno que foi posto diante de nossos olhos para investigação, precisamos iniciar com uma descrição do mundo onde se dão as experiências vividas dos sujeitos, procurando contextualizar aqueles que foram nossos objetos veiculadores de pesquisa (BASTOS, 2017, p.445).

Portanto o diagnóstico positivo, após a avaliação do estudante, faz com que o professor entenda melhor suas características peculiares facilitando, assim, a maneira de conduzir o trabalho docente em sala de aula.

4.6 Unidade de Significado 6 – Após a identificação do estudante com AH/SD altera a postura do professor

A análise da unidade de significado citada, mostra algumas questões importantes com relação à prática pedagógica dos Participantes 1, 3 e 5, pois eles, após identificarem um estudante com AH/SD, afirmaram mudança de postura enquanto professores.

O Participante 1 afirma que é necessário que o professor mude a postura para atender o AH/SD, adequadamente, por meio de aulas produtivas, que desenvolvam suas potencialidades particulares.

De fato, a fala desse Participante é condizente com o esperado, pois o estudante com AH/SD é público-alvo da Educação Especial, necessitando, assim, de um olhar atento às suas habilidades, bem como suplementação escolar, como foi exposto no primeiro capítulo dessa pesquisa.

A responsabilidade da inclusão de um estudante com necessidades educacionais especiais é da comunidade escolar e representa uma oportunidade, um objetivo para que a escola não caminhe para um grupo de pessoas homogêneas, para uma padronização de comportamentos e atitudes ditas pedagógicas (FREITAS, 2006, p.39).

O Participante 3 informa ter ido em busca de informações sobre AH/SD. Da mesma forma, o Participante 5 expõe ter procedido de igual modo. Ambos dizem que conseguem distinguir o AH/SD na sua área. Atitude essa que é esperada e está em conformidade com o que estudiosos da área da superdotação têm exposto, pois mesmo que as instituições de Educação não ofertem atendimentos aos estudantes com AH/SD, é essencial que os docentes tenham interesse para identificar suas habilidades, e assim, conseqüentemente, possam contribuir com o estudos sobre identificação. Como afirma Sabatella:

Na análise do que acontece na vida acadêmica reforçamos que inúmeras características nos levam a identificação dos superdotados dentro dos estabelecimentos de Ensino, mas, para que isso se efetive, é necessário inicialmente que exista interesse em encontrá-los. Para tanto os profissionais precisam saber quais qualidades buscar e descartar preconceitos e mitos que existem pela falta de informação a respeito (SABATELLA, 2016, p. 117).

É oportuno conscientizar-se de que um estudante não tem AH/SD somente quando tem oportunidades ou quando se realizam atividades apropriadas. As AH/SD estão presentes todos

os dias. Todavia, para identificação e reconhecimento das AH/SD, com mais eficiência e validade, necessita-se trabalhar unindo com meios que favoreçam as demais vivências de conhecimento de um sujeito, incluindo a família, os docentes e a escola (SABATELLA, 2016).

Isso aponta para a necessidade de implementar formação docente inicial para que o professor tenha sua atenção despertada sobre as AH/SD e esteja preparado para receber, identificar e trabalhar com esse estudante incluído na rede de ensino.

Segundo Forghieri (2004, p.18), “[...] a reflexão fenomenológica vai em direção ao ‘mundo da vida’, ao mundo da vivência cotidiana imediata, na qual todos nós vivemos, temos aspirações e agimos, sentindo-nos ora satisfeitos e ora contrariados”. Nessa fala é possível analisar, fenomenologicamente, a postura do professor quanto à identificação das AH/SD nos estudantes de sua sala.

Sendo assim, educação centrada no estudante, pode colaborar expressivamente na potencialização das habilidades dos sujeitos com AH/SD e, fundamentalmente, na visão do professor que deve ir além da lógica psicométrica ou instrumentalizadora e, conseqüentemente, para que possa desenvolver um trabalho que permeie a lógica contemporizadora e inclusiva do estudante, dentro de aspectos favorecedores de seu empoderamento e bem-estar.

4.7 Unidade de Significado 7 – O preparo recebido da SED ou outra instituição relacionada ajudou

A unidade de significado referente ao preparo recebido sobre as AH/SD confirma a importância da qualificação profissional para identificação e atendimento do estudante com AH/SD na Educação Básica.

Um dado relevante é que dos seis participantes da pesquisa, quatro responderam que tiveram alguma formação em AH/SD, sendo três deles (P2, P3 e P6) na Formação Continuada, e apenas um participante (P4) recebeu formação sobre o assunto na universidade.

O Participante 2 afirma que a formação da especialização ajudou a identificar e atender o AH/SD. O Participante 3 relata ter recebido preparo da SED na escola e diz que também buscou formação na pós em Educação Especial. Na mesma vertente, o Participante 6 afirma ter recebido formação na pós-graduação em Educação Especial e que teve capacitação na escola com técnicos das AH/SD.

[...] Ainda falta a consolidação de cursos de pós-graduação stricto-sensu, mestrado e doutorado profissional e acadêmico, com vistas a formação de professores voltados para as práticas pedagógicas realizadas na escola e para a formação de docentes de

ensino superior e de pesquisadores que atuem com objetos de pesquisa relacionados às altas habilidades/superdotação.

Não tenho dúvida da importância da formação de professores críticos e reflexivos, mas sinto que não basta. A escola demanda profissionais aptos, talentosos, comprometidos e que estejam ou sejam estimulados a criar, inovar sem medo ou preconceito em relação aos resultados. Assim, como faltam professores qualificados para o trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação (DELOU, 2014, p. 686).

A formação docente necessita oportunizar um ensino que promova a transformação do ambiente escolar, por meio de atividades que causem prazer e motivação, que envolvam os estudantes, possibilitando uma aprendizagem significativa, inovadora, utilizando de práticas educacionais criativas no contexto escolar (PISKE, 2013)

O professor necessita ter um bom preparo, a fim de qualificar-se em relação às AH/SD, para escapar das ideias errôneas e preconceituosas sobre esse público-alvo. Ele deve estar inserido no desenvolvimento da identificação, como também na preparação de uma base curricular mais flexível para os estudantes com AH/SD (GUIMARÃES, 2007).

Porém, “Não basta apenas identificar alunos com alto potencial, é preciso que a equipe docente promova em suas aulas um ambiente estimulador da criatividade. Este ambiente deve despertar a curiosidade e interesse dos alunos” (PISKE, 2013, p. 18-19).

Parte desses participantes atuam na rede estadual de ensino de MS há algum tempo e afirmam ter recebido formação por parte do órgão da SED-MS responsável pelas AH/SD, desde o ano 2006, quando as escolas já recebiam capacitação do NAAH/S. Após o ano de 2017, a instituição transformou-se em CEAM/AHS, porém com a mesma forma de trabalho. Consta que:

As orientações do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Super-dotação (MEC/2006), apresentadas no documento orientador que visa a implantação do NAAH/S, os dados do Censo Escolar de 2005, indicam urgente necessidade de se formar professores qualificados para ajudarem na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação. O objetivo é que haja, na escola regular, ações pedagógicas que atendam às necessidades educacionais destes alunos de forma a possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades. O NAAH/S foi pensado para ser um serviço de apoio ao sistema de ensino e uma estratégia de inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação que ainda são praticamente invisíveis o universo da educação básica brasileira (MAIA; AMARAL, 2012, p. 2).

Na realidade, a expectativa era que todos os professores, da rede estadual de ensino do MS, tivessem sido capacitados pela equipe técnica do órgão responsável pelas AH/SD, mas não foi o que se constatou nessa pesquisa.

O Participante 4 expõe que na faculdade teve uma disciplina de Educação Especial e estudou sobre AH/SD, sendo assim, já consegue identificá-lo. Essa formação ajudou-o para

admitir a existência dos AH/SD, procurando identificá-los na prática docente e podendo dar atenção à esses estudantes.

Um dado que deve ser levado em consideração é que o Participante 4 tem a formação docente mais recente, em relação aos outros entrevistados, pois formou-se em Artes Visuais, no ano de 2019. Em 2020 foi, o primeiro ano de atuação na prática escolar. Isso nos induz a pensar que nos cursos de licenciatura estão incluindo as AH/SD, enquanto conteúdo da Educação Especial. Essa era a perspectiva desde 2008.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 4).

Como se pode ver “O problema desta falta de formação não está somente na falta de tempo da disciplina na universidade, mas também na falta de oferta de cursos na área” (PESSANHA, 2015, p.11).

Tal fato reflete na formação docente praticada no Brasil. A maior parte dos cursos de formação, atualização dos professores não abordam as características desse público, por vezes nem os mencionam dentre os alunos da educação especial, quando mencionam é de forma resumida ou simplória. Em consequência disso ainda há professores que desconhecem os alunos com altas habilidades/superdotação e se surpreendem quando um de seus alunos é identificado como tal (PESSANHA, 2015, p.13).

O Participante 4 teve o privilégio de estudar numa universidade que integrou no currículo essa formação.

O olhar fenomenológico compreende a necessidade dos professores por uma formação que ampare sua prática de sala de aula com a inclusão desses estudantes especiais, pois:

Compreender o ato da percepção é vital para que se compreenda o pensar fenomenológico. Eu - sujeito, corpo-vivente – percebo “a coisa”. Mas a coisa não é, objetivamente, dada na apreensão intelectual. Há sensações sentidas no e pelo corpo-vivente e que lhe chegam pelos órgãos dos sentidos: tato, visão, olfato, paladar, audição. Sensações essas que se entrelaçam no dinamismo e na funcionalidade do organismo vivo e vão configurando indícios da coisa (do fenomenal) que assim lhe chega. Husserl (Ideas, 2002) se refere a essas sensações como experiências concretas por se tratar de afetações sensórias. Elas contribuem com o preenchimento de sentido do percebido. Sendo assim, o percebido evidencia uma dimensão que transcende a subjetividade do sujeito, na medida em que enlaça os indícios do fenomenal e da coisa percebida (BICUDO, 2020, p. 39).

