PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO · COLEÇÃO PESQUISA UFES

VOLUME 46

MARIA AMÉLIA BARCELLOS FRAGA
VITOR GOMES

Fenomenologia e altas habilidades/superdotação

Políticas públicas, metodologia e pesquisas

EDUFES

Esta obra foi selecionada para integrar a "Coleção Pesquisa Ufes", a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.

Universidade Federal
do Espírito Santo

Reitor
Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor
Roney Pignaton da Silva

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Valdemar Lacerda Júnior

Chefe de Gabinete
Cláudia Patrocinio Pedroza Canal

Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Diretor da Edufes
Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial
Carlos Roberto Vallim, Eneida Maria Souza Mendonça, Fátima Maria Silva, Graziela Baptista Vidaurre, Isabella Vilhena Freire Martins, José André Lourenço, Marcos Vogel, Margarete Schat Góes, Rogério Borges de Oliveira, Sandra Soares Della Fonte, Sérgio da Fonseca Amaral

Secretaria do Conselho Editorial
Douglas Salomão

Administrativo
Josias Bravim
Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos
Fernanda Scopel, George Vianna, Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design
Ana Elisa Poubel, Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização
Adriani Raimondi, Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão, Maria Augusta Postinghel, Maria de Lourdes Zampier

Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Diretor da Graúna Digital
Thiago Moulin

Supervisão
Laura Bombonato

Seção de edição e revisão de textos
Carla Mello | Natália Mendes

Seção de design
Carla Mello

Projeto gráfico
Edufes

Diagramação e capa
Carla Mello

Revisão de texto
Carla Mello

Fotografia da capa por
Aaron Burden em
https://unsplash.com/.

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F811f

Fraga, Maria Amélia Barcellos
Fenomenologia e altas habilidades/superdotação [recurso eletrônico] : políticas públicas, metodologia e pesquisas / Maria Amélia Barcellos Fraga, Vitor Gomes. - Dados eletrônicos. – Vitória, ES : Edufes, 2023.
121 p. : il. ; 21 cm. - (Coleção Pesquisa Ufes ; 46)

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-520-5

1. Superdotados. 2. Fenomenologia. 3. Educação. 4. Políticas públicas. I. Gomes, Vitor. II. Título. III. Série.

376.54

Elaborado por Sandra Mara Borges Campos – CRB-6 ES-000593/O

Fenomenologia e altas habilidades/ superdotação: políticas, metodologia e pesquisas

MARIA AMÉLIA BARCELLOS FRAGA
VITOR GOMES

VITÓRIA, 2023

Este livro é dedicado aos/às profissionais teóric@s e interessad@s em altas habilidades/superdotação.

A percepção é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam.
Maurice Merleau-Ponty

Agradecimentos

Ao Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Gpefe-UFES).
À Dora Cortat Simonetti, por sua generosidade, afeto e contribuições para as altas habilidades/superdotação.
À Ana, Andressa, Cláudia, Iza, Israel, Jully, Márcia, Verônica e Tamille pelas contribuições ao trabalho.
Às/Aos professor@s do atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação espalhados pelos país.
Aos programas de enriquecimento ao talento e seus profissionais envolvidos.
Às/Aos pioneir@s.
Aos/Às teóricos e teóricas da área, pelas valiosas contribuições.
Às/Aos ativistas da área, suportes para a desconstrução de mitos acerca do indivíduo com altas habilidades/Superdotação.
Às/Aos que compreendem que a habilidade é somente um fragmento do indivíduo.
À escola pública, espaço formador ímpar.

Prefácio

Este livro conduz o leitor a refletir sobre a tradicional listagem de características ou de atributos para identificar a superdotação e, a partir daí, a ter uma nova concepção de subjetividade. Ele norteia para a superação da atitude natural tão corriqueira, fortalecendo uma atitude fenomenológica que pode dar respostas ou pistas.

Os autores deste livro – Vitor Gomes e Maria Amélia Barcellos Fraga – nos convidam a reflexões inovadoras sobre práticas pedagógicas não diretivas e princípios do método fenomenológico para Educação e Altas Habilidades/Superdotação. O currículo enriquecido de cada um se concretiza no fazer educacional. O desafio dos autores e o interesse que o conteúdo do livro nos proporciona direcionam à superação da atitude natural.

A ânsia de compreender para melhor reconhecer a percepção deve nos orientar a uma leitura não fragmentada, de forma a manter a sequência e a clareza. Os olhares uniformizadores dos que convivem com aqueles que portam sinais de altas habilidades podem gerar desajustamento. Segue-se assim, a importância de uma atitude atenta para as características das operações mentais individualizadas.

Esperamos que os leitores ampliem seus conhecimentos sobre a Educação Especial para pessoas com Altas Habilidades/Superdotadas e busquem caminhos individualizados para o desenvolvimento de seus talentos.

Dora Cortat Simonetti - PhD

Sumário

Apresentação 11
Introdução 17

Capítulo 1
As políticas públicas de atendimento às pessoas com altas habilidades/superdotação..... 23
Políticas de atendimento às pessoas com AH/SD: contextos históricos 24

Capítulo 2
Altas habilidades/superdotação: o que dizem os estudos no Brasil? . 41

Capítulo 3
O método fenomenológico na educação..... 57
Passos de uma pesquisa fenomenológica na educação 57

Capítulo 4
A fenomenologia nas altas habilidades/superdotação: uma introdução de conceitos numa formação continuada..... 73
Uma formação continuada em AH/SD 74
Compreensões sobre a fala de professor@s 84

Capítulo 5
As expressões eidéticas num Ambiente Virtual de Aprendizagem .. 88
Os sentidos/sentidos expressos num AVA 89
Considerações finais..... 99
Referências..... 107
Curriculum dos autores 117
Vitor Gomes 117
Maria Amélia Barcellos Fraga.....117
Glossário de termos 119

Apresentação

Formado por professor@s do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), das Prefeituras Municipais de Vitória/ES, Cariacica/ES, Vila Velha/ES, Serra/ES e Universidade Federal do Oeste do Pará, o Grupo de Pesquisas em Fenomenologia na Educação (Gpefe) agrega diversas perspectivas teóricas do método fenomenológico num viés transdisciplinar e educacional.

Registrado no diretório de grupos de pesquisa do Brasil da plataforma Lattes, as temáticas envolvidas em suas discussões versam sobre questões permeadas pelos espaços-tempos educativos escolares e não escolares em suas dimensões multidisciplinares.

Os temas de estudos de seus membros envolvem: pedagogias sociais, hospitalares, de resiliência, existenciais, cinematográficas, da educação especial, tecnologia e outras.

O Gpefe, por meio do projeto *Diálogos sobre fenomenologia na educação*, oferta atividades diversificadas em busca de promoção e divulgação da fenomenologia como metodologia e perspectiva teórico-conceitual, entrecruzando aspectos de sua filosofia e psicologia a partir de orientação, linguagem e perspectiva educacional.

As produções do grupo envolvem capacitações, projetos de pesquisa, encontros científicos, palestras, *lives*, grupos de estudos, produções audiovisuais, páginas de *internet*, orientação de mestrado e

doutorado, artigos científicos e livros, cujo intento é desvelar contribuições da fenomenologia para os saberes e fazeres que envolvem as práticas docentes.

Levando em consideração a influência e a velocidade das mídias sociais (e com intuito de popularização dos princípios da fenomenologia na educação), o Gpefe possui um canal na plataforma de vídeos YouTube denominado Gpefe-UFES, onde são postadas videoaulas de curta duração com concepções e princípios teóricos deste viés de pesquisa.

Escrito a quatro mãos, este livro é derivado das atividades de pesquisa e extensão do Gpefe-UFES, com apresentação das contribuições do método fenomenológico para a educação e altas habilidades/superdotação. Dentro dessa perspectiva, acrescente-se a esses aportes um olhar a partir do existencialismo e das práticas pedagógicas não diretivas.

Dentro desse contexto, esta obra está dividida em cinco partes que ensejam apresentar os panoramas históricos ilustrados pelas políticas públicas, o estado do conhecimento das pesquisas produzidas sobre a área, os princípios do método fenomenológico na educação, a aplicação da fenomenologia numa capacitação e, por último, as expressões de professor@s com suas práticas e posturas de pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado *As políticas públicas de atendimento às pessoas com altas habilidades/ superdotação*, descreve o contexto histórico brasileiro das políticas públicas da Educação Especial em Altas Habilidades, citando portarias, normativas, leis, relatórios técnicos, planos nacionais e sua influência sobre o atendimento desse público -alvo da educação especial. Imbricado com os influxos das concepções científicas e de acontecimentos sócio-históricos, dialoga com as transformações paradigmáticas derivadas de modelos econômicos e avanços científicos que impactaram a área.

O segundo capítulo, cujo título é *Altas habilidades/ superdotação: o que dizem os estudos no Brasil?*, exibe recorte do estado do conhecimento dos estudos sobre altas habilidades/superdotação a partir

dos dados do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Google Acadêmico, com a aplicação dos termos "altas habilidades/superdotação", "dotação" e "talento e superdotação".

O terceiro capítulo – *O método fenomenológico na educação* – apresenta aspectos teóricos, históricos e atitudinais da fenomenologia. Num segundo momento, exibe a adaptação de expressões, linguagem e procedimentos (de forma multidisciplinar) com o intuito de apresentar o modo de realização desse tipo de pesquisa a partir de observação, descrição e compreensão.

Os dois capítulos posteriores possuem a perspectiva fenomenológica eidética, método que foi utilizado por Jaspers, Sartre e Merleau-Ponty, e objetivam a elucidação do vivido (HOLANDA, 2003), fazendo uso de descrição/percepção/compreensão do fenômeno, considerando o verbalizado e o não verbalizado.

A opção pelo eidético constituiu-se a partir de dois deflagradores. O primeiro deles baseia-se nas experiências advindas da imersão profissional em altas habilidades/superdotação e o segundo, nos aspectos intersubjetivos constituídos com @s envolvid@s nesses momentos formativos.

Sendo assim, o quarto capítulo denominado *A fenomenologia nas altas habilidades/ superdotação: uma introdução de conceitos numa formação continuada*, descreve encontros formativos realizados pel@s professor@s do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em altas habilidades/superdotação de uma rede pública em seu primeiro contato com o método fenomenológico de pesquisa.

A formação foi organizada a partir de demandas e inquietações do conjunto de professor@s acerca da identificação, bem como dos primeiros contatos com o indivíduo com altas habilidades/superdotação, sendo repassada em carta descritiva à coordenação do Gpefe.

Dessa forma, a partir de necessidades, indagações e carências no atendimento d@s professor@s, sobretudo na identificação do talento, foram organizados os encontros presenciais, descritos a partir de

princípios fenomenológicos não diretivos, em escuta atenta às falas, aos gestos e aos silêncios.

Temporalizar é experienciar o tempo como fundamento básico da existência humana (FORGHIERI, 2004). Considerando esse conceito, a realidade é compreendida numa perspectiva histórica. Já o espacializar consiste no modo como se vivencia o espaço na existência. A autora ressalta que o espacializar não se limita ao "estar aqui", no presente, pois inclui o "ter estado lá", no passado, e o poder vir a "estar acolá" no futuro, reunidos numa compreensão global (FORGHIERI, 2004).

Sendo assim, a vivência do espaço e do tempo são interligadas. A partir dessa concepção, o quinto capítulo intitulado *As expressões eidéticas num ambiente virtual de aprendizagem*, desvela expressões d@s professor@s em depoimentos durante fóruns não presenciais, dentro de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, acerca das experiências do vivido em cada encontro e seus possíveis impactos em suas práticas docentes do AEE.

Nesses espaços e tempos, cujos dados alimentaram os dois capítulos finais, atuamos de forma não diretiva, exclusivamente observando e transcrevendo, e posteriormente elencando sentidos/sentidos construídos em unidades de significado que evidenciaram contornos de suas falas, sem induzir, pressupor hipóteses e/ou realizar entrevistas e/ou questionários, mas sim, observando os encontros formativos, realizando leituras (da plataforma) e construindo sentidos nessas/dessas imersões.

Este livro possui propósito de adição. O objetivo não é desconstruir teorias que embasaram e deram corpo na compreensão dos diversos aspectos que constituem os estudos acerca das altas habilidades/superdotação, mas, pelo contrário, reconhece seus valores como pilares e estímulos particulares para a imersão e produção dentro dessa temática.

No entanto, é necessário enfatizar que nossa via de sentido é o humanismo existencial. Dessa forma, não faz parte de nosso

modo operandi a diretividade, mas a abertura pelo que se apresenta no aqui e agora.

Como exemplo desse viés, elenca-se um trecho de fala advinda de palestra realizada[1] com professor@s que lidam com esse público -alvo: quando um@ alun@ supostamente altamente habilidos@ adentra no atendimento educacional especializado, as primeiras atitudes não devem se constituir com o fim de catalogação e identificação de talentos. É necessário silenciar as ansiedades.

Sendo assim, recomenda-se não observar portfólios e/ou tentar visualizar características que, combinadas, são comuns a estes indivíduos. É preciso inicialmente realizar a abertura necessária para conhecer @ alun@ real, tal como el@ se apresenta. Dessa forma, buscar informações prévias é simplesmente realizar (auto)indução perceptiva na tentativa de enxergar talento, motivação e criatividade, fato que pode gerar avaliações precipitadas e/ou sentimento de frustração.

Aconselhamos uma orientação fenomenológica e não diretiva não apenas nos primeiros contatos, mas eventualmente em certas atividades. Não significa ser ou não fenomenólog@, mas compreender que, antes da ação/intervenção, deve vir a compreensão, que não existe sem a observação e a escuta atenta ao que se desvela diante dos olhos.

Trata-se do compreender para compreender, sem intuito inicial de realização de nada, além disso. A partir dessa noção, constrói-se o conhecimento mais aprofundado sobre quem é @ alun@ que se apresenta no dia a dia, seja el@ do Atendimento Educacional Especializado, seja ela@ da sala de aula regular.

Esta atitude de abertura é condição *sine qua non* para a descrição e a construção de portfólios baseados em sentidos/sentidos (edificados pela percepção e pela intersubjetividade) que se afastam de estigmas e influências externas com consequentes visões apriorísticas acerca dess@s discentes.

---

1 Vitor Gomes.

Apresentado seu contexto, dentro da perspectiva humanista existencial, esperamos que este livro possa acrescer elementos teórico-reflexivos, favorecedores de práticas pedagógicas desconstrutoras de apriorismos e mitos acerca dos indivíduos com altas habilidades/superdotação.

Uma boa leitura a tod@s!

Vitor Gomes e Maria Amélia Barcellos Fraga

Introdução

Os avanços históricos, as lutas, as pesquisas e os movimentos sociais proporcionaram grande visibilidade às questões relativas à inclusão em diversos aspectos, influenciando políticas públicas e ações governamentais. Como produto histórico dos atravessamentos desses acontecimentos, a Educação Especial (EE) consequentemente ganha ressignificações[2] que induzem a mudanças paradigmáticas.

Nesse sentido, transcende de modelos predominantemente médico-terapêuticos (de característica segregadora) para concepções pedagógico-escolares inclusivas, que compreendem o espaço-tempo da escola regular como adequado, comum e favorecedor de aprendizagens. No entanto, é necessário, além de garantir o aprendizado, considerar também a pessoa em suas especificidades. Sacristan (2002, p. 18) assim se posiciona:

> As formas de organização escolar, as práticas de ensino, como acontece com a política para toda a sociedade, têm o desafio de salvaguardar o comum (o que implica renúncias individuais e aceitação de padrões compartilhados) e proteger tudo o que,

2 Numa perspectiva inclusiva.

> sendo singular, possa ser defendido eticamente e ser enriquecedor para o indivíduo e para a comunidade social.

Em termos de delineamentos nacionais, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são públicos da EE estudantes com: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD), para os quais são assegurados o direito à escolarização em classes comuns no ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é um serviço cuja função complementa e/ou suplementa a formação dess@s estudantes com vistas a promover sua autonomia e independência na escola e fora dela, por meio do acesso ao currículo escolar, cabendo às/aos professor@s especializad@s identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para sua participação na sociedade, considerando as necessidades específicas (BRASIL, 2008).

As atividades do AEE são desenvolvidas em turno inverso ao da sala de aula comum d@s estudantes, devendo diferenciar-se do turno regular sem consistirem como substitutivas à sua escolarização (BRASIL, 2008). Destaca Mendes (2018, p. 80):

> De fato, a educação que separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e, consequentemente, injusta. Por outro lado, a educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta se não responde às necessidades diferenciadas de alguns alunos.

Nas AH/SD, a exclusiva integração ofertada na sala de aula regular não é suficiente para o desenvolvimento d@[3] alun@, é necessário um enriquecimento de sua aprendizagem com a devida imersão em sua área de interesse, proporcionando a estadia num espaço-tempo que alie bem-estar e estímulo para o desenvolvimento do talento.

No entanto, é necessário trabalhar com a desconstrução de mitos em relação a esse público-alvo da EE, entre os quais a compreensão popular de (auto)suficiência inata, que induz a ausência de suporte e/ou recursos financeiros para atendimento dess@s discentes (em termos de políticas públicas), bem como a desconstrução de concepções interiorizadas socialmente (reverberadas também na escola) de que o talento se desenvolve sozinho.

> Ideia predominante em nossa sociedade é a de que o aluno superdotado tem recursos suficientes para desenvolver suas habilidades por si só, não sendo necessária a intervenção do ambiente, ou seja, os fatores genéticos são supervalorizados em detrimento do ambiente, que ocupa um papel secundário no desenvolvimento de habilidades e competências (FLEITH, 2007, p. 9).

Outro estereótipo a ser ultrapassado foi edificado nos próprios estudos iniciais sobre a área, baseados em testes de quociente intelectual, cujas características expressam a ideia de mensuração da habilidade e sua conversão a partir de um valor, bem como sua compreensão de forma exclusivamente cognitiva.

Derivado de "transições" teórico-histórico-conceituais, iniciase o processo de distanciamento de perspectivas cognitivistas para a compreensão de seu público-alvo a partir de outras vias de sentido.

---

3 O @ está presente nos diversos capítulos por dois motivos: a necessidade de uma expressão universal em termos de gênero e sexo, bem como a preservação da identificação d@s envolvid@s na capacitação de professor@s, delineando assim o teor da fala e não de quem a realiza.

Sendo assim, é necessário que @s profissionais que trabalham com ess@s indivíduos façam uso de múltiplos instrumentos e estratégias pedagógicas para possibilitar a visualização de seus diferentes aspectos, favorecendo a desconstrução de estereótipos e mitos sobre eles (advindos do senso comum).

A emergência dessas problematizações evidencia a relevância da formação de professor@s especializad@s, compatível com a ressignificação desses paradigmas generalistas, visando compreender tais indivíduos em suas particularidades.

Devido ao advento dos estudos acerca da inteligência (a partir de outras matrizes) com modelos e políticas educacionais para identificação e/ou atendimento aos educandos nas AH/SD, @s teóric@s da área referem-se a ess@ indivíduo não restritamente à questão de sua inteligência/suas habilidades, mas também para os aspectos que envolvem a sua capacidade criativa e motivação (FRAGA; FREITAS, 2016).

A ampliação na concepção do lidar com as habilidades dess@s educand@s induz a consideração de que há necessidade da revisão dos instrumentos e estratégias educacionais para sua identificação, devendo assim transcender de modelos baseados em testes psicométricos e/ou perspectivas de modelos clínicos para seu entendimento multidimensional (FLEITH, 2007; ALENCAR & FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007; PÉREZ, 2009; RENZULLI, 2014; ZAIA *et. al*, 2018).

Por outro lado, é necessário expressar que, apesar dessa transição conceitual, ainda é possível observar resquícios de um cognitivismo em concepções que apresentam a identificação do talento em modelos baseados em maior ocorrência e combinação de certos aspectos definidos.

Inferimos que elementos definidos induzem a impossibilidade de abertura à/ao alun@ real que se apresenta diante d@s professor@s. Reconhecendo o valor dessas teorias, mas compreendendo a necessidade de abertura e ressignificação conceitual aos diversos espaços-tempos, é necessária a releitura de concepções que mantêm resquícios psicométricos e/ou catalogadores.

Nesse sentido, concepções humanistas, tais como da fenomenologia, apresentam contribuições metodológicas[4] para aguçar a percepção d@s professor@s especializados nas AH/SD, a fim de desvelar as habilidades d@s educand@s encaminhad@s para o AEE, favorecendo compreensão, enriquecimento pedagógico, bem-estar e abertura ao conhecimento do que se apresenta.

