

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**MARIA AMÉLIA BARCELLOS FRAGA**

**O MÉTODO FENOMENOLÓGICO DE PESQUISA E O  
PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO EM ALTAS HABILIDADES /  
SUPERDOTAÇÃO: DESVELANDO VIVÊNCIAS A PARTIR  
DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA**

**VITÓRIA**

**2019**

**MARIA AMÉLIA BARCELLOS FRAGA**

**O MÉTODO FENOMENOLÓGICO DE PESQUISA E O  
PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO EM ALTAS HABILIDADES /  
SUPERDOTAÇÃO: DESVELANDO VIVÊNCIAS A PARTIR  
DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação e produto apresentados ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**VITÓRIA**

**2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

B242 m Barcellos Fraga, Maria Amélia, 1965-  
O método fenomenológico de pesquisa e o professor do atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação : desvelando vivências a partir de uma formação continuada / Maria Amélia Barcellos Fraga. - 2019. 159 f. : il.

Orientador: Vitor Gomes.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Altas habilidades/Superdotação. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. 4. Fenomenologia. 5. Método Fenomenológico. 6. Formação Continuada. I. Gomes, Vitor. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

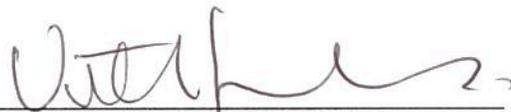
**MARIA AMÉLIA BARCELLOS FRAGA**

**O MÉTODO FENOMENOLÓGICO DE PESQUISA E O PROFESSOR  
DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ALTAS  
HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: DESVELANDO VIVÊNCIAS A  
PARTIR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA**

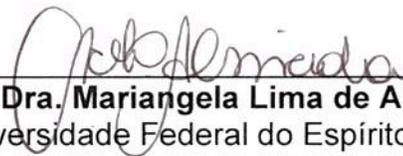
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 16/09/2019

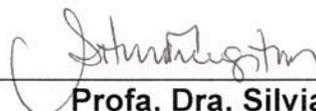
**BANCA EXAMINADORA**



**Prof. Dr. Vitor Gomes**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador



**Profa. Dra. Mariangela Lima de Almeida**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro interno



**Profa. Dra. Silvia Moreira Trugilho**  
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia (EMESCAM/ES)  
Membro externo

Dedico esta dissertação aos alunos e professores especializados em Altas Habilidades/Superdotação, da Rede Municipal de Ensino de Vitória; aos meus familiares queridos por acreditarem nos projetos que empreendo em minha vida; e a todos aqueles que acreditam na inclusão como algo vital e essencial às nossas existências.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela presença e significado constantes em todos os momentos de minha existência;

Agradeço aos meus familiares e amigos queridos que caminharam comigo nesta jornada e me encorajaram a seguir, como sempre!

Ao meu orientador, professor Vitor Gomes, que se tornou “mais que amigo”, um Mestre, pela confiança em mim depositada e pela grande contribuição teórica e metodológica que me ofertou para consecução deste estudo;

À Banca Examinadora, que me acompanha desde a qualificação, Prof. Vitor, Prof<sup>a</sup> Mariângela e Prof<sup>a</sup> Silvia, que teceram considerações relevantes para a minha formação acadêmica;

Às gestoras e às colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, especialmente na pessoa de Ana Lúcia, nossa coordenadora, que compartilharam comigo muitos momentos significativos em mais esta caminhada;

Aos colegas, professores e colaboradores do Mestrado Profissional em Educação, que nos acompanharam brilhantemente, fazendo-nos acreditar que juntos somos mais fortes, especialmente, Prof. Alexandro Braga, Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação.

Às professoras especializadas, estas que abrilhantaram e enriqueceram minha dissertação, pois como dizia o poeta João Cabral de Melo Neto, “um galo sozinho não tece uma manhã”.

A percepção do desconhecido é a mais fascinante das experiências.

Albert Einstein

## RESUMO

Trata-se de estudo para desvelar Versões de Sentido (VS) acerca das falas dos professores especializados em Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), a partir do conhecimento do método fenomenológico de pesquisa aplicado a sua área de atuação. Apresenta aspectos histórico-constitutivos da política de atendimento em AH/SD tomando por base a evolução das normativas nacionais da Educação Especial do início do século XX até os dias atuais. Teoricamente, referencia-se em Holanda (2003), Forghieri (2004), Amatuzzi (2010), Gomes (2012), Virgolim (2007), Renzulli (2014) e outros. Em termos metodológicos, trata-se de pesquisa fenomenológica eidética, cujo intuito é a elucidação do vivido. Considera que a Fenomenologia não é a ciência das verdades eternas e concebe o homem como um ser inacabado, com limitações, aberto a possibilidades e escolhas, em um contínuo devir. Entende a Fenomenologia como um método compreensivo. Utiliza como instrumentos: Observação, Diário de campo e Versões de Sentido. Toma como referência a experiência fenomenológica do vivido, dentro de espaço/tempo/histórico, constituído por formação continuada. Delimita como universo pesquisado uma rede municipal de ensino e como sujeitos os professores especializados da área de AH/SD. Os resultados e discussões evidenciaram que concepções humanistas, como a Fenomenologia, apresentaram contribuições metodológicas significativas para aguçar a percepção dos sujeitos pesquisados, a fim de desvelar as potencialidades/habilidades dos educandos encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), favorecendo sua compreensão, enriquecimento e bem estar. Possibilitou-lhes ampliar o olhar para além de lógicas psicométricas ou instrumentalizadoras, que, de certo modo, serviram para produção de estereótipos sobre a pessoa com AH/SD. Nas conclusões, indica a necessidade de compreensão dos educandos em seus aspectos multidimensionais envolvendo, tanto o biológico, o psicológico, o emocional e o sócio-histórico, quanto em seus aspectos essenciais/existenciais, numa demonstração de que é necessário entendê-los qualitativamente como indivíduos, em suas particularidades, numa atitude aberta à inclusão. Apresenta como produto videoaulas sobre o tema pesquisado, na perspectiva fenomenológica.

**Palavras-chave:** Altas habilidades/superdotação; Educação Especial; Fenomenologia.

## ABSTRACT

This is a study to unveil Versions of Meaning (VS) about the speeches of teachers specialized in High Skills / Giftedness (AH/SD), from the knowledge of the phenomenological research method applied to their area of expertise. It presents historical-constitutive aspects of the policy of care in AH /SD based on the evolution of national standards of Special Education from the early twentieth century to the present day. Theoretically, it refers to the Holanda (2003), Forghieri (2004), Amatzuzi (2010), Gomes (2012), Virgolim (2007), Renzulli (2014) and others. In methodological terms, it is an eidetic phenomenological research, whose purpose is the elucidation of the lived experience. It considers that Phenomenology is not the science of eternal truths and conceives man as an unfinished being, with limitations, open to possibilities and choices, in a continuous becoming. It understands Phenomenology as a comprehensive method. It uses as instruments: Observation, Field diary and VS. It takes as reference the phenomenological experience, within space/time/history, constituted by continuing formation. It delimits as researched universe a set of municipal schools and as subjects the specialized teachers of the area of AH/SD. The results and discussions showed that humanistic conceptions, such as Phenomenology, presented significant methodological contributions to sharpen the perception of the researched subjects, in order to unveil the potentialities/skills of the students sent to the "Specialized Educational Care" (AEE), favoring their understanding, enrichment and well-being. It enabled them to broaden their vision beyond psychometric or instrumentalizing logic, which, in a way, served to produce stereotypes about the person with AH/SD. In the conclusions, it indicates the necessity of understanding of the students in their multidimensional aspects involving, as much the biological, the psychological, the emotional and the socio-historical one, as in their essential/existential aspects, in a demonstration that it is necessary to understand them qualitatively as individuals, in their particularities, in an attitude open to inclusion. It presents as a product video classes on the researched theme, in the phenomenological perspective.

**Keywords:** High abilities/Giftedness; Special Education; Phenomenology.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A METODOLOGIA FENOMENOLÓGICA DE PESQUISA .....	20
2.1	O contexto da Fenomenologia .....	20
2.2	Fundamentação teórica desta pesquisa.....	22
2.3	Uma pesquisa fenomenológica eidética: passos deste estudo .....	25
2.4	Fenomenologia, Educação Especial e Altas Habilidades/Superdotação: produções locais .....	28
3	O SER NO TEMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO ÀS AH/SD E OS IMBRICAMENTOS COM AS VIVÊNCIAS PARTICULARES.....	34
3.1.	Para início de conversa .....	34
3.2.	Superdotação e o paradigma da excepcionalidade.....	37
3.3	Perspectivas políticas e vivenciais no século XXI .....	49
3.4.	A virada histórica na política nacional e a vivência na construção da política local .....	58
4	DESCRIÇÕES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO VIVÊNCIA FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL.....	71
4.1	Contextos .....	71
4.2.	Os encontros formativos.....	74
a)	O primeiro encontro formativo .....	74
b)	O segundo encontro formativo .....	76
c)	O terceiro encontro formativo.....	79
d)	O quarto encontro formativo.....	85
4.3.	As versões de sentido desveladas nos Módulos não presenciais.....	88
a)	Fórum 1 .....	88
b)	Fórum 2.....	91
c)	Fórum 3.....	93
d)	Fórum 4.....	96
5	COMPREENSÕES SOBRE O VIVIDO: O MÉTODO FENOMENOLÓGICO/PROFESSORES DO AEE-AH/SD.....	101
5.1.	Conceitos da fenomenologia numa capacitação para professores .....	101
5.2.	Compreensões a partir da fala de professores na formação continuada .....	106
5.3.	Compreensões a partir dos depoimentos dos professores especializados em fóruns não presenciais .....	111

5.4. Considerações sobre a formação continuada .....	117
5.5. Reflexões sobre o vivido .....	119
6 CONSIDERAÇÕES... ..	132
7 PÓS-ESCRITO: O PRODUTO DESENVOLVIDO A PARTIR DA PESQUISA..	135
7. 1. O produto e seu desenvolvimento.....	135
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS VIDEOAULAS .....	143
ANEXO 1 - PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NAS AH/SD ....	152
ANEXO 2 – RELATÓRIO DESCRITIVO PARA ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTES PARA AH/SD ELABORADO PELA UNIDADE DE ENSINO .....	154
ANEXO 3 – PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO .....	157

## LISTA DE SIGLAS

AH/SD - Altas Habilidades/Superdotação  
ATD - Assistente Técnico de Direção  
ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social  
ABAHSD - Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotação  
APAEs - Associações de Pais e Amigos das Pessoas com Deficiência  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CEDET - Centro de Desenvolvimento de Talentos  
Centro de Referência de Assistência Social  
CREPOP - Centro de Referência de Políticas Públicas  
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação  
CRIAD - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente  
CEE - Coordenação de Educação Especial  
CRP – Conselho Regional de Psicologia  
DI - Deficiência Intelectual  
DV - Deficiência Visual  
DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial  
E@D - Educação à distância  
EE - Educação Especial  
GPEFE - Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação  
INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos  
LAGEBES - Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo  
LP - Laboratórios-Pedagógicos  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN - Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
SEM - Schoolwide Enrichment Model (Modelo de Enriquecimento Escolar)  
NAAH/S - Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação  
PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PAAT - Programa de Atendimento ao Aluno Talentoso

PDC - Programa de Desenvolvimento da Criatividade

PEC - Programa de Enriquecimento Curricular

QI - Quociente Intelectual

RiUfes - Repositório Institucional da UFES

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão

SEMAS - Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social

SEME - Secretaria Municipal de Educação de Vitória

SGE - Sistema de Gestão Escolar

TA - Trabalhos Acadêmicos

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFLA/MG – Universidade de Lavras / Minas Gerais

UNB - Universidade de Brasília

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

VS - Versões de Sentido

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Resultado da pesquisa no RiUfes. ....	29
Tabela 2 - Identificação dos professores especializados por área de conhecimento	75
Quadro 1 – Descrição de cada Trabalho Acadêmico. ....	32

# 1 INTRODUÇÃO

Os avanços históricos, lutas, pesquisas e movimentos sociais ofertaram grande visibilidade às questões relativas à inclusão em diversos aspectos, influenciando políticas públicas e ações governamentais. Como produto histórico dos atravessamentos da realidade, a Educação Especial (EE) conseqüentemente ganha ressignificações<sup>1</sup> que a induzem a mudanças paradigmáticas.

Nesse sentido, transcende de modelos predominantemente médico-terapêuticos, para concepções pedagógico-escolares que compreendem o espaço-tempo da escola regular como potencializador de aprendizagens. Contudo, é necessário garantir o aprendizado comum, mas também, considerar a pessoa em suas especificidades. Salienta Sacristan (2002, p. 18):

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 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 na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são público da EE estudantes com: deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)<sup>2</sup>, para os quais são assegurados o direito à escolarização em classes comuns no ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

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

---

<sup>1</sup> Numa perspectiva inclusiva.

<sup>2</sup> A terminologia brasileira define o termo altas habilidades/superdotação, segundo Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD), referendado por parecer do Ministério da Educação (MEC). Uniformização do termo "Altas Habilidades/Superdotação". Of. Nº 05/2015, Curitiba. Endereço eletrônico se encontra disponível em: < [www.conbrasd.org](http://www.conbrasd.org)>.

As atividades do AEE são desenvolvidas em turno inverso da sala de aula comum dos estudantes, devendo diferenciar-se destas sem, entretanto, serem substitutivas à sua escolarização (BRASIL, 2008). Neste sentido, destaca Mendes (2018, p. 80):

De fato, a educação que separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e, conseqüentemente, 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.

A área de AH/SD não é indiferente a essas transições de compreensão. Derivado de “alomorfias” teórico/histórico/conceituais, transmuta de perspectivas cognitivistas para a compreensão de seu público-alvo a partir de outras vias de sentido.

Desta forma, com o advento dos estudos acerca da inteligência com modelos e políticas educacionais para identificação e/ou atendimento aos educandos nas AH/SD, os teóricos da área referem-se a este indivíduo não restritamente à questão de sua inteligência/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 mentais destes educandos 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; VIRGOLIM, 2007; PEREZ, 2009; RENZULLI, 2014; ZAIA *et. al*, 2018)

Derivado disso, é necessário que os profissionais que trabalham com esses indivíduos, façam uso de distintos 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, sendo colocada como desafios ao processo de inclusão, evidencia a relevância da formação de professores especializados compatíveis com a resignificação de paradigmas positivistas, visando compreender tais indivíduos em suas particularidades.

Nesse sentido, concepções humanistas como a Fenomenologia apresentam contribuições metodológicas<sup>3</sup> para aguçar a percepção dos professores especializados nas AH/SD, a fim de desvelar as habilidades dos educandos encaminhados para o AEE, favorecendo sua compreensão, enriquecimento pedagógico e bem estar e, fundamentalmente, ampliando o olhar para além de lógicas psicométricas ou instrumentalizadoras.

A Fenomenologia sofre aproximações e influência do humanismo existencial, na época da Segunda Guerra Mundial, e de conceitos de pensadores como Maurice Merleau-Ponty. Logo, 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).

Nessa perspectiva, segundo Gomes (2012), os princípios fenomenológicos não concebem sua metodologia como instrumento de intervenção sobre a realidade, mas sim, para sua compreensão. Portanto, não se faz fenomenologia para se intervir, mas é possível se utilizar de seus dados/compreensões para intervir sobre a realidade (num processo independente).

A partir desse contexto, este trabalho almeja imergir nas questões relativas às AH/SD como fenômeno a ser evidenciado, tendo como caminho o delinear das vivências dos professores especializados, junto aos educandos encaminhados para o AEE pelas unidades de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), no qual venho atuando como assessora, na Coordenação de Educação Especial (CEE).

Tomando como referência a experiência fenomenológica do vivido, descrevemos falas, expressões e sentidos/sentidos do grupo de professores especializados da área de AH/SD vinculados à SEME, considerando suas singularidades dentro de espaço/tempo/histórico, constituído por formação continuada, na qual, em papel não diretivo, nos restringimos a observar e descrever com intuito de compreendê-los. Os encontros realizados na formação foram organizados pelo Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação (GPEFE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em parceria com a SEME/CEE.

---

<sup>3</sup> À medida que se aproximam nos aspectos “do que é”, “como é” ser alguém altamente habilidoso e, desta forma, uma visão para além de ser um “produto” a ser melhorado/trabalhado/desenvolvido.

Desvelamos os encontros realizados na referida formação, numa Fenomenologia eidética<sup>4</sup> (HOLANDA, 2003) de sentido, cujo intuito enseja delinear/apresentar os sentidos/sentidos das falas dos professores especializados, em seu contato introdutório com o método fenomenológico e, desta forma, desvelar percepções/experiências iniciais permeadas pela intersubjetividade e imbricação, isto é, o vivido dos sujeitos clarificado pela relação.