Acredita-se que a Fenomenologia e o pensamento complexo combinam com uma educação humanizada, independente, integral, propositada e completa, adequada para as

justaposições de saberes em organização interativa, para reunir teoria e prática, sujeito e objeto, razão e emoção. Ou seja, pretende-se um ressignificar do exercício docente pela formação continuada fundamentado na compreensão fenomenológica, a fim de esclarecer os conceitos sobre as AH/SD e subsidiar o trabalho docente para atender esse aluno. A probabilidade de expandir as sugestões de formação docente, levando em conta as dimensões humanas em sua totalidade foi o resultado encontrado nessa análise, a partir da fenomenologia

4.8 Unidade de Significado 8 – Idéia pré-concebida sobre a evidência das AH/SD

Essa unidade de significado trata de ideias pré-concebidas dos participantes sobre as altas habilidades/superdotação, assim como os mitos, as crenças, já que ainda existe muita desinformação sobre o tema.

Winner (1998, p.14) afirma que os mitos e os conhecimentos inadequados surgem em diversas áreas de estudo, porém o foco desta pesquisa é nas AH/SD. Para autora a definição de mito é "suposição fortemente mantida". De acordo com o Dicionário de Filosofia (RUSS, 1994, p. 187), mito é a "representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos". Rech e Freitas (2005) expõem que um mito manifesta na imaginação popular no esforço de procurar um entendimento dos enigmas da natureza física e sobrenatural. Diversos autores também mencionam que os mitos e crenças perpassam as altas habilidades/superdotação. Dentre eles estão Maia-Pinto e Fleith (2002), Alencar e Fleith (2001), Guenther e Freeman (2000).

As falas dos participantes foram divididas em partes, a fim de explicar melhor cada ideia elaborada, pois aqui se tem, novamente, o exemplo de uma análise ideográfica.

na fala do Participante 2, há o relato de que já acreditou no fato de que os AH/SD queriam aparecer e menosprezar os demais. O entrevistado afirma, também, que o AH/SD tem boa memória, autonomia e criatividade. Na mesma vertente, o Participante 3 relata que confunde AH/SD com indisciplina. Na fala do P2 e P3, notam-se alguns rótulos sobre o AH/SD que, na realidade, não são tão verdadeiros e que há explicação.

Como o superdotado encontra-se bastante exposto aos olhos alheios, isto é, torna-se facilmente alvo de atenção e preconceitos, é comum surgirem entraves no âmbito socioemocional (ou afetivo). O fato de ser precoce, de apresentar padrões atípicos de interesse ou de possuir métodos incomuns para aprender as coisas, por exemplo, muitas vezes o leva a ser rotulado a se sentir for a dos padrões normais, ocasionando efeitos negativos em seu autoconceito e em sua autoestima. Como apresenta Virgolim (2007), até mesmo o rótulo 'superdotado' que se pesa sobre o aluno identificado como tal pode acarretar efeitos negativos em sua autoimagem e em suas autoexpectativas –

já que cria mudanças nas percepções e nas expectativas da família, dos professores e dos colegas (ANA; SANT'ANA-LOOS; TRANCOSO, 2016, p. 202).

Como se observa na fala dos autores, a falta de informação sobre o tema, bem como os preconceitos, na maioria das vezes, já geram rótulos sobre os estudantes, advindos dos próprios professores. Sobre a fala do Participante 3, que associa as AH/SD à indisciplina, Freitas e colaboradores explicam:

Nas escolas, os alunos com altas habilidades/superdotação dificilmente são identificados como superdotados, visto que seus interesses não são contemplados no currículo da escola regular; por isso, esses alunos tendem a se tornar dispersivos, podendo até mesmo apresentar um baixo rendimento e, em função disto, acabam sendo rotulados como: indisciplinados, “fracos”, hiperativos... (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2016, p. 246).

Ou seja, quando não há interesse na aula nos casos em que o docente não se utiliza de conteúdos novos e de metodologias adequadas para suprir as necessidades dos AH/SD, o estudante manifesta comportamento de inquietação, incomoda os demais, trona-se impaciente, muitas vezes sonolento, pois se desmotiva pela repetição e falta de criatividade.

O Participante 2 disse que acreditava que o AH/SD queria se aparecer. O comportamento dele tinha relação com as fatos ligados ao desenvolvimento afetivo. O indivíduo superdotado, por muitas vezes, têm alta autoestima, são decididos, perseverantes, autoconfiantes, creem em suas habilidades, procuram respostas originais às perguntas que lhes são apresentadas; apresentam motivação nas buscas e pesquisas para diversos temas; distanciam-se de regras estabelecidas, enfrentam os riscos e são resistentes às críticas; colaboram para demonstração de criatividade, são flexíveis às ambiguidades, perseveram, são mente aberta, e anseiam crescer e ousar intelectualmente (PISKE, 2013).

Porém, na fala do Participante 2, também há verdades quando diz que os AH/SD têm boa memória, autonomia e criatividade, como já foi visto no primeiro capítulo deste trabalho.

Já o Participante 3 ele diz ter feito, por algumas vezes, uma autoavaliação e tem remorso por não ter sabido atender os estudantes com AH/SD em suas aulas.

É inegável o papel do professor na construção da identidade de seus alunos, particularmente de suas crenças autorreferenciadas, mesmo que contribuindo de maneira imprópria. Alencar e Virgolim (1993) por exemplo, alertam que, independentemente do professor estar ou não atento à Formação e desenvolvimento do autoconceito do aluno, ele estará influenciando nesse aspecto. E então ocorre que, conforme a atuação de cada professor, se formam indivíduos que adicionam à sua condição de superdotação mais ou menos sequelas, decorrentes de uma lida mais ou menos infeliz por parte da escola. (SANT'ANA; LOOS; TRANCOSO, 2016, p. 204).

Na verdade, estudantes com características de AH/SD precisam de apoio para promoção do desenvolvimento de suas potencialidades, porém, necessita-se de oferta de condições favoráveis para que expressem e aprimorem suas habilidades.

Diagnóstico não é rótulo. É o resultado de um trabalho técnico especializado, feito para construir um conjunto de orientações que visam o bem estar da pessoa avaliada. Identificar alunos com altas habilidades/superdotação é um trabalho que visa encontrar meios desses alunos se sentirem mais felizes na escola, lugar de construção de conhecimento, onde eles deveriam encontrar os recursos para aprofundar as áreas de talentos manifestos ou a serem desenvolvidos. Identificar possibilidades que a escola oferece para que a aprendizagem gere o desenvolvimento e vice-versa (DELOU, 2016, p. 137).

Uma outra ideia pré-concebida do Participante 3 refere-se à fala que AH/SD é sinônimo de gênio. “Altas habilidades é um termo técnico que se passou a usar para contornar o senso comum representado pelos termos talento, gênio e, inclusive, superdotado” (BECKER; MARQUES, 2016, p.157).

Para Vygotsky a genialidade forma-se em uma fase acima de talento, demonstrando-se criatividade acima da média com grande significado histórico para a comunidade. O que difere genialidade de talento é o nível e características de sua realização. O gênio é o precursor de uma era vigente em seu campo (DELOU; BUENO, 2001).

Há diferentes concepções para talento, a superdotação e a genialidade. Landau (1990) cita três níveis diversificados sobre a capacidade humana:

O talento se expressa em um campo específico de interesse de cada sujeito. A superdotação pode ser definida como um aspecto básico da personalidade desse sujeito talentoso, o que lhe possibilita manifestar seu talento em um nível superior, contextualizado em uma maior abrangência, no seu meio cultural e social. Já a genialidade é definida como um fenômeno que raramente acontece na sociedade, que expressa “uma amplitude de manifestações, abrangendo o talento do superdotado, cuja compreensão ou realização se observam mundialmente (LANDAU, 1990, p. 10).

Enfim, como foi possível verificar a fala do Participante 2 apresenta uma ideia pré-concebida errônea, com pois gênio não é sinônimo de AH/SD.

Os Participantes 4 e 5 são docentes na área de Artes Visuais e tiveram a ideia pré-concebida de que na arte há mais evidência da habilidade. O Participante 4 diz que tem disciplina em que a identificação de AH/SD é mais fácil, como arte. Já o Participante 5 complementa que na área de arte é mais fácil de indentificar o AH/SD. Em arte o aluno com AH/SD tem domínio do conteúdo, talento específico natural, pré-disposição para trabalhos manuais, desenha muito bem.

Antes de iniciar a análise precisa-se compreender sobre os conceitos de AH/SD artística. O conceito popular de uma pessoa com AH/SD, é compreendido como um sujeito que detém o conhecimento global e que o talentoso em artes é o indivíduo que tem habilidade para o desenho, porém essas concepções equivocadas ainda fazem parte do cotidiano que, por inúmeras vezes, compromete a indicação destes estudantes, assim como a seleção para o atendimento educacional especializado.