A fenomenologia sofreu aproximações e influência do humanismo existencial na época da Segunda Guerra Mundial e recebeu influxos de conceitos de pensadores como Maurice Merleau-Ponty. Busca a essência dos fenômenos na existência do ser em sua imersão no mundo, em movimento num *continuum* espacial e temporal, captando sentidos e significações em sua vivência concreta e cotidiana (FORGHIERI, 2004). Não se trata de algo imutável, mas daquilo que é visualizado no dia a dia.

Como metodologia de pesquisa, não almeja a intervenção sobre a realidade, contudo, ainda que suas descrições não induzam intencionalmente a transformação, sua escuta e suas compreensões podem instigar a processos de autorreflexão e reorientação de percursos.

Para compreensão e imersão no que observa, essa teoria desvela, em escuta atenta às falas, aos gestos e aos silêncios, comportamentos que evitem a indução às palavras e/ou respostas (pré)determinadas; uma vez que, para a fenomenologia, interferir é produzir impactos e/ou fenômenos (HOLANDA, 2003).

Trata-se do "olhar aberto, não interpretativo", imbuído da intencionalidade, que se trata da "[...] orientação da consciência para objetos intencionais. É a referência a alguma coisa com que minha consciência se põe em discussão; subtrai a consciência à contingência dos acontecimentos" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 401). Se toda

4 Essas contribuições se evidenciam à medida que se aproximam nos aspectos "do que é", "como é" ser alguém altamente habilidoso, elaborando, dessa forma, uma visão para além de ser um "produto" a ser melhorado/trabalhado/desenvolvido.

consciência é consciência de algo, a intencionalidade é o produto da imbricação entre a necessidade de compreensão e o fenômeno a ser compreendido.

Na área de AH/SD, sobretudo no processo de identificação dos talentos, a partir de sua abertura ao fenômeno (e práticas não diretivas), atitudes fenomenológicas podem ofertar procedimentos e práticas favorecedoras da descrição d@ alun@ tal como el@ se apresenta dentro do espaço do AEE ou da escola regular.

A partir desse contexto, este livro apresenta a situação dos estudos sobre AH/SD no Brasil, a partir da apresentação da história das políticas públicas com esse público-alvo; evidencia um recorte do estado do conhecimento sobre a área, ilustrado em dissertações e teses sobre a temática, e expõe as contribuições da atitude fenomenológica para as AH/SD, delineando seus aspectos metodológicos e sua aplicação numa formação continuada de professor@s.

Capítulo 1

As políticas públicas de atendimento às pessoas com altas habilidades/ superdotação

As políticas públicas se constituem em medidas, ações e programas de governo para garantia do bem-estar e direito de um povo, contudo é preciso compreender que elas não nascem de ações verticais, mas são motivadas por teorias, ativismo, lutas e anseios de movimentos sociais.

Nesse aspecto, sua construção em termos de atendimento ao público-alvo da EE é imbricada com transformações paradigmáticas e socioculturais derivadas dos momentos históricos e avanços dos conhecimentos científicos.

Ressaltamos nossa opção pela manutenção do uso da terminologia "altas habilidades/superdotação" (AH/SD), anterior à Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), em detrimento do

termo substituto "altas habilidades ou superdotação" (em uso), por considerá-la com característica mais includente.

Dessa forma, este capítulo apresentará o histórico brasileiro das políticas de atendimento às pessoas público-alvo da EE com AH/SD. Sendo assim...

POLÍTICAS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM AH/SD: CONTEXTOS HISTÓRICOS

Com a Revolução Industrial na Europa (em meados do século XIX), a economia, até então baseada no campo, sofreu transformações a partir de investimentos de recursos que visavam ao desenvolvimento das cidades e, dessa forma, o trabalho urbano. Com o processo de industrialização e de urbanização instaurado, originaram-se mudanças nos aspectos econômico, político, social e cultural, além de proporcionar a ascensão de uma nova classe social: a burguesia.

É nesse contexto histórico que surgem os grupos escolares, que, antes de surgirem no Brasil, já existiam em países europeus. Sobre esse modelo de organização escolar, Ferreira (2000, p. 1-2) destaca:

> Caracterizados pela sua organização de escolas graduadas, os Grupos Escolares se apresentaram como padrão de ensino organizado, apresentando novas técnicas administrativo-pedagógicas, além de uma nova metodologia de ensino. [...] Dentre suas características, podemos citar: agrupamento de alunos de mesmo nível de aprendizagem; professores e plano de curso definido para cada série; e aprovação gradual dos alunos. Os Grupos Escolares instalaram-se nas zonas urbanas, mas escolas mútuas se mantiveram, constituindo-se como maioria, principalmente no interior dos estados. [...] Ao serem implantados, os liberais republicanos viam os Grupos Escolares como uma instituição de escola pública e de qualidade, e tinham o objetivo de elevar o país a níveis mais desenvolvidos. [...] A criação dos Grupos Escolares significou e

confirmou a concretização do capitalismo nas sociedades ocidentais rumo ao movimento de modernização.

Desse modo, no Brasil, as instruções educacionais foram organizadas nessa perspectiva, fortemente influenciadas pela corrente filosófica denominada positivismo[5], que possui, entre os seus pilares, a compreensão do papel da ciência como potencializadora de civilidade e desenvolvimento de um povo.

Ainda no Brasil, em meados do século XIX, no campo da EE, com a autorização do imperador Pedro II, foram criadas as denominadas escolas especiais. Nesse sentido, em 1850, foi inaugurado o Instituto Benjamin Constant, para cegos, instituição pioneira da América Latina e, em 1857, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines) (MAZZOTA, 1996).

O estabelecimento das escolas especiais em terras brasileiras foi o "ensaio" para uma futura garantia legal do direito à educação da pessoa com deficiência, contudo a educação sob a perspectiva do direito e do progresso social ainda se caracterizava como elitizada e de hegemonia branca, e, por conseguinte, excludente, para pobres, negros e pessoas com deficiência.

Voltando à Europa, início do século XX, o governo francês solicitou a Alfred Binet que elaborasse instrumento para previsão se crianças teriam sucesso nas escolas francesas. Segundo Rangni

---

5 Segundo Dicionário de Filosofia (ABAGNNAMO, 2007, p. 787-8), Positivismo (P) é o "[...] termo utilizado em 1830 para designar o método exato das ciências com extensão à filosofia e adotado por Augusto Comte para a sua filosofia. Passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do séc. XIX, teve variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do positivismo é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível. O positivismo acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna e expressa a exaltação otimista que acompanhou a origem do industrialismo".

(2011), o instrumento "aferia" habilidades nas áreas verbal e lógica, originando o primeiro teste de Quociente Intelectual (QI) desenvolvido por Lewis Terman, na Universidade de Stanford, na Califórnia, denominado *Stanford-Binet Intelligence Scale*, considerado na época como grande marco nas pesquisas acerca das habilidades intelectuais.

A inteligência (conceituada sob essa vertente) foi descrita em Rangni (2011, p. 17) como a "[...] capacidade inata, geral e única, passível de ser testada, que permite aos indivíduos um desempenho maior ou menor, em qualquer área da atuação humana". De acordo com a autora, essa definição persistiu até a metade do século XX, ancorada nos escores dos testes de inteligência, caracterizada como inata, geral e única, denominada pelo fator G, de geral e global.

Em termos nacionais, de acordo com Delou (2007), já ao final da década de 1920, foram identificados os primeiros registros de atendimento realizados com alunos considerados superdotados no Brasil. Em 1929, na Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, previu-se o atendimento educacional dos "super-normaes", identificados por meio de testes padronizados (de modelo estadunidense), porém, considerando que não foi acompanhada de uma política pública estadual ou federal, essa iniciativa não garantiu o direito ao atendimento escolar a esse público-alvo.

Também no ano de 1929, conforme Delou (2007), o governo do estado de Minas Gerais convidou a psicóloga russa Helena Antipoff para lecionar a cadeira de psicologia experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte/MG, cujo intuito era de formar educadores que iriam promover uma reforma do ensino com base nos princípios da Escola Nova. Em oposição à pedagogia tradicional, o escolanovismo adotava um ensino baseado em princípios humanistas.

A influência de Antipoff foi fundamental para a educação dos alunos com AH/SD em terras brasileiras, assim como a educadora pode ser considerada uma das pioneiras da EE no país, fundando a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1938, a psicóloga inseriu

a seguinte descrição no estatuto da instituição: "No termo excepcional estavam incluídos aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial" (DELOU, 2007, p. 28).

No entanto, numa inferência crítica a partir de espaços-tempos atuais, é necessário refletir que essa forma de classificação dos sujeitos sociais edificava fronteiras àqueles que se diferenciavam da "norma" de seus grupos de pares, patologizando-os e/ou tratando -os como problemas.

Em 1945, em escolas da zona sul do Rio de Janeiro, Helena Antipoff iniciou o que hoje se conhece como atendimento especializado para alunos com AH/SD, reunindo em pequenos grupos alunos altamente habilidosos que desenvolveram estudos em literatura, teatro e música (DELOU, 2007).

Avançando no tempo, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961) pelo presidente João Goulart, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934. Nessa LDBEN, é possível enxergar a reverberação das influências da psicóloga para a EE, pois estabeleceu nos art. 88 e 89 a educação dos "excepcionais" como referência aos deficientes mentais, superdotados e aos que tinham problemas de conduta.

Por outro lado, salientamos que a sanção da Lei nº 4024/61 apontou o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino, considerado como avanço à política de EE brasileira. No entanto, derivado de forte influência médico-terapêutica da época, seu atendimento era mais comum nas instituições de atendimento especializado (escolas especiais).

Para Delou (2007), ao que parecia, os superdotados não estavam efetivamente incluídos nessas políticas, uma vez que, diante dessa ótica medicalizadora, não possuíam "nada para serem curados". Por outro lado, conforme a pesquisadora, uma consideração

importante é que alguns anos mais tarde, em 1967, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento aos alunos que eram chamados de superdotados.

No entanto, a LDBEN de 1961, que apontava uma perspectiva menos excludente na Educação, foi alterada no governo militar pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, definindo "tratamento especial" para os alunos com deficiências físicas, mentais e superdotados, bem como para os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. Essa alteração foi considerada retrocesso político para a EE, reforçando a relação desses alunos a situações-problema, patologias e anormalidades, que demandavam tratamento, com perspectiva clínica em detrimento da pedagógica (BRASIL, 2008).

Nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu expansão nos atendimentos da EE, cuja mudança foi o reflexo do papel que as instituições especializadas exerciam nas políticas públicas da área no Brasil. Nesse sentido, é um tempo em que:

> [...] não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de "políticas especiais" para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2008, p. 7).

Avançando novamente no tempo, foi criado pelo MEC em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), responsável pela gerência da educação especial no Brasil. O órgão impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação sob a égide integracionista não includente,

configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado (BRASIL, 2008).

Voltando especificamente a questão das AH/SD, a influência do psicólogo estadunidense Joy Paul Guilford evidenciou a criatividade como aspecto essencial e adicional aos estudos sobre a inteligência e a pessoa com superdotação (SIMONETTI, 2010). Suas ideias exerceram forte influência para o desenvolvimento de habilidades criativas nos atendimentos de crianças, adolescentes e adultos.

Nas investigações de Guilford e outras subsequentes, a inteligência é compreendida como conjunto diversificado de habilidades intelectuais e criativas; consequentemente o conceito de superdotação se ampliou, passando a incluir nele a criatividade e seus componentes. Entre tais habilidades, encontra-se o pensamento divergente, caracterizado em pessoas que evitam formas rígidas de pensar, sendo flexíveis e habilidosas na tomada de decisões (VIRGOLIM, 2007; SIMONETTI, 2010).

Por isso, Virgolim (2007) ressalta que Guilford sinalizava acerca da importância da criatividade em realizações notáveis, destacando, tal como outros estudiosos de sua época, ser essa uma habilidade universal que necessita ser reconhecida e desenvolvida. A autora ressalta ainda, com base em resultados de pesquisas atuais, que

> [...] as habilidades necessárias para se resolver problemas de forma lógica e analítica nem sempre são as mesmas para se resolver problemas de forma criativa, o que faz com que a criatividade seja tão desejável e importante de ser desenvolvida no ambiente escolar quanto à inteligência (VIRGOLIM, 2007, p. 59).

No final da década de 1980, a promulgação da Constituição Federal de 1988 apresentou como objetivo fundamental, no inciso IV do art. 3º "[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". A lei magna define, no art. 205, a educação como um direito de todos

e, no art. 206, inciso I, estabelece a "[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola [...]", como um dos princípios para o ensino; estabelece ainda no art. 208, como dever do Estado, a garantia de oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Na década de 1990, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jontiem, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), além da Declaração de Salamanca, em 1994, influenciaram a formulação das políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva nacionalmente (BRASIL, 2008).

Ainda em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que orientava o processo de "integração instrucional", condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

Percebe-se que esse projeto demarcou movimento contrário ao da inclusão, constituindo-se em um retrocesso como política pública, pois reforçou o paradigma de padrões homogêneos de escolarização, mantendo a lógica das classes e escolas especiais (BRASIL, 2008).

Em 1996, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, considerada marco histórico para as políticas educacionais na perspectiva inclusiva, principalmente para a EE e para as AH/SD, visto que instituiu um capítulo destinado a essa especificidade.

O art. 59 do Cap. V preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurar a terminalidade específica aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, assim como a aceleração de estudos

aos superdotados, para conclusão do programa escolar em menor tempo (BRASIL, 1996).

Em 2001, a partir da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, garantindo o atendimento escolar dos alunos da modalidade desde a educação infantil e orientando que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE), assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

A resolução também instituiu que os sistemas de ensino deveriam conhecer a demanda real de atendimento a alunos público-alvo da educação especial pelo censo escolar e demográfico, de forma a atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos, definindo o que se deve entender por educação especial como modalidade da educação escolar.

A fim de fomentar o processo educacional inclusivo, essa normativa ainda determinou que os sistemas de ensino deveriam constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizassem o processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Por essa resolução, consideravam-se alun@s com AH/SD @s educand@s com grande facilidade e rapidez de aprendizagem, domínio de conceitos, procedimentos e atitudes. Para a identificação das necessidades educacionais especiais d@s alun@s e tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deveria realizar, com assessoramento técnico, avaliação no processo de ensino e aprendizagem, contando com a colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001).

Pela resolução, às/aos alun@s que apresentassem AH/SD se ministrariam atividades que favorecessem o aprofundamento e o

enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do art. 24, inciso V, alínea "c" da Lei nº 9.394/96 (apontando a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos no processo de avaliação pedagógica).

A legislação visou garantir para o atendimento às/aos alun@s público-alvo da educação especial a organização das suas classes comuns com professor@s regentes de sala e da educação especial, capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais d@s alun@s, de modo que essas classes comuns se beneficiassem das diferenças e ampliassem positivamente as experiências de tod@s, dentro do princípio de educar para a diversidade.

Três anos após, em 2004, um evento marcante para a história das AH/SD foi o I Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), realizado na Escola Americana de Brasília, cujo tema foi "A excelência na Educação e desenvolvimento de talentos".

O encontro contou com a presença de Eunice Soriano de Alencar, Dora Cortat Simoneti, Cristina Maria Carvalho Delou, Maria Helena Novaes, Soraia Napoleão de Freitas, Suzana Graciela Pérez Barrera, Zenita Cunha Guenther, Ângela Magda Rodrigues Virgolim e Denise de Souza Fleith, as duas últimas presidente e vice-presidente do ConBraSD respectivamente (na época), além de convidados especiais como Joseph C. Renzulli e Sally Reis, da Universidade de Connecticut.

Na perspectiva de avanços na área de AH/SD, sob a influência dess@s pesquisador@s e do Conselho Brasileiro para Superdotação (Conbrasd), em 2005, o MEC implantou os Núcleos de Atividades das altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, fortalecendo a política nacional nessa área específica.

Em 2008, ocorreu um marco histórico no fortalecimento de políticas públicas da Educação: a consolidação da PNEE. A política

explicitou como objetivo assegurar a inclusão escolar de educandos com deficiência, TGD e AH/SD, orientando os sistemas de ensino para garantir a participação desses educandos em sala de aula comum, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para o AEE e a formação de professor@s (BRASIL, 2008).

Ressaltando-se que a PNEE (BRASIL, 2008) mantém e assegura @s alun@s com AH/SD como público da EE, deve-se considerar no seu processo de identificação a observação daquel@s que

> [...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

A avaliação pedagógica d@s estudantes considerad@s público da EE é compreendida nessa política como um processo dinâmico, configurando-se como uma ação processual e formativa que analisa o desempenho d@s educand@s, público da educação especial com relação ao seu progresso individual, buscando a prevalência de aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do/a professor/a.

Essa concepção considera que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem, o que exige intervenções pedagógicas dinâmicas nas relações de professor@s e educand@s (BRASIL, 2008).

Após ser instituída essa política pública, importantes normativas e avanços se sucederam com o intuito de garantir o pleno desenvolvimento d@s estudantes público da EE na rede regular de ensino e particularmente daquel@s considerad@s com AH/SD.

No que diz respeito à especificidade da SRM para atendimento às/aos alun@s identificados nas AH/SD, a Resolução nº 4 (BRASIL,

2009) instituiu as diretrizes operacionais para a oferta do AEE na Educação Básica.

Na resolução, identificamos orientação acerca da finalidade do AEE:

> Art. 7º - Os alunos com AH/SD terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

A Resolução nº 4 ainda reitera o disposto na PNEE, considerando a definição do público-alvo do AEE, de acordo com o art. 4º, inciso III (BRASIL, 2009): "[...] 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", referindo-se a aspectos do comportamento para identificação de estudantes com AH/SD.

A fim de subsidiar o processo de avaliação pedagógica e identificação d@s educand@s, é indicado o estudo de caso como primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, em conformidade com o art. 9º dessa resolução. Nesse plano, o/a professor/a especializado/a deverá criar condições para a identificação das necessidades educacionais específicas d@s educand@s, em articulação com @s demais professor@s do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, quando necessários (BRASIL, 2009).

Para isso, o AEE deve estar garantido no Projeto Político-Pedagógico da escola e detalhar quanto à matrícula de alunos no atendimento, ao cronograma de atendimento, à necessidade de outr@s profissionais da educação e/ou que atuem no apoio, além de envolver

a participação da família e buscar parcerias com outros serviços, órgãos e instituições, visando ao acesso e à permanência efetiva de todos os educandos público da Educação Especial.

No caso específico das AH/SD, cabe ao/à professor/a do AEE também organizar o tipo e o número de atendimentos d@s alun@s na SRM para planejar a definição dos recursos necessários e das atividades suplementares a serem desenvolvidas para enriquecimento curricular (BRASIL, 2009; 2011).

Ainda sob o prisma da legislação vigente, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) dispõe sobre a EE, o AEE e dá outras providências, inclusive sobre o financiamento dessa política pública, além de delinear o caráter suplementar à formação de estudantes com AH/SD no atendimento a ser realizado na SRM.

A Nota Técnica (NT) nº 046, expedida pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE, 2013), da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, com o assunto altas habilidades/superdotação, trata, entre questões já explicitadas, sobre o apoio técnico e financeiro do MEC para implantação das SRM e para provisão de articulações e projetos que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes com AH/SD.

Aborda também sobre o apoio técnico e financeiro do MEC para formação continuada d@s profissionais do magistério da Educação Básica Pública, desenvolvida com parceria dos NAAH/S estaduais e com a parceria das IES. Para isso, as Secretarias de Educação devem apresentar plano de formação com demandas das escolas públicas de cada rede de ensino.

Os NAAH/S são núcleos de referência para o AEE aos alunos com AH/SD, com orientação às famílias e formação continuada aos/às professor@s, como forma de garantir esse atendimento às/aos alun@s da rede pública de ensino (BRASIL, 2008).

Como investimentos técnicos e financeiros para garantia da proposta inclusiva no que diz respeito à EE, a nota ainda previa a

implantação de 42.000 SRM até 2014, a fim de atender 100% dos municípios brasileiros, assim como explicitou a oferta de 76.800 vagas em cursos de formação continuada para professores da EE, por meio de 27 Instituições de Ensino Superior Públicas (DPEE, 2013).

Já a NT nº 4, expedida pelo MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014), trata do assunto "Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, TGD e AH/SD no Censo Escolar". Essa disposição alicerça-se nas orientações contidas na Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, conforme dispõe o artigo 4º, inciso III, para a declaração d@s estudantes público-alvo da EE no âmbito do Censo Escolar, assim como o artigo 9º, que prescreve a elaboração e a execução do plano de AEE (CNE, 2009), conforme disposto em parágrafos anteriores.

A NT esclarece que o AEE visa promover acessibilidade, em todas as etapas e modalidades da educação básica, a fim de atender às necessidades educacionais específicas d@s estudantes público-alvo da educação especial, para que possa se efetivar o direito dess@s estudantes à Educação.