A partir das reflexões realizadas durante todo o processo de formação continuada, percebemos que a Fenomenologia utilizada como método foi significativa para se elucidar aspectos essenciais e potencializadores dos estudantes do AEE nas AH/SD, aguçando a percepção dos professores especializados acerca do outro e possibilitando o desvelamento dos sentidos/sentidos de vivências, experiências, inserções, descobertas e atravessamentos numa lógica de imbricamento.

Ressaltamos que nesse processo devem prevalecer o evidenciamento dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (BRASIL, 1996), bem como, o pertencimento e bem estar da pessoa com AH/SD, transcendendo o exclusivo desenvolvimento e/ou a potencialização de sua habilidade (FRAGA; GOMES, 2019).

Mediante o exposto, para consecução dos objetivos propostos, estruturamos o estudo a partir da Introdução, que apresenta os aspectos gerais do estudo, os objetivos e a questão da pesquisa, compondo o capítulo 1. No capítulo 2, descrevemos sobre a Metodologia Fenomenológica deste estudo: o contexto e a natureza da pesquisa, os fundamentos teóricos, os procedimentos e instrumentos utilizados, bem como a apresentação de busca de outros trabalhos acadêmicos no Repositório Institucional da UFES (RiUfes), sobre Fenomenologia, Educação Especial e AH/SD. O terceiro capítulo apresenta os aspectos histórico-constitutivos da política de atendimento em AH/SD, tomando por base a evolução das normativas nacionais da Educação Especial do início do século XX até os dias atuais, na tentativa de se evidenciar a virada histórica na política nacional. Concomitante, apresento minha vivência acadêmico-profissional na construção da política local, influenciada pela minha trajetória familiar e educacional, com foco nas características básicas do existir humano (FORGHIERI, 2004). No capítulo 4 procedemos com as descrições das expressões particulares dos professores

---

<sup>4</sup> Que busca uma investigação sobre o vivido, o experienciado.

especializados participantes da pesquisa na formação continuada (encontros presenciais e fóruns não presenciais) realizada como vivência fenomenológica-existencial.

Em seguida, como resultados da discussão no percurso da formação por mim testemunhada, o capítulo 5 vem desvelar as compreensões e as reflexões sobre o vivido, no contato introdutório do método fenomenológico utilizado por esses professores especializados nas AH/SD com os estudantes do AEE. O capítulo 6, compreendido como *síntese*, tece as considerações essenciais e existenciais desveladas na vivência do método fenomenológico eidético, no espaço/tempo/histórico da formação continuada, fazendo emergir outras possibilidades de imersão do método no nosso campo de atuação, particularmente, na área de AH/SD da Rede Municipal de Ensino de Vitória. A intenção é de se possibilitar propostas pedagógicas inclusivas, que valorizem mais os aspectos qualitativos imbricados nas relações intersubjetivas dos professores especializados da área de AH/SD com os estudantes do AEE.

Por último, tendo em vista que no mestrado profissional devemos adicionalmente à dissertação apresentar produto que signifique contribuições para a nossa realidade profissional, construímos videoaulas de curta duração acerca das contribuições da Fenomenologia para a área de AH/SD. Como pós escrito, expusemos o capítulo 7, específico acerca da construção das videoaulas, postadas e compartilhadas em ambiente virtual, no canal do GPEFE e na Plataforma Vix Educa, vinculada à SEME.

## **Objetivos**

### **Objetivo Geral:**

- Desvelar Versões de Sentido (VS)<sup>5</sup> acerca das falas dos professores especializados em AH/SD, a partir do conhecimento do método fenomenológico de pesquisa aplicado a sua área de atuação.

### **Objetivos específicos:**

---

<sup>5</sup> Pequenos textos derivados dos impactos emocionais oriundos das experiências de pesquisa (AMATUZZI, 2010).

- Apresentar os aspectos históricos constitutivos da política de atendimento em AH/SD por meio da experiência do vivido.
- Descrever os encontros formativos e os fóruns para professores especializados em AH/SD elencando unidades de significado em suas falas.
- A partir da pesquisa, construir (como produto) videoaulas sobre o tema das AH/SD dentro da perspectiva fenomenológica.

**Questão da pesquisa:**

- Quais as impressões particulares acerca do método fenomenológico são expressas por professores do AEE dentro de encontros formativos e fóruns na área de AH/SD?

## 2 A METODOLOGIA FENOMENOLÓGICA DE PESQUISA

Pretendemos neste capítulo descrever a abordagem fenomenológica utilizada no percurso deste estudo, além de prover aspectos pertinentes à estrutura metodológica delineada, bem como, delimitar pesquisas relacionadas à fenomenologia e às AH/SD. Ou seja: quais fundamentos, princípios e procedimentos foram seguidos na realização da pesquisa.

### 2.1 O contexto da Fenomenologia

A última década do século XIX, na Alemanha, caracteriza-se pela derrocada dos grandes sistemas filosóficos tradicionais, por conseguinte, o pensamento positivista começa a sofrer abalos, a partir dos questionamentos de seus fundamentos, amparados na objetividade e neutralidade científicas e também na compreensão de um “sujeito puro”. 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.

Ainda segundo a fenomenóloga, a partir da Segunda Guerra Mundial e de conceitos de pensadores como Maurice Merleau-Ponty, a Fenomenologia sofre aproximações e influência do humanismo existencial. Desse modo, Forghieri (2004, p.18) esclarece que “[...] a reflexão fenomenológica vai em direção ao ‘mundo da vida’, ao mundo da vivência cotidiana imediata, na qual todos nós vivemos, temos aspirações e agimos, sentindo-nos ora satisfeitos e ora contrariados”.

Nesse sentido, a Fenomenologia 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.

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 o pesquisador. Como um dado que se busca compreender, conhecer, por parte do pesquisador, porém, desprovido de apriorismos, de ideias pré-concebidas. Desta forma, o fenomenólogo apenas registra/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 percepção (MERLEAU-PONTY, 2011).

Conforme Gil (2008, p.15):

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.

Dessa forma, a pesquisa fenomenológica se enquadra no contexto das pesquisas de natureza qualitativa, pois o(s) sujeitos nela imbricados(s) busca(m) 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, enquanto presença no mundo, conforme exemplifica Holanda (2003).

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 seria exatamente acessar o mundo privado e subjetivo do homem, e dar conta de dimensões do vivido humano não mensuráveis pela metodologia quantitativa tradicional.

Holanda (2003) ressalta que as pesquisas qualitativas tem 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 conforme 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 do sujeito-pesquisador mediante a utilização da pesquisa fenomenológica, Holanda (2003, p. 52-53, grifo do autor) destaca que:

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 envoltórios 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.

É necessário se iniciar pela redução fenomenológica acerca do fenômeno estudado (mesmo compreendendo que ela jamais será completa), a partir da busca do dado/registro qualitativo desse fenômeno (aquilo que se manifesta por si mesmo).

Por último, concebemos que a compreensão do fenômeno começa a partir do momento inicial de contato com ele, 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).

## 2.2 Fundamentação teórica desta pesquisa

Esta pesquisa se fundamenta a partir de quatro conceitos-base utilizados na descrição e compreensão dos dados.

O primeiro deles denominado **características básicas do existir** expressas em Forghieri (2004). Em termos de sua definição, de acordo com a autora não há manifestação do existir que não seja, de certo modo, corporal. A partir dessa premissa nos apresenta as características básicas do existir humano tendo como fundamento os aspectos fenomenológicos primordiais. Essas características constituem uma totalidade e se organizam concomitantemente como: Ser-no-mundo, Temporalizar, Espacializar e Escolher. Vejamos de forma concisa sobre cada uma delas a fim facilitar nossa compreensão.

A primeira característica do existir humano descrita em Forghieri (2004), Ser-no-mundo, consiste na maneira única e exclusiva do homem existir, se comportar e se relacionar com as coisas e com as pessoas que encontra, pois, segundo ela, precisamos do mundo para sabermos onde estamos e quem somos. Por “Mundo” se entende o conjunto de relações significativas dentro do qual a pessoa existe.

Forghieri (2004) destaca o “mundo” circundante, que consiste no relacionamento da pessoa com o que costumamos denominar de ambiente, havendo pois um movimento dialético entre o ser humano e o mundo circundante. Destaca também o “mundo” humano, que é aquele que diz respeito ao encontro e convivência da pessoa com os seus semelhantes, já que o mundo é sempre mundo compartilhado com os outros. E, finalmente, a fenomenóloga apresenta o “mundo” próprio, que

consiste na 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. (Ibid. p. 32-3)

Na função peculiar do pensamento, conforme descrito anteriormente, o homem organiza e reorganiza suas experiências, como Ser-no-mundo, vivenciando as outras características básicas do existir. Neste caso, Temporalizar consiste em experienciar o tempo, considerado em Forghieri (2004) como fundamento básico da existência humana.

Podemos dizer que, considerando o temporalizar, a realidade é compreendida numa perspectiva histórica. Nesse sentido, passamos a compreender outra característica básica do existir, o Espacializar, que consiste no modo como vivenciamos o espaço em nossa existência. Forghieri (2004) ressalta que o nosso 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, ou seja, a vivência do espaço e do tempo relacionam-se intimamente.

As características descritas até aqui oferecem possibilidades do homem proceder escolhas no decorrer de sua existência e, segundo a autora, Escolher é uma condição da liberdade humana e se constitui na última característica descrita. Forghieri (2004) desvela que a própria necessidade de ter de efetuar uma escolha dentre várias possibilidades já contém o fundamento de nossa limitação como ser

humano, indicando que não podemos escolher e concretizar, simultaneamente, todas as nossas possibilidades.

Como seres humanos vivos, materializados nas vivências do cotidiano, só podemos, em cada momento, estarmos concretamente presentes em um único lugar e só podemos fazer uma coisa de cada vez; então, cada escolha efetuada implica na renúncia de um número de possibilidades. Podemos entender que a fenomenologia não é a ciência das verdades eternas e concebe o homem como um ser inacabado, aberto a possibilidades, em um contínuo devir.

Em seguida, nos baseamos no conceito de **Fenomenologia Eidética**, descrito em Holanda (2003). Destacamos que a Fenomenologia Eidética consiste em um tipo de pesquisa que visa a elucidação do vivido (emoção, percepção, aprendizagem verdadeira, imaginação), via redução eidética, para se chegar a uma elucidação. A Fenomenologia Eidética pode ser entendida como uma metodologia que visa, portanto, a elucidação das vivências, a partir de experiências comuns, pela reflexão e por meio da redução fenomenológica ou da abstenção de juízos nestas vivências.

Um outro conceito baseado em Gomes (2012), define fenomenologia como um **método compreensivo** mas não de intervenção. Esse autor assinala que os princípios fenomenológicos não concebem sua metodologia como instrumento de intervenção sobre a realidade, mas sim, para compreendê-la. Desta forma, não se faz fenomenologia para intervir, mas é possível se utilizar de seus dados/conclusões para intervir sobre a realidade (num processo independente). Assim, apoiando-se nas ideias de Merleau-Ponty, conclui que nosso corpo torna-se meio de compreendermos a realidade e nossa corporeidade torna-se potência de compreensão da corporeidade alheia.

O último conceito diz respeito à metodologia descrita por AmatuZZi (2010) definida como **Versões de Sentido** (VS). As VS se constituem em breves relatos acerca da vivência do fenômeno, registrados 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 as VS se constituem muito mais como uma forma de registro fenomenológico do que de um registro empírico. Esses pequenos relatos incluem o sujeito e suas reações, em vez de tentar excluí-lo. A partir deles tiramos proveito dos sentidos captados em sua elementar experiência pré-verbal, estimulando nosso crescimento e reflexão.

### **2.3 Uma pesquisa fenomenológica eidética: passos deste estudo**

Este estudo possui a perspectiva Fenomenológica eidética, método que foi utilizado por Jaspers, Sartre e Merleau-Ponty, cujo intuito é a elucidação do vivido (HOLANDA, 2003), fazendo uso da descrição/percepção/análise do fenômeno considerando suas emoções, gestos, falas e silêncios. Do verbalizado e do não verbalizado.

A opção pelo eidético constituiu-se a partir de dois deflagradores. O primeiro deles baseado em nossas experiências vividas e imersão profissional em AH/SD. E o segundo, a partir dos aspectos intersubjetivos dos atravessamentos profissionais já constituídos com os professores que participaram desta pesquisa.

Como universo estudado, delimitamos a Rede Municipal de Ensino de Vitória e, particularmente, como sujeitos que participaram da pesquisa os 12 docentes especializados do AEE da área de AH/SD, localizados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) <sup>6</sup>, dos turnos matutino e vespertino, das 6 Unidades de Ensino Fundamental-referência na área de AH/SD, da Rede pública do município.

Os docentes, por meio de convite da SEME ao Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação (GPEFE) do Centro de Educação-UFES, realizou formação em serviço sobre o método fenomenológico em AH/SD. Vale ressaltar que atuo como assessora pedagógica da área de AH/SD junto aos referidos docentes.

---

<sup>6</sup> As SRMs são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público da modalidade educação especial (BRASIL, 2008).

A formação foi organizada a partir de demandas e inquietações do conjunto de professores acerca da identificação e primeiros contatos com o indivíduo com AH/SD, sendo repassada em carta descritiva à coordenação do GPEFE. Desta forma, a partir de necessidades, indagações e/ou carências no atendimento desse público-alvo foram organizados 04 encontros presenciais.

Neste espaço/tempo de formação em serviço, nossa postura não foi de assessora pedagógica municipal, mas sim, numa tentativa de redução fenomenológica, ser expectadora em atitude aberta ao que apresentava o grupo de professores especializados.

Assim, para compreender e imergir no fenômeno, visualizamos/descrevemos as percepções dos professores nos/dos encontros formativos, sobre seus estudos do método fenomenológico e vivências com os educandos, em escuta atenta às suas falas, gestos e silêncios, sem indução a palavras e/ou respostas (pré) determinadas; uma vez que, para a Fenomenologia, interferir é produzir impactos e/ou fenômenos (HOLANDA, 2003).

Utilizamos também como recurso (posterior), o acesso aos dados da Plataforma VixEduca<sup>7</sup>, na qual os participantes da pesquisa apresentaram depoimentos em fóruns não presenciais, acerca das experiências do vivido a cada encontro formativo e seus possíveis impactos nas práticas docentes do AEE com os seus respectivos educandos.

Atuamos de forma não diretiva, exclusivamente observando e transcrevendo, e posteriormente, elencando sentidos/sentidos construídos em unidades de significado que evidenciam contornos do fenômeno. Sem induzir, pressupor hipóteses e/ou utilizar/realizar entrevistas e/ou questionários, mas sim, observando os encontros formativos, realizando leituras (da plataforma) e construindo unidades de significado a partir disto.

Mediante o exposto, em termos procedimentais para registro/compreensão/análise do fenômeno, utilizamos três instrumentos:

---

<sup>7</sup> VixEduca é uma *plataforma* virtual para acesso dos servidores do segmento do magistério municipal, da *Secretaria Municipal de Educação de Vitória*, que possibilita a realização de cursos/formação continuada a partir do software Moodle.

**Observação**, que consistiu no testemunho/contemplação das *conversas não diretivas* administradas pelo coordenador do encontro junto com os professores do AEE com intuito de compreensão de suas vivências. Nesse sentido, ressaltamos que, no método fenomenológico, indica-se o uso de conversas informais não diretivas, utilizando questões abertas, tendo como ensejo o conhecimento do fenômeno tal “como ele é”, para assim abrirem-se suas possibilidades de vivências, favorecendo “o processo de descoberta de sua própria humanidade” (HOLANDA, 2003).

**Diário de campo**, no qual, registramos de forma detalhada os comportamentos, gestos, olhares dos participantes da pesquisa para descrever as vivências e o “desenho” do que observamos, num sublinhamento diante dos diversos acontecimentos concomitantes. Por conseguinte, compreendemos que a fidelidade dos registros reduz os efeitos de nossos apriorismos (FRAGA; GOMES, 2019).

Destacamos sua relevância, sobretudo, nos primeiros contatos com o fenômeno, concebendo esse procedimento como de fundamental importância para realização da *epoché/redução fenomenológica*.

**Versões de Sentido**, que foram pequenos textos derivados dos impactos emocionais oriundos das experiências de pesquisa (AMATUZZI, 2010). O espaço-tempo de realização de versões de sentido é imediatamente posterior às vivências, que neste caso, foram as leituras do diário de campo e dos depoimentos expressos pelos professores na plataforma VixEduca. Numa definição deste instrumento, Holanda (2003, p.56) expressa: “trata-se de uma elaboração entre a linguagem do depoente e a formulação geral do pesquisador e a subsequente colocação dos pontos de uma forma geral”.

Desta forma, os três instrumentos utilizados alimentaram e favoreceram nosso processo de síntese e sistematização do registro qualitativo do fenômeno, possibilitando, dessa forma, sua visão como ‘todo’. A partir dos dados descritos pelos professores e sua posterior leitura, nascem unidades de significado desveladas das falas dos participantes da pesquisa, ou seja, “*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).