Portanto, como já foi discutido, os AH/SD não precisam ter habilidades em todas as áreas do conhecimento e o talentoso para área artística não tem que ser bom em desenho propriamente. Contudo, Cox (2000, p. 2010) relata que os alunos talentosos em artes são “como maioria das crianças, elas provavelmente passam por uma fase esquemática inicial de desenho, mas seu desenvolvimento é acelerado”. De acordo com Golomb (2004), tem-se uma propensão de identificar os estudantes com AH/SD em arte quando seus desenhos estão além do esperado para idade e série.

Winner (1998) relata que existem diferenças entre alunos superdotados e talentosos quando se refere a identificação nas áreas que atuam (acadêmica ou artística). Porém a autora relata também que não existe diferença quanto às AH/SD, pois tanto os superdotados, quanto os talentosos apresentam os mesmos elementos da superdotação. Como para Renzulli (2004) ambos precisam apresentar os três anéis: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Cabe ressaltar que um estudante com AH/SD em arte pode também ter AH/SD na área acadêmica. De acordo com Cox (2000), na maioria das vezes, o estudante com AH/SD em artes possuem habilidades superiores e se encontram acima da média de inteligência.

Essa diferenciação entre habilidades acadêmicas e artísticas, provavelmente, tem marcas na história antiga, e foi por meio dos testes de inteligência (QI) que essa diferença se concretizou. Segundo Efland (1990), os primeiros testes de inteligência eram compostos de questões que volviavam habilidades verbais e lógico-matemático. Já a respeito das habilidades artísticas, compreendiam com talento para o desenho, bem como o interesse por essa ação, poucas vezes listadas como components da inteligência humana.

Pariser e Zimmerman (2004) têm enfatizado que habilidades e talentos especiais detectados na área artística são tão intelectuais e cognitivos, bem como as AH/SD e estão com alto desempenho em áreas como a matemática e as ciências, ao defender que as artes visuais necessitam de ideias e concepções inteligentes para solucionar os problemas.

Agora, em se tratando sobre a fala dos participantes sobre a facilidade da identificação dos estudantes com AH/SD em arte.

No contexto da identificação dos estudantes em artes visuais, a problemática ainda é maior, pois a compreensão de superdotação e de talento nessa área ainda é carregada de uma visão mitológica de talento. A falta de informação, não somente nos estudos sobre esse público-alvo, como também sobre suas habilidades e sobre o desenvolvimento de seu potencial, acarreta identificações pautadas em um único critério de habilidade, não se leva em consideração os diversos aspectos comportamentais, os processos de desenvolvimento próprios dos estudantes em artes visuais e a diversidade de habilidades oriundas dos diferentes meios e produtos da arte contemporânea (ARAUJO, 2014, p. 30).

Para Alencar e Fleith (2001), a identificação das AH/SD na área de arte deve ser realizada utilizando-se de critérios próprios da área. O trabalho e as instruções de arte para o estudante com AH/SD requerem, do professor de Artes Visuais, fundamentos peculiares ligados às características e habilidades dos estudantes. As ações e métodos pedagógicos devem suprir as individualidades deste público alvo.

Todavia, Clark e Zimmerman (1987, 2004) mostram que existem problemas no desenvolvimento de identificação no que tange às habilidades para a arte, dado que as orientações para programas de atendimentos educacional são sem estrutura e condições específicas, demonstrando precariedades na indicação. Hoje em dia, mudou-se a concepção de uma única forma de identificação, defende-se que as práticas de identificação tem que abordar vários critérios e, fundamentalmente, ao que se refere às artes, que sejam determinados por profissionais especializados na área de arte e educação.

A cautela na identificação do estudante com AH/SD deve-se iniciar com o entendimento de que ele é um estudante e não um artista. Sendo assim, seria mais adequado avaliá-lo por meio de critérios que considerem diversas probabilidades quanto aos seus potenciais e suas habilidades, pois determinar apenas um critério de identificação no meio educacional é reduzir as possibilidades do potencial que o estudante pode desenvolver ao longo de sua vida.

Portanto, ao examinar o ensino, a prática e o desenvolvimento do desenho nas escolas hoje, o talento para o desenho em um país que não contempla em seu currículo uma educação sistematizada, que potencialize as habilidades para essa ação, certamente causa espanto quando um estudante, sem qualquer orientação, produz desenhos com bastante facilidade e aptidão. E essas evidências tem sido discutidas em estudos sobre as AH/SD de estudantes da área artística, principalente em se tratando da precocidade para o desenho. Sendo assim, não é tão evidente, claro e fácil identificar em estudante com AH/SD em arte.

Ao analisar as falas do Participante 4, relatando que AH/SD é nato na pessoa, assim como a fala do Participante 5, dizendo que o talento específico em arte é natural, recai sobre várias falas anteriores que pode sim ter algo genético atrelado às AH/SD, mas, sem o envolvimento com o meio, não há como desenvolver essa habilidade.

A epistemologia genética não exclui a contribuição da herança genética, mas põe nela a origem das altas habilidades. Atribui grande importância ao meio, físico ou social, enquanto “ponto de intersecção ou de síntese de ideias elaboradas por cooperação contínua.”; mas, também, não põe nele a origem da genialidade ou do talento. Para ele, as altas habilidades originam-se na própria ação, realizadas como abstrações reflexionantes num lugar de “intersecção ou de síntese de ideias elaboradas por cooperação contínua”, isto é, num contexto social em que é possível pôr em interação radical genoma e meio (BECKER; MARQUES, 2016, p. 168-169).

Ou seja, as AH/SD, possivelmente resultam da união entre características pessoais, dentre elas a genética, e as desenvolvidas pelo meio que vive. Assim, em cada ambiente vivido, seja a casa, a escola, a sociedade, poderia promover condições que afetem de forma positiva o estudante com AH/SD. Enfim, enfatiza-se o papel essencial da família e da escola, representados pelos responsáveis e docentes, e de ambientes que promovam o enriquecimento, otimizando as habilidades deste aluno (ANA; SANT’ANA-LOOS; TRANCOSO, 2016).

Ainda complementando a ideia do Participante 5, referindo-se ao talento de arte ser natural, Bahia (2016) destaca que, assim como para população geral, cada estudante com AH/SD tem particularidades e precisões pessoais individuais. Portanto, nem todos AH/SD são criativos. Conforme Gagné (1995) as AH/SD são uma manifestação de vocação inata motivada por estímulos do meio, assim como estímulos interpessoais que promovem a renovação do talento em destaque.

O Participante 6 diz que o estudante com AH/SD tem em destaque uma habilidade ou uma área de interesse dele, mais latente. Na verdade é uma afirmativa correta, pois o estudante com AH/SD não necessita ter habilidade acima da média em todas as áreas do conhecimento. O que ocorre, por vezes, é o aluno ter habilidade na área acadêmica e ter facilidades em várias disciplinas como por exemplo: Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, enfim por apresentar características que permitam perpassar por diversas áreas, mas de repente não tem habilidade na área de exatas.

A genialidade, assim como o talento, raramente se revela concomitantemente em todos aspectos; com frequência constitui-se, em maior ou menor grau, em um desenvolvimento unilateral incomum da atividade criadora, em uma determinada área (DELOU; BUENO, 2001, p. 98).

Como foi falado também no primeiro capítulo, Os AH/SD apresentam “notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados” (BRASIL, 1994, p. 7).

Outro item abordado nesta unidade de significado é referente à fala do Participante 6 alegando que pouco se fala dos AH/SD nas escolas e na academia.

Temos observado a desinformação, a falta de autoconhecimento e a menos valia podem contribuir para a manifestação de preconceito social em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação. Não raro, estudantes de Pedagogia e outras licenciaturas ainda manifestam sentimentos conhecidos, como: altas habilidades/superdotação é sinônimo de genialidade ou que estes alunos não precisam de AEE; assim como docentes do Ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Santa Maria/RS que consideram pessoas com altas habilidades/superdotação provêm de classes econômicas privilegiadas; não se deve identificar pessoas com altas habilidades/superdotação; alunos com altas habilidades/superdotação destacam-se em todas áreas do currículo escolar, tem que ter boas notas. É o aluno nota 10 em tudo, crianças com altas habilidades/superdotação serão adultos eminentes; tudo é fácil para alunos com altas habilidades/superdotação; As pessoas com altas habilidades/superdotação não precisam de atendimento educacional especial (DELOU, 2016, p. 139).

Na mesma vertente, Guenther (2006) expõe que, mesmo com tanto tempo sendo estudado e tantos estudantes com AH/SD existindo, ainda se tem pouca informação sobre a identificação por parte dos responsáveis, e, conseqüentemente, essa compreensão não chega aos ambientes escolares, impossibilitando o desenvolvimento pedagógico no atendimento educacional especializado.

Guenther e Rondoni (2012) afirmam que a dificuldade de entendimento sobre as concepções de AH/SD é o maior impedimento para práticas pedagógicas aos estudantes superdotados e talentosos que, conseqüentemente, reflete na vida diária da escola e dificulta o trabalho da identificação e do ambiente e recursos educacionais que favorecem aos estudantes com AH/SD.

As descrições dos entrevistados referem-se à experiência que eles têm a cerca do que está sendo pesquisado, no caso aqui relatado sobre as AH/SD. Assim, nas descrições são encontradas as intencionalidades e as essências do docente. As essências não finalizam a análise, elas são o meio de demonstrar todas as relações vividas, ou seja, experienciadas. Assim:

A primeira atitude do método fenomenológico de conhecimento consiste em olhar o mundo sob novo enfoque, o que significa não acreditar na experiência do cotidiano como uma realidade objetivamente dada. Trata-se de aguçar a dúvida com relação à crença natural do que se supõe existir, invalidando, inibindo e desqualificando todas as posições assumidas previamente em relação ao objeto. Husserl sugere que se reduza o mundo que está ao redor, colocando-o entre parênteses, ou em foco, para que seja investigado (MARTINS; BICUDO, 1989, p.67).