Por meio do Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola institucionalmente reconhece a matrícula do estudante público -alvo da EE, assegura-se o atendimento de suas especificidades educacionais. O detalhamento desse plano deverá ser individualizado e realizado com base no estudo de caso de cunho estritamente educacional para que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola e favoreçam as condições de participação e de aprendizagem d@ estudante identificado (BRASIL, 2014).

Ressalta-se que a elaboração do estudo de caso não está condicionada à existência de diagnóstico clínico, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Por isso, o diagnóstico clínico não se caracteriza como documento obrigatório, mas complementar ao Plano de AEE, se a escola julgar necessário, articulando-se com profissionais da área da saúde. A exigência de diagnóstico clínico d@s estudantes considerad@s público da EE

para declará-l@s no Censo Escolar denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014).

Ainda no aspecto histórico, sinalizarmos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), proposto pela Conferência Nacional de Educação (Conae), e determina diretrizes, metas e estratégias no país para a política educacional dos próximos dez anos (2014/2024), em todos os níveis: infantil, básico e superior (BRASIL, 2014). A lei com o objetivo de atingir

> [...] o alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios constitui-se em um passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional (BRASIL, 2014, p. 5).

Interessa-nos mais detidamente a Meta 4 do PNE, que dispõe sobre a universalização, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, TGD e AH/SD, visando à garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em termos de normativas, é necessário citar a NT nº 40, expedida pelo MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2015), que trata do assunto "Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com AH/SD". A nota explicita que o processo de identificação de educandos com AH/SD, realizado em sala de aula comum e apoiado pelo AEE, contribui para o planejamento e a execução de propostas de enriquecimento curricular:

> A identificação de cada estudante objetiva possibilitar melhores condições pedagógicas individuais de aprendizagem, ao considerar os diversos interesses, ritmos e habilidades de todos os estudantes, vislumbrando suplantar os padrões rígidos da escola homogeneizadora, reconhecendo e valorizando, assim, a diferença como essência da humanidade (BRASIL, 2015).

Essa NT compreende que o conjunto de ações especificadas com relação à área de AH/SD promove a identificação contínua dess@s estudantes, destacando os aspectos essenciais de cada um/a del@s, consolidando proposições pedagógicas mais efetivas e resultando no crescimento de suas matrículas (BRASIL, 2015).

Ressaltamos a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que altera a LDB vigente e dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com AH/SD, criando o art. 59-A, que obriga o poder público a instituir cadastro nacional dess@s alun@s, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, o que podemos considerar como um grande avanço para a área de AH/SD especificamente, restando monitorar seu cumprimento.

Essas perspectivas educacionais visam subsidiar e fortalecer o campo de discussão pedagógica em torno dess@s sujeitos da EE, conforme preconiza a política atual de educação inclusiva, que, além de privilegiar os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, objetiva valorizá-l@s como sujeitos de direito.

Dentro do espaço-tempo de construção deste livro, é necessário citar o Decreto nº 10.502, de setembro de 2020, que propõe a instituição da chamada Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Em seu art. 6º, destaca-se como diretrizes para sua implementação:

> I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida; II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas (BRASIL, 2020, p.1);

Alvo de diversos protestos de grupos e pesquisadores da área de EE, a deliberação sofreu inúmeras críticas por abrir possibilidades de atendimento ao estudante público-alvo da EE em outros espaços para além do ensino regular comum (criando a possibilidade de criação de novas "escolas especiais"). Dessa forma, três meses após sua implantação, o decreto foi suspenso pelo Superior Tribunal de Justiça por ser contraditório à PNEE vigente.

Como se percebe, as políticas de EE nacionais permeiam discussões sazonais que privilegiam modelos com influência médico-terapêutica e/ou perspectivas inclusivas. Nesse momento específico da história brasileira, tais debates são potencializados sobretudo pelo panorama histórico nacional com "partidarização" e bipolarização entre perspectivas progressistas e conservadoras em todos os âmbitos.

Entre avanços e retrocessos, percebem-se os avanços na visibilidade e valorização das necessidades d@s estudantes com AH/SD assegurando-@s como sujeitos de direito.

Conforme compreendem Sacristan (2002) e Mendes (2018), estudantes público-alvo da EE devem ter o acesso ao currículo comum a tod@s, como também devem ser considerad@s em suas singularidades. No entanto, Almeida (2012, p. 90) tece a seguinte reflexão:

> Tradicionalmente, os saberes docentes instituíram-se de uma forma na qual nós, professores, aprendemos a organizar nossas aulas a partir de objetivos, metodologias e avaliações únicas para todos os alunos. [...] não propiciamos desafios aos alunos que já atingiram um determinado conhecimento, tampouco àqueles que estão em processo de aprendizagem de determinado saber ou apresentam dificuldades.

Portanto, entende-se que para garantia do direito à educação para tod@s na perspectiva inclusiva, os cursos de formação inicial e os sistemas de ensino dos estados, municípios e do Distrito Federal devem se organizar a partir dos delineamentos traçados na PNEE (BRASIL, 2008), a fim de atender @s estudantes de acordo com suas reais necessidades (da educação básica ao ensino superior), buscando propostas pedagógicas que valorizem suas experiências, vivências, histórias e seus contextos de vida.

Capítulo 2

Altas habilidades/ superdotação: o que dizem os estudos no Brasil?

Todo recorte é sujeito a um espaço, tempo e apreensão da realidade, dessa forma sendo contextual. Compreendendo tal aspecto, este capítulo evidenciará produções científicas brasileiras acerca das AH/SD, dentro das últimas três décadas, em termos quantitativos e qualitativos. Para isso, faz uso dos dados do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Google Acadêmico.

Iniciando pela apresentação dos aspectos quantitativos e acompanhando as "transformações" terminológicas dessa área (imbricadas com seus contextos históricos), realizamos busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes[6] (CTD-Capes) utilizando seguintes termos: "altas habilidades/superdotação", "dotação" e "talento e superdotação".

6 Em maio de 2021.

Tais descritores foram identificados por meio das buscas exploratórias pelos títulos, palavras-chave e assuntos relacionados às teses e dissertações depositadas no referido site. Encontramos com o primeiro descritor 37.641 estudos, com o segundo 1.207.777 e 88 (oitenta e oito) com o terceiro.

Inferimos que a diferença numérica entre os descritores dá-se pelo maior uso e/ou praticamente desuso de alguns deles. Sendo assim, as terminologias vêm se transformando conforme o conhecimento científico e/ou as influências de áreas específicas do conhecimento.

Apenas como exemplo, a terminologia utilizada no campo educacional desde a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 é Altas habilidades/Superdotação (BRASIL, 1996), porém, desde que foi sancionada a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que altera a LDBEN, o termo passou a designar Altas habilidades ou Superdotação, como já citado anteriormente.

Tabela 1 - Teses e Dissertações AH/SD por Ano - Capes

Ano (nº de Teses ou Dissertações)						
1987(50)	1992(79)	1997(393)	2002(802)	2007(1255)	2012(1979)	2017(3216)
1988(68)	1993(111)	1998(399)	2003(963)	2008(1434)	2013(2264)	2018(3377)
1989(62)	1994(130)	1999(524)	2004(1000)	2009(1549)	2014(2395)	2019(2722)
1990(83)	1995(148)	2000(615)	2005(1108)	2010(1553)	2015(2656)	2020(2758)
1991(97)	1996(272)	2001(698)	2006(1140)	2011(1738)	2016(3022)	

Fonte: Catálogo de teses capes (fevereiro de 2021)

A Tabela 1 evidencia aumento gradual de teses ou dissertações na área de AH/SD desde 1987 até 2018, com um pequeno decréscimo

nos anos de 2019. Tal aumento exponencial poderia ser elemento para ser compreendido, mas, no momento, não vamos nos deter nessa análise.

Inserindo o descritor "altas habilidades/superdotação" no Google Acadêmico, foram encontrados 410 artigos, dos quais selecionamos dez. A seleção se deu a partir de sua compreensão como produções que refletiam uma síntese de conceitos, abordagens e conclusões em comum. Nesse sentido, para não abordar "mais do mesmo", tal "apanhado" foi necessário.

Foi realizado um levantamento de artigos publicados em periódicos e anais de eventos científicos, identificados com os seguintes termos ou afins: "estado da arte", "revisão de literatura", "levantamento", "pesquisas", "estudos", "panorama", "análise", entre outros.

Em seguida, como processo de verificação de resultados de busca, os trabalhos selecionados foram classificados após realização de leitura e análise dos resumos, com base nos termos citados, desde que as produções apresentassem estudos e pesquisas em diferentes campos do conhecimento, tendo por viés as AH/SD.

Em seguida, foi realizada a leitura dos trabalhos selecionados, resultando em uma seleção mais refinada sobre o estado da arte sobre as AH/SD, organizados num período compreendido entre 2013 a 2020. Tal seleção abrangeu produções científicas com um recorte temporal desde 1987 até 2018, perfazendo 31 anos de espaço-tempo histórico, decorridos de estudos e pesquisas na área de AH/SD, cujos títulos dão as pistas sobre o foco do estudo ou o campo do conhecimento pesquisado nas produções científicas selecionadas.

Quadro 1 - Artigos selecionados

Nº	Ano/Título	Ano	Autoria	Recorte de tempo abordado
1	Altas habilidades/superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras.	2020	OLIVEIRA, Ana Paula de; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho	2011/2017
2	Crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto de sala de aula comum: revisão integrativa.	2020	SANTOS, Girlaynne M. Farias; COUTINHO, Diógenes; GUSMÃO, José	2014/2018
3	Panorama brasileiro e paulista de produções na área de altas habilidades/ superdotação.	2019	REMOLI, Tais Crema	2010/2017
4	Produção acadêmica de altas habilidades/superdotação: o que dizem os periódicos da Educação Física?	2018	BARRERA, Susana Graciela; ROCHA, Deizi Domingues da; Pérez	2004/2015
5	Crianças com altas habilidades/superdotação: uma discussão sobre o estado da arte dessa temática.	2017	CORREIA, Daniela Fernanda da Hora; CORREIA, Paula Fabiana da Hora; CORREIA, Patrícia Carla da Hora	2000/2015
6	Altas habilidades/ superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis?	2016	MARTINS, Bárbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Marques Maria	2005/2014

7	Altas habilidades/superdotação: estudos no Brasil.	2016	MARTINS, Barbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques; SILVA, Rosilaine Cristina; KOGA, Fabiana de Oliveira; CHACON Miguel Claudio Moriel	1987/2014
8	Panorama brasileiro e espanhol sobre teses de doutorado na área das altas habilidades/ superdotação.	2015	PEDRO, Ketilin Mayra; CHACON, Miguel Claudio Moriel	1989/2014
9	A produção científica em altas habilidades/ superdotação nas revistas brasileiras de Educação Especial.	2014	FREITAS, Soraia Napoleão; HOSDA, Carla Beatriz Kunzler; COSTA, Leandra Costa da	2001/2013
10	Altas habilidades/superdotação: levantamento em eventos acadêmicos e científicos no Brasil.	2013	DIAS, Cassiana Buck; ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando; RANGNI, Rosemeire de Araújo	1990/2011

Fonte: Google Acadêmico.

Altas habilidades/ superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras, de Oliveira *et al.* (2020), foi publicado na Revista Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, com as palavras-chave "revisão de literatura", "ensino superior" e "superdotados". As autoras realizaram um estudo de revisão de dissertações e teses brasileiras sobre AH/SD no ensino superior.

Para isso, efetuaram uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. As teses e dissertações foram categorizadas quanto à frequência da publicação ao longo dos anos, as universidades de origem, o tipo de estudo, os objetivos, o número de participantes e os principais resultados.

Foram encontradas 47 pesquisas e, a partir da leitura dos resumos, foram excluídas as que não abordavam especificamente a temática de AH/SD no contexto universitário e/ou que se repetiram, resultando no total de sete, sendo cinco de mestrado e duas de doutorado, realizadas entre 2011 a 2017.

O resultado indica que os temas frequentemente abordados nas pesquisas relacionaram-se à identificação, sendo uma temática de interesse recente, portanto, carente de estudos que investiguem problemáticas mais amplas relativas aos estudantes universitários com AH/SD.

Crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto de sala de aula comum: revisão integrativa, de Santos, Coutinho e Gusmão (2020), foi um estudo publicado pelo *Brazilian Jornals of Developement*, Curitiba, com as palavras-chave "educação", "inclusão escolar", "conhecimentos", "altas habilidades", "percepção", "educadores".

Os autores ressaltam que a educação inclusiva há muitos anos vem sendo debatida no Brasil e muitos instrumentos jurídicos foram criados cada vez mais, com maior amplitude e clareza, buscando a inclusão de alun@s com necessidades específicas no ambiente escolar.

Nesse contexto, diante de uma demanda tão expressiva e da grande representatividade dessas crianças, novas leis de inclusão foram elaboradas, abrindo mais oportunidades nas escolas da rede básica de ensino. Pontuam que, muitas dessas – inclusive com AH/SD –, são alun@s estigmatizad@s como "gênios".

Nessa perspectiva, o artigo teve como objetivo analisar o perfil d@s educador@s da rede pública de ensino (participantes dos estudos selecionados) sobre seus conhecimentos e ações direcionados a alun@s com AH/SD no contexto de sala de aula.

Os autores concluíram que, embora as iniciativas de inclusão de alun@s AH/SD no contexto de sala de aula nas escolas públicas estejam cada vez mais evidentes, outros fatores precisam ser analisados com a mesma intensidade para que ess@s se sintam, de fato, pertencentes ao ambiente escolar, assim como @s demais colegas.

O artigo *Panorama brasileiro e paulista de produções na área de altas habilidades/superdotação* foi publicado no periódico Ensino em Foco, Salvador, com as seguintes palavras-chave: "altas habilidades", "publicações", "regiões brasileiras" e "superdotação". Nele, Remoli (2019) relatou que, ao longo dos anos, o número de alun@s brasileir@s identificad@s com altas habilidades/superdotação (AH/SD) veio crescendo.

No entanto, professor@s e instituições de ensino ainda carecem de maior conhecimento a respeito da temática para melhor atender às necessidades desse público. Assim, argumentou ser muito importante novos trabalhos sobre o tópico, especialmente com objetivo de nortear educadores a respeito, bem como auxiliá-los na elaboração de metodologias para que seja realizado um trabalho mais focado com tais crianças e jovens.

A autora realizou uma revisão de literatura por meio de consulta ao banco de dados da Capes, utilizando os descritores "altas habilidades", "Brasil" e "São Paulo", a fim de se estabelecer uma relação das produções nas diferentes regiões brasileiras, classificando -as por estados.

O objetivo principal do estudo foi apresentar os resultados obtidos, com enfoque maior no estado de São Paulo, devido à sua expressividade nessa área, bem como apresentar os tópicos abordados mais recentes e as lacunas ainda existentes. Como conclusão da pesquisa, a autora ressaltou que grande parte das produções ainda se concentra em revisões de literatura ou relatos de pesquisas realizadas com educador@s, mas que pouco se divulgou a respeito de trabalhos que são ou podem ser realizados com alunos com AH/SD, ressaltando-se a carência de programas empíricos que possam ser replicados.

Produção acadêmica de altas habilidades/superdotação: o que dizem os periódicos da Educação Física?, escrito por Barrera e Rocha (2018), foi publicado na *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, com as seguintes palavras-chave: "altas habilidades/superdotação", "educação física", "produção científica".

O estudo analisou o estado da arte da produção acadêmica relacionada à AH/SD nos periódicos da Educação Física, por meio de uma revisão bibliográfica da produção científica nacional. De acordo com as autoras, foram considerados os periódicos do campo da Educação Física classificados conforme estratos superiores de avaliação da Capes (A1, A2, B1 e B2) no período de 2004 a 2015. Revela "certa" atualidade do assunto, a partir da análise de 21 artigos que atenderam aos critérios do estudo, no qual há produções, mas ainda se faz necessário um aprofundamento das questões de ordem terminológica. Os resultados denotam que, apesar das pesquisas desenvolvidas, há um *déficit* de produções na/para a área educacional, haja vista a importância da escola no processo de indicação e sua identificação.

Crianças com altas habilidades/superdotação: uma discussão sobre o estado da arte desta temática, de Correia *et al.* (2017) é uma publicação nos anais do *X World Congress on Communication and Arts*, realizado em abril de 2017, em Salvador, dispondo como palavras-chave "inclusão", "altas habilidades/superdotação" e "pesquisa".

As autoras destacam que crianças com AH/SD estão cada vez mais sendo reconhecidas em nossa sociedade e, por conseguinte, a busca por desmitificar noções equivocadas em relação a essa clientela cresce, considerando o desenvolvimento de políticas públicas e principalmente de pesquisas que se concretizam com a temática.

O artigo apresenta teóricos como Guenther (2000, 2006, 2011, 2012), Pérez (2000, 2003, 2008, 2009), Renzulli (1985, 1986, 1988, 2004) e pesquisas realizadas no período de 2000 a 2015 em alguns bancos de dados científicos no Brasil. O estudo foi dividido em três subseções, fazendo um panorama das discussões e estudos acerca das altas habilidades nas instituições de fomento à pesquisa e nas universidades brasileiras, com destaque para a Bahia, e nos movimentos sociais.

Os resultados demonstraram que, nas pesquisas e produções científicas, percebeu-se a escassez dos trabalhos sobre essa temática, bem como a necessidade de seu estudo, desde a graduação. As

pesquisadoras argumentam que é notório que a grande maioria das pesquisas detém-se em focar as deficiências, contudo espera-se que consigam mudar o foco e buscar alternativas para a inclusão da criança com AH/SD.

Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis?, de Martins *et al.* (2016), foi publicado no periódico Psicologia Escolar e Educacional, com as palavras-chave "superdotados", "pesquisa científica" e "identificação".

O estudo objetivou analisar as teses e dissertações brasileiras, no período de 2005 a 2014, que abordaram a temática da identificação de estudantes com AH/SD. Realizou levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, à Plataforma Sucupira e aos principais Programas de Pós-Graduação com produção na área da Educação Especial no Brasil.

Para a busca, foram utilizados os descritores "identificação", "altas habilidades", "superdotação", "precocidade", "talento" e "dotação". Ao analisar os resultados, constatou-se que 20% do total de publicações abordavam a temática da identificação, sendo 2012 o ano com maior número de publicações. As autoras ressaltaram que, em relação ao local e tipo de publicações, destacaram-se as dissertações e a Universidade Federal de São Carlos. Quanto à categorização das pesquisas, destacam-se a identificação de estudantes em contextos públicos específicos e elaboração de instrumentos de identificação.

Altas habilidades/superdotação: estudos no Brasil, de Martins *et al.* (2016), com publicação no *Journal of Research in Special Educational Needs*, destacou as palavras-chave "educação especial", "altas habilidades/superdotação", "pesquisas brasileiras".

Os autores ressaltaram que, no Brasil, a área da Educação Especial contempla diversas especificidades conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), tendo como referência deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD), sendo que essa última tem sido menos investigada quando comparada às outras especificidades.

A fim de contribuir para as pesquisas dessa área, o estudo visou elaborar um panorama em relação às teses e dissertações brasileiras defendidas na área das AH/SD, a fim de identificar as temáticas abordadas, o ano e local de publicação e o nível de ensino.

Os autores consideraram a proposta relevante, na medida em que revelou os temas até aquele momento pouco investigados, bem como aqueles suficientemente explorados. Para a investigação, foram consultados o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e os principais Programas de Pós-Graduação com produção na área da Educação Especial.

Como descritores, utilizaram os termos "altas habilidades", "superdotação", "precocidade", "dotação" e "talento", sendo localizadas um total de 126 produções, realizadas no período de 1987 a 2014.

Em seguida, com base na análise do título, do resumo e das palavras-chave de cada produção foram elencadas 17 categorias temáticas. Como resultado do estudo, evidencia-se que a partir de 2000 houve um grande aumento na produção, sendo a maior parte proveniente de universidades federais. No entanto, embora o número de publicações tenha aumentado substancialmente, muitas questões relevantes continuam carecendo de investigação.

O artigo de Pedro e Chacon (2015), intitulado *Panorama brasileiro e espanhol sobre teses de doutorado na área das altas habilidades/superdotação*, publicado na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - Araraquara, destaca como palavras-chave "altas habilidades/superdotação", "revisão bibliográfica", "Brasil", "Espanha".

O estudo revelou que, no Brasil, a área das altas habilidades/superdotação (AH/SD) foi contemplada inicialmente na LDB nº 5692/71 (BRASIL, 1971), enquanto na Espanha o marco inicial se

deu a partir do Real Decreto 696/1995 (ESPANHA, 1995), garantindo a esse alunado o direito à identificação e ao atendimento.

No intuito de contribuir para as pesquisas na área, os autores elaboraram um panorama brasileiro e espanhol mais atual em relação às teses de doutorado sobre AH/SD. Para o alcance do objetivo da pesquisa, foi realizada consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na Base de Dados de *Tesis Doctorales*.