Por último, como pesquisadora, numa atitude intencional e reflexiva acerca do fenômeno estudado, partimos para a *discussão*. Esse último passo representa a aproximação entre teoria e prática, ligação entre os elementos teóricos e pesquisa empírica, emergindo uma compreensão, uma síntese. Segundo Holanda (2003, p.61): “A síntese implica exatamente atingir os aspectos ‘essenciais’ da experiência.” Neste caso, refletimos sobre a experiência variada da vivência, colocando-a “entre parênteses”, e chegando ao que lhe é essencial, ou invariável nas suas transformações.

#### **2.4 Fenomenologia, Educação Especial e Altas Habilidades/Superdotação: produções locais**

Neste estudo definimos como descritores da pesquisa as palavras-chave: “Fenomenologia”, designando a abordagem teórica utilizada, “Educação Especial”, designando o campo do estudo e “Altas Habilidades/Superdotação”, designando o tema/assunto pesquisado. Achamos pertinente obtermos uma noção geral que nos situasse sobre o comportamento dos pesquisadores locais que apresentaram Trabalhos Acadêmicos (TA), referindo-se à produção de pesquisas relacionada aos descritores ou palavras-chave definidos.

A partir desse escopo, no campo da pesquisa, delimitamos a Universidade Federal do Espírito Santo, para busca de Trabalhos Acadêmicos (TA) já defendidos por seus autores. A busca foi realizada no Repositório Institucional da UFES (RiUFES), incorporado à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Fizemos a opção de delimitar a busca de cada palavra-chave utilizando como critérios: o termo, a palavra e o título, na opção “todas”. Por meio dos termos definidos nas palavras-chave, identificamos os resultados resumidos na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultado da pesquisa no RiUfes.

<b>Termo/ Nº total</b>	<b>Publicações Gerais</b>	<b>TA Geral</b>	<b>Dissertação/ Mestrado</b>	<b>Tese/ Doutorado</b>
Fenomenologia	103	9	9	0
Método Fenomenológico	1	0	0	0
Educação Especial	159	38	28	10
Altas Habilidades/Superdotação	10	4	3	1

Fonte: Repositório Institucional da UFES – RiUfes, 2019.

De acordo com a Tabela 1, constatamos 103 publicações no campo teórico da Fenomenologia e uma publicação referindo-se ao Método Fenomenológico de pesquisa. Em seguida, constatamos nove TAs tendo o termo Fenomenologia inserido nos respectivos títulos e nenhum TA cujo título se insere o Método Fenomenológico. Verificamos na busca que a publicação referente ao Método Fenomenológico diz respeito ao tipo de obra “livro”. É de nosso conhecimento, obviamente, que outras publicações ou TAs desenvolvidos na UFES têm a Fenomenologia ou o Método Fenomenológico no seu escopo. Mas, entendemos que esse dado nos aponta algumas possibilidades de reflexão para se dar maior visibilidade à Ciência Fenomenológica, em outros TAs apresentados nos programas de pós-graduação da universidade, especialmente o da Educação. Vale ressaltar, ainda, que os nove TAs identificados se referem a Dissertações de Mestrado e nenhuma Tese de Doutorado.

Outro dado importante que identificamos na busca no RiUFES, é que dessas nove dissertações, oito delas são do Centro de Ciências Humanas e Naturais, sendo sete do Mestrado em Filosofia e uma do Mestrado em Geografia. A outra é do Centro de Artes, do Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. O fato da quase totalidade desses TAs serem desenvolvidos na Filosofia nos faz justificar sobre dois pontos que se entrecruzam. Um diz respeito ao campo da Filosofia, propriamente dita, e o outro à inserção do termo Método Fenomenológico no nosso campo de busca, visto que a palavra-chave definida na pesquisa foi Fenomenologia.

Historicamente, a Fenomenologia tem seus fundamentos na Filosofia. A Fenomenologia formulada por Edmund Husserl “constitui uma corrente filosófica particular, que pratica a filosofia como investigação fenomenológica” (ABBAGNANO,

2007, p.438). Sabermos que a Fenomenologia se funda e se constitui, particularmente, no campo filosófico, nos faz entender o porquê de haver maior concentração de dissertações de Mestrado na Filosofia. Gonçalves *et al.* (2008), por exemplo, citam Merleau-Ponty, Sartre e Heidegger como grandes filósofos com concepções distintas de fenomenologia, mas todas elas provenientes da fenomenologia de Husserl. O primeiro ponto entendemos que foi esclarecido.

Quanto ao segundo ponto a ser esclarecido, sobre a inserção do termo “Método Fenomenológico” no nosso campo de busca, ressaltamos que esses grandes filósofos citados, segundo Lima (2014, p. 9) “desenvolveram suas filosofias à luz desse método de investigação” e conclui, parafraseando Heidegger, que “a expressão ‘fenomenologia’ significa, antes de tudo, um conceito de método”. Também o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2007, p.438) cita Heidegger quando expressa com toda a clareza o caráter próprio da Fenomenologia, afirmando: "A palavra 'Fenomenologia' significa antes de mais nada um conceito de método". Esclarecido o segundo ponto, entendemos nesse estudo que os termos Fenomenologia e Método Fenomenológico designam um método de investigação filosófica, sendo sinônimos.

Partindo para as publicações relacionadas à Educação Especial, percebemos, na Tabela 1, 159 publicações neste campo de estudo, mas, 10 publicações em assuntos relacionados à área de AH/SD. Logicamente, a mesma análise se configura ao número de 38 TAs relacionados à Educação Especial, seguido de quatro na área de AH/SD. Podemos inferir que o campo da Educação Especial divide-se em diferentes áreas, aonde se incluem as deficiências, TGDs e AH/SD, mais especificamente, e por esse motivo a área AH/SD apresenta um menor número de publicações. Mesmo assim, entendemos como um número reduzido de estudos e pesquisas apresentados nos TAs que tratem deste tema.

Apresentamos uma das razões que poderia justificar esse dado. Pesquisadores e teóricos da área de AH/SD destacam que os estudos sobre habilidades mentais complexas frequentemente estão atrelados à evolução das pesquisas a respeito da inteligência (Perez, 2009; Simonetti, 2010; Bahiense, 2013). Nos estudos sobre

inteligência, os construtos teóricos que abarcam AH/SD acentuam a complexidade desse objeto de estudo e imprimem a necessidade de uma compreensão cada vez mais holística e distanciada da visão unidimensional, que associa o diagnóstico de superdotação ao conceito de QI, evidenciado no início do século XX (Alencar; Fleith, 2001; Perez, 2009; Virgolim, 2007; Bahiense, 2013).

Nessa perspectiva, pesquisadores e teóricos da área de AH/SD apontam para a complexidade desse objeto de estudo, haja vista que, como campo de pesquisas é historicamente recente, inclusive na Educação Especial. Ressaltamos que a dissertação de Bahiense (2013), destaca as mesmas questões apontadas, anteriormente, por outros autores, e sua pesquisa em outros bancos de teses e dissertações dimensiona maior amplitude de busca em nível nacional, além de utilizar outros descritores para refinar sua busca. Contudo, a pesquisadora ressaltou também, que ao longo dos últimos anos o número de publicações na área tem aumentado.

Considerando que o tema específico deste estudo diz respeito às AH/SD, procedemos, em ordem cronológica, a Descrição de cada um dos quatro TAs expostos no Quadro 1, e identificamos a Abordagem Teórica (referencial, autores ou teóricos) e a Metodologia ou instrumentos utilizados nas pesquisas, conforme Quadro 1.

Com relação ao Quadro 1, foram apresentados três TAs do Centro de Educação e um TA do Centro de Ciências Humanas e Naturais, do programa de Mestrado em Psicologia. Quanto à Abordagem teórica, os três TAs apresentados do Centro de Educação utilizam a abordagem Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica. Quanto à Metodologia, percebemos nos TAs da Educação o uso de metodologias e instrumentos de predominância qualitativa, o que difere do de Psicologia. Com relação aos sujeitos da pesquisa, apenas um TA do Mestrado em Educação inseriu estudantes, equipe pedagógica e famílias, enquanto nos outros TAs os sujeitos pesquisados foram professores.

Quadro 1 – Descrição de cada Trabalho Acadêmico.

<b>Descrição</b>	<b>Abordagem Teórica</b>	<b>Metodologia</b>
CRUZ, Carly; BARRETO. A construção de práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação no Espírito Santo/ alinhavando escritos e escutas. 2007. 101 f. Dissertação(Mestrado)-UFES-CE	Abordagem Histórico-Cultural	Estudo de Caso Análise Documental, História Oral  Sujeitos: professores
BATISTA, Sebastião Luiz. Estudantes do ensino fundamental com indícios de altas habilidades/superdotação: interações e aprendizagens em uma oficina de tecnologia assistiva. 2011. 186 f. Dissertação(Mestrado em Educação)-UFES-CE	Abordagem Sócio-Histórica (Vygostsky)	Quali: Observação participante, reuniões, entrevistas;  Sujeitos: estudantes, eq. pedagógica, Famílias.
BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro. Concepções sobre altas habilidades/superdotação e prática docente. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFES - CCHN	Abordagem Histórico-Conceitual de Inteligência e AH/SD (Renzulli, Virgolim; Perez; Fleith, outros)	Método Clínico Piagetiano: entrevista estruturada/roteiros;  Quatro histórias sobre mitos relativos às AH/SD.  Sujeitos: professores.
CRUZ, Carly. Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis? 2014. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - UFES - CE	Abordagem histórico-cultural	Estudo de caso e Grupo focal para coletar dados.  Sujeitos: professores.

Fonte: Dados do Repositório Institucional da UFES – RiUfes, 2019, quadro elaborado pela autora.

Nesse contexto, tecemos as seguintes conclusões. Quanto ao campo da Educação Especial e ao Tema/assunto AH/SD, todos os TAs se assemelham à proposição deste estudo. Na Metodologia, três dos quatro TAs realizaram suas pesquisas tendo como sujeitos professores, assim como propusemos também. Porém, identificamos algumas lacunas no Quadro 1 com relação aos TAs dispostos no RiUFES e à nossa proposição de pesquisa. Por exemplo, com relação à Abordagem Teórica, pois nenhum dos TAs fundamenta-se na Fenomenologia. Com relação à Metodologia, podemos dizer o mesmo, porque não houve proposta de utilização do Método

Fenomenológico nos TAs do Quadro 1. Por último, tecemos a seguinte consideração que diferencia esta dissertação das demais já defendidas: a questão da pesquisa, que se particulariza a partir de uma demanda real, relevante para o nosso grupo de trabalho da área de AH/SD, da Rede Municipal de Ensino de Vitória.

Portanto, em defesa deste estudo e do Mestrado Profissional, concluímos que esta pesquisa se focou sobre um problema relacionado ao tema AH/SD, com uma questão associada a uma demanda com importância real, para o grupo de professores especializados da área de AH/SD que atuam no nossa Rede municipal, e que ainda não havia sido devidamente considerada pela literatura existente.

### **3 O SER NO TEMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO ÀS AH/SD E OS IMBRICAMENTOS COM AS VIVÊNCIAS PARTICULARES<sup>8</sup>**

As políticas públicas se constituem em medidas, ações e programas de governo que visam garantir bem estar e direitos à população previstos na Constituição Federal e em outras leis, na grande maioria das vezes motivadas pelas lutas e anseios de movimentos sociais ao longo da história.

Entendemos que a construção das políticas de atendimento no campo da Educação Especial, no Brasil, bem como as mudanças nas definições e terminologias relativas ao público-alvo da área, mais especificamente nas AH/SD, não se constituem sem se considerar as mudanças socioculturais em determinados contextos e momentos históricos da humanidade.

Como adeptos da perspectiva fenomenológica nos preocupamos com os aspectos interpessoais e da interiorização/atravessamentos dessas políticas nas nossas existências particulares. Desse modo, pretendemos apresentar os aspectos históricos constitutivos da política de atendimento em AH/SD por meio da experiência do vivido, já que nossas práticas e modos de ser se constituem perpassados por essas políticas.

Tal qual na montagem de uma colcha de retalhos iremos “juntar pedaços” com fragmentos simbólicos que procurarão abordar tanto os recortes históricos das políticas educacionais do Brasil que influenciaram o processo de constituição da política de Educação Especial, no que diz às AH/SD, bem como aspectos autobiográficos, buscando resgatar memórias afetivas de família, com base nas trajetórias educacionais vivenciadas por cada um desses membros e ao que vem me constituindo como *ser-no-tempo*.

#### **3.1. Para início de conversa**

Com a Revolução Industrial na Europa, em meados do século XIX, a economia, até então baseada no campo, passa a vigorar com investimentos na organização da

---

<sup>8</sup> Capítulo escrito em primeira pessoa por se tratar de experiência individual da autora.

sociedade, e toma por referência o trabalho urbano. Com o processo de industrialização e de urbanização instaurado, originaram-se mudanças nos aspectos econômico, político, social e cultural, além de fazer surgir a burguesia como nova classe social, assim como surge um novo modelo de escola primária: os grupos escolares (FERREIRA, 2000).

Sobre o modelo de organização dos grupos escolares, a historiadora Viviane 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, as instruções educacionais, que podemos entender como políticas à época, passaram a ser organizadas nessa perspectiva, fortemente influenciadas pela corrente filosófica denominada Positivismo<sup>9</sup>, caracterizando o modelo de escolarização adotado na virada do século XX, com a crença no progresso e na civilidade do povo. Pois o pouco investimento em Educação realizado pelo Império se expressava pelo alto índice de analfabetismo e pela educação elitizada (FERREIRA, 2000).

Ainda no Brasil, em meados do século XIX, no campo da Educação Especial, foram criadas escolas especiais com a autorização do imperador Pedro II. Em 1850, foi

---

<sup>9</sup> 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 P. 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 P. 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”.

criado o Instituto Benjamin Constant<sup>10</sup>, para cegos, instituição pioneira da América Latina e, em 1857, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES)<sup>11</sup>. Ambos foram criados sob influência francesa. Essas instituições ainda são referência em estudos e difusão de pesquisas, nas respectivas áreas, e permanecem ligadas ao Ministério da Educação.

Entendemos que a criação das escolas especiais, em terras brasileiras, visou garantir direitos à Educação, à vida social e produtiva a indivíduos que à época se inquietaram, provavelmente, com as marcas da exclusão social, a começar pela organização dos grupos escolares. Inferimos que a visão positivista ainda perdura nas organizações escolares da atualidade.

Já na primeira década do século XX, se inicia a história de minha família<sup>12</sup>, no Espírito Santo, mais precisamente ao sul do Estado, em Cachoeiro do Itapemirim, local de nascimento de meu pai, Francisco, em dezembro de 1910. Ele era filho de uma mulher negra, doméstica, e de um descendente de português, proprietário de pequena padaria no centro da cidade de Cachoeiro. Minha mãe, Durvalina, nasceu sete anos depois, em 1917, ao norte do Estado, na antiga Vila de Itaúnas, distrito de Conceição da Barra. Ela era descendente de portugueses que trabalhavam na agricultura para fazendeiros locais.

Ambos tiveram pouco estudo, sendo que meu pai concluiu o Ensino Primário no Grupo Escolar Bernardino Monteiro, provavelmente incentivado pelo meu avô. Sendo morador de cidade mais próspera no Estado, teve melhores condições para estudar. Já minha mãe não teve a mesma oportunidade, pois era moradora de zona rural, com pouco acesso e incentivo ao estudo, além de ser mulher, que sequer tinha direito de voto naquela época.

Assim, 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, segundo a história que alguns de nós tivemos a oportunidade de estudar ou nos foi contada. Dessa forma, em sua grande maioria essas pessoas viviam à margem da participação social.

---

<sup>10</sup> Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36220-instituto-benjamin-constant>>. Acesso em 23 Ago.19.

<sup>11</sup> Disponível em: <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em 23 Ago. 19.

<sup>12</sup> A história que conheço.

### 3.2. Superdotação e o paradigma da excepcionalidade

No início do século XX, o governo francês solicitou a Alfred Binet que criasse um instrumento que pudesse prever se crianças teriam sucesso nas escolas francesas. Segundo Rangni (2011), o instrumento testava as habilidades nas áreas verbal e lógica, dando origem ao primeiro teste de Quociente Intelectual (QI) desenvolvido por Lewis Terman, na Universidade de Stanford, na Califórnia, chamado Stanford-Binet Intelligence Scale, considerado na época como um grande marco nas pesquisas acerca das habilidades intelectuais.

Assim, a inteligência conceituada sobre essa vertente foi descrita em Rangni (2011, p. 17) como: “[...] 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 passado, ancorada nos escores dos testes de inteligência, caracterizada como inata, geral e única, denominada pelo fator G, de geral e global.

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 se previu o atendimento educacional dos *super-normaes*, identificados por meio de testes padronizados de modelo americano. Porém, essa iniciativa não garantiu o direito declarado na legislação do Estado do Rio de Janeiro que universalizasse o atendimento escolar a esses alunos, considerando que não foi acompanhada de uma política pública estadual ou federal.