Nessa análise ocorre o que se chama de epochê, ou seja, “na medida em que a fenomenologia visa a descrever os fenômenos presentes na consciência e não os fatos físicos ou biológicos, ela é levada a por esses fatos 'entre parênteses' . A *epoché* designa, justamente, essa colocação entre parênteses, essa suspensão do juízo (sinônimo de redução fenomenológica). [...] Esse mundo natural é um existente, uma realidade: eis a tese geral da

atitude natural, diz Husserl (1996). “A *epoché* consiste em alterá-la radicalmente, quer dizer, em suspender o juízo sobre o mundo natural” (JAPIASSU; MARCONDES, 1993; p. 83). Sendo assim, analisam-se concepções reveladas pela fala de cada docente sobre as AH/SD, mas o pesquisador não julga se está correto ou não, apenas considera o fenômeno, colocando-o entre parênteses, para que seja investigado.

4.9 Unidade de Significado 9 – Professor usa técnicas próprias

Esta unidade de significado, se refere a uma análise idiográfica composta, apenas, pela fala do Participante 3 que afirma que o professor utiliza de técnicas próprias para trabalhar com o AH/SD.

Inicialmente, essa afirmativa gera uma pouco de preocupação, pois se remete a uma fala de senso comum, em que não há correlação com a falta de uma formação docente adequada para trabalhar com este público-alvo. Partindo da fala de Alencar (2014) sobre a realidade hoje, nas escolas, tem-se que:

Quanto aos aspectos relacionados ao sistema educacional, podemos citar: ambiente acadêmico pouco estimulante, métodos de ensino centrados no professor, excesso de exercícios repetitivos, baixas expectativas do professor com relação ao desempenho do aluno, pressão ao conformismo, procedimentos docentes rígidos, com estandardização do conteúdo, aliado ao pressuposto de que todos alunos devem aprender no mesmo ritmo e da mesma forma (ALENCAR, 2014, p. 159).

A partir dessa fala, é possível deduzir que quando esse professor cita que se utiliza de técnicas próprias em uma escola com esse perfil, subentende-se que não está havendo um atendimento adequado ao estudante com AH/SD. Nesse caso, volta-se a atenção novamente ao papel do professor em conformidade ao meio adequado para o atendimento desse estudante.

[...] cabe-nos sugerir a inclusão de um módulo de AH/SD nos cursos de formação para o atendimento educacional especializado, oferecidos pelo Ministério de Educação, visto que as carências, tanto na educação inicial quanto na formação continuada, são tão ou mais profundas que na área da deficiência; a inclusão de conteúdos e disciplinas nos cursos de graduação, particularmente nas licenciaturas, e oportunizar o atendimento a esses alunos considerando a especificidade do interesse de cada um. Isso permitirá a identificação dos alunos com AH/SD e o seu consequente registro no Censo Escolar, como também o cumprimento dos ideais de inclusão preconizados pelas políticas públicas e legislação vigente (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 123)

Sendo assim, a formação inicial e continuada do docente que faz o atendimento aos AH/SD deverá, obrigatoriamente, fazer a inclusão de conteúdos e metodologias sobre essa

temática, por meio de cursos de formação continuada, bem como de especialização em todas as redes educacionais do País (PÉREZ; FREITAS, 2014).

Para promoção do desenvolvimento desse estudante, deve-se considerar o enriquecimento extracurricular, ofertado no contraturno, bem como a adoção de procedimentos pedagógicos de enriquecimento intracurricular, isto é, dentro da sala de aula.

Portanto, com informações e formações adequadas, o professor não precisará se utilizar de técnicas próprias, sem conhecimento e sim de metodologias adequadas a esse estudante, levando sempre em conta suas particularidades. Embora o professor tenha descoberto práticas pedagógicas funcionais que, supostamente, estão dando certo em sala de aula, o que é de grande valia, é importante seguir protocolos e metodologias próprias para isso. O valor de uma ação não deve ter caráter particular.

Nesta unidade de significado foi possível analisar o fazer pedagógico do docente, com os artifícios e conhecimentos que possuía na prática em sala de aula. Cada qual relatou suas experiências vividas com os estudantes com AH/SD inclusos no ambiente escolar. Um curso de vida é marcado pela realidade de sua existência.

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele (MERLEAU-PONTY, 1999, p.3).

Quer como corpo carnal, localizado num tempo e espaço, quer como um ser histórico em movimentação que modernizam conhecimentos do passado e que os praticam no presente, dentro da linha instável dos desígnios e incertezas do futuro, o docente se reinventa e experiencia o trabalho com esse público-alvo em sala. Nessas movimentações, são reveladas opções que expõem sentidos; definições; experiências; sentimentos solidificados na existência, em um ser no mundo intercedido pela percepção (MERLEAU-PONTY, 2011).

4.10 Unidade de Significado 10 – Procedimento usual do professor quando suspeita de AH/SD

Esta unidade de significado refere-se ao procedimento usual de encaminhamento dos estudantes com características de AH/SD para avaliação. Primeiramente é bom lembrar que estamos nos referindo às escolas estaduais de MS, o órgão responsável pela avaliação e

Atendimento educacional especializado desse público-alvo é o CEAM/AHS. Sendo assim, a análise dos procedimentos relatados pelo Participante 3, que ao observar alunos com característica de AH/SD, preenche um relatório com as informações, encaminha para coordenação, que repassa para as técnicas da SED que avaliam; bem como, a análise da base teórica do centro, relatada pelo Participante 6 que afirma que o trabalho do CEAM/AHS é baseado nos 3 anéis de Renzulli e nas inteligências múltiplas de Gardner.

De fato, em concordância com a fala do Participante 3, o funcionamento usual do CEAM/AHS ocorre assim:

Segundo relatório de funcionamento do NAAH/S o atendimento é assim organizado: o trabalho é realizado em etapas, primeiramente os técnicos (pedagogo e psicólogo) vão às escolas, conversam com a direção e coordenação escolar, apresentando a proposta de trabalho e oferecendo uma capacitação a toda equipe escolar (coordenação, direção e professores). Dessa forma capacitam esses profissionais para identificarem estudantes com altas habilidades/ superdotação por meio de instrumentos que sinalizam essas características.

A partir dessa capacitação inicial os profissionais da escola, juntamente com os profissionais do NAAH/S, iniciam o processo de identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. Feita a identificação, a família do estudante é chamada, pela gestão escolar, para uma entrevista estruturada que colhe dados a respeito do mesmo e para a solicitação de autorização para o início da avaliação.

Após a autorização da família é iniciada a avaliação individual de cada estudante, que acontece uma vez por semana, em sua própria escola, durante, no mínimo, dois meses. Caso o resultado da avaliação seja positivo ele é encaminhado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do seu interesse (DRULIS; SALES, 2020, p. 10).

A fala do Participante 6 demonstra, novamente, como citado neste capítulo, uma fala bem técnica sobre as questões da entrevista. Porém, há conformidade com o que é proposto, uma vez que o participante atua no CEAM/AHS.

Pois, o CEAM/AHS segue a concepção de Altas Habilidades/Superdotação determinado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o procedimento de identificação é regulamentado nos ensinamentos da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) e na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986; 2004). Esses dados também estão referenciados e explicados no primeiro capítulo desta pesquisa.

A rigidez foi expressa em alguns momentos da fala dos participantes, pois se considera que a constituição de um protocolo a ser seguido demonstra ser uma fala bem técnica, sendo assim, foi um material significativo para análise, uma vez que essa atividade, assim como as interpretações e as descrições referentes ao modo de agir foram conduzidas pelo movimento inscrito e impulsionado pela pergunta norteadora

Nessa trajetória e sempre atentos aos movimentos efetuados, demonstrem-nos conta de que os procedimentos fenomenológicos originam um enfoque qualitativo distinto de

outras abordagens de investigação qualitativa. Nessas há um quadro teórico prévio ou um conjunto de técnicas preestabelecidas. Fenomenologicamente, busca-se pela compreensão do fenômeno, considerando-se a experiência vivida ou experienciada sobre ela. Por isso, torna-se possível refletir sobre os próprios atos que a ele se direcionam, para compreendê-lo como ele se mostra (BICUDO; KLÜBER, 2013, p. 38).

Portanto, analisando o conjunto de técnicas preestabelecidas, procurando compreender o fenômeno das AH/SD, bem como os procedimentos de conduta para indicação do estudante para um possível encaminhamento, buscou-se por meio da análise fenomenológica explicitar interpretações que ainda não havia sido destacadas na rede escolar de ensino, como também o significado de estratégia que ainda era excepcionalmente desconhecido.

Por fim, após toda análise realizada, parte-se para as conclusões finais do trabalho, sistematizando os resultados encontrados nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises das unidades de significados indicaram que os participantes possuem certo grau de conhecimento e de incerteza sobre as altas habilidades. Apesar de terem tido experiências com esses estudantes em sala de aula, percebe-se a falta de preparo para trabalhar adequadamente com eles demonstrando, assim, que há uma falha no sistema de ensino superior na promoção desse conhecimento. Tal formação é essencial para que o docente possa identificar o estudante corretamente e, assim, atendê-lo de acordo com suas necessidades.

Uma educação que promova a interação entre docente-estudante deve ser fundamental no trabalho das AH/SD, onde todos os indivíduos estejam envolvidos no desenvolvimento de ensino e aprendizagem, a fim de contribuir na troca de conhecimentos em um ambiente de múltiplas relações, compartilhando suas diferentes vivências. Para tanto, é necessário que o professor entenda que o estudante com AH/SD apresenta condição de aprendizagem.