Nessa busca foram localizadas um total de 70 teses, sendo 20 brasileiras e 50 espanholas. Como resultados, a partir da análise do título, do resumo e das palavras-chave, foram elencadas categorias temáticas, sendo que foram predominantes as categorias identidade, identificação e avaliação.

Outro dado demonstrado na pesquisa foi que a primeira tese brasileira defendida data de 1989, enquanto na Espanha a primeira tese data de 1990. Em relação ao local de publicação, no Brasil perceberam que há uma predominância em relação às universidades federais, enquanto na Espanha a Universidade Complutense de Madrid destacou-se em número de publicações.

Como conclusão, os autores denotam que, embora o número de publicações tenha aumentado progressivamente, ainda assim configuram-se como incipientes frente ao número de publicações de outras áreas e a demanda de trabalho que esses estudantes requerem.

O artigo *A produção científica em altas habilidades/superdotação nas revistas brasileiras de educação especial*, de Freitas *et al.* (2014), foi publicado na Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, com as palavras-chave "educação especial", "produção científica", "altas habilidades" e "superdotação".

As autoras realizaram um levantamento da produção bibliográfica na área das AH/SD na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e na Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (REE/UFSM), do período de 2001 a 2013.

Elas argumentam ser de extrema relevância estudos e discussões, nesse sentido, de modo que possam ocorrer outros diferentes

dos já propostos, ao mesmo tempo que pesquisador@s, profissionais da educação, alun@s, pais e familiares tenham uma visão mais nítida, resumida e acessível dos estudos que já existem.

Para a realização do levantamento das publicações referentes à área AH/SD na RBEE e na REE/UFSM, foi utilizado para coleta de dados o meio eletrônico, sendo esse material retirado dos sites das revistas. Por meio do levantamento, encontram 34 artigos científicos relacionados com a área das altas habilidades/superdotação e para a análise elencam como informações os seguintes dados: ano de publicação dos artigos, autores e assuntos abordados.

Essas informações foram organizadas em quadros e gráficos (e posteriormente) realizaram análise quantitativa e algumas discussões acerca desses dados. O estudo das publicações na RBEE e na REE/UFSM revelou uma ascensão de publicações no ano de 2011, quando foi encontrado o maior número de artigos.

Percebeu-se ainda que algumas áreas carecem de mais discussões, estudos e publicações que contemplem a criatividade, os conceitos de precoces, prodígios e gênios, o currículo, a família, assim como as associações a outras necessidades educacionais específicas.

O estudo *altas habilidades/ superdotação: levantamento em eventos acadêmicos e científicos no Brasil*, de Dias *et al.* (2013). Não apresentou resumo e não foram identificadas palavras-chave em sua descrição.

Na introdução, as autoras argumentam que vários são os eventos científicos realizados na área da Educação Especial brasileira, sendo muito relevantes por trazerem em suas discussões os cenários da Educação Especial no Brasil e no mundo, bem como sinalizam aspectos importantes para a difusão da área na sociedade de forma geral.

Nessa direção, julgaram necessária a realização do estudo a fim de pesquisar em eventos científicos estudos na área de AH/SD e procedimentos de ensino para esse alunado, com o objetivo de conhecer as produções acadêmicas sobre a temática e verificar como tratam a temática proposta.

Ressaltaram que os procedimentos de ensino, quando bem escolhidos e bem aplicados pel@s professor@s facilitam, intensificam e enriquecem a aprendizagem d@s alun@s. Também destacaram que a forma como @s professor@s abordam os conteúdos escolares pode gerar ou anular o interesse em seus/suas alun@s, podendo acarretar fracasso acadêmico.

Sendo assim, optaram por analisar e caracterizar as pesquisas apresentadas em eventos científicos que abordavam tal temática, utilizando descritores "altas habilidades/superdotação" e "altas habilidades/superdotação procedimentos de ensino".

Como procedimento de coleta de dados, foram realizadas pesquisas via internet, com o intuito de selecionar eventos realizados na área de Educação Especial. Para essa seleção, levou-se em consideração os que são realizados na área da Educação Especial e são considerados de grande porte por conterem um número maior de participantes.

Os eventos escolhidos foram o Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) realizado em São Carlos/SP e Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (CBMEE) realizado em Londrina/PR.

Depois da delimitação dos eventos, buscaram-se os anais de todas as edições realizadas. A pesquisa estava em andamento e, até aquele momento, foram localizados os anais das cinco edições já realizadas do CBEE, no período de 2003 a 2012.

Foram selecionados trabalhos que discorressem sobre a atuação dos professores da rede regular de ensino com alun@s com AH/SD em sala de aula comum e de recursos, suas práticas, avaliações, adaptações curriculares e desenvolvimento.

Como a pesquisa estava em andamento, os resultados parciais obtidos apontaram poucos trabalhos publicados nos anais no CBEE na área de AH/SD, com relação a outras temáticas pesquisadas na Educação Especial; assim como a temática AH/SD e os procedimentos de ensino. No entanto, a partir das análises dos dados levantados,

percebeu-se que essa realidade a cada nova edição do evento veio mudando e as pesquisas na área de AH/SD aumentando.

Com intuito de realizar síntese das conclusões dos artigos apresentados, Oliveira *et al.* (2020) consideraram que os temas mais abordados nas pesquisas realizadas entre 2011 a 2017 relacionaram-se à identificação, sendo uma temática de interesse recente e carente de estudos que investiguem problemáticas mais amplas relativas às/aos estudantes universitári@s com AH/SD.

Os autores Santos e Coutinho (2020) concluíram que, embora as iniciativas de inclusão de alunos AH/SD no contexto de sala de aula nas escolas públicas estejam cada vez mais evidentes, outros fatores precisam ser analisados com a mesma intensidade para que ess@ alun@ se sinta, de fato, pertencente ao ambiente escolar, assim como os demais colegas.

Como conclusão da pesquisa de Remoli (2019), a autora ressaltou que grande parte das produções ainda se concentra em revisões de literatura ou relatos de pesquisas realizadas com educador@s, mas que pouco se divulgou a respeito de trabalhos que são ou podem ser realizados junto às alun@s com AH/SD, ressaltando-se a carência de programas empíricos que possam ser replicados.

Revelou-se "certa" atualidade do assunto, a partir da análise de Barrera e Rocha (2018) de 21 artigos, do período de 2004 a 2015, que atenderam aos critérios do estudo, no qual há produções, mas ainda se faz necessário um aprofundamento das questões de ordem terminológica. Os resultados mostraram que vêm sendo desenvolvidas pesquisas, porém há um *déficit* de produções na/para a área educacional, haja vista a importância da escola no processo de indicação e identificação em altas habilidades/superdotação.

Os resultados dos levantamentos de estudos realizados por Correia *et al.* (2017) acercado período compreendido de 2000 a 2015 demonstraram que, nas pesquisas e produções científicas, percebeu-se a escassez dos trabalhos sobre essa temática, bem como a necessidade de seu estudo desde a graduação. As pesquisadoras argumentam

que é notório que a maioria das pesquisas detém-se nas deficiências, contudo espera-se que consigam mudar o foco e buscar alternativas para a inclusão da criança com altas habilidades/superdotação.

Ao analisar os resultados obtidos na pesquisa de Martins *et al.* (2016), no período de 2005 a 2014, constatou-se que 20% do total de publicações abordavam a temática da identificação, sendo 2012 o ano com maior número de publicações, como mencionado anteriormente. As autoras ressaltaram que, em relação ao local e tipo de publicações, destacaram-se as dissertações e a Universidade Federal de São Carlos. Quanto à categorização das pesquisas, destacam-se a identificação de estudantes em contextos públicos específicos e elaboração de instrumentos de identificação.

Como resultado do estudo de Martins *et al.* (2016), no período de 1987 a 2014, percebeu-se que, a partir de 2000, houve um grande aumento na produção, sendo a maior parte proveniente de universidades federais. Por outro lado, embora o número de publicações tenha aumentado substancialmente, muitas questões relevantes continuam carecendo de investigações.

Como conclusão, os pesquisadores Pedro e Chacon (2015) perceberam que, apesar do aumento progressivo do número de publicações, ainda assim configura-se incipiente frente ao número de publicações de outras áreas e à demanda de trabalho que ess@s estudantes requerem.

O estudo das publicações na RBEE e na REE/UFSM de Freitas *et al.* (2014), no período de 2001 a 2013, revelou uma ascensão de publicações no ano de 2011, quando foram encontrados o maior número de artigos. Percebeu-se ainda que algumas áreas carecem de mais discussões, estudos e publicações que contemplem a criatividade, os conceitos de precoces, prodígios e gênios, o currículo, a família, assim como as associações a outras necessidades educacionais específicas.

Os resultados parciais obtidos em Dias *et al.* (2013), no período de 2003 a 2012, apontaram poucos trabalhos publicados nos anais no

CBEE na área de AH/SD, com relação à outras temáticas pesquisadas na Educação Especial; a partir das análises dos dados levantados, percebeu-se que essa realidade, a cada nova edição do evento, veio mudando e as pesquisas na área de AH/SD aumentando.

Por último, destacamos que o campo da Educação Especial na área de AH/SD, em comparação ao campo das deficiências e autismo, ainda que apresente um menor quantitativo de estudos acadêmicos, indica haver uma ampliação em comparação às décadas passadas.

Tal fator pode ser justificado pela complexidade desse objeto de estudo (BAHIENSE, 2013). Nesse sentido, é preciso destacar a Revista Educação Especial e Revista do Conselho Brasileiro para a Superdotação (CONBRASD) como potencializadoras de visibilidade e publicidade as pesquisas sobre AH/SD.

Capítulo 3

O método fenomenológico na educação

Este capítulo realizará a apresentação da aplicação de princípios fenomenológicos na educação. Uma perspectiva fenomenológica educacional possui como singularidade sua adaptação de linguagem e conceitos. Nesse sentido, parafraseando o icônico trecho da "Didática magna" de Comenius: o intuito é ser compreensível a tod@s. Ou seja: para iniciad@s e não iniciad@s em suas concepções.

Não se trata de orientações para quem exclusivamente utilizará essa metodologia em cursos de pós-graduação, mas também às/aos docentes que desejam compreender comportamentos específicos e/ou atitudes em seus alun@s. Para isso, é necessário compreender os...

PASSOS DE UMA PESQUISA FENOMENOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

A última década do século XIX caracterizou-se pela derrocada dos grandes sistemas filosóficos tradicionais; por conseguinte, o pensamento positivista começou a sofrer abalos a partir dos

questionamentos de seus fundamentos amparados na objetividade e neutralidade científicas, sistematizados na compreensão de um "sujeito puro[7]".

De acordo com Forghieri (2004, p. 14):

> [...] as dúvidas quanto à existência desse 'sujeito puro' e as preocupações com o sujeito concreto em sua vida psíquica imediata passam a ter predominância nessa época, preparando o terreno para o aparecimento da fenomenologia moderna.

Sendo assim, o sujeito/indivíduo não é alguém desconectado da realidade que o cerca: "o homem é, ao mesmo tempo, "eu" corporal e sujeito pensante. O sujeito encontra-se afetado da presença íntima dos objetos (LIMA, 2014, p. 106)". Quando se observa algo, é necessário a compreensão de que o olhar de quem o realiza pertence a um indivíduo dentro de um espaço-tempo e apreensão da realidade.

Dentro dessa efervescência de pensamentos floresce a fenomenologia, que, a partir da Segunda Guerra Mundial (e dos conceitos de pensadores como Maurice Merleau-Ponty), sofre aproximações e influência do humanismo existencial. Desse modo, "[...] 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" (FORGHIERI, 2004, p. 18).

A fenomenologia ou ciência dos fenômenos constitui-se do pensamento filosófico-científico-metodológico cuja intenção é a descrição, o desvelamento e a compreensão da essência das coisas/vivências/experiências que podem ser identificadas pela percepção.

Trata-se do estudo de aspectos/fatos da realidade, sendo compreendidos como fenômenos (ALMEIDA, 2020). Dessa forma, "[...]

---

7 Sujeito puro é a noção de sujeito não imbricado com a realidade. Numa pesquisa científica, essa perspectiva compreende total separação entre sujeito e objeto (pesquisador@ e fenômeno da pesquisa).

desvela o que está a emergir no momento das vivências e no tempo em que elas ocorrem e se delineiam (LIMA, 2020, p. 22)".

A fenomenologia enseja tornar evidente o que já existe dentro de nossa relação no mundo, como ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995). Portanto, a lógica da fenomenologia é compreender. Daí a importância da não diretividade e da *epoché*[8] (redução fenomenológica) nessa relação.

> Deve partir do fenômeno, sob uma ótica específica (de um sujeito) e sob uma forma específica de contato (a vivência do próprio fenômeno). Fenomenologia é "buscar as essências" naquilo que elas têm de fundamental – a realidade de serem essências para uma consciência vivencial. Deste ponto, estabelece-se a realidade do conteúdo intersubjetivo para se alcançar o que Husserl chamou de *Lembenswelt* ou "mundo-da-vida" (HOLANDA, 2003, p. 61).

Por essa via, busca a essência dos fenômenos na existência dos seres em sua imersão no mundo (FORGHIERI, 2004), em "movimentos" que ensejam capturar os sentidos das vivências concretas e cotidianas. Dentro desse contexto, essência é

> [...] o mais profundo que se possa compreender sobre algo dentro de um espaço-tempo, ou seja, é influenciada pelos aspectos históricos/temporais/vivenciais da realidade. Portanto, a essência da fenomenologia existencialista é distinta da essência idealista, sendo, portanto, móvel e não estática (ALMEIDA, 2020, p. 19).

Para Husserl (MERLEAU-PONTY, 2011), a visão das essências ou o acesso "às coisas mesmas" traduz a abertura para o que se percebe do fenômeno e não implica uma faculdade suprassensível, estranha à inteligência:

8 Tentativa de afastamento das ideias preconcebidas acerca de um fenômeno.

> Ao contrário, estamos constantemente visando a essências, mesmo quando vivemos a vida em atividades naturais. Através da experiência concreta, capto uma estrutura intelectual que se impõe a mim, ultrapassa minha singularidade e a contingência do fato; confere sentido à série dos acontecimentos. Mas este sentido não é dado imediatamente (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 401).

A visão das essências pressupõe um olhar baseado na observação e percepção do fenômeno, na tentativa de transcrição das "coisas mesmas", ou seja, das coisas como elas são e não como já as construímos pela nossa consciência/cognição ou interpretações prévias.

Nesse sentido, a fenomenologia imerge em busca da essência dos fenômenos na existência do ser (em sua imersão no mundo). É com base nessas motivações que Martins e Bicudo citados por Bruns (2003, p. 70) destacam o objeto da abordagem fenomenológica:

> 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*").

Portanto, o objeto da fenomenologia é a busca pela apreensão do fenômeno tal "como ele é", isto é, tal "como se apresenta" no mundo para @ pesquisador@, como um dado que se busca compreender e conhecer, numa busca pela suspensão dos apriorismos e das ideias pré-concebidas; @ fenomenólog@ descreve o fenômeno em busca do desvelamento de sua essência na existência, ou seja, a

partir do que é visível a partir da observação e da percepção (MERLEAU-PONTY, 2011).

Possuindo como ponto de partida tais concepções, surge a pesquisa fenomenológica, que se enquadra no contexto das pesquisas de natureza qualitativa, pois os sujeitos nela imbricados buscam acessar o mundo por meio da apreensão da realidade de modo intencional e alcançar seu significado como ator(es) e protagonista(s) de sua própria vivência, como presença no mundo (HOLANDA, 2003). Gil (2008, p. 15) também esclarece:

> A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. As técnicas de pesquisa mais utilizadas são, portanto, de natureza qualitativa e não estruturada.

Considera Holanda (2003, p. 45) que esse tipo de pesquisa visa "[...] à obtenção de um critério empírico, operacional, rigoroso e humano de ciência". Ele ressalta que um dos objetivos centrais de uma pesquisa de natureza qualitativa é exatamente acessar o mundo privado e subjetivo do homem, e dar conta de dimensões do vivido humano não mensuráveis pela metodologia quantitativa tradicional.

O autor ainda evidencia que as pesquisas qualitativas têm alcançado um significativo crescimento nos últimos anos, diante da perspectiva de se considerar manifestações humanas e sociais, antes inacessíveis para um estudo sistemático nos moldes tradicionais das ciências positivistas.

A partir das considerações esboçadas, Martins citado por Holanda (2003, p. 49) enumera as 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 sujeitos investigados. 3. O investigador se pauta pelo sentido. Buscando descrever a atitude d@ sujeito-pesquisador@ mediante a utilização da pesquisa fenomenológica, Holanda (2003, p. 52-53, grifos dos autores) destaca:

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 envolvimentos 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.

Para Merleau-Ponty (2011, p. 402), a redução

> [...] põe entre parênteses as relações espontâneas da consciência com o mundo, não para negá-las, mas para compreendê-las. Essa redução refere-se ao mesmo tempo às manifestações do mundo exterior e ao eu do homem encarnado, cujo significado a fenomenologia vai procurar.

A compreensão do fenômeno se inicia nos primeiros contatos, constituindo-se em relação de imbricamento cujo instrumento mediador/filtro/compreensão do fenômeno é a percepção: "[...] ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam (MERLEAU -PONTY, 2011)".

Mas como realizar uma pesquisa fenomenológica na prática? **É preciso ressaltar que a proposta aqui não trata da elaboração de manual com percursos restritos e/ou imóveis**

diante da realidade que se apresenta. Pelo contrário, significa elencar momentos e atitudes constituintes desse tipo de investigação científica.

A pesquisa fenomenológica se constitui no contato com o fenômeno observado e se molda de acordo com ele (com intuito de descrever para compreendê-lo). Nesse sentido, faz uso de práticas não diretivas com intuito de observá-lo e não o produzir e/ou interferir em seu percurso.

Gomes (2012) define fenomenologia como um método compreensivo e de não intervenção. Esse autor assinala que os princípios fenomenológicos não concebem sua metodologia como instrumento para transformação sobre a realidade, mas sim de sua compreensão. Dessa forma, não se faz fenomenologia para intervir, mas é possível se utilizar de seus dados/conclusões para tal intento (num processo independente).

Contudo, uma vez que a presença d@ pesquisador@ pode provocar alguns fenômenos, cabe-lhe minimizar seus efeitos para a realização de investigação que @ conduza a uma melhor compreensão do que se apresenta diante de seus olhos.

A experiência com a realização desse tipo de pesquisa permite a inferência de que o habitar de espaços comuns, com o passar do tempo, favorece a "naturalização" da presença d@ pesquisador@ no ambiente da pesquisa, contudo é necessário ressaltar que tal fato está relacionado a uma postura discreta e não diretiva por sua parte.

Sendo assim, essa modalidade de pesquisa se constitui com o outro, a partir de sua abertura à participação. Nas pesquisas da área de educação, o intuito é geralmente a compreensão de comportamentos com o propósito de potencialização do ensino-aprendizagem d@s educand@s e/ou melhorias das inter-relações humanas.

> O mundo fenomenológico não é o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção das minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto,

> inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 18).

É possível inferir que toda pesquisa fenomenológica na educação se constitui como eidética, ou seja, consiste em investigações que visam à elucidação do vivido (emoção, percepção, aprendizagem, imaginação) para se chegar à sua compreensão (HOLANDA, 2003).

Sendo assim, com objetivo didático de apresentação dos passos de uma pesquisa que almeja ser fenomenológica, evidenciamos três elementos importantes e que se sucedem para alçar aproximação e desvelamento da essência dos fenômenos. Trata-se de observação, descrição e compreensão.

a) **Observação**

Inicia-se pela atitude de abertura ao que observa. Isso significa não possuir hipóteses acerca da investigação que realizará, uma vez que a existência dessas hipóteses conduz @ pesquisador@ a uma observação orientada "para ver algo" que não necessariamente é o que se apresenta naquela realidade.

Essa abertura é alimentada pela tentativa de suspensão de aprioris mos em relação à realidade que observa. A premissa é simples: já existe uma (pré)concepção para a realização da pesquisa? Seria exclusivamente para afirmação da visão prévia d@ pesquisador@? Citando Merleau-ponty, Gomes adverte:

> A realidade, para Merleau-Ponty (2011), é produto da percepção individual. Logo, a partir de suas concepções, nenhuma pesquisa é asséptica ou desprovida da humanidade do pesquisador, mas, pelo contrário, é constituída do ser/estar-mundo em suas análises interpretativas (GOMES, 2017, p. 185).

Mesmo sendo @ pesquisador@ um ser imbricado com sua pesquisa, é possível reduzir e/ou minimizar os efeitos das concepções prévias derivadas das inter-relações e vivências particulares. Esse processo é indispensável para realização das futuras observações.