Nessa década, aqui no Espírito Santo, meu pai já havia se mudado de Cachoeiro para Vitória, capital, e se casou, tendo dois filhos: Norberto, nascido em 1930, e Elba, nascida em 1931. Na ocasião, papai ingressara no serviço público como funcionário dos prédios históricos da tradicional Cidade Alta, na função de contínuo, e meus irmãos paternos estudaram em escolas particulares pois não havia vaga para todos nas escolas públicas.

Meu irmão mais velho estudou no Colégio Salesiano, destinado aos homens, e minha irmã no Colégio do Carmo, exclusivo às mulheres. Meu irmão se tornou conhecido jornalista e radialista, funcionário da Rádio Difusora do Estado,

apresentando seu programa “Saúde não tem Idade”, por muitos e muitos anos. Já minha irmã fez Escola Normal e se aposentou como professora de Música do Colégio Estadual Maria Ortiz, que ofertava o ensino primário e o ginásial.

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, cujo intuito era de formar educadores que iriam promover uma grande reforma de ensino com base nos princípios da Escola Nova. Em oposição à pedagogia tradicional, a Escola Nova adotava um ensino não diretivo, baseado em princípios humanistas.

Nesse contexto, a influência de Helena Antipoff foi fundamental para a educação dos alunos com AH/SD, em terras brasileiras, assim como pode ser considerada como uma das pioneiras da Educação Especial no país. Dentre as muitas ideias inovadoras que Antipoff trouxe para o Brasil, ressaltamos a educação dos “excepcionais”, sendo ela a Fundadora da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1938, Antipoff 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).

Vale destacar que essa forma de classificar os sujeitos sociais criava fronteiras àqueles que se diferenciavam da norma de seus grupos de pares, patologizando-os e/ou tratando-os como problemas, visão que ainda se perdura em muitos meios pedagógicos, já que o modelo escolanovista não emplacou por muito tempo, e nem se tornou uma política de governo.

Nesse período, meu pai ficou viúvo e casou-se com a minha mãe, que também já morava em Vitória; meus irmãos paternos tinham 11 e 10 anos, aproximadamente. Da união de meus pais nasceram mais duas irmãs, Estévia, vinda ao mundo em 1942 e Maria da Penha, em 1944. Meus irmãos paternos continuavam seus estudos sob o forte regime disciplinar conservador, comum na época, cujo reflexo também ecoava na organização das famílias.

Em minha família, nosso pai era o provedor e minha mãe cuidava do lar. Com o nascimento de mais duas filhas, meu pai exercia sua autoridade e valorizava os estudos como bem necessário para o desenvolvimento dos filhos na vida adulta, quando estariam prontos para se casarem e formarem suas respectivas famílias.

Minhas duas irmãs mais velhas, que aumentaram nossa família, estudaram no centenário Colégio Americano Batista de Vitória, no Centro, onde se aprendia francês e latim, mas já com salas mistas, compostas de meninos e meninas. Ainda nessa época não havia muitas vagas nas escolas públicas, já que segundo as minhas irmãs, o ensino primário ofertava mais vagas, mas para o ensino ginásial e médio era necessário prestar exames de admissão, devido a pouca oferta de vagas.

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 bem-dotados que desenvolveram estudos em literatura, teatro e música (DELOU, 2007).

Nessa perspectiva de desenvolvimento de estudos, outras duas irmãs minhas, Vera Lúcia e Marília, que nasceram em 1946 e em 1947, respectivamente, também estudaram no Colégio Americano. Até então, meus pais tinham seis filhos. O mais velho (radialista), quatro que se tornaram professoras e uma que se tornou secretária.

Além desses, meus pais tiveram mais quatro filhos, Carmen Déa e Tania Mara, nascidas, respectivamente, em 1950 e 1952, José Elson, em 1953, e Nádia Elôina, em 1955. Meus pais conseguiram garantir oportunidades para eles estudarem, já nos grupos escolares da cidade, como o Colégio Gomes Cardim e Maria Ericina Santos, de Ensino Primário, e o Colégio Maria Ortiz, onde realizaram os devidos exames de admissão para garantirem suas vagas no Ensino Ginásial, a fim de chegarem até o 2º Grau, atual Ensino Médio, como os demais filhos.

Estes irmãos estudaram o 2º Grau nas modalidades de ensino Clássico, voltado para Humanas e Línguas, ou Científico, voltado para Exatas. Por exemplo, no Instituto Estadual de Educação Fernando Duarte Rabelo, que ofertava o curso de magistério, no Colégio Estadual de Vitória, que ofertava o clássico e o científico, assim como no Colégio Brasileiro, de ensino privado, que ofertava cursos de

Contabilidade e Secretariado, entre outros. Assim, ao todo já se somava à família a conta de 10 filhos, que moravam em casa própria no centro da ilha de Vitória e participavam das mudanças urbanísticas e sociais da cidade.

Segundo Delou (2007), em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 4024/61) pelo presidente João Goulart, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934. Nessa LDB, refletiram-se as influências de Helena Antipoff para a Educação Especial, que indicou nos artigos 8º e 9º a educação dos “excepcionais”, se referindo tanto aos deficientes mentais, como aos 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 um avanço à política de Educação Especial brasileira. Porém, naquele momento a ênfase clínica era forte na educação e essa Lei se referiu ao *tratamento* a ser dado aos excepcionais, fortalecendo as escolas especiais como a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos das Pessoas com Deficiência (APAEs).

Para Delou (2007), ao que parecia, os superdotados não estavam efetivamente incluídos nessas políticas, uma vez que, diante desta ótica medicalizadora, não possuíam “nada para serem curados”. Mas, conforme a pesquisadora, uma consideração importante é que alguns anos mais tarde, em 1967, o Ministério de Educação e Cultura/MEC criou comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento aos alunos que eram chamados de *superdotados*.

Em um período de 10 anos, minha mãe perdeu 3 filhos (recém nascidos). Em 1965 eu nasci, sendo a caçula da família, totalizando 11 filhos. Fui a única filha que se beneficiou da Educação Infantil, dos 4 aos 6 anos, no Jardim de Infância Ernestina Pessoa, mantido pelo governo do Estado, onde duas de minhas irmãs mais velhas eram professoras. Ainda frequentando o Jardim de Infância, meu pai faleceu no final de 1969, vítima de uma trombose, aos 58 anos, quando havia poucos meses que eu completara 4 anos de idade. A morte de meu pai foi uma grande perda para toda a nossa família, pois ele se constituía uma referência na educação e no provimento de todos nós.

Até aquele momento, já trabalhavam meus quatro irmãos mais velhos, porém, minhas outras irmãs e um irmão ainda estudavam, mas sem trabalharem, já que meu pai os incentivava a continuarem os estudos por serem muito novos. Como exceção, após o falecimento de meu pai, apenas meu irmão mais novo não deu continuidade aos estudos, parando de estudar na 6ª série ginásial, o que anos mais tarde lhe causou dificuldades financeiras.

Nas férias escolares de 1970, conheci Brasília e sua exuberância arquitetônica, junto com minha mãe e meu irmão mais velho, sendo uma experiência marcante, já que se tratava de conhecer a capital do país, onde se definiam as políticas de governo destinadas à população, sob regime militar instaurado em 1964.

Contudo, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que apontava uma perspectiva menos excludente na Educação, foi alterada no regime militar pela Lei nº. 5.692/71, definindo *tratamento especial* para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Essa alteração foi considerada um retrocesso à nossa política de Educação Especial, reforçando a relação desses alunos a situações-problema, patologias e anormalidades, que demandavam tratamento, ancorados ainda em uma perspectiva clínica e não pedagógica (BRASIL, 2008).

Assim, nas décadas de 1960 e 1970 ocorreu uma grande expansão nos atendimentos da educação especial, cuja mudança foi o reflexo do papel que as instituições especializadas passaram a exercer nas políticas públicas de Educação Especial 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).

Até então, no Jardim de Infância, não tive nenhum colega de sala que tivesse alguma deficiência ou superdotação. O mesmo ocorreu em 1972, quando ingressei no pré-primário, aos 7 anos de idade. Fui alfabetizada no Colégio Brasileiro de Vitória, com o Método Montessori, baseado na autonomia e no respeito ao

desenvolvimento da criança, mas ao que parece esse método não alcançou as escolas públicas da época.

Em 1973, foi criado pelo MEC o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sendo o órgão responsável pela gerência da educação especial no Brasil. O órgão impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado, sob a égide integracionista não inclusiva (BRASIL, 2008).

Nossa vida em família foi tomando novos rumos, pois, com a perda do nosso pai, minhas irmãs passaram a estudar e a trabalhar, assim como foram se casando e ampliando nossas gerações, com a vinda de nossos sobrinhos. Particularmente, considero que as décadas de 1970 e 1980 foram permeadas por experiências muito enriquecedoras para o meu desenvolvimento no ensino e para minha projeção acadêmica futura.

Nos anos seguintes do ensino ginasial, da 5ª a 8ª série, na mesma escola, foi adotado um livro didático intitulado “Criatividade”, que consistia em atividades que estimulavam a imaginação e processo de criação em diferentes modalidades acadêmicas e de autoconhecimento. Provavelmente, por influência do psicólogo americano Joy Paul Guilford, que incluía a criatividade como um aspecto essencial aos estudos sobre inteligência e à concepção da pessoa considerada como superdotada (SIMONETTI, 2010). Na atualidade, muitos profissionais da área de AH/SD utilizam publicações semelhantes para o desenvolvimento de habilidades criativas nos atendimentos de crianças, adolescentes e adultos, inclusive na nossa atuação na Rede Municipal de Ensino de Vitória.

Vale destacar que, com as investigações de Guilford, em meados do século XX, e de outras subsequentes, a inteligência passou a ser vista como conjunto diversificado de habilidades intelectuais e criativas e, conseqüentemente, o conceito de superdotação se ampliou, passando a incluir nele a criatividade e seus componentes, como o pensamento divergente, caracterizado em pessoas que evitam formas rígidas de pensar, assim como são alertas para novidades, para lacunas no conhecimento, 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, que a criatividade é uma habilidade universal que precisa 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 a inteligência (VIRGOLIM, 2007, p. 59).

No contexto de valorização e desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar, devo dizer que era uma estudante dedicada, gostava de estudar e tirava boas notas, com muito gosto por todas as disciplinas, mas especialmente por “Comunicação e Expressão”, como era chamada a disciplina de Língua Portuguesa. Nessa época do ginásio, tínhamos no auditório da escola, como aulas, “Sessões Lítero-Musicais”, aonde de acordo com nossos interesses e habilidades desenvolvíamos atividades literárias, como leitura de livros, redação de crônicas, críticas e poesias, teatro e música, para apresentação em festivais literários na escola. Em um desses momentos conquistei dois primeiros lugares: um concurso de redação da escola e outro do Rotary Club, concorrendo com estudantes de outras escolas e com premiação no late Clube, localizado na Praia do Canto. Também, tínhamos o incentivo dos educadores da escola para participação em eleições do Grêmio Estudantil, com criação de chapas e sala para desenvolvimento das atividades propostas na agremiação dos alunos.

Já no Ensino Médio, foi configurando de forma mais contundente que a área de Matemática não era o meu forte, ficando para as disciplinas de Humanas meu maior gosto de estudar e aprofundar. Meus percursos escolares tiveram além do Colégio Brasileiro, o Colégio Americano Batista de Vitória, o Colégio Sagrado Coração de Maria e, finalmente, o Colégio Nacional. As escolas que estudei sempre nos estimularam na busca de novos conhecimentos, com metodologias e experiências diferenciadas como dinâmicas de grupo desenvolvidas pelas Orientadoras Educacionais, feiras de Ciências, feiras de profissões, oficinas e mostras de arte,

visitas a parques, para atividades integradoras e ecológicas, visitas a fábricas, jogos escolares, entre outros. Apesar de não ter tido colegas com deficiências severas, já ouvia a expressão “superdotado”, quando se referiam a estudantes muito inteligentes em sala, desde o ginásio.

Foi em 1983, então com 18 anos, que ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no curso de Letras. Na verdade, tive dúvidas na escolha do curso, visto que a escolha profissional constitui-se em uma difícil decisão, por parecer que somos obrigados a levar essa escolha por toda a vida. Também havia pensado no curso de Educação Física, porque fazia dança moderna desde os 10 anos de idade, e no curso de Turismo, de Comissária de Bordo, ou outras profissões que me colocassem na relação com pessoas.

Não havia me formado ainda no curso de Letras, e fui me descobrindo como pessoa, com a riqueza de diferentes vivências que nos traz a universidade, nos provocando a escolhas mais singulares para as nossas vidas. Foi então, que em 1987 decidi prestar novo vestibular para o curso de Psicologia.

Foi no final da década de 1980 a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe como um dos seus objetivos fundamentais “*promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*” (art.3º inciso IV). A Constituição define, no artigo 205, a educação como um direito de todos e no artigo 206, inciso I, estabelece a “*igualdade de condições de acesso e permanência na escola*”, como um dos princípios para o ensino; traz ainda no art. 208, como dever do Estado, a garantia de oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2008)

Em 1988, me formei no curso de Letras, e ingressei no de Bacharel em Psicologia, terminando em 1992. Nesse espaço de tempo, iniciei no meu primeiro emprego, ministrando aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, em apenas um ano letivo. Isso porque o curso de Psicologia exigia um maior esforço, com duração de 5

anos e aulas pela manhã e tarde e, às vezes, à noite. Por esse motivo deixei de ser professora para me dedicar à Psicologia.

No curso, tivemos disciplinas no Centro Biomédico e no Campus da UFES, e estágios que abrangiam as áreas de atuação clínica, organizacional, social, educacional e escolar. No período, junto a outros estudantes de Psicologia, participamos de algumas edições do evento “Reunião Anual de Psicologia”, da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, nos quais tivemos contato com a diversidade de temas que se relacionam à Psicologia. Outros eventos de forte significado para mim foram os relacionados à Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), que relacionavam, dentre outros temas, comportamento político, relações comunitárias e movimentos sociais.

Especificamente, no campo da Educação Especial, ao longo do curso, tivemos um breve contato com estudos e pesquisas tanto no campo das deficiências e transtornos, quanto no de superdotação, inteligência e criatividade. Nesse caso, as referências da psicóloga e professora Eunice Soriano Alencar, da Universidade de Brasília (UNB), foram muito significativas. Tivemos também uma disciplina específica, ainda denominada de Psicologia do Excepcional, cuja pequena carga horária nos oportunizou a proximidade com a nossa realidade local, os problemas e as questões que permeavam as instituições especiais do município de Vitória.

Ao concluir o curso de Psicologia, em 1992, ingressei como psicóloga na área organizacional, atuando como Recrutadora e Seleccionadora em um grande grupo empresarial do interior do Estado. Fiquei nesse trabalho até 1994 e pedi demissão para desenvolver outras atividades como psicóloga, porque, na verdade, não havia me realizado profissionalmente na atuação empresarial. Em paralelo, concluí uma especialização em Administração de Recursos Humanos, e realizei trabalho monográfico sobre “Qualidade de vida de empregados em uma empresa de médio porte” o que me foi relevante para atuar em uma clínica que prestava serviços para candidatos interessados em ter habilitação para dirigir veículos. Nessa clínica, realizava exames admissionais, demissionais e periódicos para empresas, além de

aplicação de testes psicológicos para adolescentes em terapias ou em avaliação para orientação vocacional.

Nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jontiem, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90), além da Declaração de Salamanca, em 1994, passaram a influenciar a formulação das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva nacionalmente (BRASIL, 2008). Vale ressaltar que em 1989, ainda sob o regime militar, é concedida anistia política aos brasileiros que estavam exilados no exterior, aparentando um momento político de abertura à participação social.

Ainda em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, 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 essa política demarca um movimento contrário ao da inclusão, constituindo-se em um retrocesso como política pública, reforçando o paradigma de padrões homogêneos de escolarização, mantendo a lógica das classes e escolas especiais (BRASIL, 2008). Nesse caso, alunos considerados superdotados que acompanhassem o currículo escolar estariam em condições de se incluir às classes comuns.

No campo da Educação, quando me desliguei da empresa privada que atuava, ministrei aulas de Psicologia Social nos cursos profissionalizantes, em uma escola estadual localizada na capital do Estado, e as avalio como muito gratificantes. Porém, já prestes a completar 30 anos passei a me preocupar com um trabalho que pudesse me proporcionar uma certa estabilidade, mas que me desse também a oportunidade de me manter como autônoma na prestação de serviços em psicologia.

Nesse contexto, realizei concurso público para a Prefeitura de Vitória, na Educação, e ingressei em 1995, no cargo de Assistente Técnico de Direção (ATD), cuja função nas escolas municipais dialogava com apoio ao diretor, administrativamente, e atuação direta na coordenação escolar, na interface com professores, alunos,

famílias e demais colegas de trabalho. Como a carga horária prevista era de 30 horas semanais, tinha tempo disponível para continuar exercendo atividades em psicologia. A formação em Psicologia fez grande diferença para a minha atuação nas funções que exercia de ATD, pois se tratava de um cargo estratégico para a organização e funcionamento da escola e para as relações nela exercidas.