Ressalta-se que as AH/SD é um fenômeno construído socialmente, assim, apresenta diferentes sentidos e significações, influenciadas por crenças e valores culturais vigente em cada era, resultando-se, dependente do contexto. Contudo, ao se estudar mitos sobre AH/SD, deve-se levar em conta que eles também são construções sociais, que podem diversificar, mudar e deixar de existir. Por conseguinte, é fundamental identificá-los nas práticas sociais para que haja a desmistificação, por meio de informações corretas sobre a temática, dadas na formação docente.

Efetivamente, para a desmistificação sobre as políticas e encaminhamentos educacionais diferenciados para as AH/SD, envolvem-se muitos coeficientes fundamentais como: própria visibilidade e identificação na escola; o estabelecimento de uma formação inicial e continuada de docentes que recebam contribuições a fim de aquisição de conhecimentos consistentes sobre o público alvo; e a organização mais concreta com a participação de órgãos e associações que defendam uma educação de qualidade para todos, bem como para os estudantes com AH/SD.

O docente, na rotina da escola, necessita identificar e trabalhar as necessidades diversas de seus estudantes, considerando suas potencialidades, estilos, ritmos de aprender, garantindo a qualidade do atendimento educacional. Contudo, só a formação docente não é o bastante para estimular a criatividade e as inteligências de acordo com a área de interesse visto que, além da atuação do professor em sala, encontram-se outros aspectos que devem ser considerados, como o currículo adequado e flexível que direcionarão as ações pedagógicas diversificadas.

Nesse contexto, o docente deve direcionar as práticas que promovam a diversidade. É substancial não ser só um cumpridor de currículos e programas combinados, para ser um agente transformador responsável pela seleção e preparação de atividades, conteúdos ou experiências mais apropriadas a evolução das habilidades particulares de cada estudante, considerando o nível de aprendizagem e as exigências deles. Para tal, é preciso conhecer as individualidades, área(s) de interesse(s) dos estudantes com AH/SD e as diversas maneiras de manifestar suas particularidades, através de observações que lhe possibilitem identificar os gostos, anseios e desenvoltura de cada um, bem como suas condições de aprendizagem.

Logo, os resultados demonstrados indicam que os docentes necessitam de formação contínua e reflexiva sobre a temática das altas habilidades/superdotação, a fim de conseguirem compreender sobre o tema, identificar os estudantes que apresentam as características de AH/SD e atendê-los nas escolas de ensino comum. Considera-se importante ressaltar que, quando se coloca sobre a necessidade da formação inicial e continuada, devemos expor os corresponsáveis sobre esse processo. A universidade é responsável por essa formação inicial e os responsáveis pela formação continuada são: o gestor da escola, secretarias (SED-MS), políticas públicas, o CEAM/AHS e a sociedade de forma geral e, também as mídias sociais.

Por isso, mesmo com um expressivo aumento do número de atendimentos oferecidos a esse público no órgão estadual do MS, responsável pelas AH/SD, ainda há muitos alunos sem identificação e atendimento adequado. Reconhecemos os avanços, mas ainda se faz necessário um maior investimento do poder público no atendimento desses estudantes.

Portanto, é na troca e união da educação básica e da educação especial, por meio do oferecimento da educação inclusiva, considerando suas políticas públicas, bem como a formação docente e as ações pedagógicas, que se estabelece a discussão sobre os desafios, as possibilidades e as ações para a implementação do processo inclusivo educacional do estudante com AH/SD.

Por fim, espera-se que as descrições e análises das experiências registradas nesta pesquisa possam contribuir para estudos referentes à formação docente para trabalhar com os estudantes com AH/SD.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. S.; VIRGOLIM, A. M. R. O professor e seu papel na formação do autoconceito. **Criança**, n. 24, 11-12, 1993.
- ALENCAR, E. S.; Ajustamento Emocional e Social do Superdotado: Fatores Correlatos. In: PISKE, F. H. R. et al. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, 2014.
- AMATUZZI, M. M. Pesquisa fenomenológica: uma aproximação teórico humanista. **Estudos de Psicologia**, v.26, n.1, Campinas: SP, jan.mar., 2009.
- ANDRADE, M. C. **Ulysses Pernambucano**. Recife: Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/hrk5e1> Acesso em: 09 fev. 2021.
- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARAÚJO, F. T. **Estudantes superdotados e talentosos**: a visão de educadores em artes visuais. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Arte). Universidade de Brasília. Brasília, 2014.
- ARNONI, M. E. B. A. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luis, v. 5, n.2. p. 58 – 82, 2012.
- AZEVEDO, S. M. L. METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: Ciência Profissão**. v.30 n.1 Brasília 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 01 fev. 2021.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100004>
- BAHIA, S. Criatividade na avaliação e intervenção na sobredotação. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO, J. M.; BHAIA, S.; STOLTZ, T. (Ed.), **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e criatividade**: identificação e atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 145-164.
- BAHIENSE, T.R.S. ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.20 n.2, Marília, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004> Acesso em: 01 fev. 2021.
- BASTOS, C. C. B. C. pesquisa qualitativa de base fenomenológica e a análise da estrutura do fenômeno situado: algumas contribuições. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 442-451, dez. 2017.

BENITO, Y. Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. In: BENITO, Y. (Coord.). **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. 2. ed. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000, p. 79-93.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. Epistemologia genética e criança superdotada. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. 2. impr. Curitiba: Juruá, 2016. p.156-169.

BICUDO, M. A. V. . A Filosofia da Educação Centrada no Aluno. In: MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V.. (Org.). **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. SAO PAULO: MORAES, 1983, v. , p. 45-80.

BICUDO, M. A. **Fenomenologia Confrontos e Avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, M. A. **Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999.

BICUDO, M. A. Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisa Qualitativos. In: BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V. H. C.(org.).**A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**.. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

BICUDO, M. A. V. (Org.) **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. 1 ed.São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 29-40.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V.; Esposito, v.h.c. (orgs). (org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994, v.1, p. 15-22.

BICUDO, M. A. V. **Sobre a origem da geometria**. A Sociedade Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, São Paulo, v. 1, n. 1, 1990, p. 49 – 72, 1990.

BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise**. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1ªed.São Paulo: Editora Cortez, 2011, v.1, p. 41-74.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1 ed.São Paulo:Editora Cortez, 2011, p. 11-28.

BICUDO, M. A. V.; MARTINS, J. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

BICUDO. M. A. V. **Filosofia da Educação Matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático pedagógicas**. 1 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BICUDO, M. A. V.; KLÜBER, T. E. . A questão da pesquisa sob a atitude fenomenológica de investigação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 18, p. 23-40, 2013.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios. **Revista Paradigma**, p. 30 – 56, Ribeirão Preto - SP, 2020.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1999.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, n 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-802005. Disponível em www.emtese.ufsc.br. Acesso em 11 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Poder Executivo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades**. Brasília, DF, 1995. (Série Diretrizes).

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para Educação especial na educação básica. Brasília: Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução n. 02 de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação**: 1ª Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005a.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador – Execução da Ação**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão**: Altas habilidades/Superdotação. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Especial, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 20 abr. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília: Jus Brasil. 2008b. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 18 abr. 2021

BRASIL. **Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. publicado no DOU de 17/11/2011 ou disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 05 fev. 2021

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=NR\),%E2%80%9CArt..e%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=NR),%E2%80%9CArt..e%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o.>). Acesso em: 03 jul. 2021

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 08 jul. 2021

BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 de jul. de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2021. 2015b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, pp. 87 a 90, de 10 fevereiro de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 07 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. **Protocolo de manejo clínico da Covid-19 na Atenção Especializada** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Especializada à Saúde, Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. – 1. ed. rev. – Brasília : Ministério da Saúde, 2020. 48 p. : il. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manejo_clinico_covid-19_atencao_especializada.pdf Acesso em: 07 jul. 2021

BRUNS, M. A.T. A redução fenomenológica em Husserl e a possibilidade de superar impasses da dicotomia subjetividade-objetividade. In: BRUNS, M. A. T; HOLANDA, A. F. (Org.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003. p. 65-75

BUENO, E. R. A. **Fenomenologia: a volta às coisas mesmas**. In: PEIXOTO, Adão J. (Org.) **Interações entre Fenomenologia e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea. 2014.

BUENO, E. R. A. **Gestão Educacional Fenomenológica: projeto humano em construção**. In: Peixoto, Adão J. (Org.) **Fenomenologia e Formação**. Curitiba: CRV. 2016.

BUENO, E. R. A. Formação docente na perspectiva fenomenológica e do pensamento complexo: reverberações acerca do currículo de uma graduação em letras. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.8. Palmas-Tocantins, 2020. Acesso em: [file:///D:/Users/Priscilla/Downloads/1655-Texto%20do%20artigo-10070-1-10-20200522%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Priscilla/Downloads/1655-Texto%20do%20artigo-10070-1-10-20200522%20(1).pdf) Acesso em: 07 jul. 2021

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

CLARK, G. ZIMMERMAN, E. **Resources for educating artistically talented students**. New York: Syracuse University Press, 1987. 176p.

CLARK, G. ZIMMERMAN, E. **Teaching talented art students: principles and practices**. New York, NY: Teachers College Press, 2004. 168p.

CORDÃO, F. A. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de set. de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CORRÊA, A. M. Significados **Fenomenológicos da Orientação Pedagógica para o Ensino Fundamental de Geometria**. 2009, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UFMS, Campo Grande, 2009.