A necessidade de suspensão de apriorismos é um procedimento intrapessoal que deve anteceder o início de uma pesquisa, sobretudo anteriormente à ida ao campo. Dessa forma, com intenção de reduzir seus efeitos, é necessária a autorreflexão acerca da

> [...] relação que o indivíduo estabelece consigo, ou em outras palavras, no seu ser-si-mesmo, na consciência de si e no autoconhecimento. [...] O mundo próprio caracteriza-se pela significação que as experiências têm para a pessoa, e pelo conhecimento de si e do mundo; sua função peculiar é o pensamento (FORGHIERI, 2004, p. 32-33).

A partir desse processo autocompreensivo, será possível o destaque entre as vivências particulares e um olhar interrogativo e aberto diante do fenômeno que observa. Para isso, é necessário entender que cada fenômeno é único e condicionado a um espaço-tempo singular, sendo descartáveis as associações prévias com vivências, práticas e/ou fatores que possam supostamente ser considerados comuns ao fenômeno observado.

b) **Descrição**

Os processos de descrição dos fenômenos constituem o segundo passo para a redução dos apriorismos, bem como do registro para futura compreensão dos fenômenos tais como eles se apresentam na existência. Neles, as essências são mutáveis e sujeitas a espaço-temporalidade como recortes de um momento específico que expressa um ser que está sendo.

Dessa forma, no que se refere à captura da essência dos fenômenos, é necessário ressaltar que sua identificação está sujeita aos

aspectos visíveis e ao mais profundo que se possa capturar e que se desvela na existência, no dia a dia e naquilo que pode ser observável, compreendido e identificado pela percepção.

Para registro do observado, um dos instrumentos frequentemente utilizado nas pesquisas fenomenológicas é o diário de campo, realizado de forma física e/ou digital, sendo anotações e/ou gravações realizadas com o intuito de transcrição da realidade em que @ pesquisador@ está inserid@. Segundo Lima e outros (2007, p. 99), o diário de campo

> [...] consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do profissional e do aluno (Falkembac, s.d.). Pode ser utilizado para registros de atividades de pesquisas e/ou registro do processo de trabalho. Para Pinto, o diário de campo "facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão.

E completam:

> [...] as anotações descritivas realizadas em diário de campo pretendem transmitir com exatidão a exposição dos fenômenos sociais – requisito essencial da pesquisa qualitativa e de uma intervenção profissional preocupada não somente com ações imediatas, mas com o planejamento destas. Consiste, portanto, em um primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto (LIMA *et al*, 2007, p. 100).

No diário de campo, deve realizar-se o registro literal do que se observa. Assim, não se devem registrar impressões, críticas ou juízos de valor, mas centrar-se exclusivamente na descrição minuciosa da realidade que se apresenta diante dos olhos.

> O objetivo é salientar o fenômeno diante ao campo de observação, não parcializando-o e/ou explicando-o a partir de conceitos prévios, crenças ou afirmações iniciais [...] numa busca de sua hermenêutica e/ou exposição, delineando seus contornos; às vezes cobertos por um véu; que aos olhos mais sensíveis, não o mascara, mas o impulsiona para seu desnudamento (GOMES, 2017, p. 182).

Não se deve realizar uma pesquisa fenomenológica com comportamentos ansiosos ou que previamente almejam a compreensão dos fenômenos sem imergir e conhecê-los na existência, no dia a dia de uma pesquisa, porém é necessário haver tranquilidade e registro *ipsis literis* do que se apresenta. Destarte, essas práticas serão fundamentais para futura compreensão dos fenômenos.

Por outro lado, depois de certa imersão em campo, na qual @ pesquisador@ sinta-se com sua presença "naturalizada" e presencie situações em que se sinta impactad@ de tal forma que necessite expressar seus sentimentos, poderá realizá-lo com o uso de um instrumento denominado "versão do sentido".

Criado por Amatuzzi (2010), esse constitui-se em breve relato acerca da vivência do fenômeno, registrado de forma livre e espontânea, a partir da experiência imediata do sujeito, ou seja, seria uma forma de dizer algo sobre o vivenciado, tentando captar o essencial ou o sentido do ocorrido, conferindo-lhe, ao mesmo tempo, sentido e significado. Holanda (2003, p. 51) complementa que a versão de sentido

> [...] implica ainda a possibilidade de se alcançar um horizonte de perspectivas diversas, únicas, factíveis, para aquele sujeito-vivente, a partir de sua própria vivência. Isto significa que não se explora uma determinação *a priori,* mas um resgate de significações que somente o sujeito em questão pode estabelecer.

Amatuzzi (2010) ressalta que tal instrumento se constitui como forma de registro fenomenológico. Esses pequenos relatos incluem o sujeito e suas reações, em vez de tentar excluí-lo. A partir deles, tira-se proveito dos sentidos captados em sua elementar experiência pré-verbal, estimulando crescimento e reflexão.

A qualidade da versão de sentido está relacionada à questão temporal. Quanto antes se registra, mais aprofundada e valiosa será a expressão do que o presenciado despertou n@ pesquisador@. Nesse sentido, o espaço-tempo de seu registro ocorre logo após a vivência que, de alguma forma gerou impacto, elencou gatilhos de experiências e/ou empaticamente @ sensibilizou.

Trata-se de um instrumento que deve consistir em registros breves e que devem ser utilizados de forma pontual, apenas em certas circunstâncias; como dito, depois de um período de ambientação de pesquisa de campo, obviamente quando a pesquisa se refere à compreensão de outrem e não sobre os sentidos particulares d@ pesquisador@.

Outra prática relevante para descrição dos fenômenos são as entrevistas não diretivas, que, segundo Willian Gomes, representam uma maneira de estudar a experiência consciente das pessoas (GOMES, 2007). Por essa via, Forguieri (2004, p. 63) ressalta:

> Um dos requisitos básicos da pesquisa fenomenológica diz respeito à maneira como é obtido o seu material de estudo, pois, devendo este ser constituído de relatos espontâneos e sinceros do sujeito sobre a sua vivência, alguns cuidados devem ser observados para que as informações por ele fornecidas sejam claras, autênticas e próximas de sua experiência imediata.

Com roteiro aberto aos participantes, nesse tipo de entrevista a intenção é a abertura, por meio de uma escuta atenta e aberta, às distintas reações d@s entrevistad@s. Dessa forma, sugerimos que a alimentação do diálogo se realize a partir de questões do tipo: "me

fale sobre...", "como é?", "o que é isto?" "Não entendi, você poderia me explicar melhor?".

Sendo assim, considera-se o emprego de entrevistas do tipo semiestruturadas ou com perguntas do tipo fechadas como indutoras a respostas específicas. Nesse sentido, são incoerentes com a pesquisa fenomenológica, uma vez que ela possui a intenção de desvelar o que se apresenta e não conduzir a apresentação de respostas específicas.

Dessa maneira o trabalho d@ fenomenólog@ pode ser descrito a partir de diversas palavras relacionadas à sua intenção e modalidade de estudo, entre as quais revelar, evidenciar, delinear, sublinhar ou outras. Seu papel é a exposição do fenômeno tal como ele é, para sua compreensão. Mas, e quando não for possível entrevistar?

Há certos casos em que o fenômeno da pesquisa são crianças e/ou pessoas que não possuem ou sentem-se a vontade de verbalizar. Nessas possibilidades, podem ser utilizados desenhos ou outros artifícios.

Elencando uma experiência de pesquisa do passado, numa investigação realizada com jovens cujas autocompreensões/autoconceitos almejávamos conhecer, bem como suas expectativas em relação ao futuro, solicitamos que, em uma folha de papel, pudessem realizar um desenho que falassem de seu presente.

Em outro dia, distribuímos duas folhas e pedimos que desenhassem numa folha como seria seu futuro (denominado futuro real) e noutra folha como desejavam que ele fosse (futuro imaginário) (GOMES, 2004). Como solicitaram uma data no futuro, sugerimos o espaço-tempo de 20 anos.

Tratou-se da adaptação/adição da técnica autobiográfica de Portuondo (1970), na qual é solicitado que a pessoa descreva, numa folha de papel em branco, o seu passado; em outra, o seu presente; finalmente, na outra folha, o seu futuro (suas expectativas). É preciso ressaltar que o procedimento foi de grande valia para a sua finalidade em seu espaço-tempo com aqueles jovens específicos.

Assim, para que a descrição seja realizada de forma fiel ao que é presenciado em campo, é necessária uma mescla de instrumentos e

comportamentos adequados para o seu registro. Com relação comportamental, é preciso haver discrição e, se possível, poucas interações. Por outro lado, quando elas ocorrerem, @ pesquisador@ deve ser o menos diretivo possível (como exemplificado nas entrevistas).

Isso não significa que não se pode conversar interagir, etc., mas é necessário compreender que, quanto mais observamos e escutamos, melhor podemos descrever o fenômeno. Tal tendência à não-diretividade também deve estar relacionada aos procedimentos/instrumentos de registro. Destarte, é preciso ressaltar que nossa percepção é limitada e nossa grande alimentadora de sentido. Sendo assim, quanto mais observamos, mais capturamos e consequentemente melhor transcrevemos.

c) **Compreensão**

A compreensão do fenômeno dar-se-á a partir do "distanciamento" de sua vivência. Nesse sentido, as aspas são pertinentes, pois, na leitura do diário de campo, das entrevistas e de outros instrumentos, a rememoração proporcionará novas aproximações com a realidade experienciada.

Esse "afastamento" se estabelece de duas formas: a primeira delas ocorre a partir da vivência de um outro espaço-tempo pós-investigação de campo, bem como da alimentação desse momento pela racionalização das experiências eidéticas, na qual, para a compreensão dos fenômenos, se estabelece uma aproximação com teorias científicas que auxiliem no desvelamento "do que é" e "como" foi dito.

> Após penetrar na vivência de uma determinada situação, nela envolvendo-se e dela obtendo uma compreensão global pré-reflexiva, o pesquisador procura estabelecer certo distanciamento da vivência para refletir sobre essa sua compreensão e tentar captar e enunciar, descritivamente, o seu sentido ou significado daquela vivência em seu existir (FORGHIERI, 2004, p. 60).

Se a observação e a descrição exigem imersões na realidade, alimentadas pela redução fenomenológica e suas práticas não diretivas, na compreensão o que se realiza é a associação teórica a partir do distanciamento do dia a dia da experiência vivenciada.

Se, nos dois primeiros momentos, a intuição, a emoção, a percepção e as sensações são favorecedoras de uma experiência global pré-reflexiva (FORGHIERI, 2004), no terceiro momento existe a culminação e o melhor entendimento do fenômeno a partir de sua racionalização.

Numa analogia com a confecção de uma colcha de retalhos, entende-se que na observação apenas se contemplam suas diferenças e particularidades (dos retalhos), na descrição escolhem-se seus fragmentos que farão parte da colcha e finalmente na compreensão se realizam as costuras dos retalhos, que de forma unida já não são mais os mesmos, mas sim parte de uma estrutura maior.

A colcha concluída é o fenômeno desvelado em sua totalidade, em seus aspectos constituintes. Observação e descrição são momentos que devem ser realizados sem o intuito imediato de compreender, mas são alimentados pela instintiva abertura ao que se apresenta, em que, segundo uma expressão popular brasileira, @ pesquisador@ deverá "dançar conforme a música", ou seja, adaptando suas atitudes para melhor visualização e registro, sem almejar, nesse espaço-tempo, analogias e/ou aproximações com concepções científicas. A própria linguagem das anotações deve ser coloquial e exclusivamente descritiva com abertura às emoções expressas em versões de sentido.

O sucesso na realização dessas etapas iniciais está relacionado com a alimentação das práticas não diretivas, de fundamental importância para a futura compreensão dos fenômenos. Portanto, são complementares e, ao mesmo tempo, imbricadas.

É preciso expressar que a fenomenologia não é a ciência das verdades imutáveis, dessa forma, concebe o homem como um ser inacabado, aberto a possibilidades, num contínuo devir. O ser é no movimento do sendo (ser/sendo). Dessa forma, os resultados de suas

pesquisas partem da compreensão de que seus entendimentos são expressão de um espaço, um tempo e uma realidade.

Dentro dessa visão intersubjetiva, Merleau-Ponty (2011, p. 406) evidencia que "[...] a reflexão é um esforço de depreender o sentido de uma vivência". Logo, prossegue refletindo sobre o pensamento de Husserl e seus escritos: "Nada impede, de fato, que a reflexão fenomenológica incida sobre outrem e sobre uma conduta de que sou testemunha".

Por fim, para @ pesquisador@ em fenomenologia, o retorno/alcance do mundo da vida é a experiência intersubjetiva/intencional que aguça seus/suas sentidos/emoções na relação com o fenômeno pesquisado, que lhe permite refletir sobre o vivido e sobre a compreensão que obteve nessa vivência concreta.

Capítulo 4

A fenomenologia nas altas habilidades/ superdotação: uma introdução de conceitos numa formação continuada

Com o intuito de apresentar o entrelaçamento do método fenomenológico com a temática das AH/SD, este capítulo descreve encontros formativos de educação continuada, vivenciados pel@s professor@s do AEE que atuam com alun@s altamente talentos@s (de uma rede pública).

Esses momentos serão apresentados a partir dos princípios fenomenológicos eidéticos (HOLANDA, 2003), compartilhando a vivência de profissionais que experienciaram pela primeira vez o contato com seus conceitos, princípios metodológicos e sua aplicabilidade para qualificar a identificação e o atendimento pedagógico com seu público-alvo.

UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM AH/SD

Contextos...

A partir do PNEE, estados e municípios organizaram seus sistemas de ensino, da educação básica ao ensino superior, para atendimento dos princípios de uma educação inclusiva. Os desafios trazidos por esse processo evidenciaram a importância da formação continuada como possibilidade de desconstrução de práticas arraigadas junto às/aos estudantes público-alvo da EE.

Após a implantação de documento orientador para a AH/SD, em termos locais[9], as práticas docentes se configuravam pela busca de identidade e sentido do trabalho. Em termos gerenciais de secretaria de educação, as ações eram baseadas nos fluxos e na assessoria de encaminhamentos d@s estudantes altamente talentos@s às unidades de ensino para formações e estudos de caso.

Ao final de cada ano letivo, a gerência local de educação se reunia para avaliar o percurso formativo realizado e a partir da emergência de demandas e necessidades evidenciadas, planejavam as formações para o ano seguinte.

Depois do terceiro ano de trabalho, o grupo de professor@s expressou o anseio de conhecimento de outras matrizes teóricas e suas contribuições para a identificação, o atendimento e a avaliação d@s discentes encaminhad@s para o AEE-AH/SD no desenvolvimento dos projetos de enriquecimento curricular.

Assim, formalizou-se o convite ao Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Gpefe-UFES). Tal escolha foi edificada pela crença de que concepções humanistas contribuiriam com @s professor@s para realização de práticas permeadas pela lógica compreensiva e favorecedora de aprendizagens.

---

9 Neste caso, na rede pública da qual fazem parte @s professor@s que realizaram a capacitação.

A partir de palestra inicial intitulada *Altas habilidades a partir da fenomenologia: contribuições metodológicas ao trabalho d@ professor@ do programa de enriquecimento escolar*, o grupo heterogêneo de professor@s teve acesso às concepções iniciais da fenomenologia e à sua aplicabilidade no seu público-alvo de atuação.

No suceder das formações, emergiram conceitos como *epoché*, envolvimento existencial, distanciamento reflexivo, não diretividade, olhar para compreender e outros. Aliado às suas descrições, o palestrante apresentou suas convergências em relação às práticas docentes com @ estudante do AEE-AH/SD.

Quando se referiu aos primeiros contatos com @ alun@ enviado ao AEE, o pesquisador apontou a necessidade de um olhar aberto para sua compreensão. Nesse sentido, afirmou que, antes de iniciar portfólios, seria necessário deixar que @ estudante pudesse explorar o ambiente, com o intuito de observá-l@ livremente em relação ao que apresentasse interesse e, a partir daí, realizar diálogos com perguntas abertas, evitando a diretividade.

Ali se estabelece o envolvimento existencial (FORGHIERI, 1995), quando, nas falas do teórico, se indica sem "amarras" (comuns aos roteiros) o processo de conhecimento d@ outr@. Dessa forma, infere-se que procedimentos pré-definidos induzem a respostas que não necessariamente refletem os interesses e as habilidades que @ alun@ possui e/ou atividades de que deseja participar. Daí a necessidade de *epoché*, do distanciamento de apriorismos.

Nesse espaço-tempo, a abertura ao que @ outr@ diz deve ser privilegiada. Sendo assim, se existe um portfólio sobre @ estudante é melhor deixá-lo de lado (neste primeiro momento), numa observação com abertura, cujo intuito é a transcrição das "coisas mesmas", ou seja, como elas são na vivência. Trata-se do ouvir e observar para compreender, ressaltando a dimensão sócio-histórico-espacial do que se observa e expressa: o fenômeno "não é, mas está sendo".

Num segundo dia formativo, realizou exposição dialogada dos professores, a partir da leitura do livro *A fenomenologia da resiliência:*

teorias e histórias de vida (GOMES, 2015), articulando os conhecimentos e os casos biográficos lidos na obra com as experiências manifestadas por el@s com os educandos no AEE.

O coordenador relatou que o papel da fenomenologia é tornar evidente o que já existe, o que se é no mundo, no fenômeno observado; @ pesquisador@ é desvelador@, não criador@. A lógica da fenomenologia é compreender e priorizar o individual, por isso se aplica melhor na observação de pequenos grupos. Acrescentou que, em vez de "verdades", temos compreensão sobre os fenômenos.

Ainda segundo o formador, não podemos alterar o que @ outr@ faz, mas sim como agimos com o resultado de sua ação. Ressaltou que esse método não é para intervir, mas para compreender/desvelar.

Um@ d@s professor@s, partindo das vivências com os educandos, relatou uma experiência com um@ del@s. Expressou que teve a compreensão, a "verdade" sobre ele, mas a escola teve outra "verdade". O palestrante, dialogando com @ docente, expressou: se a verdade existe, ela é absoluta. Sendo assim, o que possuímos são compreensões da realidade derivadas da relação entre a nossa percepção e o mundo.

Outr@ professor@ indicou que, ao invés de "verdades", temos entendimentos. Apresentando o relativismo, descreveu a experiência da ida a um planetário, numa visita monitorada com @s educand@s, e que, na explicação do monitor, foi exposto que o sol é branco, contudo o percebermos como amarelo/avermelhado a olho nu.

Logo, um@ participante expressou a importância da *epoché* para a compreensão do fenômeno e exemplificou com o caso de um@ educand@ nov@ no AEE. Relatou que, no início, possuía ideias preconcebidas e, quando @ viu, não acreditou que el@ tivesse alguma habilidade, pela sua timidez e por ser cabisbaix@.

E verbalizou: a fenomenologia é importante para nós do AEE, pois lidamos com um público restrito e reduzido; sendo assim, esse método nos auxilia nesse processo de observação, percepção

e descrição dess@s alun@s, fato que na classe regular seria bem mais complexo.

Em efeito dominó, divers@s professor@s destacaram vivências no AEE. Concluíram que, num movimento fenomenológico, precisavam "afastar" suas preconcepções acerca d@ educand@ para "percebê-l@" de fato. Manifestaram o sentido da expressão "colocar o fenômeno em suspensão", significando riscar/abandonar os preconceitos, pois fazemos julgamentos o tempo todo.

O coordenador evidenciou que @ fenomenólog@ coloca-se em posição orientada para a descoberta, sendo que tal posição imprime sentido e significado à vivência com o outro no AEE.

Houve um momento da exposição em que um@ professor@ manifestou seu anseio de possuir o controle sobre @ educand@ no AEE, mas percebia o quanto é difícil. A partir disso, o palestrante dialogou sobre a necessidade de realizar conversas e, em certos momentos, práticas não diretivas com @s alun@s, uma vez que a diretividade possui papel ativo de provocar/criar fenômenos e não desnudá-los. Sendo assim, o anseio em controlar cria a falsa noção de conhecimento sobre @ alun@.

Ressaltou que, no momento inicial com @ educand@, é fundamental deixar o fenômeno se apresentar diante dos olhos, para desvelá-lo e extraí-lo. No entanto, se algo impactar de tal forma que não seja possível simplesmente descrevê-lo, apresentou a concepção de Versão do Sentido (VS), esclarecendo que é a descrição imediata após a vivência de um acontecimento marcante com base na emoção.

Expôs que a identificação do talento requer paciência e metodismo, já que não se compreende o fenômeno sem se envolver existencialmente. Pontuou que, nesse ato intersubjetivo, se abrem possibilidades para outras descobertas sobre ele, no caso, @ estudante encaminhado para o AEE nas AH/SD.