Já devidamente concursada, em 1996, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, considerada como um marco histórico para as políticas educacionais na perspectiva inclusiva, principalmente, para a educação especial e para as AH/SD, visto que instituiu um capítulo destinado à Educação Especial. O Cap. V, artigo 59, 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; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, assim como aceleração de estudos aos superdotados, para conclusão do programa escolar em menor tempo (BRASIL, 1996).

Como atuei em escolas municipais de ensino fundamental no cargo de ATD até o ano de 1998, em 1999 fui convidada para ingressar como assessora da Secretaria de Educação (SEME), na Divisão de Ensino Fundamental, quando tive grande aprendizado como profissional da Educação, somado às experiências de escolas que trabalhei. Na época, para atendimento ao dispositivo na LDB, houve a implantação das Escolas-Pólo no município, com estrutura técnico-pedagógica, instalações e espaços físicos, para atendimento a matrículas de estudantes público da Educação Especial.

Nessas escolas-pólo foram implantadas salas de recursos, com materiais pedagógicos e equipamentos específicos, sendo localizados professores especializados das áreas de deficiência intelectual, auditiva e visual, para atendimento desses estudantes no turno inverso ao período regular de matrícula. Muitas questões foram colocadas no meio pedagógico, pois, como o projeto não previa apoios especializados no turno de matrícula desses estudantes, os

professores alegavam que não tinham formação adequada para atendê-los; por outro lado, o meio acadêmico avaliava que, por se ofertar matrícula com apoio especializado em algumas escolas municipais, essa seria uma política de exclusão, visto que a prioridade de matrícula para todos os estudantes nas escolas públicas deveria obedecer o critério de proximidade com suas residências, facilitando o acesso de todos que estivessem em idade escolar.

A SEME justificava que as condições materiais e humanas que se dispunham dificultavam a ampliação do modelo de salas de recursos para todas as unidades de ensino municipais. Pois, ainda há de se considerar, que os professores contratados na época eram oriundos de escolas ou clínicas de atendimento especializado, com atuação psicopedagógica descontextualizada das ações escolares para acesso ao currículo dos estudantes com deficiência.

Até a implantação das sete Escolas-Pólo, a Divisão de Educação Especial da SEME desenvolvia ações de assessoria escolar, com a organização de uma equipe multidisciplinar, contando com professor, pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo e fisioterapeuta. A equipe se direcionava às escolas em que era possível matricular estudantes com deficiências, para orientação e acompanhamento pedagógicos. Também havia atendimentos de contraturno realizados em clínicas especializadas ou nas escolas especiais localizadas no município. A SEME tinha convênio com uma dessas escolas especiais, que realizavam os diagnósticos e atendimentos dos alunos. Atualmente, com o avanço das políticas intersetoriais, essa ação é encaminhada pela Saúde.

Na verdade, lembro-me de ter percebido a matrícula de apenas uma estudante com deficiência, em uma unidade de ensino que atuei antes de vir para a SEME, e nem se cogitava atendimento especializado para estudantes considerados superdotados nas unidades-pólo. No entanto, havia alunos considerados pela equipe pedagógica nas escolas como muito inteligentes. De qualquer maneira, o município buscou ofertar uma política de atendimento que superasse o modelo de escolas e classes especiais, de acordo com a nova LDB, a frente de muitos municípios do Estado e sabe-se até a frente de outros estados do Brasil.

### 3.3 Perspectivas políticas e vivenciais no século XXI

Considerando o movimento mundial pela inclusão em todos os âmbitos sociais, vislumbrado pela perspectiva dos Direitos Humanos, o novo milênio traz conquistas significativas no avanço de políticas nacionais e locais, relacionadas às pessoas com deficiência e com AH/SD.

Na SEME, algum tempo depois de ter prestado o concurso público, o cargo de ATD entrou em vacância no município, pois, mesmo que o concurso tenha sido realizado com critérios de ingresso para professores com licenciatura, foi avaliado pelo município como função técnico-administrativa e não como técnico-pedagógica. No âmbito de suas atribuições isso inviabilizava inclusive a realização de outros concursos, excetuando para docentes, atendendo o disposto na legislação trabalhista, bem como, a concessão de alguns direitos e vantagens previstos no Estatuto do Magistério.

Como havia realizado um processo seletivo, no final de 1999, para atuação como psicóloga da Divisão de Educação Especial, na Equipe Multidisciplinar para avaliação cognitiva de estudantes, ficaria impedida de ingressar no cargo, no ano seguinte, caso optasse por continuar como ATD, por se tratarem de dois cargos técnicos. Nesse período, finalizei uma especialização em Psicologia e Práticas Educacionais em Instituições Públicas, que muito contribuiu para a minha formação política e técnica como profissional, cuja monografia versava sobre “A questão disciplinar no contexto capitalista”. Foi quando optei pelo pedido de exoneração do cargo de ATD e no início do ano de 2000 assumi o cargo de psicóloga na referida divisão da SEME.

Foi precisamente nesse ano, com o fomento das professoras especializadas, Carly Cruz e Erondina Miguel Vieira, que atuavam nas salas de recursos do município, nas áreas de Deficiência Intelectual (DI) e Deficiência Visual (DV), respectivamente, mais o apoio de nossa gerente, que se iniciou a implantação do Programa de Desenvolvimento da Criatividade (PDC), para atendimento especializado na área de superdotação. Como havia ingressado na Divisão de Educação Especial como

psicóloga, desenvolvia avaliação cognitiva e processual dos estudantes encaminhados e o acompanhamento do programa, juntamente com essas professoras. Assim, o município de Vitória começou sua história na área de AH/SD.

Os atendimentos do PDC começaram no modelo de salas de recursos, a partir do 2º semestre letivo do ano 2000, na Escola Municipal de Educação Fundamental “Aristóbulo Barbosa Leão”, nos dois turnos, com 18 alunos identificados pela equipe multidisciplinar da SEME. Até então, o Censo Escolar sinalizava quatro estudantes identificados como superdotados no município. Eram atendidos os estudantes considerados com alto potencial criativo ou com muita facilidade para aprender, sendo encaminhados inicialmente pelos professores de sala de aula comum. Na gestão municipal de 2001 foi apresentado um anteprojeto para criação do “Centro de Referência de estudo e pesquisa do talento de Vitória”, objetivando fomentar estudos e ampliar o número de atendimentos na área de superdotação, mas o projeto não se consolidou (PMV/SEME/CEE, 2019<sup>13</sup>).

O período foi propício porque as professoras que apoiaram a implantação do PDC já realizavam este tipo de atendimento na rede estadual de ensino, no Programa de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT). Na realidade, o governador do Estado do Espírito Santo já havia sancionado a Lei Nº 4.544/91 em favor do ensino especial e do atendimento educacional para o estudante talentoso ou superdotado (PMV/SEME/CEE, 2019).

Concomitante à implementação do PDC, fui convidada para fazer parte da Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotação (ABAHSD), seccional Espírito Santo, com sede situada em uma sala cedida no SENAI, tendo como presidente a professora Dora Cortat Simonet, considerada como a precursora da área em nosso estado. Lideradas por essa professora e sob a coordenação do Departamento de Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-Vitória), fomos em cinco tutoras da ABAHSD/ES ministrar o Curso de AH/SD na metodologia EAD, para professores dos Centros de Educação

---

<sup>13</sup> A referência “PMV/SEME/CEE, 2019” se refere à consulta a acervo da Prefeitura Municipal de Vitória / Secretaria Municipal de Educação / Coordenação de Educação Especial.

Tecnológica da instituição, de todos os estados da Federação e do Distrito Federal, interessados na temática. Como planejado, cada tutora ficaria com uma região do país, sendo que fiquei responsável pelos professores da região Norte. As ações desenvolvidas no Estado, como o PAAT em vários municípios; a implantação do PDC em Vitória e a parceria do curso entre o SENAI e a ABAHSD/ES foram importantes para dar maior visibilidade à área.

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* (NEEs), 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 pelo Censo Demográfico, para 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. Mais tarde em 2004, o MEC redefiniu o público referente à nomenclatura NEEs (BRASIL, 2008), mas estudantes considerados com AH/SD se mantiveram como público da Educação Especial.

A fim de fomentar o processo educacional inclusivo, essa normativa determinou, ainda, 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 e dessem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Por essa resolução consideravam-se alunos com AH/SD, os educandos com grande facilidade de aprendizagem, que os levassem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Para a identificação das necessidades educacionais

especiais dos alunos e tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deveria realizar, com assessoramento técnico, avaliação no processo de ensino e aprendizagem do aluno, 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, no caso dos alunos que apresentassem AH/SD, deveriam se aplicar atividades que favorecessem o aprofundamento e 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 Artigo 24, inciso V, alínea “c”, da Lei 9.394/96, já apontando a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos no processo de avaliação pedagógica.

A Resolução nº 2 de 2001 (CNE, 2001) visou ainda garantir para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial a organização das suas classes comuns com professores regentes de sala e da educação especial capacitados e especializados, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, de modo que essas classes comuns se beneficiassem das diferenças e ampliassem positivamente as experiências de todos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

Mediante os avanços mencionados nessa resolução, a SEME já vinha se organizando para por em prática muitas das diretrizes postuladas. Mas, ao final de dois anos como psicóloga na Divisão de Educação Especial, o contrato se encerraria e não tínhamos segurança se seria renovado por mais tempo. Na realidade, a proposição de equipe multidisciplinar para avaliação cognitiva de estudantes com deficiência e AH/SD não caberia mais em uma proposta de avaliação pedagógica para acesso desses estudantes ao currículo escolar, de acordo com a Resolução.

Nesse contexto, considerando minha formação em Letras e minha afinidade com a Educação, realizei concurso público para o Magistério Municipal, em 2001, e ingressei como professora na SEME, em 2002, continuando minhas atividades de

assessoria na Divisão de Educação Especial. Enquanto isso, mantinha atuação em clínica particular, como também ministrava aulas de Língua Portuguesa em escola estadual para estudantes do Ensino Médio.

Nesse mesmo ano, realizei processo seletivo interno para professora especializada na área de AH/SD, e concomitante à atuação de assessora na SEME, fui professora especializada da área na sala de recursos da EMEF “Rita de Cássia Oliveira”, no turno matutino, até o término do ano letivo, sendo uma experiência muito gratificante junto aos estudantes identificados, já que o PDC realizava “Mostras Integradoras” dos trabalhos dos estudantes atendidos, tendo a participação das famílias. Vale relatar que entre os anos de 2003 e 2004 também atuei como professora do Programa de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT), realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Carlos Xavier Paes Barreto”.

Nesse período, outras ações relevantes que davam visibilidade ao município de Vitória, referenciando-o no campo da Educação Especial, nas quais tivemos participação, foram trabalhos apresentados em eventos acadêmicos realizados na Universidade Estadual Paulista, Campus Marília, na Universidade de São Carlos, na UFES, Campus Vitória, na Faculdade Salesiana e na Faculdade Novo Milênio.

Uma decisão importante do MEC no campo da formação foi a implantação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, envolvendo estados, municípios e Distrito Federal, em 2003, com o propósito de formar gestores e educadores participantes das políticas de inclusão numa perspectiva educacional, abrangendo, entre outros temas, a Educação Especial e as AH/SD. O programa realizou oito edições, com 100 participantes em cada uma delas, sendo a última ocorrida em 2014. A capital, Vitória, era um dos municípios-pólo, abrangendo mais 20 municípios do Estado, perfazendo um total de 800 gestores e educadores participantes nas formações (Fonte: PMV/SEME/CEE, 2019).

Ainda no ano de 2002, iniciei uma pós-graduação em “Educação Especial para alunos bem dotados e talentosos” concluída em 2004, na Universidade de Lavras (UFLA/MG), com metodologia semipresencial. Apresentei trabalho monográfico

sobre “Desenvolvimento da Criatividade em estudantes do Ensino Médio”, e tive como orientadora a professora e psicóloga Dr<sup>a</sup> Zenita Cunha Guenther, idealizadora do Centro de Desenvolvimento de Talentos (CEDET)<sup>14</sup>, de Lavras/MG.

Essa especialização possibilitou um maior aprofundamento teórico na área de AH/SD, além de ter proporcionado o encontro com diferentes profissionais de outras realidades do Brasil, no que diz respeito ao desenvolvimento de programas e modelos de atendimento. Além de Zenita Guenther, outras renomadas professoras e psicólogas da área de AH/SD, como Dr<sup>a</sup> Cristina Maria Carvalho Delou, da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Dr<sup>a</sup> Denise de Souza Fleith, da Universidade de Brasília (UNB), dividiram conosco experiências, conhecimentos e suas produções teóricas.

Um evento marcante realizado na Escola Americana de Brasília, em 2004, foi o “I Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD”, com o tema “A excelência na Educação e desenvolvimento de talentos”. O encontro contou com a presença de Ângela Maria R. Virgolim e Denise de Souza Fleith, respectivamente, presidente e vice-presidente do ConBraSD, na época, além 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, entre outros nomes importantes da área, além de convidados especiais como Joseph C. Renzulli e Sally Reis, da Universidade de Connecticut. Participar desse evento com as colegas de Vitória, junto a outros profissionais do Brasil, foi muito significativo, porque nos oportunizou conhecer de perto ícones e influenciadores da área no Brasil.

Na perspectiva de avanços na área de AH/SD, sob a influência desses pesquisadores 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,

---

<sup>14</sup> O Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) é um centro de Educação Especial de reconhecimento internacional. Foi idealizado em 1992, na cidade de Lavras (MG) pela educadora Zenita Guenther, como um espaço físico e social estruturado para a dinamização da metodologia CEDET. Disponível em: <map.reevo.org/reports/view/810?l=pt\_PT>. Acesso em: 21 abr. 2018

objetivando fortalecer ainda mais a política nacional nessa área específica. Os NAAH/S são núcleos de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD, com orientação às famílias e formação continuada aos professores, como forma de garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino (BRASIL, 2008).

Em 2005, fui convidada para fazer parte da equipe de desenvolvimento de projetos de Inclusão Produtiva, na Subsecretaria de Trabalho e Geração de Renda, da Secretaria Municipal de Assistência Social, como Técnica de Educação. As ações tinham uma interface com a Educação, a Assistência Social e o Trabalho, no que diz respeito ao levantamento de potencialidades nos territórios de vida de munícipes de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade social, para fomento e oferta de cursos de qualificação profissional para gerar trabalho e renda, de ações na Economia Solidária e no cooperativismo. Agreguei experiências bem significativas.

Enquanto isso, no mesmo ano, lá na SEME as professoras do PDC começaram a demandar um processo de identificação e atendimento mais criterioso e qualificado para os estudantes, que ansiavam por “algo mais”. Nesse ano de 2005, foram sinalizados no Censo Escolar 150 alunos com superdotação, já atendidos nas salas de recursos, denominadas Laboratórios Pedagógicos (LP), em 7 escolas-pólo da Rede. A Coordenação de Educação Especial, em diálogo com as professoras especializadas, começa a utilizar um modelo de ficha com indicadores para observação de habilidades dos alunos, desenvolvido com metodologia científica pela psicóloga e professora Dr<sup>a</sup> Zenita Guenther, idealizadora da metodologia do CEDET (Fonte: PMV/SEME/CEE, 2019).

No final de 2005, retorno à SEME, e recebo o convite da Secretária Municipal de Educação para ocupar o cargo de chefia da Coordenação de Educação Especial. Naquele ano, se evidenciou maior visibilidade na área de AH/SD no município e um aumento na demanda de atendimento de estudantes identificados por meio da metodologia CEDET.

Nessa época, já era conselheira da I Plenária do Conselho Regional de Psicologia (CRP) – 16ª Região/ES, desvinculando-se do CRP de Minas Gerais. Atuava como Conselheira Tesoureira, Conselheira referência do Centro de Referência de Políticas Públicas (CREPOP), Conselheira da Comissão de Educação (Inclusiva) e era membro no Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente (CRIAD).

Em 2006, nos deparamos com a carência de profissionais da área de AH/SD para atendimento à demanda apresentada à SEME pelas escolas, já que muitos dos estudantes identificados eram oriundos de escolas distantes de onde se localizavam as salas de recursos para atendimento do PDC. A carência de profissionais para atendimento às demandas de estudantes no nosso sistema de ensino era uma realidade vivenciada também nas outras áreas da modalidade, mas no caso das AH/SD eram 6 professoras atuando no PDC. Porém, buscamos minimizar essa carência contratando cinco estagiários da UFES, de diferentes licenciaturas, que vinculamos à área de AH/SD, para atuação itinerante nas escolas com estudantes identificados por grupos de interesse. O planejamento das atividades e a formação teórico-prática para os estagiários eram realizados na SEME, com o apoio dos professores especializados, de pedagogos e professores de áreas de conhecimento nas escolas.

No intuito de otimizar os poucos recursos existentes para o desenvolvimento da área, envolvendo espaços, materiais, pessoas e parcerias, a gestão municipal implantou o modelo de CEDET, em cooperação técnica com a seccional estadual da ABAHSD, na EMEF “Adilson da Silva Castro”, no 2º semestre de 2006. Buscou-se manter o foco do AEE na área no Ensino Fundamental, a fim de atender a demanda mais emergente (PMV/SEME/CEE, 2019).