COX, M. **Desenho da criança**. Tradução Evandro Ferreira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 270p.

CUPERTINO, C.M.B. (Org.). Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. 2. Ed. rev. **Atual. E ampl.** São Paulo: CENP/CAPE/FDE, 2012. Disponível em: <http://goo.gl/11gGok>. Acesso em : 09 dez. 2020.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In:, FLEITH Denise de Souza (Org) **A construção de**

práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 49-59.

DELOU, C. M. C.; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre a genialidade. **Revista de Educação, PUC-Campinas**, v. 11, n. 97-99. Campinas, 2001.

DELOU, C. M. C. O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 675-688, set./dez. Santa Maria, 2014.

DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. 2. impr. Curitiba: Juruá, 2016. p. 129-141.

DILTHEY, W. **Introduction to the Human Sciences**. Edited by R. A. Makkreel & F. Rodi; trad. Michael Neville. New Jersey: Princeton University Press, 1989. (Selected Works, v. I).

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: polêmicas de nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DRULIS, P. B.; SALES A. Atendimento a estudantes de altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino de Campo Grande de 2005 a 2018. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5673>

EFLAND, A. **A history of art education**: intellectual and social currents in teaching the visual arts. New York: Teachers College Press, 1990. 305p.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p.79-100.

ESPÓSITO, V. H. C. Hermenêutica: estudo introdutório e o Trabalho do professor de Matemática. **Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos**. v.2, n. 2, 1991, São Paulo, p. 85-112.

FAVERI, F. B. M.; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 21 abr. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORGHIERI, Y. C. A fenomenologia e suas relações com a psicologia. In FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, métodos e pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p.13- 22. Cap. 2.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, S. N. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília, v.2, n.3, p.37-40, dez.2006.

FREITAS, S. N. et al. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Problematizando as tendências pedagógicas tendo em vista as práticas educacionais com estes alunos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p.195-209, set-dez, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24240/17219> Acesso: em: 21 abr. 2021

FREITAS, S. N. Altas Habilidades/ Superdotação em Pesquisa: Um olhar dirigido. Em S. Omote, A. A. S. Oliveira, & M. C. M. Chacon (Orgs.), **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

FREITAS, S. N.; ROMANOWSKI, C. L.; COSTA, L. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. 2. impr. Curitiba: Juruá, 2016.p. 237-250.

GADAMER, H-G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GAGNÉ, F. The differentiated nature of giftedness and talento: a model and its impact on the technical vocabulary of gifted and talented education. **Roeper Review**, 18. 103-111, 1995.

GALBRAITH, J.; DELISLE, J. **The gifted kid's survival guide**: A teen handbook. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 1996. In: VIRGOLIM, A. M. R. Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007. 70 p. Ilustrações coloridas.

GAMA, M.C.S.S. **Educação de Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan/abr 2008, p. 57-70.

GLAT, R. PLETSCH, M. D. FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educ. rev.** N. 2 v.32, UFSM, Santa Maria, RS. jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 13 abr. 2021

GOLOMB, C. **The child's creation of a pictorial world**. 2. ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 402p.

GOMES, V. **Introdução a uma psicopedagogia fenomenológica**: a psicopedagogia fenomenológica e o humor resiliente nas histórias em quadrinhos: possibilidades de análise. São Paulo: Plêiade, 2012.

GONÇALVES, F. C.; FLEITH, D.S. **Alternativas de identificação de alunos superdotados**. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO, J. M. S. B.; STOLTZ, T.; (eds.). Altas

Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e atendimento. Curitiba: Juruá, 2016, p. 277-288.

GONZÁLES, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artemed, 2002

GUENTHER, Z.; FREEMAN, J. **Educando os mais capazes**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos**: Um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

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

GUENTHER, Z.C. RONDINI, C.A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educ. rev.** vol.28 no.1 Belo Horizonte mar. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100011>
Acesso em: 01 fev. 2021.

GUENTHER, Z. C. Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola. In: MOREIRA, L. C. (Coord.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. 2. impr. Curitiba: Juruá, 2016. p. 63-83.

GUIMARÃES, A. C. M. **Um Estudo Sobre a Formação do Professor e a Inclusão da Criança Superdotada**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eulália Henrique Maimoni. 2004. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba. Uberaba, 2004.

GUIMARÃES, T. G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise S. de. e ALENCAR, E. M. L. S. de. (orgs). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artemed, 2007.

GUIMARÃES, T. G. & OUROFINO, V. T. A. T. **Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação**. Em D. S. Fleith (Org.), A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

HOLANDA, A. F. Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. In: BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado (Org.). **Psicologia e fenomenologia**: reflexões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2003. p. 41- 64.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas**: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

HUSSERL, E. **Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy**. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers, 1983.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas**: sexta investigação. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 5-23. (Coleção Os Pensadores).

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

JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

JARA, G. C. **Núcleos de Atividades de altas habilidades/ Superdotação (NAAH/S): Política Educacional para o estado de mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade Católica Dom Bosco. 119 fls. 2019. Campo Grande: UCDB, 2019. Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1029934-graziela-cristina-jara.pdf> Acesso em: 04 jan. 2021.

JESUS, D. M. VIEIRA, A.B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educ. rev.** no.41 Curitiba jul./set. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300007> Acesso em: 01 fev. 2021.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade**. Educ. Soc. 2012, vol.33, n.120, p.833-849. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>.

LANDAU, E. A coragem des ser superdotado. São Paulo: CERED, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção dos professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

MAIA, M. V. C. M.; AMARAL, A. S. S. A. A importância da formação de professores na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação: notas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado pelo projeto de extensão Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades e Superdotação (PAAAHSD) da Universidade Federal Fluminense (UFF). **Revista Congreso Universidad**. v. I, n. 2, 2012, ISSN: 2306-918X

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós graduação em Educação. **Revista Percursos**. v. 4, n.2, p. 149-171, Maringá, 2012. Disponível em: www.periodicos.uem.br Acesso em: 29 jan. 2021.

MANZANO, E. S. **La superdotación intelectual**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2009.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia. Fundamentos e recursos básicos**. 1. ed São Paulo: Editora Moraes, 1989.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.24, n.39, p.31-46, 2011.

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

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. **Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular**. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO- REGIÃO SUL, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/identificacao_ah-sd.pdf . Acesso em: 17 abr. 2021

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem de aluno “ideal”. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre – RS, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4496/449645666011/html/index.html> Acesso em: 17 abr. 2021.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. **Precocidade e altas habilidades/superdotação: a elaboração de um manual de orientação para professores**. In. I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva 13ª Jornada de Educação Especial. Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília, 2016. Disponível em: <http://cpan.sites.ufms.br/manual-sobre-altas-habilidades-superdotação/> Acesso em: 17 abr. 2021

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 20, Número 3, Set/Dez de 2016: São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300561#B7 Acesso em: 17 abr. 2021

MARTINS, B. A. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial**, v. 33, Santa Maria – RS, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 17 abr. 2021

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 12.169, de 23 de outubro de 2006**. Cria o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, com sede no Município de Campo Grande. Diário Oficial n. 6.834, Campo Grande, MS, 24 out. 2006. Ano XXVIII, p. 3. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-12169-2006-ms_137341.html. Acesso em: 04 jan. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n.. 9. 367 de 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 27 set. 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Fortalecimento da Gestão Escolar (2007- 2014). In: MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul 2012**: governador André Puccinelli. Campo Grande, 2 fev. 2012. Disponível em:

http://www.servicos.ms.gov.br/semade_download/PPA/PPA%202015%20COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 14.786, 24 jul. 2017**. Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/8488c7001668f7d3042581680043e162?OpenDocument> Acesso em: 04 jan. 2021

MENDES, G. B. C. N. **Inclusão e docência na educação infantil**: um estudo de caso na perspectiva walloniana. 2009. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

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

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Texto original publicado em 1945)

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2.ed. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas – 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação**: Vol. 1. Orientação a professores. (FLEITH, D. de S., Org.). Brasília, DF, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOURA, C.A.R. **Crítica da Razão na Fenomenologia**. São Paulo: Edusp/Nova Stella, 1989.

NEGRU, T. **“O debate entre Gadamer e Habermas e a Universalidade da Hermenêutica”**. Disponível em: www.academia.edu/406539/negru-T_o_debate_entre_gadamer_e_habermas_e_a_universalidade_da_hermen%C3%AAAutica. Acesso em: mar. de 2021.

NERY, B.K. e O.A. Maldaner. Ações interativo-reflexivas na formação continuada de professores: o Projeto Folhas. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 2, 96-103, São Paulo, SP, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997.

NÓVOA, A. O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, n. 142, 2001.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>
Acesso em: 07 jul. 2021

OLIVEIRA, R. F. C. **Alunos dotados e talentosos: estarão eles em minha sala de aula?** Dissertação (Mestrado), Programa de pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2015, 141 fls. São Carlos: UFScar, 2015.

OSOWSKI, C. I. **Os chamados superdotados:** A produção de uma categoria social na sociedade capitalista. Tese (Doutorado) Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1989, 248 fls. Porto Alegre: UFRGS, 1989.

PALMER, R. E. **Hermenêutica.** Trad. de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1996. (Coleção O Saber da Filosofia).

PALMER, R. E. **Hermenêutica.** Lisboa: Edições 70, 2006. Tradução de: Maria Luísa Ribeiro Ferreira.

PARISER, D.; ZIMMERMAN, E. Learning in the visual arts: Characteristics of gifted and talented individuals. In: EISNER, E. W.; DAY, M. (Org.). **Handbook of research and policy in art education.** Studies in Mathematical Thinking and Learning. Mahwah, New Jersey: National Art Education Association, 2004. p. 379–405.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola:** um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2006a, p. 37 - 59.