Deve-se registrar tudo no diário de campo[10], não julgando se é relevante ou não, mas apenas descrevendo; a partir daí, posteriormente elaborar VS e extrair unidades de significado, chegando-se à visão do todo.

Nesse momento, um@ professor@ compartilhou sobre um@ educand@ encaminhad@, em quem identificou interesse em super-heróis; a partir daí, iniciou o trabalho de descoberta com el@, pois entendia que os super-heróis "falam" muito sobre nós. Não se tratava ali de simples aulas de desenho, mas de se buscar a compreensão sobre quem é @ educand@ em suas particularidades. O palestrante pontuou que, nesse ato intersubjetivo, el@ abriu possibilidades para outras descobertas sobre @ alun@.

A partir da apresentação da necessidade da *epoché* e de práticas não diretivas para um melhor conhecimento d@ educando, @s professor@s evidenciam contribuições sobre o autoconceito e autoimagem, compartilhando que os mitos criados sobre @s alun@s com AH/SD constituem imagens irreais, em que são concebid@s como "super" em tudo.

Num terceiro encontro, intitulado *A Fenomenologia como olhar compreensivo: a vivência do método fenomenológico*, foi realizado um exercício que permitiu aos professor@s vivenciarem uma tentativa de *epoché*, a partir de práticas restritamente descritivas.

Antes de iniciar a formação, o coordenador ouviu comentários d@s professor@s participantes do grupo sobre alguns estudantes encaminhados pel@s docentes das escolas para o AEE na área de AH/SD. Nesse momento, @s professor@s conversavam que possuíam a percepção de que havia escolas que encaminhavam alguns/algumas estudantes, porque pareciam não saber o que realizar com el@s em

10 O diário de campo com viés fenomenológico, de forma distinta aos portfólios de talento total, possui como característica o registro para compreensão inicial, sem, entretanto, almejar a intervenção numa abertura ao fenômeno para sua posterior compreensão.

sala, pois ess@s estudantes não manifestavam "o padrão" esperado de comportamento para permanecerem em sala. No entanto, não apresentavam aparentemente evidência de AH/SD.

Seus relatórios descritivos apresentavam relatos imprecisos sobre sua agitação ou severa timidez, indicando, para @ professor@ especializad@, a necessidade de avaliar alguma AH/SD, ou seja, não havia uma indicação pedagógica que apontasse em qual área de interesse @ estudante demonstrou uma AH/SD, para aprofundamento d@ professor@ especializad@ no AEE.

Observando o relato d@s participantes, o palestrante manifestou-se: eu gostaria que vocês vissem algo. Depois, procurando em pastas de seu computador, selecionou curta-metragem e o projetou numa tela.

Tratava-se de animação[11] que apresenta uma criança extraterrestre com comportamento agitado e que, diante de um sistema que não é capaz de compreendê-lo, é "patologizado" em seus comportamentos. No fim da história, dada a impossibilidade de mantê-lo "medicado", ele é encaminhado a outro planeta, ou seja, como não seguia o padrão esperado como os outros, foi segregado.

Como o vídeo tem desfecho bem semelhante ao que a/o(s) professor@s comentavam, depois de sua telespectação, disseram que a escola parece estar empobrecida para desenvolver estratégias diferenciadas com os diferentes estudantes matriculados e a EE parece ser uma saída, muitas vezes equivocada, que cria falsas expectativas n@s estudantes encaminhad@s, em suas famílias e na comunidade escolar.

O formador iniciou o encontro com uma síntese dos encontros anteriores, dialogando sobre instrumentos de percepção de fenômenos que caracterizam o método fenomenológico, como não diretividade, observação detalhada, envolvimento existencial (imersão), descrição detalhada, pois, segundo ele, não se compreende o fenômeno sem se envolver existencialmente.

11 Curta metragem "Ex ET".

Acrescentou que, na fenomenologia, a partir de seu olhar compreensivo, tendo como plano de fundo a observação e a percepção do fenômeno, busca-se a tentativa de transcrição das "coisas mesmas", isto é, das coisas como elas são e não como a construímos pela nossa consciência ou interpretação. Ele evidenciou que isso se realiza com a descrição detalhada e acrítica do fenômeno que se propõe a observar e ressaltou novamente que o fenômeno "não é, mas está sendo".

Com o intuito de proporcionar uma vivência de pesquisa fenomenológica, propôs ao grupo o seguinte exercício prático:

1. Escolher alguém ou um grupo a ser observado (nos corredores e/ou outro lugar), procurar um distanciamento (físico) e realizar uma descrição do que conseguiu capturar. Qual fenômeno está ali presente?
2. Descrever por escrito o que vivenciou (sem juízos de valor).
3. Ficar longe de seus colegas, indo para lugares distintos.
4. Se houver interações, descrevê-las.
5. Retornar em 1 hora para compartilhar as descrições.

Realizada essa vivência, @s professor@s compartilharam os depoimentos sobre o experienciado. Em cada descrição de registros no diário de campo d@s professor@s sobre os fenômenos observados, o coordenador identificava descrições que continham juízos de valor ou suas inferências (diretividade).

Completou sobre a necessidade desse registro realizado de forma literal como fator necessário para delineação de futuras unidades de significado sobre os fenômenos. Sendo assim, depois da exclusão do que foi identificado como preconcepções (inferência de idade, ciclos de vida, estados de espírito, etc.), grifaram palavras e expressões que manifestavam aspectos do fenômeno observado.

A partir daí, emergiram as unidades de significado, isto é, as fagulhas extraídas do fenômeno. O coordenador orientou que, numa experiência real de uma pesquisa de campo, caso eles não conseguissem desvelar o fenômeno, deveriam novamente voltar aos dados e/ou a campo.

Por meio da vivência, um@ professor@ notou o quanto as práticas fortemente diretivas nas escolas não permitem a/o(s) alun@s se desvelarem. Ao contrário, já "jogamos" significados e juízos de valor sobre el@s.

Citou o exemplo de um@ educand@, com quem, numa conversa no AEE, compartilhou experiência em sua escola de origem. Nela, @ alun@ foi penalizad@ por um@ profissional por algo que não realizou. Indagando se el@ não havia conversado para esclarecer sobre a situação, se queixou: "El@ *não deixa a gente falar*!".

Para @ professor@, @ profissional diante do fato não @ ouviu, porque supunha que já sabia tudo sobre el@, "sufocando" qualquer possibilidade de compreendê-l@. O fenomenólogo revelou que @ professor@, em seu relato, extraiu importante versão de sentido.

Um@ professor@ expôs que o uso de elementos da pesquisa fenomenológica tem favorecido sua atuação profissional. Nesse sentido, tem exercitado a escuta e a observação mais atenta, afastando-se de ideias preconcebidas acerca de seus/suas alun@s.

Quanto a isso, a uma primeira prática de descrição a partir da fenomenologia, outr@ professor@ destacou que seus/suas discentes "travavam", quando sentiam que el@ realizava anotações durante suas atividades de enriquecimento no AEE. Quando percebia tal ocorrência, procurava sair da sala com o intuito de não interromper a interação e criação del@s. Sendo assim, identificou o momento em que produzia um fenômeno.

O coordenador enfatizou o quanto as situações evidenciadas pel@s professor@s configuram a importância da utilização do diário de campo e de sua leitura futura com distanciamento reflexivo (FORGHIERI, 2004) em relação às/aos educand@s no processo de avaliação pedagógica e identificação de AH/SD.

Ao utilizarem os instrumentos de pesquisa do método fenomenológico, @s professor@s desvelaram que ampliaram suas percepções sobre cada um@ d@s estudantes do AEE, com maior segurança na descrição das AH/SD dessa/o(s) em seu Plano de Trabalho Individual.

O grupo avaliou que a educação brasileira parece estar empobrecida de recursos e investimentos em inovações pedagógicas, com estratégias e ambientes diferenciados para fomentar o interesse e a motivação d@s estudantes para aprender e criar, considerando a diversidade do público atendido principalmente nas escolas públicas.

Com isso, evidenciaram que muit@s educand@s podem se sentir frustrad@s com a escola em geral e apresentaram como se encontram as políticas educacionais, com metodologias engessadas que não aguçam seus interesses, além do excesso de conteúdos escolares, muitas vezes destituídos de sentido. Por último, compartilharam que o exercício de observação com *epoché* @s impactou, ressaltando suas características diretivas e seus juízos de valor.

No quarto encontro formativo, o coordenador iniciou projetando num quadro o trecho de uma citação de Jean Paul Sartre: "[...] o inferno são os outros". Assim, começou a exibição do episódio intitulado "Perdedor" de uma série televisiva. Numa descrição do episódio, expressa Orosco (2017, p. 1):

> A protagonista é Lacie Pound, que vive em uma sociedade onde as pessoas são avaliadas a partir de sua classificação em uma rede social, que parece ser universal (uma espécie de Facebook) [...] Lacie vive em prol de conseguir a maior pontuação possível para adquirir descontos no aluguel de uma casa.

A partir daí, a moça sofre uma série de desventuras nas quais, em cada encontro com outros personagens, é avaliada com uma nota menor. No encerramento do vídeo, acaba na prisão. O episódio apresenta uma crítica à virtualização das relações humanas. Sacrifícios são realizados não por uma nobreza de espírito, mas em troca de *likes* em mídias sociais.

Após sua fruição, indagou quais foram as impressões particulares dos participantes sobre o episódio que tinham acabado de assistir. Numa sucessão de falas começaram a manifestar-se.

O aplicativo de celular "X" possui dispositivo de avaliação do cliente, proferida em nota sobre o prestador, imediatamente após a realização do serviço, como uma espécie de *like* sobre o atendimento do profissional; @s outr@s participantes entenderam que essa avaliação influencia o comportamento do profissional e concebem também a superficialidade da relação entre o trabalhador e cliente, diante da possibilidade de avaliação que esse imagina que poderá obter do cliente.

Outra fala ressalta que o episódio induz a refletir sobre a importância de resgatarmos as relações genuinamente humanas, pois as relações que são quantificadas em *likes* se tornam irreais e superficiais.

Nesse momento, um@ participante manifestou seu "medo" concomitantemente a um "encantamento" com as tecnologias que estão permeando nossas relações. El@ se recordou de um@ estudante que se preocupava com a manutenção do "rótulo" de @ melhor da sala; sua fixação era conseguir nota máxima no simulado da escola. Na época, conversou com a família d@ estudante sobre a necessidade de desconstrução desse tipo de pressão social e competitividade.

Ainda sobre o caso, exclamou que a valorização da vaidade estava "tomando forma" no comportamento d@ alun@, assim como na personagem da série, e isso não acabou bem para el@... Completou dizendo que el@ procurava a aprovação de uma imagem superficial, com o intuito de sua promoção social.

Acrescentou que, para muitas pessoas, lidar com a não aprovação é muito difícil, porque impacta na autoestima. Afirmou que essa é uma questão a ser considerada na identificação de estudantes nas AH/SD.

Um@ professor@ pontuou que o episódio apresenta que aceitação nos grupos sociais se dá por semelhança, sendo a diferença vista como um elemento de exclusão de um@ indivíduo. Ressalta que tal fato reverbera e possui eco no cenário de opiniões político-partidárias, bem como de professor@s em relação à avaliação de seus/suas estudantes.

Dessa forma, em suas práticas pedagógicas com @ estudante com AH/SD, reafirma a necessidade da valorização da diferença e das diferentes formas de ser e estar na sociedade.

Concluíram @s participantes que a personagem da série perdeu *likes* na medida em que foi incapaz de manter sua imagem produzida diante aos seus momentos sinceros em que sentiu raiva, insatisfação e outras atitudes. Portanto, se desconstrói diante das experiências diárias no contato com @ outr@.

No encerramento da formação continuada, o coordenador enfatizou o quanto as situações compartilhadas pel@s professor@s (nos encontros formativos) configuraram a importância da utilização de instrumentos e práticas não diretivas, como a do método fenomenológico, como auxílio no processo de compreensão do indivíduo com AH/SD (em seus múltiplos aspectos transcendendo a exclusiva atitude de identificação do talento).

COMPREENSÕES SOBRE A FALA DE PROFESSOR@S

Apresentado a descrição dos encontros formativos, serão evidenciadas compreensões desses momentos e seus impactos n@s profissionais envolvid@s expressos em falas e comportamentos. O intuito é o destaque eidético da síntese do fluxo discursivo vivenciado e presenciado (em negrito).

No primeiro encontro formativo, @s docentes **desvelaram interesse nos embasamentos teóricos e recursos do método fenomenológico** como oferta de significado e qualidade para a identificação dos educandos no AEE, auxiliando: a) na percepção das áreas-destaque dos educandos; b) na observação de outras áreas ou habilidades não mencionadas nos relatórios descritivos enviados pelas escolas; c) no desenvolvimento de um "olhar compreensivo" para o educando inicialmente identificado nas AH/SD; d) nos relatórios sobre o trabalho desenvolvido com eles.

No segundo encontro formativo, a partir da compreensão de conceitos e práticas iniciais do método fenomenológico, @s professor@s **realizaram analogias entre suas experiências profissionais e a fenomenologia, destacando dificuldades com a realização da *epoché***, contudo admitem a necessidade de sua realização como favorecedora do trabalho com @ estudante com AH/SD.

Por essa via, expressam a importância do envolvimento existencial (com realização de *epoché*), para a compreensão do fenômeno, visto que, num movimento fenomenológico no AEE, precisaram "suspender" suas preconcepções acerca dos educandos para "visualizá-los" de fato "como" e "o que" apresentam.

Evidenciam concordância com a necessidade do afastamento dos "apriorismos" como mecanismo de ampliação do campo de visão/percepção sobre @s educand@s e que, aliado a isso, é necessário "colocar o fenômeno em suspensão", significando abandonar os preconceitos (e elementos a sua volta), focando no que ele apresenta no ali e agora.

Apresentam que a construção de verdades sobre os estudantes favorece a construção de imagens irreais em que são concebidos como "super" em tudo. Aliado a isso, expressam a dificuldade de realização da *epoché* pela necessidade de possuir controle sobre o estudante. A isso, pode-se inferir como resultado de uma tradição formativa no Brasil com práticas diretivas. Afinal, ainda hoje se realizam perguntas do tipo: ess@ professor@ possui controle de classe?

O terceiro encontro formativo possibilitou a experienciação do método em vivência fenomenológica. O exercício realizado descritivo permitiu aos/às professor@s no tempo-espaço formativo o envolvimento existencial e a *epoché* (redução fenomenológica).

Nessa prática, @s professor@s **expressaram que o exercício de observação @s impactou a partir de sua autopercepção de sua descrição como composta de aspectos diretivos** (e de juízos de valor) e evidenciam o caráter da necessidade de reflexão de suas práticas sobre os estudantes no desenvolvimento dos projetos de

enriquecimento curricular (da adição de práticas não diretivas em certos momentos).

A vivência possibilitou a/o(s) docentes refletirem sobre o quanto **as práticas fortemente diretivas não permitem a/o(s) alun@s se mostrarem**. Ao contrário, são "jogados" sobre el@s significados com juízos de valor; não são "ouvid@s", como exemplificado no encontro, pois já se supõe saber tudo sobre @s estudantes, retirando qualquer possibilidade de compreendê-l@s existencialmente.

No quarto encontro, **@s participantes desvelaram versões de sentido** do quanto as tecnologias estão permeando as nossas relações e o que elas podem fazer conosco, que estamos imersos nesse mundo, nos controlando e nos influenciando.

Refletiram como muitas pessoas se preocupam com seus "rótulos" de serem melhores em tudo, que isso se dá pelas pressões e pela competitividade sociais. Concluíram que isso se torna preocupante quando reforçado por famílias de crianças e adolescentes, no seu processo de desenvolvimento.

Expressam que a valorização da vaidade parece estar "tomando forma" no comportamento de alguns estudantes, mas, assim como para a personagem do episódio, isso pode não acabar bem, visto que foi procurar aprovação a partir de uma imagem criada superficialmente, com o intuito de uma promoção social.

O grupo de professor@s concordou com o apontamento que destacava que lidar com a desaprovação é muito difícil, pois impacta na autoestima do indivíduo. Nesse sentido, indicam essa como questão a ser considerada na identificação de estudantes com AH/SD.

Por último, as professor@s expressam que o episódio é uma realidade, uma leitura social dos tempos atuais, em que os indivíduos ao invés da abertura a vivência da diferença, preferem a aproximação daqueles que se assemelham a si próprios, num culto à homogeneidade.

No encerramento da capacitação, @s professor@s atentaram que muit@s estudantes que poderiam ser visibilizad@s em suas altas

habilidades, ficam entediados nas salas de aula, porque muit@s docentes não se dispunham a enviar o Relatório Descritivo de AH/SD, para o devido encaminhamento para sua autorrealização e bem-estar, o que garantiria seu direito à Educação em uma perspectiva inclusiva.

Eles concluem que a instituição escolar parece estar empobrecida para desenvolver estratégias diferenciadas com @s diferentes estudantes matriculad@s e o AEE parecia ser a "saída" encontrada para @s estudantes que não seguem o "padrão" de comportamento esperado em sala de aula.

Expressam que a educação brasileira está carecendo de recursos e investimentos em inovações pedagógicas, que possuam estratégias e ambientes diferenciados para fomentar o interesse e a motivação d@s estudantes para aprender e criar, considerando a diversidade do público atendido, principalmente, nas escolas públicas.

Adicionalmente, ressaltaram que, após o contato com as características e instrumentos do método fenomenológico, modificaram certas práticas. Desvelaram que a fenomenologia se entrelaça de forma significativa com a proposta do AEE e, destacam que ao utilizarem os instrumentos de pesquisa do método fenomenológico ampliaram as suas percepções sobre cada um@ d@s estudantes do AEE.

Capítulo 5

As expressões eidéticas num Ambiente Virtual de Aprendizagem

Se no capítulo anterior foi descrito capacitação presencial para professor@s do AEE em AH/SD cujo percurso formativo deu-se amparado pelo método fenomenológico. Este seguimento descreverá seus impactos dentro de outro **espaço** (um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA), **tempo** (posterior a sua realização) e **inter-relação** (dialogando com suas práticas docentes) cujo registro consta numa plataforma virtual.

Tempo então de desvelar os...

OS SENTIDOS/SENTIDOS[12] EXPRESSOS NUM AVA

Como atividade inicial dos quatro módulos não presenciais da formação continuada, solicitou-se que @s professor@s descrevessem (em fóruns) suas "compreensões acerca da fenomenologia", derivadas das experiências vivenciadas nos encontros formativos, bem como na atuação profissional com os estudantes do AEE encaminhados para AH/SD.

Um@ professor@ afirmou que a via artística, em suas diversas manifestações, oportuniza ao indivíduo uma construção de escolhas. Para el@, @ professor@ especializad@ está inserid@ nesse processo com @ estudante, na medida em que participa das reflexões suscitadas nos projetos de enriquecimento d@s discentes no AEE.

O material apresentado pelo formador induziu outr@ professor@ à reflexão de que, pelas artes, numa abordagem fenomenológica, o indivíduo se torna autônomo, define suas próprias escolhas, depara com seus desafios e, com isso, busca soluções, toma decisões, organiza suas propostas e adquire autoconfiança.

El@ sintetiza que o material apresentado sobre a fenomenologia e as discussões do grupo trouxe contribuições no que diz respeito às AH/SD, revelando a importância do conhecimento do novo e de si próprio, contribuindo para a constituição de autonomia e do autoconceito positivo.

Acresce que sua abordagem valoriza a compreensão individual d@s estudantes, favorecendo o entendimento das singularidades como testemunhas do vir a ser de indivíduos em processo de construção de escolhas, em que vivenciam o conhecimento de seu universo cultural nos projetos de enriquecimento curricular.

Nessa perspectiva, pontuaram que trabalhar com AH/SD proporciona o acesso com variadas competências e talentos, o que @s

12 Sentidos/sentidos são as compreensões particulares diante do experienciado/vivido.

desafia a um olhar sobre @s estudantes do AEE com criticidade e conhecimento. Assim, expressam que a fenomenologia @s instigou a buscar variadas formas de trabalhar a criatividade com @s estudantes no AEE, o que @s auxiliou a pensar sobre a "arte de saber olhar" (do aprimoramento da observação), para identificação das diversas características (particularidades) para uma futura intervenção. De acordo com a reflexão de um@ professor@, a fenomenologia

> [...] enriqueceu consideravelmente cada nova atividade desenvolvida e nos permite ter um tempo maior para que cada aluno se apresente, sem medo, sem amarras e sem a preocupação de ser observado. Durante os momentos mais variados, é possível estar atenta aos minuciosos detalhes fenomenológicos que se apresentam.