Na coordenação, participei de outros momentos importantes na expansão da área de AH/SD, fui instrutora convidada do minicurso “Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação”, ministrado para professores e pedagogos da SEME do município de Guarapari; nos envolvemos no “II Seminário Estadual de inclusão de pessoas com AH/SD”, realizado pela ABAHSD/ES, em Vitória; e junto ao grupo de cinco professoras efetivas em atuação no CEDET, a SEME oportunizou nossa

participação no “II Encontro do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD”, com o tema “Investimento nos talentos, responsabilidade de todos”, realizado em Pirenópolis/GO, em 2006, tendo como presidente a professora Dr<sup>a</sup> Ângela Virgolim.

Esse evento contou com as mesmas presenças importantes no cenário nacional na área de AH/SD, mas teve como diferencial na abertura a Secretária de Educação Especial do MEC, Cláudia Dutra, representando também o Ministro da Educação Fernando Haddad. A palestra Magna foi realizada por Roberto Crema, conhecido antropólogo, psicólogo e escritor de diversos livros de abordagem transdisciplinar e holística. Também foram apresentados durante os quatro dias muitos estudos e trabalhos relacionados à temática de AH/SD, de diferentes partes do país, sendo 2 workshops, 5 conferências, 6 mesas redondas, apresentação de painéis, de teses e dissertações, de trabalhos desenvolvidos nos Estados, além de oficinas e filmes. Enfim, foram proporcionados momentos de muitas aprendizagens e trocas, inclusive nas atividades sociais do evento, o que enriqueceu e motivou mais ainda os profissionais da área.

No final de 2006, junto à Gestão da SEME destituímos o modelo de AEE nos quinze Laboratórios-Pedagógicos (LP) existentes na Rede e orientamos todas as escolas para organizarem salas de recursos para atendimento especializado dos estudantes com deficiências e TGD, para otimizar recursos e efetivar os atendimentos, já que a frequência nos LPs era baixa. Mediante a carência de profissionais para atender a demanda de estudantes público da EE, localizamos os professores especializados efetivos, em torno de 30, para realizar o AEE com carga horária dividida em duas unidades de ensino, o que facilitaria também um maior envolvimento desses professores no processo escolar inclusivo. Assim, o AEE nas AH/SD seria efetivado via CEDET, com 145 estudantes atendidos, e na área de deficiências e TGD em salas de recursos organizadas pelas escolas.

Em janeiro de 2007, deixei a Coordenação de Educação Especial e mudei-me para outro estado da Federação, vivenciando novos espaços-tempos, pois me casei e fui residir em Rio Branco, no Acre. Atuei no processo de implantação da área de AH/SD

na equipe da Gerência de Educação Especial, da Secretaria Estadual de Educação/AC. Também atuei como psicóloga da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social (SEMAS), sendo Chefe da Divisão de Atenção à Família, Coordenadora de Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), responsável pelo Programa de Atendimento à Pessoa Idosa e pelo Projovem Adolescente. Com atuação na SEMAS fui conselheira do Conselho Municipal da Mulher e do Conselho Municipal de Atenção às Drogas, Presidente do Conselho Municipal do Idoso, como também me envolvia com o Conselho da Juventude e da Criança e Adolescente. No Conselho Regional de Psicologia – Seção Acre, desenvolvemos ações conjuntas com outros psicólogos.

Além dessas tive mais experiências gratificantes no Acre: fui professora do Departamento de Psicologia da Universidade Barão do Rio Branco (UNINORTE), psicóloga clínica na Santa Casa e psicóloga social-comunitária da Rede Socio Assistencial. Concluí créditos de Especialização em Educação Ambiental, recebendo o título de Máster em Gestión e Auditorias Ambientales, pela Universidade de León, na modalidade EAD, muito comum para continuidade de estudos na região Norte. Porém, não consegui ir até à Espanha para realizar o estágio previsto, já que no período que residi em Rio Branco, faleceram cinco pessoas da minha família, inclusive minha mãe, o que dificultava me organizar para viajar ao exterior.

Retornei para a SEME em 2013, com mudanças mais robustas e significativas, em âmbito nacional, no delineamento da política de Educação Especial e, conseqüentemente, nas AH/SD. Porém, não era mais a mesma pessoa...

### **3.4. A virada histórica na política nacional e a vivência na construção da política local**

Retorno para residir em Vitória/ES em meados de 2013, vindo de mudança de Rio Branco/AC, a fim de retomar minhas atividades como servidora da SEME, após concessão de meu afastamento legal e aposentadoria do meu esposo. Sob nova gestão municipal, a SEME decide revisar a organização do atendimento na área de AH/SD, substituindo o modelo de identificação e atendimento CEDET, pelo modelo

de AEE em SRM consonante com a proposta na PNEE vigente. Na ocasião, já éramos dez professores efetivos na área de AH/SD (PMV/SEME/CEE, 2019).

Mas voltando na história, em 2008, período em que residia no Acre, ocorreu o que podemos considerar como um marco histórico no fortalecimento de políticas públicas da Educação: a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE). A política explicita como objetivo assegurar a inclusão escolar de educandos com deficiência, TGD e AH/SD, orientando os sistemas de ensino para garantir, dentre outras diretrizes, a participação desses educandos em sala de aula comum, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para o AEE e a formação de professores (BRASIL, 2008).

Ressaltando-se que a PNEE (BRASIL, 2008) mantém e assegura os alunos com AH/SD como público da modalidade Educação Especial, deve-se considerar no seu processo de identificação, a observação daqueles 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 (Ibid, p. 9).

Vale destacar que a avaliação pedagógica dos estudantes considerados como público da EE é compreendida nessa política como um processo dinâmico, configurando-se como uma ação processual e formativa que analisa o desempenho dos educandos público da educação especial com relação ao seu progresso individual, buscando se prevalecer, nessa avaliação, os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. 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 professores e educandos (BRASIL, 2008).

Após ser instituída essa política pública, importantes normativas e avanços se sucederam com o intuito de garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial na rede regular de ensino e, particularmente, aos considerados com AH/SD. É sobre isso que iremos discorrer, incluindo os rumos da política de EE na área de AH/SD, em Vitória, constituída a partir dessas diretrizes.

No que diz respeito à especificidade da SRM para atendimento aos alunos identificados nas AH/SD, a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) institui 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 artigo 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 dos educandos 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 professor especializado deverá criar condições para a identificação das necessidades educacionais específicas dos educandos, em articulação com os demais professores 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, o cronograma de atendimento, a necessidade de outros 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 o acesso e a permanência efetivas de todos os educandos público da Educação Especial. No caso específico das AH/SD, cabe ao professor do AEE também organizar o tipo e o número de atendimentos dos alunos na SRMs, para planejar a definição dos recursos necessários e das

atividades suplementares a serem desenvolvidas para enriquecimento curricular. (BRASIL, 2009; 2011).

Entendemos, que em todos esses aspectos abordados anteriormente, o envolvimento da gestão pedagógica da escola seria muito pertinente, visando o esforço coletivo na realização da proposta inclusiva não só para os estudantes, mas para todos os envolvidos no processo.

Ainda sob o prisma da legislação vigente, o Decreto nº 7.611/11 (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 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, dentre questões já explicitadas, sobre o apoio técnico e financeiro do MEC para implantação das SRMs e para provisão de articulações e projetos que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes com AH/SD. Trata também sobre o apoio técnico e financeiro do MEC para formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica Pública, desenvolvida com parceria dos NAAH/S estaduais e com a parceria das IESs. Para isto, as Secretarias de Educação devem apresentar plano de formação com demandas das escolas públicas de cada rede de ensino.

A título de dar retorno dos investimentos técnicos e financeiros do MEC para a garantia da proposta inclusiva no que diz respeito à EE como um todo, a nota ainda previa a implantação de 42.000 SRM, a fim de atender 100% dos municípios brasileiros, até 2014, 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 Nota Técnica Nº 04, 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 nota alicerça-se nas orientações contidas na Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, conforme dispõe o artigo 4º, inciso III,

para a declaração dos estudantes público-alvo da educação especial no âmbito do Censo Escolar, assim como o artigo 9º, que prescreve a elaboração e execução do plano de AEE (CNE, 2009), conforme disposto em parágrafos anteriores.

A Nota Técnica esclarece que o AEE visa promover acessibilidade, em todas as etapas e modalidades da educação básica, a fim de atender as necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da educação especial, para que possa se efetivar o direito desses estudantes à Educação. Por meio do Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial, assegura-se o atendimento de suas especificidades educacionais. O detalhamento desse Plano deverá ser individualizado e feito com base no *estudo de caso* de cunho estritamente educacional para que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola e favoreça as condições de participação e de aprendizagem do 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 dos estudantes considerados público da EE, para declará-los no Censo Escolar, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014).

Outra normativa fundamentada na concepção inclusiva é a Nota Técnica 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 execução de propostas de enriquecimento curricular, pois:

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

Por conseguinte, 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 artigo 59-A, que obriga o poder público a instituir cadastro nacional destes alunos, 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, o que se precisa é monitorar seu cumprimento.

Evidenciamos a relevância das orientações contidas nas diretrizes e normativas nacionais descritas, principalmente, para encaminhamentos do trabalho desenvolvido com o grupo de professores especializados da área de AH/SD, quanto ao processo de avaliação pedagógica e marcação dos estudantes identificados com AH/SD no Censo Escolar, na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Essas perspectivas educacionais visam subsidiar e fortalecer o campo de discussão pedagógico em torno desses sujeitos da Educação Especial, conforme preconiza a política atual de Educação inclusiva, além de privilegiar os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, objetivando valorizá-los como sujeitos com particularidades.

Para finalizar o campo de diretrizes e normativas nacionais no fortalecimento das políticas públicas, vale 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 objetiva 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 a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Essa Meta acessa condições para que sejam amplamente debatidas questões relacionadas aos processos inclusivos e à garantia de direitos para pessoas consideradas como público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2014). Em Vitória, participamos de 2 edições de Conferências Municipais relacionadas a deliberações locais envolvendo, além de outras, a Meta 4, possibilitando nos Grupos de Trabalho debates específicos sobre a oferta de atendimento nas AH/SD na Educação Básica, o que consideramos como um avanço para a constituição dessa política pública.

Com base nesse corpo específico de diretrizes e normativas nacionais, estruturantes, percebemos o avanço considerável que se coloca no intuito de dar maior visibilidade e valorização às necessidades dos estudantes considerados com AH/SD, no campo das políticas educacionais, assegurando-os como sujeitos de Direito. Conforme compreendem Sacristan (2002) e Mendes (2018), estudantes público da EE devem ter o acesso ao currículo comum a todos, como também devem ser considerados em suas singularidades. Porém, 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, entendemos que para garantia do Direito à Educação para todos 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 os estudantes de acordo com suas reais necessidades, desde a educação básica ao ensino superior.

Podemos inferir que as concepções erigidas a partir da implantação da PNEE vigente nos impulsionam a buscar desvelar propostas pedagógicas constituídas em base teóricas que evidenciem as experiências, vivências e trocas escolares, histórias e contextos de vida dos estudantes, suas necessidades e particularidades, visando superar a lógica quantitativa, baseada em um modelo positivista, de lógica deveras excludente.

Logo, com o advento dos estudos acerca da inteligência, da constituição de modelos e políticas educacionais para identificação e/ou atendimento aos educandos nas AH/SD, como vimos, os teóricos da área referem-se a esse indivíduo não restritamente à questão de sua inteligência/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 mentais desses educandos 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; VIRGOLIM, 2007; PEREZ, 2009; RENZULLI, 2014; ZAIA *et. al*, 2018), considerando o biológico, o psicológico, o emocional e o sócio-histórico, mais condizentes com proposições que levem em conta os aspectos qualitativos do sujeito no seu processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, com o retorno às minhas atividades na equipe da Coordenação de Educação Especial (CEE) como assessora da área de AH/SD, em 2014, tínhamos como desafio junto ao grupo de professores da área, implantar o “Documento Orientador para Atendimento de Estudantes nas Altas Habilidades/Superdotação” contendo as orientações necessárias às escolas para operacionalizar o atendimento desses alunos, em nível local.

No decorrer do processo de implementação das diretrizes contidas no documento, foram realizadas reuniões formativas com o grupo de professores da área para avaliação e aprimoramento da proposta. Para atendimento e avaliação pedagógica dos estudantes encaminhados para o AEE nas AH/SD, o grupo elaborou a Proposta Pedagógica do Programa de Enriquecimento Curricular - PEC (ANEXO 1), contendo

informações sobre a operacionalização do programa, assim como abordagem teórica, metodologias e ferramentas pedagógicas a serem utilizadas com os estudantes.

Atualmente, em nível municipal, as SRMs são estrategicamente localizadas em seis unidades de ensino fundamental de referência em AH/SD, constituídas por professores especializados da área. Nessas salas são desenvolvidos projetos de enriquecimento para suplementação do currículo escolar, baseados nos interesses e habilidades demonstrados pelos educandos, inicialmente identificados e encaminhados pelos professores de sala de aula comum, a partir de Relatório Descritivo (ANEXO 2) sobre as potencialidades/habilidades por eles demonstradas.

Cabe aos professores especializados planejar e desenvolver atividades de enriquecimento curricular, individualmente e/ou em pequenos grupos, que potencializem a avaliação pedagógica de identificação das áreas de interesse e destaque dos educandos, descritas nos relatórios descritivos encaminhados pelas unidades de ensino fundamental, visando fortalecer o processo de inclusão escolar.

Os estudantes encaminhados são observados pelos professores especializados, por um período estimado de seis meses a um ano letivo (ou mais), a partir das atividades de enriquecimento que desenvolvem no AEE. Mediante o acompanhamento do processo, observando o envolvimento, o desenvolvimento de ideias criativas e originais nos projetos dos estudantes (comportamento observável), no espaço-tempo do AEE, os professores procedem avaliação pedagógica, percebendo área(s) de destaque/interesse dos estudantes.

Como recurso teórico-metodológico do PEC utilizamos a coleção “A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação”, publicada, em 2007, pela Secretaria de Educação Especial do MEC, organizada por Fleith (2007). Denise de Souza Fleith, é professora da Universidade de Brasília – UNB, Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999) e pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005), atua principalmente nos temas criatividade no contexto escolar,

processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação. Ela compôs o Grupo de Trabalho nomeado para elaboração do documento sistematizador da PNEE, juntamente com a professora Soraia Napoleão de Freitas, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, também especialista na área de AH/SD (BRASIL, 2008).

Com o uso desse aporte teórico-metodológico, dentre outros, durante o ano letivo, os estudantes que se mantêm no PEC durante o ano letivo têm registrado no Plano de Trabalho Individual (ANEXO 3) seu processo de atendimento no AEE, onde se descreve a avaliação pedagógica dos professores especializados, no caso de serem identificadas altas habilidades em alguma(s) área(s) no contexto do AEE. As informações contidas no plano são inseridas no Sistema de Gestão Escolar (SGE) para acesso das escolas aonde estão matriculados os estudantes identificados. Aqueles que os professores especializados não observaram AH/SD no período letivo não são sinalizados no Censo e os planos de trabalho não são inseridos no SGE. Em 2018, foram sinalizados 152 estudantes com AH/SD no Censo Escolar, atendidos por 12 professores especializados (PMV/SEME/CEE, 2018).

O processo de identificação é acompanhado com base: a) na definição de AH/SD proposta na PNEE (BRASIL, 2008); b) no Relatório Descritivo; c) nas entrevistas realizadas com as famílias; d) nas observações e registros dos professores especializados sobre os comportamentos dos estudantes em atividades e projetos de enriquecimento, mediante suas produções e nas relações com os pares; e) nas produções, registros e estilos expressos pelos próprios estudantes; f) no Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli (2014), no campo metodológico, além de outros aportes teóricos de pesquisadores da temática.

Nesse contexto, Virgolim (2007) destaca o trabalho de Renzulli no que diz respeito ao Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas. Segundo Renzulli (2014, p. 541):

O principal objetivo do modelo é introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os

professores que misture mais enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola.

Renzulli e Reis planejaram três tipos de enriquecimento para contextos, tanto de ensino regular quanto de atendimento especializado, denominados: Enriquecimento Tipo I que se inicia por meio de atividades exploratórias e implica atividades destinadas a todos os alunos da escola, expondo-os a uma ampla variedade de alternativas e procedimentos, como visitas, exposições, palestras, outros; Enriquecimento Tipo II consiste de técnicas, materiais instrucionais, procedimentos e métodos necessários para desenvolver atividades do Tipo III, dependendo do projeto do seu interesse, como uso de diferentes práticas, ferramentas, instrumentos; Enriquecimento Tipo III aonde o estudante irá utilizar seus conhecimentos para planejar e desenvolver com profundidade e aproveitamento as atividades de seu real interesse, e pronto para dedicar grande parte do seu tempo na aquisição de um conteúdo mais avançado e complexo, encorajando seu autoconhecimento e sua autoconfiança, no processo de escolhas. (VIRGOLIM, 2007):

Nestes casos, o enriquecimento é feito para que o aluno possa aprender conteúdos em maior profundidade e estudar assuntos que vão além dos definidos no currículo regular, principalmente, quando identificadas suas habilidades e interesses. Renzulli (2014) salienta que o Modelo de Enriquecimento Escolar está centrado no engajamento, no prazer e na produtividade criativa, contrário à pedagogia prescritiva de Pavlov (estímulo-resposta). Ele ressalta que mais importante que rotular os alunos é ofertar-lhes um programa de atendimento.