PÉREZ, S. G. P. B. **E que nome daremos à criança?** In: MOREIRA, Laura C.; STOLTZ, Tânia. (coord.) Altas habilidades/superdotação, Talento, Dotação e Educação. Curitiba: Juruá, 2016.

PÉREZ, S.G.P.B. FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educ. rev.** n.41 Curitiba jul./set. 2011. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008> Acesso em: 01 fev. 2021

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/ superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set., Curitiba: Editora UFPR, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PESSANHA, J. A. **Altas Habilidades/Superdotação**: A importância do atendimento especializado para alunos com altas habilidades/superdotação. (Monografia de Graduação). UFF, 2009.

PINTO, R. R. M. FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estud. psicol.** (Campinas) v.19 n.1 Campinas jan./abr. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2002000100007> Acesso em: 01 fev. 2021

PISKE, F. H. R. **A importância da formação docente para a inclusão de alunos superdotados**. In XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8606_4588.pdf Acesso em: 23 abr. 2021

PISKE, F. H. R. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Como Identificá-los? In: PISKE, F. H. R.; MACHADO, J. M.; BHAIA, S.; STOLTZ, T. (Ed.), **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e criatividade**: identificação e atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p.249-257.

POCINHO, M. Definição, características e educação de alunos sobredotados. **Diversidades**, 19, 9-13, 2008.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, H.L; MAYER, R.; PIRES, P.A. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

RECH, A. J. D. **Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades**: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. 2004. 119 f. Especialização (Especialização em Educação Especial) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria / RS. **Revista Brasileira de Educação Especia**, V. 11, n. 2, p. 295-314, 2005.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Santa Maria –RS, v. 27, n. 50, p. 539 -562, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>. Acesso em: 08 dez. 2020.

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

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Eds.), **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University, 1986, p.53-92.

RENZULLI, J. S; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model**: a comprehensive plan for educational excellence. Connecticut: Creative Learning Press, 1985.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Eds.), **Conceptions of giftedness**. Cambridge: University of Cambridge, 2005.

RODRIGUES, D. **Dez idéias (mal) feitas sobre educação inclusiva**. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 301 – 302.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibplex, 2007.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia** São Paulo: Scipione, 1994.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2008.

SABATELLA, M. L. P. Expandir Horizontes para combater compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C. (Coord.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. 2. impr. Curitiba: Juruá, 2016. p. 113-128.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, A.; DEIXA, G. V.; CHICOTE, R. S. **Fatores de mal-estar docente: suas relações com a autonomia, o poder, o saber e o sentimento de nostalgia**. Londrina, PR: Editora Científica, 2021.

SANT'ANA, H. L.; LOOS, R.S. S.; TRANCOSO, B. S. O desejo da suerdotação e o desejo do superdotado: mitos crenças e paradoxos na educação e as consequentes tensões na construção da identidade. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. 2. impr. Curitiba: Juruá, 2016. p.181- 206

SANTOS M. R. **Pavimentações de Plano: um estudo com professores de matemática e arte**. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHNETZLER, R.P. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. **Química Nova na Escola**, 16, novembro, p. 15-20, São Paulo, SP, 2002.

SIMONETTI, D. C. **Altas habilidades: revendo concepções e conceitos**. Vitória: ABAHSD/ES. 2007. Disponível em: <http://www.altashabilidades.com.br/altashabilidades/index.htm> Acesso em 11 jan. 2021.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

STOLTZ, T.; PISKE, F. H. R. Vygotsky e a questão do talento e da genialidade. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. 2. impr. Curitiba: Juruá, 2016. p. 251-259.

TEIXEIRA, C. T. História das Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil: políticas e legislação perspectiva legal do AEE. In: PAVÃO, A. C. O; PAVÃO, S. M. O; NEGRINI, T. **Atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 35-58

TREFFINGER, D. J.; RENZULLI, J. S. Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. **Roeper Review**, v. 8, n. 3, p. 150-154, 1986.

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

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, jun. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso em: 14 fev. 2021.

VIRGOLIM, A. M. R. **Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo Renzulli**. Trabalho apresentado na XXVIII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, SP. 1998.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada em nosso meio: aceitando suas diferenças e estimulando seu potencial. **Escola de Pais do Brasil**, Secção de Brasília, 2001.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/ superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

WARNKE, G. **Gadamer**: hermeneutics, tradition and reason. Cambridge: Polity Press, 1994.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas**: Mitos e Realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

E

ANEXOS

APÊNDICE A – Projeto de Intervenção

Projeto de capacitação para formação continuada de professores para atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação no ensino comum de Campo Grande – MS

Resumo: Este projeto tem por finalidade capacitar professores da Rede Estadual de Ensino do MS para a identificação e o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), por meio de momentos de estudos, debates, palestras. Os objetivos específicos do projeto-piloto são: apresentar os indicativos de Altas Habilidades/ Superdotação; discutir as características das pessoas com AH/SD; orientar como deve-se realizar o encaminhamento de um estudante com características de AH/SD para avaliação; propor estratégias de como trabalhar com estudante com AH/SD em sala de aula; orientar professores da escola comum sobre os recursos pedagógicos utilizados para o estudante. Após estudo da dissertação percebe-se a necessidade de complementar a formação dos docentes sobre a temática, fazendo-se oportuno desenvolver estratégias para capacitá-los, mesmo que os debates e discussões atuais sejam crescentes. O foco deste projeto é a identificação dos estudantes com AH/SD e o trabalho em sala de aula no ensino regular, a fim de habilitar professores para incluir esses estudantes em um ensino que proporcione o desenvolvimento de seus talentos. Portanto, é um projeto de uma proposta de intervenção para formação docente para que consigam trabalhar com estudantes com AH/SD matriculados na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, por meio de capacitação para professores.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Formação docente. Rede estadual de ensino. Mato Grosso do Sul.

1. Introdução

O estudo sobre as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é um tema recente nas pesquisas e práticas de atendimentos na Educação de nosso país. Na contemporaneidade esse tema tem ganhado espaço entre as discussões na literatura da Educação Especial.

A Resolução CNE/CEB, de nº 04, de 2 de outubro de 2009, atualiza as discussões com mais especificações, afirmando que:

Art. 4º [...] considera-se público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:
[...] III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano,

isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) insere as pessoas com altas habilidades/superdotação no público-alvo da educação especial² e garante suplementação da formação desses estudantes pelo atendimento educacional especializado que é o “conjunto de atividades, recursos pedagógicos de acessibilidade organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 1-2).

O conceito de Altas Habilidades/ Superdotação baseia-se no referencial teórico metodológico da Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1986) definindo três grupamentos básicos para que uma pessoa possa ser identificada com altas habilidades/superdotação: capacidade geral e/ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade e da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994), que propõem reforçar a ligação do estudante com uma ou mais inteligências (lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal). Os autores Ambos, Gardner (1994) e Renzulli (2004), veem a inteligência em uma concepção multidimensional.

Os alunos com indicadores de AH/SD ainda são mantidos na invisibilidade, carecem de profissionais capacitados para identificá-los, uma vez que o desconhecimento sobre a área reforça um dos mitos da Superdotação de que são crianças “agraciadas” com habilidades acima da média e que não necessitam de um olhar diferenciado.

Visto que a formação continuada na área das altas habilidades/superdotação é uma das estratégias para minimizar a invisibilidade desse tema, pela carência da formação inicial nos cursos de graduação e, até mesmo nos cursos de pós-graduação, o projeto vem possibilitar a concepção dos docentes que atuam com estes estudantes no ensino comum.

Portanto, esse projeto de intervenção tem como meta, além de dar visibilidade à esses estudantes, corroborar com ações que levem a identificação o mais cedo possível dos estudantes com altas habilidades / superdotação da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

2. Justificativa

² Segundo o Art. 2º do Decreto Nº 10.502 (BRASIL 2020), considera-se educação especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O tema “Altas Habilidade/Superdotação” tem recebido destaque no âmbito da Educação do país e a evolução é necessária para melhorar as políticas públicas e, conseqüentemente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O seguinte projeto será desenvolvido decorrente do objeto de pesquisa da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Campo Grande – MS, por meio de reflexões realizadas ao longo da pesquisa, então, surgiu a necessidade de desenvolvê-lo para garantir a formação docente quanto à temática, visto que é uma carência apontada no estudo.

A morosidade na identificação deste estudante, e o não atendimento das suas necessidades especiais poderão gerar uma série de desajustes ao desenvolvimento do aluno, colocando-o em situações de risco acadêmico e social. Quanto mais cedo for identificado o aluno torna-se apto a utilizar seus talentos no sentido de atingir satisfação e produtividade em sua vida.

Pautados na Educação Inclusiva, prestar atendimento apropriado aos estudantes com altas habilidades/superdotação é fator de desenvolvimento da cidadania e fortalecimento de uma educação democrática. Todavia, para que possamos enriquecê-los, primeiramente é preciso conhecê-los e desta maneira, nos propomos a identificar comportamentos e desempenhos característicos da precocidade, presentes no cotidiano de sala de aula.

Visto que cada estudante é peculiar, possuindo especificidades que precisam ser identificadas pelo professor. Este é o profissional que atua diretamente com a formação intelectual e está comprometido com seu processo de ensino e aprendizagem. O problema da falta de preparo desse profissional não está somente na falta de tempo da disciplina na universidade, mas também na falta de oferta de cursos na área.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 4).