Identifica-se, em sua fala, o favorecimento qualitativo no processo de desvelamentos/compreensão/identificação d@s educand@s encaminhad@s para o AEE nas AH/SD, como também proporcionar @s estudantes demonstrarem suas "essências", no espaço-tempo pedagógico onde realizavam seus projetos de enriquecimento curricular.

Expressaram compreender o método fenomenológico como possibilidade de favorecimento de uma sensibilização da observação (como arte de "saber olhar"), qualificando a identificação e o destaque das emoções, histórias, dos sentimentos, bem como a cultura d@s estudantes atendid@s. Tal fato auxilia na percepção das diferentes formas de ser e estilos de aprendizagem, destarte, fortalecendo a sua autonomia e participação, respeitando as singularidades.

Outr@ professora compartilhou sobre a primeira experiência de aplicação da fenomenologia no AEE: "Me fez entender que escutar, sem julgar, é um exercício importante e necessário para melhor compreensão dos alunos. Por isso, posso ajudá-los a serem mais resilientes, melhorando sua autoestima".

Em outro registro, um@ professor@ destacou o método como possibilidade de identificar emoções, histórias, sentimentos e cultura d@s estudantes atendid@s. Nesse sentido, indicou que "[...] existe um universo amplo de múltiplas formas de linguagem, que podem oferecer diferentes formas de comunicação, de oportunidades de expressão" para o desenvolvimento da criatividade e a socialização d@s discentes, contribuindo para sua aprendizagem global.

Registrou que, muitas vezes, não conseguimos entender uma produção atual d@ estudante e o que el@ gostaria de comunicar, porém tendo traduzido o contexto criativo del@, ou seja, foi o que el@ apresentou como produto de seu interesse e percepção de algo, que nem sempre, de imediato, conseguimos compreender. Ao mesmo tempo, el@ acrescentou que criar rótulos, dizendo que ess@ estudante teria que estar em um mesmo nível que um@ outr@ é uma atitude que não contribui para o desenvolvimento de seu processo criativo.

Por conseguinte, compreendeu que as produções d@s estudantes, nos projetos de enriquecimento curricular, não devem estar engessadas a uma única visão histórico-temporal (visão de mundo/conhecimentos apriorísticos); ao contrário, devem ser considerados os contextos e os espaços-tempos de suas vivências.

Destacando a concepção de sentido/sentidos, um@ professor@ evidenciou que cada indivíduo possui uma percepção daquilo que vê e ouve: "Às vezes, o que é desagradável para um é atraente para o outro". Destarte, alguns estudantes podem aprender melhor individual, outros grupalmente. Sendo assim, é necessário identificar tais características, reconhecendo previamente seus modos de ser e valorizando suas singularidades.

Ainda por essa via, outr@ profissional destacou que a fenomenologia possibilita "[...] o olhar para o indivíduo, de maneira a compreendê-lo, favorecendo a sua relação com ele, o que a potencializou a enxergar características singulares, próprias do objeto de estudo", no caso, @ estudante do AEE.

Em outro registro sobre a aplicação do método fenomenológico nas AH/SD, denotou seu espaço de trabalho como:

> Um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade, onde as coisas fluem em ritmo peculiar, e nós, como pesquisadores conseguimos, de forma gradual, deixar que o fenômeno aconteça. A partir da motivação dos estudantes, elaboramos com eles situações em forma de estímulos, às vezes visuais, outras vezes, sensoriais ou perceptivos. Enquanto pesquisador@, para que favoreça a redução fenomenológica, nos permitimos recuar e não emitir pensamentos ou interpretações das ações deles (juízos, falas), apenas observamos. Descrevemos ações, estudamos possibilidades de bem-estar em que o estudante se sinta parte do todo, como fenômeno. A contribuição que a fenomenologia traz para as AH/SD é o entendimento de que, a partir da boa relação entre o espaço e ações, o indivíduo se envolve em suas escolhas e desenvolve bons resultados para si próprio.

Para outr@ professor@:

> Os estudos sobre fenomenologia trouxeram um grande avanço no que diz respeito à observação e mediação do estudante na sala de recursos de AH/SD. É muito prazeroso poder acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e buscar com eles melhores caminhos para que a aprendizagem aconteça. Quando tivemos a oportunidade de trocar experiências a partir da leitura e discussão dos estudos de caso do livro de Gomes, foi um divisor de águas em todo o processo de avaliação de cada aluno. A mediação do nosso professor/coordenador do grupo trouxe novos caminhos para que nosso olhar não se perca em fatos isolados e em avaliações prévias de outros profissionais. Com esse novo conhecimento, eu pude valorizar ainda mais cada nova produção, novos diálogos e atitudes dos estudantes. Refinou nosso olhar e nos encoraja

> a buscar mais detalhes em nossas interações com esses estudantes. A fenomenologia enriqueceu consideravelmente cada nova atividade planejada e nos permite ter um tempo maior para que cada aluno se apresente, sem medo, sem amarras e sem a preocupação de ser observado. Durante os momentos mais variados, é possível estar atentos aos minuciosos detalhes que se apresentam.

Um@ docente descreveu sua tentativa de *epoché*, do afastamento de suas ideias preconcebidas acerca d@ estudante com AH/SD. Sobre isso, expressou sua experiência de observar um@ estudante, que já considerava como brilhante em suas produções.

Na tentativa de vivenciar o distanciamento dos (pré)julgamentos, realizou transcrição detalhada e acrítica de seus comportamentos nas atividades no AEE. Compartilhando o resultado desse exercício, afirmou que o "[...] observar, sem julgar, sobretudo quando já se conhece @ alun@, não é um exercício muito fácil, mas de extrema importância para podermos realmente compreendê-lo".

Um@ professor@ salientou que a fenomenologia a fez "[...] entender que escutar, sem julgar, é um exercício importante e necessário para melhor compreensão d@s alun@s". Dessa forma, ressaltou a experiência de realização do exercício de observação de um aluno do 4º ano recém-chegado no AEE:

> O aluno do 4º ano do EF chega carregando um brinquedo. Ele sempre vem acompanhado de um brinquedo, que diz ser o preferido do momento. Neste dia, o brinquedo era um pequeno pato. Ele se "espalha" pela sala e se posiciona na mesa redonda brincando com o seu pato, simulando movimentos, aguardando a chegada dos outros colegas. Enquanto aguardamos, proponho um desafio de jogo de tabuleiro, e ele aceita prontamente. Após a partida, proponho mais um desafio em um site de jogos e ele já se posiciona frente ao computador, acomodando consigo o seu pato. Ele não deixa o pato em nenhum momento. Tento

> separá-los para observação e ele reage pedindo que o traga de volta. A cada jogada, uma parada para mover seu pato. Com a chegada de outro colega, ele se levanta sorridente, e entre abraços e risadas, mostra ao colega o pato. Mesmo realizando atividades em grupo, ele não deixa seu brinquedo de fora. Interage com os colegas e se ocupa em simular movimentos com o seu pato.

E completa:

> [...] com os estudos da fenomenologia pude compreender melhor que as minúcias que não estão tão evidentes é que mostrarão um possível caminho de atendimento desse aluno. O olhar observador e sem reservas é que revelará a verdadeira essência dessa relação que se inicia! Observar sem os conceitos já estabelecidos é desafiador, é revelador! Estou adorando treinar minha percepção!

Outr@ professor@ compartilhou seu exercício de observação e transcrição detalhada de um@ alun@ de 13 anos do 8º ano:

> Está sentada a frente do computador, digitando. Para neste momento para me perguntar como se faz "barra ao contrário". Paro de escrever e informo. Ela agradece e continua digitando. Seus pés estão cruzados. Para de digitar e coloca os cotovelos sobre a mesa com as mãos no rosto, para ler o que escreveu. Eu pergunto o que ela acha da escrita. Ela informa que vai mudar algumas coisas e recomeça a digitar. Após 3 minutos, ela para com os dedos em cima das teclas... e fica por mais alguns minutos. Respira fundo e continua por mais algum tempo. Enxuga as mãos (que estão molhadas de suor) na calça jeans. Pede para beber água.

O exercício de observação fenomenológica possibilitou que @s professor@s identificassem características singulares em alguns d@s estudantes que exemplificaram nos seus depoimentos.

Acerca dessas vivências, @s professor@s as descreveram nos registros de observação no diário de campo d@s estudantes, sendo destacado que buscar um olhar pelo viés fenomenológico @s desafia a despirem-se de avaliações já preconcebidas para acessarem um olhar singular para cada nova situação.

Externaram que, mesmo alimentad@s pelo sentimento de que já conheciam a realidade d@s estudantes atendid@s no AEE, procuraram exercitar o olhar fenomenológico, por meio de *epoché*, tentando se libertar dos conceitos (pré)estabelecidos sobre el@s.

Reconheceram que se colocar nessa atitude não é nada simples, pois, como sintetizou um@ docente, parece que os apriorismos são internalizados em cada um@. Por outro lado, reconheceram ser de grande importância tal ação, para que @ alun@ esteja em evidência, pois o olhar observador e sem reservas é que revelará a verdadeira essência da relação que se inicia com @s estudantes do AEE.

Evidenciaram que a abordagem não diretiva e a *epoché* foram relevantes para o conhecimento de cada um@ d@s estudantes atendid@s, a fim de percebê-l@s no envolvimento existencial, sem julgá-l@s. Avaliaram que a utilização do método fenomenológico mostrou significado para el@s no processo de identificação de características de AH/SD.

Elencando o episódio da série televisiva exibido no último dia de capacitação presencial, realizaram apontamentos relacionando-o à área de AH/SD e às características do método fenomenológico de pesquisa. Para um@ docente, no episódio, a diretividade do olhar das pessoas que participaram do sistema de avaliação em *likes* as induz a comportamentos que falseiam quem elas são realmente.

Destacou que, ao contrário do episódio, na área de AH/SD é importante olhar @s estudantes no AEE para além da abordagem diretiva. Ressaltou que a abordagem não diretiva auxilia no conhecimento de cada um@ d@s estudantes atendid@s, propiciando a abertura de conhecê-l@s sem apriorismos.

Apresentou exemplos de atividades que utiliza para que @s estudantes atuem de modo autônomo sem que seja necessário dirigi-l@s, mas sim seja possível observá-l@s enquanto as desenvolvem. Explanou que essas atividades são importantes para o desenvolvimento do autoconceito, da autoimagem e da autoestima del@s, e avaliou que o uso do método fenomenológico beneficiou seu trabalho no processo de identificação de características de AH/SD n@s estudantes.

Outr@ professor@ salientou surpresa e encantamento com influência da tecnologia em nossas vidas, evidenciando que, a partir dessa reflexão, pôde desenvolver com o grupo de estudantes do AEE da área de tecnologias outras ferramentas de enriquecimento curricular, não necessariamente voltadas para as redes sociais. Afirmou que o grupo se interessou em produzir um website. El@ finaliza seus registros no fórum com as seguintes impressões:

> Os estudos sobre fenomenologia foram essenciais na qualificação das ações nos grupos de enriquecimento no AEE. Precisamos estar atentos às diferentes ações e reações dos estudantes para que nossa percepção seja mais próxima da realidade. Os diferentes diálogos e as variadas nuances sobre o comportamento humano contribuíram muito com nossas práticas.

Dentro da perspectiva avaliativa, uma d@s professor@s informou que a contribuição metodológica que a fenomenologia trouxe ao seu trabalho nas AH/SD foi a capacidade de observar e descrever, incentivando práticas de abertura ao que se apresenta em oposição à antecipação de conclusões.

Os/As professor@s manifestaram que os estudos sobre fenomenologia foram essenciais na qualificação das ações nos grupos de enriquecimento do AEE. Entenderam que é preciso observar as diferentes atitudes d@s noss@s estudantes nas mais diferentes situações, para reconhecerem o que el@s realmente precisam para vir a ser existencialmente. Por isso, é relevante estarem atent@s às diferentes ações

e reações d@s estudantes para que a percepção sobre el@s seja a mais próxima da realidade.

Foi descrito por um@ professor@ um caso acerca de um@ estudante de alto potencial que sofria estereótipos negativos pelos diversos membros da comunidade escolar. Havia "uma verdade" sobre el@. Nesse sentido, a partir de encontros com cada um@ d@s envolvid@s nos processos de aprendizagem dess@ estudante (professor@ especializad@, professor@ regente, pedagog@ e família), oportunizou-se o conhecimento das diferentes dimensões de sua história.

Como resultado disso, apresentou que o diálogo aberto sobre um@ mesm@ estudante, considerando @s envolvid@s no processo de compreensão/identificação del@ nas AH/SD, proporcionou crescimento e ganhos significativos inter-relacionais para @s profissionais e @ discente.

Com relação à questão especificada dess@ estudante, como de outr@s, o grupo expressou a importância de compreendê-l@s em diferentes dimensões espaço-temporais e histórico-culturais. Indicaram a necessidade de olhares conjuntos e diversos sobre @s estudantes como forma de desconstrução de imagens irreais sobre el@s, em que são concebid@s como "super" em tudo.

As considerações remetem às discussões evidenciadas do segundo encontro de formação, quando o palestrante elucidou questões sobre o relativismo. Dessa forma, Bruns (2003) em consonância com as ideias de Husserl, considera que as verdades são relativas e temporárias, e não absolutas e duradouras.

Assim, como nada é objetivo que não tenha sido subjetivo, explicita que tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa são modelos permeados por "graus" de subjetividade e objetividade, já que @ pesquisador@, na intenção de compreender ou de interpretar, se coloca na relação com ou na relação para algum objeto. E conclui: "Assim, a tão acreditada neutralidade científica não existe" (BRUNS, 2003, p. 71-72).

Um@ professor@ que compartilhou que a ânsia de identificação das habilidades de um estudante do AEE gerava em si o sentimento de frustração. Nesse sentido, citando o palestrante, desvelou que a atitude fenomenológica contribuiu para a compreensão da necessidade de silenciamento de uma diretividade ansiosa (particular).

Outr@s professor@s evidenciaram sobre a importância dos/das instrumentos/atitudes fenomenológicas como instigadores da percepção das singularidades d@s estudantes encaminhados ao AEE, bem como a relevância da concepção de suas práticas como potencializadas (nesse ambiente), tendo em vista seu menor número de alun@s envolvid@s, favorecendo, dessa forma, os processos de observação e compreensão dess@s discentes.

Por último, é preciso expressar que as experiências que emergiram do contato com @s professor@s especializados em AH/SD com o método fenomenológico de pesquisa permitiram elencar em suas falas "[...] a representação mental dos fenômenos abordados de acordo com as experiências vividas, isto é, o vivido do sujeito clarificado pela relação (HOLANDA, 2003, p. 61)".

Considerações finais

A trajetória fenomenológica possibilita a atitude filosófica e reflexiva de colocar o fenômeno "em suspensão", numa relação indissociável e de "transcendência", nas apropriações do homem como ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995) que "[...] por meio da reflexão se permite descobrir não ideias eternas, mas um devir intelectual das ideias, melhor dizendo, uma gênese de sentido" (MERLEAU -PONTY, 2011, p. 406).

Almejando expressar uma gênese do sentido, gostaríamos de abordar o aspecto central sobre o qual este livro foi edificado: o encontro. O encontro de pessoas; de abordagens e vidas distintas; do EU e do TU; da fenomenologia e as AH/SD. Dessa forma, numa fuga da escrita impessoal, evidenciamos o nós e o EU (alternando aqui as primeiras pessoas do singular e do plural).

Numa busca por sinônimos da palavra "encontro", visualizamos as seguintes definições: compromisso, junção, choque, embate, combate, confronto, descoberta, duelo, confluência, convergência e outros (SINÔNIMOS, 2021). O vocábulo expressa perspectivas que o elencam com o significado de reunião, colisão, descobrimentos e/ou conjunções. Assim, concomitantemente ao aspecto de construção, ele evidencia desagregação e/ou alimentação de crises.

Composto por diversos desses sinônimos apresentados, gostaríamos de apresentar o que significou o encontro entre nós (autores deste livro), sistematizado em momentos de autocrítica, reflexão, convergências e ressignificação. Do linear e do imprevisível.

Para @ pesquisador@ em fenomenologia, o retorno/alcance do mundo da vida é a experiência intersubjetiva que aguça seus sentidos/emoções na relação com o fenômeno pesquisado, que lhe permite refletir sobre o vivido e sobre a compreensão que teve acerca dessa vivência concreta.

Dentro dessa visão intersubjetiva, Merleau-Ponty (2011, p. 406) evidencia que "[...] a reflexão é um esforço de depreender o sentido de uma vivência". Logo, prossegue refletindo sobre o pensamento de Husserl e seus escritos: "Nada impede, de fato, que a reflexão fenomenológica incida sobre outrem e sobre uma conduta de que sou testemunha".

Sendo assim, tomamos a liberdade de apresentar os locais onde habitamos e, impulsionados por essa intenção, mostrar os contextos antecedentes ao nosso encontro, numa forma de identificação existencial e desnudamento dos propósitos particulares que nos impulsionaram ao desejo de construção desta obra.

Motivado por conteúdos cinematográficos, sempre me interroguei sobre os aspectos afetivo-psicológicos acerca do que é ser altamente talentoso. Telespectações de filmes como *Amadeus*, *Rain Man*, *Lances inocentes*, *Mentes que brilham*, *O gênio indomável*, *Shine* e outros me instigaram o interesse sobre esse público-alvo da EE.

Em 2001, após concluir a graduação e ser aprovado num concurso público na área de AH/SD, realizei aproximações com associações regionais com o objetivo de fundamentação teórico-prática acerca das especificidades desses indivíduos.

Como a vida é cheia de movimentos imprevisíveis, não consegui assumir a vaga, pois, apesar de ter concluído o curso de pedagogia, não havia colado grau. Nesse sentido, a "estrada" me reconduziu ao meio acadêmico e, assim, se iniciaram meus primeiros entrelaçamentos

teóricos com a fenomenologia, fiel guia de sentido, que me acompanha por quase duas décadas.

Em 2008, fui aprovado em concurso de um Instituto Federal, local em que permaneci por dois anos como pedagogo, contudo devo admitir que, apesar das diversas aprendizagens ali estabelecidas, meu território de pertencimento não era ali. Dessa forma, me submeti a um concurso para docente, retornando ao lugar que considero como responsável pelo meu crescimento teórico-profissional e particularmente, amadurecimento como indivíduo.

Enfim, em 2010, me tornei professor efetivo da Universidade Federal do Espírito Santo, local que almejei desde o início de minha graduação e que "neste espaço-tempo" foi conquistado.

Nos últimos doze anos publiquei livros, capítulos de livros, artigos, realizei pesquisas e coordenei mostras de cinema com a temática da EE e resiliência psicológica, cuja intenção foi o entrelaçamento e a construção de um método fenomenológico na/para a educação.

O tema das AH/SD estava presente, mas ainda (re)aparecia de forma discreta e sazonal em minha vida. Por outro lado, manifestava-se de forma frequente nas demandas da disciplina *Educação e inclus*ão, da qual sou professor, e que culminaram numa organização de livro em 2015[13], no qual as AH/SD se fazem presente em três de seus capítulos.

Já como orientador de mestrado, a temática se delineou no projeto de pesquisa de Maria Amélia, que evidenciou as necessidades de seu grupo de trabalho quanto à compreensão das AH/SD a partir de outras matrizes teóricas, para além da tradição com resquícios cognitivistas (ainda tão presentes em alguns estudos). Ao que parece, as AH/SD estavam de volta em minha vida. Nesse sentido...

---

13 GOMES, V.; CAETANO, A. M. **Diálogos com professores**: práticas e reflexões sobre a inclusão escolar. Vitória: EDUFES, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/6842

A convite de sua secretaria de educação, ministrei conjunto de capacitações para professor@s do AEE em AH/SD, cujo intuito foi a apresentação dos conceitos metodológicos da fenomenologia e sua aplicabilidade com um@ estudante altamente talentos@.

Dessa forma, para além de modelos pré-estabelecidos, aquele espaço-tempo foi incitado pela compreensão da individualidade existencial, cujas considerações conduziram à conclusão de que concepções classificadoras e homogeneizantes induzem a práticas descontextualizadas e incitam ao não pertencimento, seja para @ professor@, seja para @ alun@ do AEE.

Em momentos da capacitação, delinearam-se falas que desvelaram breves "epifanias" do que é ser docente, dentro de seus universos de sentido, desde a microespacialidade de suas escolas e percepções particulares, até a macroespacialidade dos aspectos relativos à estrutura que envolve as políticas públicas.

Instigados pelos aspectos da fenomenologia existencial, sentidos/sentidos eram evocados do que é ser professor@ do AEE em suas vivências atravessadoras e por expressões que exibiam que, no desvelamento do ser; era no sendo que manifestava uma fenomenologia do vivido, portanto, eidética.