Perez (2009) assinala que não há nenhum prejuízo se o aluno ingressar em um programa de atendimento e não se confirmarem os indicadores, no decorrer do processo. Pois terão sido oferecidas a ela as oportunidades de enriquecimento educacional diferenciadas que todos deveriam ter e que, segundo a pesquisadora, por carências endêmicas, acabam sendo oferecidas apenas para aquelas que mais precisam.

Como nos aponta Virgolim (2007), Renzulli também acredita que é tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus

alunos, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas. A pesquisadora enfatiza que para Renzulli a escola deve buscar desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial, por meio de uma grande variedade de alternativas, além de opções para atender às necessidades de todos os estudantes, o que nos leva a crer efetivamente numa proposta inclusiva.

Em âmbito local, a Resolução COMEV, nº 2/2016 instituiu a Política Municipal de Educação Especial de Vitória, e o Documento Orientador para Atendimento às AH/SD integra essa importante resolução, considerada como um avanço à política de Educação Especial do município na perspectiva.

Foi também no ano de 2016 que concluí o Curso de Especialização “Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, iniciado em 2014, na UFES, e apresentei Trabalho de Conclusão de Curso na área de AH/SD. A especialização foi relevante para me encorajar a continuar esses estudos, assim como, para promover junto à SEME/CEE e professores especializados formações continuadas, cursos para professores de sala comum, seminários e encontros de famílias disseminando e trocando informações. Junto aos meus orientadores da Especialização e do Mestrado Profissional, publicamos dois artigos, respectivamente em 2016 e 2019, assim como apresentamos trabalhos acadêmicos em Londrina/PR e na UFES, em 2018, na área de AH/SD. São experiências importantes tanto para minha realização profissional e pessoal, quanto para o fortalecimento da área em âmbito municipal.

Integrando estas experiências, minha vida em família se mantém, pois meu marido mudou-se comigo para Vitória já aposentado, tenho três enteadas, tenho irmãos que ficaram viúvas, mas os filhos casaram-se e nos deram lindos sobrinhos-netos. Nos reunimos sempre.

Em síntese, nesse capítulo, buscamos discorrer sobre a construção das políticas de atendimento acerca das AH/SD, em nível nacional e local, apresentando as

mudanças nas legislações de acordo com os contextos e momentos históricos entrecortados com fatos e aspectos de vivências particulares.

Nesses contextos, evidenciaram-se também os aspectos profissionais que me constituem, apresentando os lugares que habitara e ainda habito, em diferentes espaços-tempos de minha existência. Um desses contextos diz respeito à formação continuada a qual desenvolvemos junto aos professores especializados da área de AH/SD da Rede Municipal de Ensino de Vitória, cuja descrição é parte integrante desta dissertação.

## 4 DESCRIÇÕES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO VIVÊNCIA FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL

Anteriormente realizamos uma montagem ao que denominamos como colcha de retalhos, na qual “juntamos pedaços” com fragmentos simbólicos que abordaram tanto os recortes históricos das políticas educacionais do Brasil que influenciaram o processo de constituição da política de AH/SD, bem como os aspectos autobiográficos, resgatando memórias afetivas de família, com base nas trajetórias educacionais vivenciadas por cada um dos membros de meu grupo familiar e ao que vem me constituindo como ser em construção num *continuum* temporal.

Neste capítulo, descreveremos quatro encontros formativos (presenciais) e quatro fóruns (não presenciais), vivenciados pelos professores especializados da Rede Municipal de Ensino de Vitória, a partir de princípios fenomenológicos eidéticos (HOLANDA, 2003), cujo intuito é a elucidação do vivido; num desvelamento das impressões particulares dos professores acerca da utilização do método fenomenológico de pesquisa para qualificar o processo de identificação e atendimento pedagógico dos educandos nas AH/SD.

### 4.1 Contextos

A partir dos delineamentos traçados na PNEE, estados e municípios passaram a se organizar nos seus sistemas de ensino para atender o princípio inclusivo, num modelo educacional que permeia a educação básica ao ensino superior. Os desafios trazidos pelo processo de inclusão escolar evidenciaram a importância da formação continuada dos professores que atuam com esses educandos, como forma desconstrutiva de práticas ainda arraigadas por processos de exclusão escolar, relacionados aos estudantes público da modalidade Educação Especial, com deficiências, TGD e AH/SD.

Por três anos consecutivos, após a implantação do Documento Orientador municipal<sup>15</sup> para a AH/SD, o primeiro formato das ações erigidas pelo grupo de AH/SD se configurou pela busca de identidade do/no trabalho, cujos processos formativos se constituíram baseados nos fluxos de encaminhamentos e atendimentos dos estudantes inicialmente identificados na área, por parte de professores da classe comum, e nas assessorias às unidades de ensino para formações e estudos de caso, bem como, nas demandas dos professores especializados e de suas práticas com os educandos no contexto do AEE.

Ao final de cada ano letivo, como grupo de referência da área de AH/SD nos reunimos para avaliar o percurso formativo realizado, e a partir da emergência de demandas e necessidades evidenciadas, se planejam as formações para o ano seguinte.

A SEME visa desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem por meio de uma abordagem que leve em conta aspectos históricos e culturais no processo de escolarização das crianças, adolescentes e adultos, matriculados nas Unidades da Rede Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Assim, ao final do terceiro ano de trabalho, atuando nessa perspectiva, o grupo percebeu a necessidade de experimentar e estabelecer trocas de experiências que pudessem qualificar mais o processo de avaliação pedagógica dos educandos encaminhados pelas escolas para o AEE nas AH/SD. Além de, conseqüentemente, aprofundar e singularizar o processo de identificação e atendimento de cada um deles, no desenvolvimento dos projetos de enriquecimento curricular.

O grupo avaliou ser importante ouvir palestrantes com experiências diferenciadas, de outras abordagens teóricas, que pudessem contribuir com suas vivências e demandas. E assim, a SEME, por meio da Coordenação de Educação Especial,

---

<sup>15</sup> O Documento Orientador contendo diretrizes para a área de AH/SD foi implantado no município de Vitória em 2014, de acordo com as instruções normativas que regem a PNEE (BRASIL,2008), sofrendo algumas alterações no decorrer do processo de sua implementação.

formalizou o convite ao Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação (GPEFE/UFES), que ofertou a proposta formativa demandada.

Tal escolha se constituiu a partir da crença de que concepções humanistas, como a Fenomenologia, contribuiriam com os professores do município na percepção das habilidades dos educandos encaminhados para o AEE nas AH/SD e, fundamentalmente, ampliar seu olhar para além de lógicas psicométricas ou instrumentalizadoras.

Por conseguinte, os professores especializados poderiam realizar um trabalho permeado pela lógica compreensiva da pessoa com AH/SD em perspectivas favorecedoras para seu enriquecimento e bem estar, em um contexto pedagógico.

A partir dessa visão, esse projeto de formação intitulado “Processo de Identificação de estudantes nas AH/SD por meio da experiência do vivido no enriquecimento curricular”, visou aprimorar o diálogo e a compreensão com/dos doze professores especializados em atuação específica na área de AH/SD, a fim de buscar estratégias de ação que favorecessem produção de conhecimentos a partir dos desafios vividos no cotidiano escolar, com os estudantes encaminhados pelas unidades de Ensino Fundamental para o AEE na referida área.

A formação continuada se constituiu em seis módulos, na modalidade semipresencial para os professores, distribuídos em encontros presenciais de 4 horas, totalizando 24 horas de carga horária presencial, além de 36 horas de carga horária para desenvolvimento de atividades não presenciais. A carga horária total da formação continuada foi de 60 horas para certificação final, respeitados 75% de frequência/atividades dos participantes.

Como metodologia, os professores participantes da formação teriam que realizar quatro módulos presenciais, organizados pelo GPEFE/UFES e dois módulos constituídos da apresentação de práticas pedagógicas inclusivas organizados pela SEME, perfazendo ao todo seis módulos (na modalidade presencial).

Numa segunda etapa, realizada na modalidade não presencial, os participantes realizaram registros em quatro Fóruns, com questões não diretivas referentes às experiências vivenciadas a partir dos encontros organizados pelo GPEFE. Os Fóruns foram disponibilizados na Plataforma Vix Educa, uma ferramenta tecnológica utilizada pela SEME, em ambiente *moodle*, para apoio ao processo de formação continuada do magistério municipal.

A temática que motivou todo o processo da formação continuada foi a aplicabilidade do método fenomenológico de pesquisa nas AH/SD. Desvelar as vivências do grupo de professores especializados envolvidos nesse processo de formação também motivou a escrita do projeto de pesquisa em questão.

#### **4.2. Os encontros formativos**

Como alguém que enseja ser uma pesquisadora em fenomenologia, devo dizer que constituí minhas atitudes de distanciamento reflexivo a partir da exclusiva observação, registro e descrição do presenciado.

Com a observação e os registros no Diário de Campo, extraímos as principais unidades de significado, fruto dos depoimentos e das conversas não diretivas dos professores especializados participantes da pesquisa, sobre a aplicabilidade do método fenomenológico no AEE na compreensão dos professores especializados sobre quem são os estudantes das AH/SD.

##### **a) O primeiro encontro formativo**

Na apresentação do professor, fenomenólogo e coordenador do grupo, foram utilizados slides em exposição dialogada da palestra intitulada “**Altas habilidades a partir da fenomenologia: contribuições metodológicas ao trabalho d@ professor@ do programa de enriquecimento escolar**”.

No encontro, o grupo de professores se apresentou desvelando cada um deles suas experiências e particularidades na relação com a área de AH/SD. Além da formação

específica para atuação na área, todos têm especialização em diferentes áreas relacionadas à Educação Especial e uma professora tem mestrado em Arte. Porém, o grupo formado por professores possui diferentes cursos de graduação, conforme Tabela 2, o que fez “ebulir” sentidos/vivências/experiências no decorrer do encontro.

Tabela 2 - Identificação dos professores especializados por área de conhecimento

<b>Formação inicial</b>	<b>Nº de professores</b>
Educação Artística	2
Letras/Inglês	1
Letras/Português	4
História	2
Pedagogia	3
<b>Total</b>	<b>12</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Como vemos na Tabela 2, o grupo formado por professores possui diferentes cursos de graduação, o que fez “ebulir” sentidos/vivências/experiências no decorrer do encontro.

Dessa ebulição de experiências, nas existências, emergiram os depoimentos dos professores...

Como foi o primeiro encontro, inicialmente os professores se mantiveram mais atentos à explanação do coordenador do grupo e se colocaram mais em silêncio. Mas, no decorrer da formação por meio das conversas não diretivas, alguns começaram a realizar associação de ideias com o trabalho realizado no AEE com os estudantes encaminhados e, ao final, teceram suas considerações.

Uma professora descreveu que no encontro foram apresentados os embasamentos teóricos e os recursos do método fenomenológico para qualificarem a identificação dos educandos no AEE, sendo esse método importante para o processo de percepção e de análise das áreas destaque dos educandos, como também,

importante para viabilizar a observação das outras áreas ou habilidades não mencionadas nos relatórios descritivos enviados pelas escolas.

Outra professora avaliou que a formação foi bem proveitosa, e os auxiliou no processo de identificação dos educandos e na organização do trabalho. Pontuou que foi muito interessante aprofundar esses conhecimentos para aprender mais sobre a Fenomenologia e AH/SD, a fim de acompanhar o desenvolvimento de cada educando, levando em conta as singularidades de cada um, o que é um grande desafio da área.

Também foi destacado por um professor que o tema abordado na formação o ajudou no “olhar diferenciado” para o educando inicialmente identificado nas AH/SD, sendo possível uma observação mais criteriosa e ajudando, inclusive, nos relatórios a serem elaborados sobre o trabalho desenvolvido com os educandos. Ele percebeu que a formação trouxe conhecimento e um novo olhar para a área de AH/SD, apontando novas possibilidades de estudos, pois foi um momento de muita aprendizagem, em que o coordenador e fenomenólogo foi claro e objetivo, trazendo contribuições significativas para eles e para a área.

Além dessas considerações, foi avaliado por uma professora que o encontro com o coordenador foi relevante, porque percebeu a possibilidade de usar os conceitos da Fenomenologia com os educandos observando-os nas atividades do AEE. Principalmente, a alertou para a importância de se perceber os educandos com suas características pessoais, sobretudo, para fazer a observação em detalhes.

Enfim, o grupo concordou com as considerações de uma das professoras, e concluiu que é possível usar os conceitos da Fenomenologia para desvelar as singularidades dos educandos, e colocá-las em evidência, contribuindo na identificação e avaliação pedagógica de cada um deles nas AH/SD.

## **b) O segundo encontro formativo**

Esse encontro foi dividido em duas partes pelo coordenador. A primeira delas constituída por exposição dialogada sobre o **“Método fenomenológico e sua contribuição para a EE numa perspectiva de AH/SD: conversa com professores do AEE”**. O material utilizado pelo coordenador foi organizado a partir de apontamentos sobre a pesquisa qualitativa e empírico-fenomenológica para retomar conceitos desvelados no encontro anterior.

No segundo momento, foi realizada a 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 vividas deles com os educandos no AEE.

O coordenador relatou que o papel da Fenomenologia é tornar evidente o que já existe, o que já se é no mundo, no fenômeno observado; o pesquisador é desvelador, não criador. A lógica da Fenomenologia é compreender, priorizar o individual, por isso, se aplica melhor na observação de pequenos grupos. Acrescenta que, ao invés de “verdades”, temos compreensão sobre os fenômenos.

Uma das professoras, partindo das vivências com os educandos, relata uma experiência com um deles. Ela diz que tem a compreensão, a “verdade” sobre ele, mas a escola tem outra “verdade”, tem outra compreensão sobre ele. Então, teriam que juntar esses olhares diferentes...O coordenador do grupo acrescenta que não podemos alterar o que o outro faz, mas sim, o que fazemos com o outro. Por isso já havia colocado que esse método não é para se intervir, mas é para se compreender/desvelar, ou seja, antes vamos buscar compreender, para só depois intervir, com base em outras metodologias ou teorias.

Outra professora concordou que ao invés de “verdades”, temos compreensão. Nesse sentido, e simbolicamente apresentando o relativismo, descreveu a experiência da ida a um planetário, numa visita monitorada com os educandos, e que, na explicação do monitor, foi exposto que o Sol é branco, contudo, ela coloca que o percebermos amarelo/avermelhado, a partir de nossa visão a olho nu.

Logo, uma professora percebeu a importância do afastamento existencial, para a compreensão do fenômeno, ou do outro, e exemplifica sobre um educando novo no AEE. Relatou que no início temos ideias pré-concebidas, e quando o viu, não acreditou que ele tivesse alguma habilidade, pela sua timidez e por ser cabisbaixo. E verbaliza: *“Por isto a Fenomenologia é importante para a nossa área porque observamos o educando, deixando ele se mostrar, e percebe que o AEE nas AH/SD te dá esta possibilidade, e na sala comum não há esta condição, prioritariamente, com um número maior de estudantes”*.

Em um efeito dominó, diversos professores destacaram vivências no AEE. E concluem que, num movimento fenomenológico, precisavam “afastar” suas pré-concepções acerca do educando para “percebê-lo” de fato. Compreenderam que quanto mais nos afastamos, maior o nosso campo de visão/percepção. Compreenderam ainda o sentido da expressão “colocar o fenômeno em suspensão”, significando riscar/abandonar os preconceitos, pois fazemos julgamentos o tempo todo, segundo eles.

O coordenador evidencia que o/a fenomenólogo/a coloca-se em posição orientada para a descoberta, e que esta posição imprime sentido e significado à vivência com o outro no AEE.

Houve um momento da exposição em que uma professora expressou seu anseio de possuir o controle sobre o educando no AEE, mas percebe o quanto é difícil. A partir disso, o palestrante dialoga sobre a necessidade de realizar conversas e, em certos momentos, práticas não diretivas com os alunos. Uma vez que extrema diretividade é provocar fenômeno e não desnudá-lo.

Ressaltou que nesse momento de conhecimento mútuo é fundamental deixar o fenômeno se apresentar diante dos olhos, para desvelá-lo, extraí-lo. Dessa forma, explanou sobre versão do sentido, esclarecendo que é a descrição imediata após a vivência com o outro, com o mundo, resgatando o vivido com base na emoção, aquilo que te impactou.