Logo, a capacitação fará a promoção da formação de professores e profissionais na área de altas habilidades/superdotação, especialmente no que diz respeito a planejamento de ações, estratégias de ensino, métodos de pesquisa e recursos necessários para o atendimento de alunos superdotados.

Com a preocupação e meta primordial de dar visibilidade aos estudantes que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação, o que é possível oferecendo aos professores

tanto do ensino comum como da educação especial formação na área esclarecendo dúvidas, desmistificando ideias errôneas, essa proposta pauta sua justificativa de necessidade emergencial para a melhoria da qualidade na educação direcionada aos estudantes com indicadores de altas habilidades/ superdotação.

Nessa perspectiva considerando a carência de cursos de formação com essa temática, justifica-se a iminência de oferecer mais cursos de extensão e especialização com essa temática contribuindo para a garantia do direito, previsto na legislação brasileira.

A invisibilidade dos alunos com AH/SD está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD). (PÉREZ.; FREITAS, p. 111- 2011)

Considerando a realidade do contexto atual que é carente de formação nessa área justificamos a necessidade e urgência e oferecermos um mini curso de formação objetivando expandir o conhecimento na área das altas habilidades/ superdotação aos profissionais que atuam na Educação Especial da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul garantindo o direito dos estudantes com AH/SD de ser identificado e atendido em suas necessidades educacionais oportunizando sua inclusão no contexto escolar e corroborando com o desenvolvimento de suas potencialidades.

3. Objetivos

O objetivo geral desse projeto é capacitar professores da Rede Estadual de Ensino do MS para a temática das AH/SD, por meio de momentos de estudos, debates, palestras.

Como objetivos específicos citam-se: Apresentar os indicativos de Altas Habilidades/ Superdotação; Discutir as características das pessoas com AH/SD; ensinar como deve-se realizar o encaminhamento de um estudante com características de AH/SD para avaliação; expor estratégias de como trabalhar com estudante com AH/SD em sala de aula; orientar professores da escola comum sobre os recursos pedagógicos utilizados para o estudante.

4. Metodologia

O projeto será aplicado oferecendo Capacitação para professores da rede estadual de ensino, por meio de palestras, debates e participação ativa dos docentes, bem como, experiências com depoimentos de estudantes, e sugestões de atividades que estabeleçam

conexão entre os conteúdos e a realidade do cotidiano escolar. A formação será dada em quatro encontros, e, cada um abordará uma vertente vinculada aos objetivos do projeto.

5. Programa

O primeiro encontro iniciará com um momento de escuta dos professores sobre a temática, expondo seu entendimento, angústias e desafios da sua prática. Logo após, será apresentado ao docente o conceito de altas habilidades/superdotação tendo como base epistemológica a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1986) para a definição dos comportamentos de altas habilidades / superdotação, que tem como fundamentação o conceito multidimensional da inteligência. Será o momento de desmistificar os conceitos prévios que o cursistas tenham e esclarecer que nessa perspectiva considera-se um estudante que apresenta: envolvimento com a tarefa, criatividade e habilidade acima da média em alguma atividade relacionada as diversas áreas independente de seu QI ser elevado, o que evidencia o alto potencial é a produção e potencialidade para produção, aumentando a perspectiva que na concepção unidimensional da inteligência humana, considerava-se de 1% a 5%, o quantitativo de alunos que podem apresentar altas habilidades/ superdotação. Agora, na concepção multidimensional, e considerando os estudantes criativos produtivos esse percentil chega de 15% a 20%.

No segundo encontro será abordado como identificar os indicadores de AH/SD dos estudantes, pautado no referencial epistemológico da teoria dos três anéis de Joseph Renzulli (1986) e da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994). Compreender as etapas do processo qualitativo da avaliação; conhecer os instrumentos de avaliação no contexto escolar com vista no processo multidimensional.

No terceiro encontro será apresentado a legislação que ampara o estudante com AH/SD, quais órgãos são responsáveis pelo amparo de seus direitos e estabelecer como deve-se realizar o encaminhamento de um estudante com características de AH/SD para avaliação, bem como apresentar estudantes com depoimentos de como foi o processo inclusivo na escola e na família.

No quarto encontro será explicitado o que é atendimento educacional especializado (AEE), bem como seu funcionamento, expostas estratégias de como trabalhar com estudante com AH/SD em sala de aula; os professores da escola comum serão orientados sobre os recursos pedagógicos utilizados para o estudante. E finalizar com depoimentos de estudantes que frequentam o AEE expondo suas experiências.

Encontro IV: Atendimento Educacional Especializado para estudantes com AH/SD (compartilhando experiências)																											
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução N° 4 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. publicado no DOU de 17//11//2011 ou disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 05 fev. 2021

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/ superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set., Curitiba: Editora UFPR, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008> Acesso em: 01 fev. 2021

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre: RS, n.1 (52), p. 75-131, jan/abr, 2004.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Eds.), **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University,1986, p.53-92.

APÊNDICE B – Entrevistas**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Formação: _____

Tempo de magistério: _____

Nível de escolaridade que trabalha: _____

1 Na sua opinião, que tipo de habilidade/ou competência caracterizaria um aluno com Altas Habilidades/Superdotação?

2 - Você já teve alguma formação, algum curso ou assistiu alguma palestra sobre Altas Habilidades/Superdotação? O quanto disso que aprendeu é aplicável à sua prática?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo analisar quais as condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas da rede pública estadual de Campo Grande sobre a inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação; identificar e investigar quais condicionantes produzem as dificuldades dos professores do ensino comum para indicação de alunos com AH/SD e quais ações facilitam a sua identificação. Esclarecemos que a pesquisa será conduzida pela Professora Priscilla Basmage Lemos Drulis, mestranda do curso de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação, e que o resultado poderá ser publicado em forma de artigo em eventos e revistas científicas ou usado em dissertações e teses, mas a identidade dos participantes será preservada.

Você deve sentir-se livre para decidir se deseja participar ou não. A sua participação ou não participação não acarreta prejuízo de qualquer espécie, bem como não implica necessariamente em ganho, exceto de conhecimento. A sua contribuição será importante para o conhecimento sobre a Educação Especial com enfoque nas Altas Habilidades/Superdotação e você poderá desistir da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo. A entrevista será realizada individualmente e isoladamente para que se sinta mais à vontade para responder às perguntas e tenha sua privacidade respeitada.

Durante a entrevista você poderá sentir algum desconforto pela duração da mesma ou ao responder alguma pergunta que não gostaria de abordar. Nesses casos, sinta-se livre para deixar sem resposta a pergunta que achar inconveniente responder, solicitar esclarecimentos sobre o objetivo da pergunta ou solicitar a interrupção da entrevista para descansar ou interromper definitivamente. Pode dizer abertamente para a entrevistadora o que não quer responder. Poderemos nos adequar ao horário e espaço de sua preferência.

Os benefícios da pesquisa, para você, consiste em adquirir conhecimento sobre o tema, além de poder passar a compreender mais sobre as Altas Habilidades/Superdotação, assim como a inclusão desses alunos nas escolas e como trabalhar com eles.

A nossa entrevista será gravada e depois de transcrita a gravação será danificada. O seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo. Para participar você deve

assinar este documento em duas vias sendo que uma ficará com você. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados. Terminada a pesquisa os dados coletados serão danificados.

Qualquer dúvida você pode entrar em contato com a pesquisadora Priscilla Basmage Lemos Drulis, telefone: (67) 99262-4887, com o orientador da pesquisa Professor Doutor Antonio Sales, telefone: (67)98155-1107 ou com o Comitê de Ética no endereço: Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, telefone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br. Declaro que li e fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e seus objetivos e estou disposto a colaborar.

Nome do participante: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Campo Grande, _____ de _____ de 20____.

ANEXO A – Declaração de execução de projeto

Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar
Para Altas Habilidades/Superdotação - CEAM/AHS
CNPJ: 02.585.924/0450-61
Avenida Tiradentes n. 20, Bairro Amambai
Campo Grande - MS
CEP: 79.090-000

SED
Secretaria de Estado
de Educação



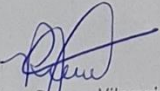
**GOVERNO
DO ESTADO**
Mato Grosso do Sul

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que Priscilla Basmage Lemos Drulis, esteve convocada como professora no período de 2011 a 2020, neste Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação. Desempenhou a função de técnica pedagógica, sendo suas atribuições atuar na avaliação, identificação, encaminhamento e acompanhamento da escolarização do estudante com Altas Habilidades ou Superdotação. E orientar a equipe pedagógica da escola acerca do processo de ensino-aprendizagem do estudante com Altas Habilidades ou Superdotação. Sempre em articulação com a gerência pedagógica e em consonância com a Proposta Pedagógica.

Por ser verdade, firmo o presente.

Campo Grande – MS, 30 de abril de 2021.


Rosilene Doracy Vilamaior
Secretária
CEAM-AHS/COESP/SUPED/SED/MS
Resolução "P" SED 3638 de 13/12/2017

ANEXO B – Parecer da Plataforma Brasil

Portal do Governo Brasileiro

Plataforma Brasil

Público **Pesquisador** **Alterar Meus Dados**

PRISCILLA BASMAGE LEMOS DRULIS - Pesquisador | V3.2

Sua sessão expira em: 30min 48

[principal](#) [sair](#)

Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONDIÇÕES QUE INCIDEM NA COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO ENSINO COMUM DE CAMPO GRANDE SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Pesquisador Responsável: PRISCILLA BASMAGE LEMOS DRULIS

Área Temática: Versão: 3

CAAE: 32381020.2.0000.8030

Submetido em: 13/10/2020

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1557305