Após esses momentos, algumas questões ecoaram num movimento de "provocação" interrogativa. Afinal, quem são ess@s profissionais atravessad@s por esse espaço-tempo? Como el@s se desvelam no local de atendimento especializado? Meu interesse se direciona para o ser/sendo dess@s professor@s em seus ofícios, num desejo de ouvir, descrever, desvelar.

Instigado por essas vivências, nasceu o objetivo de minha pesquisa de pós-doutoramento, que, dentro da perspectiva fenomenológica eidética, almejou evidenciar processos subjetivos vivenciais de ensino/aprendizagem/inter-relacional "do que é" e "como é ser" professor@ especializado em AH/SD no espaço-tempo do AEE.

Para Merleau-Ponty (2011, p. 399), a fenomenologia é "[...] a ciência do onitemporal, ou seja, aprofundamento da temporalidade,

mas não sua superação. O desenrolar temporal é próprio do objeto percebido e da definição do mundo". Se, nesses encontros e temporalidades, eu me reaproximava das AH/SD, Maria Amélia se aproximava e imergia no existencialismo fenomenológico. Expressando seu contexto, compartilha...

Uma das primeiras das lembranças que possuo é das séries finais do ensino fundamental, quando minha escola adotou um livro didático intitulado: *Criatividade*, que consistia em atividades que estimulavam a imaginação e o processo de criação em diferentes modalidades.

Com o olhar de hoje, posso inferir que o livro provavelmente foi escolhido pela influência do pensamento de Joy Paul Guilford, que incluiu a criatividade como um aspecto essencial aos estudos sobre inteligência e à concepção da pessoa considerada como superdotada (SIMONETTI, 2010).

De 1988 a 1992, cursei Psicologia, espaço em que acessei disciplinas que abrangiam as áreas de atuação clínica, organizacional, social, educacional e escolar. Especificamente, no campo da Educação Especial, o curso proporcionou contato com estudos e pesquisas na área das deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação.

A partir do interesse por esse campo de aprendizagem, realizei três pós-graduações *lato sensu*: "Psicologia e Práticas Educacionais em Instituições Públicas", "Educação Especial para alunos bem dotados e talentosos" e "Atendimento Educacional Especializado", assumindo o cargo de psicóloga numa secretaria de educação em 2000, ano de implantação do Programa de Desenvolvimento da Criatividade (PDC) para estudantes com AH/SD, atuando na avaliação cognitiva e acompanhamento do programa.

Ocupei o cargo de chefia da coordenação de EE no final de 2005, ano em ocorreu aumento na demanda de atendimento de estudantes. Em 2006, com intuito de otimizar os poucos recursos existentes

para o desenvolvimento da área, foi implantado o modelo do Centro de Desenvolvimento do Talento-CEDET (UFLA).

Em janeiro de 2007, mudei-me para Rio Branco/Acre, onde atuei na equipe da gerência de EE da Secretaria Estadual de Educação na implantação do atendimento na área de AH/SD.

Retornei ao Espírito Santo em 2013, espaço-tempo em que se iniciou a substituição do modelo de identificação e atendimento do CEDET pelo modelo consonante à proposta na PNEE vigente.

Em 2014, como assessora da área de AH/SD, junto ao grupo de professor@s da área, implantamos o *Documento Orientador para Atendimento de Estudantes nas Altas Habilidades/Superdotação*, contendo as orientações necessárias às escolas para operacionalizar o atendimento dess@s alun@s em nível local.

Nas experiências de implementação das diretrizes, percebemos, junto aos/às professor@s especializad@s, que a PNEE vigente, assim como teóricos da área pelos quais nos guiamos para nossa atuação, evidenciavam a necessidade de compreensão d@s educand@s com AH/SD em aspectos multidimensionais.

Essa perspectiva se constituiu em grande desafio para @s professor@s especializad@s, demandando abordagens teóricas que privilegiassem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, conforme descreve o art. 24 da LDBEN (BRASIL, 1996) e a PNEE (BRASIL, 2008).

Em 2018, adentrei em um curso de mestrado em educação e lá conheci Vitor, meu orientador. Depois de saber da minha história profissional, uma de suas primeiras frases foi: "eu quero te fazer uma proposta; esqueça tudo que realizou, suas concepções sobre AH/SD, teorias e metodologias de intervenção".

Essa fala do primeiro encontro proporcionou-me angústia, curiosidade e questionamentos. Com o passar do tempo, ele ofertou-me pistas e indícios do que almejava comigo. A primeira delas foi que, para conhecer o que é fenomenologia, eu teria de me colocar numa atitude de abertura ao conhecimento e se, no final do

curso, não me identificasse com o método, poderia escolher o percurso que desejasse.

Aqui ele me apresentava a *epoché*, a atitude de afastamento dos apriorismos, fato que, a partir de sua abordagem humanista, auxiliou-me na autoidentificação de elementos psicométricos ainda presentes em minhas práticas profissionais.

Não é fácil se livrar deles. Devo demarcar que a construção de políticas de EE em AH/SD possuem em seu histórico concepções que acentuam **visões** unidimensionais associadas ao uso de testes psicométricos e compreensões que valorizavam modelos mensuratórios de **inteligência e habilidades.**

Por outro lado, ocorreram, dentro de perspectivas histórico-culturais e humanistas, avanços consideráveis nas concepções acerca desses indivíduos, provocando rupturas no paradigma cognitivista, principalmente no que tange à valorização de contextos, bem como à visão dinâmica do desenvolvimento de habilidades e comportamentos, em vez de aspectos lineares de valorização de capacidades específicas e/ou estereotipadas.

Como sujeito histórico, as concepções e o contato com a fenomenologia me proporcionaram o encontro que contrariava perspectivas cognitivistas cristalizada como marcas de vida e formação. Sendo assim, a partir da imersão e do conhecimento de suas concepções, **não tive dúvida** de que devia trazê-la para o meu trabalho para auxílio ao atendimento e à identificação dos indivíduos com AH/SD.

Destarte, em parceria com o Gpefe, desenvolvemos capacitações, palestras, trabalhos em congresso e publicamos artigo em periódico, bem como construímos este livro a quatro mãos. E foi assim meu encontro com a fenomenologia, que compreendo como possibilitadora do resgate dos sentidos das experiências intersubjetivas da vida, nas quais o conhecimento d@ outr@ constitui-se numa experiência eidética, encarnada a partir da expressão do vivido.

Por último, com a imersão nessa metodologia, compreendemos sua contribuição significativa ao trabalho d@ professor@

especializad@ do AEE-AH/SD. Dessa forma, as concepções d@s estudantes talentos@s não devem se restringir à exclusiva identificação e ao desenvolvimento do talento, mas abrir-se ao conhecimento do alun@ real, possibilitando no espaço do AEE a expressão da criatividade, bem-estar e pertencimento.

Essa ampliação instiga a consideração de diferentes aspectos na percepção de suas habilidades, destituindo mitos e avançando para o entendimento dos contextos derivados de seus devires existenciais favorecendo a compreensão das singularidades e assim possibilitando uma inclusão real.

Referências

ABAGNNAMO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALENCAR, E. M.; FLEITH, D. S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. **Revista Ampliada**. São Paulo: EPU, 2001.

ALMEIDA, I. C. **Uma fenomenologia autobiográfica e sua contribuição para a compreensão do ser pedagoga para além de espaços-tempos pré-determinados**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, UFES, Vitória: 2020.

ALMEIDA, M. L. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. *In*: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (org.). **Diálogos Sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012.

AMATUZZI, M. M. **Por uma psicologia humana**. 3. ed., v. 1. Campinas: Alínea, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948 Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional da Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao=-lei-n13-005-2014-#targetText-Art.,Art Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato 2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014. 63 p. Disponível em: https://pne.mec.gov.br›publicacoes›item›download Acesso em: 19 ago. 2019

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 26 jan. 2021.

CORREIA, D. F.; CORREIA, P. F.; CORREIA, P. C. Crianças com altas habilidades/superdotação: uma discussão sobre o estado da arte desta temática. *In*: X World Congress on Communication and Arts, **Anais Eletrônicos [...]**, p. 142-146. Salvador: abr. 23-26 2017. Disponível em: https://copec.eu/wcca2017/proc/works/28.pdf Acesso em: 19 jun. 2021.

DELOU, C. M. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores, v. 1, p. 25-39. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DIAS, C. B.; ZEPPONE, R. M.; RANGNI; ARAÚJO, R. Altas habilidades/superdotação: levantamento em eventos acadêmicos e científicos no Brasil. *In*: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial Londrina, de 5 a 7 nov. 2013. **Anais Eletrônicos [...]**. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT11-2013/AT11-025.pdf Acesso em: 20 jun. 2021.

DPPE (Diretoria de Políticas de Educação Especial). **Nota Técnica nº 0462013/MEC/SECADI/DPEE**, de 22 de abril de 2013. Disponível em: http://internas.netname.com.br/inclusao/documentos/Nota%20T%C3%A9cnica%20SECADI%2046-2013%20(altas%20habilidades).pdf Acesso em: 12 set. 2018.

DPPE. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**, de 14 de janeiro de 2014. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2014. Disponível em: https://portal.mec.gov.br Acesso em: 12 set. 2018.

DPPE. **Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE** de 15 de junho de 2015. O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades/Superdotação. Disponível em: https://portal.mec.gov.br. Acesso em: 12 set. 2018.

FERREIRA, V. L. A história dos grupos escolares no Espírito Santo. *In*: Congresso Brasileiro de História da Educação - Educação no Brasil: história e historiografia. **Anais Eletrônicos [...]**, Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: https://silo.tips/download/a-historia-dos-grupos-escolares-no-espirito-santo Acesso em: 1 jul. 2021.

FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, métodos e pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

FRAGA, M. A.; FREITAS, S. S. Inteligência, criatividade e superdotação: contribuições da perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação Especial em Debate**, ano 1, v. 1, n. 2, p. 131-146. Núcleo de

Ensino Pesquisa e Extensão (Neesp), Centro de Educação, UFES, Vitória: jul./dez. 2016.

FRAGA, M. A.; GOMES, V. Altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais. **Revista Educação Especial**, v. 32. Santa Maria: UFSC, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33613 Acesso em: 26 jan. 2021.

FREITAS, S. N.; HOSDA, C. B.; COSTA, L. C. A produção científica em altas habilidades/superdotação nas revistas brasileiras de educação especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 1, n. 1, jun./dez. 2014. e-ISSN: 2358-8845. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/4037 Acesso em: 20 jun. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, V. A contribuição de Merleau-Ponty em pesquisas sobre o "eu" diferente. **Revista da Faculdade de Educação**, ano 15, v. 28, n. 2, p. 181-193. Mato Grosso: UEMG, jul./dez. 2017.

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.

GOMES, V. **A fenomenologia da resiliência**: histórias de vida. Curitiba: CRV, 2015.

GOMES, W. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Psicologia USP**, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOLANDA, A. F. Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. *In*: BRUNS, M. A.; HOLANDA, A. F. (org.). **Psicologia e Fenomenologia**: reflexões e perspectivas, p. 41-64. Campinas: Alínea, 2003.

LIMA, A. B. (org.). A relação sujeito e mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty. *In*: **Ensaios Sobre Fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Disponível em: http://books.scielo.org/id/pcd44/pdf/lima-9788574554440-05.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

LIMA, J. C. **Diário de uma contadora de histórias**: um estudo fenomenológico existencial. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, UFES, Vitória: 2020.

LIMA, T. C.; MIOTO, R. C.; DAL PRÁ, K. R. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, v. 6, n. 1, p. 93-104. Porto Alegre: jan./jun. 2007.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? *In*: **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 20, n. 3, p. 561-568, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031046. Acesso em: 20 jun. 2021.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M.; SILVA, R. C.; KOGA, F. O.; CHACON, M. C. Altas habilidades/superdotação: estudos no Brasil. *In*: Journal of Research in Special Educational Needs: 8th Inclusive and Supportive Education, IV Congresso Internacional da Pró-Inclusão. **Anais Eletrônicos [...]**, v. 16, n.

S1, p. 135-139. Lisboa: 26-29 jul. 2016. Disponível em: https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12275 Acesso em: 20 jun. 2021.

MAZZOTTA, M. J. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Sobre alunos "incluídos": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (orgs.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas, p. 58-81. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

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

OLIVEIRA, A. P.; RODRIGUES, O. M.; CAPELLINI, V. L. Altas habilidades/superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 24, 2020. e-193985. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392020193985 Acesso em: 20 jun. 2021.

OROSCO, J. **Black Mirror - Episódio**: **Perdedor - Joe Wright (Primeira temporada)**. Blog JuOrosco: Segunda Guerra, Nazismo, Holocausto e outros. Disponível em: https://juorosco.blog/2017/07/01/black-mirror-episodio-perdedor-joe-wright-primeira-temporada/ Acesso em: 26 jan. 2021.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. Panorama brasileiro e espanhol sobre teses de doutorado na área das altas habilidades/superdotação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 4, p. 1151-1164. Araraquara: 2015. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.

v10i4.8219 Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8219 Acesso em: 20 jun. 2021.

PÉREZ-BARRERA, S. G.; DOMINGUES, D. Produção acadêmica de altas habilidades/superdotação: o que dizem os periódicos da educação física? **Revista Sudamericana de Educación, Universidad Y Sociedad**, v. 6, n. 1, p. 67-81. 2018. DOI: https://doi.org/10.48163/rseus.2018.6167-81. Disponível em: https://plataformas.ude.edu.uy/revistas/rifedu/index.php/RSEUS/article/view/28 Acesso em: 20 jun. 2021.

PÉREZ, S. G. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 299-328. Santa Maria: set./dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811 Acesso em: 9 jan. 2021.

PORTUONDO, J. A. **Cuatro tecnicas en el test de aperfection tematica y la autobiografia como tecnica proyectiva**. Madri: Biblioteca Nueva, 1970.

REMOLI, T. C. Panorama brasileiro e paulista de produções na área de altas habilidades/superdotação. Ensino em Foco, [s. l], v. 2, n. 5, p. 33-45, set. 2019. ISSN 2595-0479. Disponível em: https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/594 Acesso em: 20 jun. 2021.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. A educação dos superdotados: história e exclusão. **Revista Educação**, ano 18, v. 6, n. 2, p. 16-24. Universidade de Guarulhos, 2011. Disponível em: http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/923/903 Acesso em: 1 jul. 2021.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. (PEREZ, S. G., trad.) Título original "The school wide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness". **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562. Santa Maria: set./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676 Acesso em:1 jul. 2021.

SACRISTAN, J. G. A construção do discurso sobre diversidade e suas práticas. *In*: ALDUDIA, R. (org.). **Atenção à Diversidade**, p. 13-37. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, G. M.; COUTINHO, D.; GUSMÃO, J. Crianças com altas habilidades/superdotação (AH/S) no contexto de sala de aula comum: revisão integrativa. **Brazilian Journals of Developement**, v. 6, n. 1, p. 2627-2648. Curitiba: jan. 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/6174 Acesso em: 20 jun. 2021.

SIMONETTI, D. C. Inteligência, superdotação e talento. *In*: **Dotação e Talento**: Indicadores Neuropsicológicos, p. 25-34. Vitória: GSA, 2010.

SINÔNIMOS. **Sinônimo de encontro**. Disponível em: https://www.sinonimos.com.br/encontro/ Acesso em: 1 fev. 2021.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. A educação dos superdotados: história e exclusão. **Revista Educação**, ano 18, v. 6, n. 2, p. 16-24. Universidade de Guarulhos, 2011. Disponível em: http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/923/903 Acesso em: 1 jul. 2021.

VIRGOLIM, A. M. Encorajando potencialidades: desenvolvendo a superdotação na teoria e na prática. *In*: **Altas Habilidades/Superdotação**: Encorajando Potenciais, p. 51-71. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C.; PEIXOTO, E. M. Scale for identification of characteristics of giftedness: internal structure analysis. **Estudos de Psicologia**, v. 35, n. 1, p. 39-51. Campinas: 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100005 Acesso em: 26 jan. 2021.

Curriculum dos autores

Vitor Gomes

Fenomenólogo. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação. Autor dos livros *A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida* (Editora CRV); *A psicopedagogia fenomenológica e o humor resiliente nas histórias em quadrinhos: possibilidades de análise* (Editora Plêiade); *Jovens depois da chuva: um estudo fenomenológico sobre a resiliência* (Editora Clube de Autores); *Uma colcha de retalhos de sentidos e significações: sobre inclusão, humor e a escola reflexiva* (Editora Clube de Autores) e outros.

Contato: vitor.gomes@ufes.br

Maria Amélia Barcellos Fraga

Professora, Psicóloga e Assessora de Educação Especial da Secretaria de Educação de Vitória/ES. Mestre em Educação pelo Programa de

Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/UFES. Membro do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação – Altas Habilidades. Possui trabalhos publicados na área de: Altas habilidades/superdotação, inclusão escolar, Inteligência, criatividade e outras.
Contato: mbarcellosfraga@gmail.com

Glossário de termos

AEE – Atendimento Educacional Especializado.
AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação.
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEDET – Centro de Desenvolvimento do Talento.
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, órgão responsável pela gerência da educação especial no Brasil, criado em 1973.
COMPREENSÃO – etapa final de uma pesquisa fenomenológica, cuja função é a apresentação das análises e/ou desvelamento de um fenômeno.
CONBRASD – Conselho Brasileiro para Superdotação.
CONAE – Conferência Nacional de Educação.
CTD/CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.
DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS – criada em Jontiem na Tailândia, considerada como um dos principais documentos de elaboração da perspectiva inclusiva na EE.
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – criada nos anos de 1994; documento norteador de políticas públicas inclusivas.
DESCRIÇÃO – segundo passo de uma pesquisa fenomenológica, utilizado para a redução dos apriorismos, bem como do registro

para futura compreensão dos fenômenos tais como eles se apresentam na existência.

DIÁRIO DE CAMPO – instrumento utilizado para registro/transcrição da realidade.

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA – instituída a partir da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, garantindo o atendimento escolar dos alunos da EE desde a educação infantil e orientando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos.

DISTANCIAMENTO REFLEXIVO – termo cunhado por Yolanda Cintrão Forghieri, diz respeito à etapa após o envolvimento existencial que apresenta reflexões derivadas das vivências apresentando seus significados.

EE – Educação Especial.

ENTREVISTAS NÃO DIRETIVAS – entrevistas utilizadas em abordagens humanistas cuja intenção é a abertura, por meio de uma escuta atenta e aberta, **às** distintas reações d@s entrevistad@s.

ENVOLVIMENTO EXISTENCIAL – conceito elaborado por Yolanda Cintrão Forghieri, se refere à necessidade d@ fenomenólog@ em imergir empaticamente diante do que observa.

EPOCHÉ – primeiro passo de uma pesquisa fenomenológica; trata-se de uma busca pelo afastamento de ideias pré-concebidas acerca do que se observa.

EXCEPCIONAL – termo em desuso e pré-inclusivo de origem estatística; refere-se às pessoas com deficiência, TGD e AH/SD.

FENOMENOLOGIA – ciência dos fenômenos; constitui-se do pensamento filosófico-científico-metodológico cuja intenção é a descrição, o desvelamento e a compreensão da essência das coisas/vivências/experiências que podem ser identificadas pela percepção.

GOOGLE ACADÊMICO – ferramenta de busca na *web* com foco em pesquisas acadêmicas.

Gpefe – Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação, formado por professores da Universidade Federal do Espírito Santo e

outras instituições, com objetivo de apresentar um método fenomenológico aplicado à educação.
INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos.
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC – Ministério da Educação.
NAAH/S – Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação, implantado em 2005 pelo MEC em todos os estados e no Distrito Federal, fortalecendo a política nacional nessa área específica.
NEE – Necessidades Educacionais Especiais.
OBSERVAÇÃO – procedimento utilizado na fenomenologia que se inicia pela postura com a iniciativa de abertura ao que observa sem possuir hipóteses.
PNE – Plano Nacional de Educação.
PNEE – Política Nacional de Educação Especial.
PDC – Programa de Desenvolvimento da Criatividade.
POSITIVISMO – termo para designar o método de Augusto Comte que possui como ponto central uma romantização da ciência como pilar "redentorista" da sociedade.
QI – Quociente Intelectual - teste de inteligência desenvolvido por Lewis Terman.
SECADI – Extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão.
SENTIDOS/SENTIDOS – dentro da fenomenologia, são as compreensões particulares diante do experienciado/vivido.
TESTES PSICOMÉTRICOS – testes baseados exclusivamente em aspectos cognitivos que valorizavam modelos mensuratórios de inteligência e habilidades.
TGD –Transtornos Globais do Desenvolvimento.
VS – Versão do sentido é um instrumento criado pelo psicólogo humanista Mauro Martins Amatuzzi e se constitui em breve relato acerca da vivência do fenômeno, registrado de forma livre e espontânea a partir da experiência imediata do sujeito.

GRAÚNA EDUFES