Assim, expôs que a identificação do talento requer paciência e metodismo. Neste sentido, deve-se registrar tudo no *Diário de Campo*, não julgando se é relevante ou não, mas, apenas escrever; a partir daí, posteriormente, elaborar *versões de sentido* e *unidades de significado*, chegando-se a *visão do todo*.

Nesse momento, uma professora compartilhou sobre um educando encaminhado, sobre o qual identificou como interessado em super-heróis; a partir daí, iniciou o trabalho de descoberta com ele, pois entende 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 o educando em suas particularidades. O palestrante pontuou que nesse ato intersubjetivo ela abriu possibilidades para outras descobertas sobre ele.

A partir da conversa sobre a *epoché* e da não diretividade mediante a relação com os educandos, os professores trazem contribuições sobre o autoconceito e autoimagem, e percebem que os mitos criados sobre os alunos com AH/SD constituem imagens irreais, em que são concebidos como “super” em tudo.

Em suas conclusões, o coordenador esclareceu que Fenomenologia não é para desenvolver talento, mas para se compreender o indivíduo. Nesse sentido, na parte final do encontro, em conversas sobre os casos biográficos do livro (como forma ilustrativa de realização de observação fenomenológica), refletiu-se sobre as experiências de vida de cada um dos participantes e o coordenador pontuou que todos realizaram excelentes versões de sentido.

### **c) O terceiro encontro formativo**

Nesse encontro intitulado “**A Fenomenologia como olhar compreensivo: a vivência do método fenomenológico**” foi realizado um exercício prático que permitiu aos professores vivenciarem no tempo-espço formativo o afastamento existencial ou *epoché*, redução fenomenológica.

Antes de iniciar a formação, o coordenador do grupo ouviu comentários dos professores participantes do grupo sobre alguns estudantes encaminhados pelos docentes das escolas para o AEE na área de AH/SD.

Os professores conversavam que possuíam a percepção de que haviam escolas que encaminhavam alguns estudantes, porque pareciam não saber o que fazer com eles em sala, na condução pedagógica, pois esses estudantes não tinham, aparentemente, o padrão esperado de comportamento para permanecerem em sala, como indicava o modelo tradicional de Educação, porém, não apresentavam deficiência ou algum outro apontamento que demonstrasse AH/SD.

O Relatório Descritivo desses estudantes apresentavam descrições imprecisas sobre sua agitação ou severa timidez, indicando para o professor especializado avaliar alguma AH/SD. Ou seja, não trazia uma indicação pedagógica que apontasse em qual área de interesse o estudante demonstrou uma AH/SD, para aprofundamento do professor especializado no AEE.

O coordenador percebendo o debate, reproduziu o vídeo Ex ET, sobre um extraterrestre, que é encaminhado literalmente para o espaço como desfecho da história reproduzida. Ou seja, como não seguia o padrão esperado de comportamento no seu planeta de origem como os outros, não pôde se manter no grupo e nem no seu planeta.

Como o vídeo tem um desfecho bem semelhante ao que as professoras estavam comentando, elas concluem que a escola parece estar empobrecida para desenvolver estratégias diferenciadas com os diferentes estudantes matriculados, e a Educação Especial parece ser uma saída, muitas vezes equivocada, que cria falsas expectativas, tanto nos estudantes encaminhados, quanto em suas famílias e em toda a comunidade escolar.

Ressaltam ainda que, na maioria das vezes, outros estudantes que poderiam ser visibilizados em suas altas habilidades, ficam entediados na sala de aula, porque muitos professores não se dispõem a enviar o Relatório Descritivo de AH/SD para o

devido encaminhamento que garantiria seu direito à Educação Especial, para sua autorrealização e bem-estar.

O coordenador reiniciou, realizando uma síntese dos encontros anteriores, dialogando sobre instrumentos de percepção de fenômenos, que caracteriza o método fenomenológico, como: não diretividade, intencionalidade, observação detalhada, envolvimento existencial (imersão; discrição), descrição detalhada, pois, segundo ele, não se compreende o fenômeno sem se envolver existencialmente.

Além disso, como proposição referente a esse encontro, procedeu-se antecipadamente a leitura do capítulo 1 do livro **“A psicopedagogia fenomenológica e o humor resiliente nas histórias em quadrinhos: possibilidades de análise”** (GOMES, 2012). Nesse contexto, em exposição dialogada, o coordenador explanou que a psicopedagogia compreende os aspectos de aprendizagem como múltiplos, valorizando também os aspectos psicológicos. Esclareceu que pensar em uma Psicopedagogia Fenomenológica é, sobretudo, compreender a realidade como edificada por aspectos vivenciais e existenciais diversos (componentes do ser humano).

Acrescentou que na Fenomenologia, a partir de seu olhar compreensivo, tendo como pano de fundo a observação e percepção do fenômeno, se busca a tentativa de transcrição das “coisas mesmas”, ou seja, das coisas como elas são e não como a construímos pela nossa consciência ou interpretação. Ele evidencia que isso se realiza com a descrição detalhada e acrítica do fenômeno que se propõe a observar, e ressalta que o fenômeno “não é, mas está sendo”.

Com essas considerações, ele propôs ao grupo o seguinte exercício prático, que consistiu em uma vivência de cunho fenomenológico-existencial:

1 - Escolher alguém ou um grupo a ser observado (nos corredores e/ou outro lugar), procurar um distanciamento, ainda que estando perto da pessoa e fazer uma descrição do que consegue capturar. Qual fenômeno está ali presente?

2 - Descrever por escrito o que vivenciar;

- 3 - Ficar longe de seus colegas, indo para lugares distintos;
- 4 - Se fizer alguma interação descrevê-la;
- 5 - Retornar em 1 hora para compartilhar as experiências.

O coordenador orientou que imediatamente após ser realizada a vivência, em atitude de distanciamento reflexivo, os/as pesquisadores/as estabelecessem uma distância de suas vivências para refletir sobre os dados registrados. Em seguida, realizaram leitura do diário de campo; grifaram palavras e expressões dos quais remeteram a teorias para o desvelamento do fenômeno observado.

A partir daí, emergiram as unidades de significado, as fagulhas extraídas do fenômeno, para elaboração das versões de sentido e, como resultado de suas pesquisas, apresentaram a visão do todo. O coordenador orientou que, caso eles não tivessem conseguido desvelar o fenômeno em sua essência, deveriam novamente voltar aos dados e/ou a campo.

Realizada essa vivência, as professoras partiram para os depoimentos sobre o experienciado. A cada descrição de registros no Diário de Campo das professoras sobre os fenômenos observados no espaço do Campus da Universidade, o coordenador identificava descrições que continham juízos de valor ou inferências dos professores como observadores qualificados, e destacava importantes unidades de significado evidenciadas nos registros, que poderiam ser significativas para se desvelar versões de sentido acerca desses fenômenos.

Por meio da vivência, uma professora refletiu sobre o quanto as práticas fortemente diretivas nas escolas não permitem aos alunos se mostrarem ou se desvelarem. Ao contrário, já “jogamos” significados, juízos de valor sobre eles.

A professora citou o exemplo de um educando que ao dialogar com ela no AEE, percebe exatamente isso sobre a coordenadora de sua escola de origem, acerca de um fato escolar que o envolvia.

A coordenadora o avaliou negativamente, mas segundo o educando, ela estava equivocada na sua visão sobre a ocorrência. A professora perguntou se ele não havia conversado com a coordenadora para esclarecer sobre a situação, e ele se queixou respondendo: “*Tia, ela não deixa a gente falar... Você já percebeu que ela não sorri!*” Ele ainda colocou que mesmo que ele falasse com ela, a coordenadora, como sempre, não o ouviria.

A professora percebeu que realmente a coordenadora diante do fato não o ouviria, porque supunha que já sabia tudo sobre ele, “cortando” qualquer possibilidade de compreendê-lo. O fenomenólogo revelou que a professora na sua percepção extraiu importantes unidades de significado e versões de sentido.

Sobre o espaço de bem-estar no AEE para os educandos, outra professora falou do jeito singular de um deles para realizar de forma brilhante suas produções. Nos projetos de enriquecimento que ele desenvolve nas AH/SD, já conquistou autonomia e alteridade para criar, planejar, buscar informações e executá-los, de acordo com suas escolhas e ritmos próprios, porém, a professora ressalta que nas atividades da sala comum, “*já deu muito trabalho*”.

Por isso, a mãe de um educando falou para ela que o filho mudou na sua escola de origem, pois estava mais envolvido, depois que começou a participar do AEE. Ela ressalta que utilizar as características da pesquisa fenomenológica, assim como os instrumentos do método fenomenológico com os educandos vem favorecendo sua atuação como professora, assim como o desvelamento das essências e particularidades dos educandos.

Quanto a isso, outra professora exemplificou que seus alunos “travavam”, quando sentiam que ela estava fazendo anotações sobre eles, no momento em que realizavam suas atividades de enriquecimento no AEE. Nesse caso, ela procurava sair um pouco da sala para não interromper o processo de interação e de criação deles. Relatou que após o contato com as características e instrumentos do método fenomenológico modificou sua prática e, primeiramente, os observava, por meio do afastamento existencial, e depois realizava o registro do que observou sobre eles.

O coordenador enfatiza o quanto as situações evidenciadas pelas professoras configuram a importância da utilização dos instrumentos do método fenomenológico, como, por exemplo, o distanciamento reflexivo e o Diário de campo, com os educandos no processo de avaliação pedagógica e identificação de AH/SD.

Ele ainda pontuou que os professores perceberam como o senso comum nos faz inferir juízos de valor sobre as pessoas ou fenômenos observados. Porém, baseados nos preceitos da Fenomenologia, é necessário se buscar as unidades de significado sobre os fenômenos, mas não o que achamos/pensamos/direcionamos sobre eles, para não sermos interpretativos, como fizeram em alguns registros do exercício prático, inferindo idade, ciclos de vida, estados de espíritos, etc.

As professoras desvelaram que a Fenomenologia interage de forma significativa com a proposta do AEE executado na política municipal da Rede de Ensino de Vitória para a área de AH/SD, porque a escola encaminha educandos por meio do Relatório Descritivo de AH/SD, para que elas possam buscar compreender os educandos encaminhados, identificando e evidenciando AH/SD em alguma(s) área(s) de destaque, por meio da observação dos estudantes no desenvolvimento dos projetos de enriquecimento. Revelam ainda que ao utilizarem os instrumentos de pesquisa do método fenomenológico ampliaram as suas percepções sobre cada um dos estudantes do AEE, trazendo maior segurança na descrição das AH/SD dos estudantes, a serem descritas no Plano de Trabalho Individual deles.

O grupo avaliou que a Educação brasileira parece estar empobrecida de recursos e investimentos em inovações pedagógicas, que tenham estratégias e ambientes diferenciados para fomentar o interesse e a motivação dos estudantes para aprender e criar, considerando a diversidade do público atendido, principalmente, nas escolas públicas. Com isso, evidenciam que muitos educandos podem se sentir frustrados com a escola, em geral, e apresentam como se encontram as políticas educacionais, com metodologias engessadas que não aguçam os interesses dos estudantes, além do excesso de conteúdos escolares, muitas vezes destituídos de sentido nas aulas, para alguns grupos de estudantes.

Por último, as professoras revelaram que o exercício de observação realizado com base no afastamento existencial modificou suas práticas e olhares perceptivos sobre os estudantes, auxiliando-as no processo de identificação e avaliação pedagógica dos estudantes do AEE, no desenvolvimento dos projetos de enriquecimento curricular.

#### **d) O quarto encontro formativo**

Como proposição do último encontro, a pedido das professoras especializadas, a formação ocorreu com o grupo do GPEFE aberto a participantes. Nesse dia, o grupo contou com quase vinte participantes, sendo composto por diversos atores, como meu orientador, como coordenador, eu como sua orientanda e pesquisadora, outras duas de suas orientandas, as professoras especializadas da SEME, um professor da UFES, fenomenólogo, e sua orientanda do programa de pós-graduação de mestrado e doutorado acadêmico, uma técnica em Educação Especial do município de Vila Velha, que se interessa por Fenomenologia, visando aprofundar estudos sobre autismo, além de um filósofo, formado pela UFES, e estudantes do curso de Pedagogia também da UFES.

O coordenador iniciou a condução do grupo com a apresentação dos participantes e com a seguinte citação de Jean Paul Sartre, para aguçar nossa percepção sobre o tema a ser desenvolvido: “...*O inferno são os outros.*” Como recurso metodológico, o coordenador utilizou o episódio da série televisiva *Black Mirror*, intitulada “Perdedor”. Sobre o enredo do episódio descrevemos:

Perdedor<sup>16</sup>, como todos os episódios de *Black Mirror*, faz uma crítica à nossa sociedade. A reflexão é sobre como nós vivemos em função da aprovação do outro. Sacrifícios não são feitos por uma causa nobre, mas para ganhar likes no Facebook (OROSCO, 2017)<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Título original em inglês “Nosedive”, traduzido também em português como “Queda livre”.

<sup>17</sup> 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 16 Jun. 2019.

Após a exibição do episódio, o coordenador traz uma questão não diretiva ao grupo, indagando quais foram as impressões particulares dos participantes sobre o episódio que tinham acabado de assistir. A princípio os professores especializados se mantiveram em silêncio ouvindo atentamente os outros participantes.

Um deles expressa que o aplicativo de celular UBER tem um dispositivo de avaliação do cliente, proferida em nota sobre o motorista, imediatamente após a realização do serviço, como uma espécie de *like* sobre o atendimento do profissional. Os outros participantes entenderam que essa avaliação vai influenciar no comportamento do profissional, e concebem também a superficialidade da relação entre motorista e cliente, diante da possibilidade de avaliação que o motorista sabe que poderá obter do cliente.

Outro participante ressaltou que o episódio o fez refletir sobre a importância de resgatarmos as relações genuinamente humanas, pois as relações que são quantificadas em *likes*, realmente se tornam pouco realistas e muito superficiais, distantes da realidade. Compreendeu que, em relações baseadas nessa perspectiva, é preferível se calar.

Nesse momento, uma das professoras se colocou “assustada” e, ao mesmo tempo, “encantada” com as tecnologias que estão permeando as nossas relações, e o que elas estão fazendo conosco. Como nos controla, e ela tenta fugir disto... Ela se recorda de um estudante que se preocupava muito com o “rótulo” de ser o melhor da sala; sua preocupação era a de tirar 100 no simulado da escola, como fez uma colega. Como na época era coordenadora escolar, a equipe pedagógica conversou com a família do estudante para que esse tipo de pressão social para a competitividade não fosse reforçado no seu processo de desenvolvimento, já que se tratava de uma criança.

A professora ao seu lado exclamou que a valorização da vaidade estava “tomando forma” no comportamento desse estudante, assim como na personagem da série, e isso não acabou bem para ela... E completou expressando que o que eles

procuravam era a aprovação de uma imagem superficial, com o intuito de uma promoção social.

Acrescentou que, para muitas pessoas, saber lidar com quem não te aprova é muito difícil, porque tem a ver com a estima, de quem tem a necessidade de ser sempre aprovado nas suas relações. E acrescentou que essa é uma questão que deve ser considerada na identificação de estudantes nas AH/SD, o que levou as outras professoras a concordarem com ela, a partir de alguns exemplos evidenciados nas suas práticas no AEE.

Uma professora pontuou que o episódio é uma realidade, uma leitura social, no sentido de muitas pessoas não aceitarem as diferenças, e avaliarem que bons são aqueles que se assemelham nos grupos sociais. Caso alguém em um grupo de relacionamentos tenha opinião diferente, fica muitas vezes sendo avaliado negativamente... Ela ressalta que observamos essa tendência no cenário político que estamos vivendo, assim como com alguns professores em relação à avaliação de seus estudantes.

Outra professora observou, ainda, que tem estudantes das classes comuns, independente das AH/SD, que tentam ser mais valorizados no grupo, em uma atitude competitiva com o outro. Ela sempre buscou desenvolver com os estudantes nas AH/SD sobre a importância da superação de si, empenhando-se na relação com eles mesmos, valorizando suas diferenças, com autenticidade, e visando colocar o melhor de si no desenvolvimento dos seus projetos e habilidades.

As professoras, juntamente com os outros participantes, concluíram que a personagem principal da série exibida perdeu muitos *likes* à medida que a super imagem que falseou sobre si foi sendo desfeita. Isso foi acontecendo conforme ia se deparando com a sua realidade interior, frente aos obstáculos que não deu conta de superar, se colocando como uma pessoa com baixa tolerância à sua imagem genuína, desvalorizando-se socialmente.

O grupo percebeu que questões relativas à autoimagem, autoestima e autoconceito positivos deveriam estar relacionadas à valorização do que somos na nossa essência, e não somente nos guiarmos pelo o que os outros esperam de nós, já que é humanamente impossível agradarmos a todos de forma igual.

### **4.3. As versões de sentido desveladas nos Módulos não presenciais**

Finalizada a exposição dos encontros formativos presenciais, descreveremos os depoimentos dos professores especializados acerca das suas vivências com os estudantes, também tomando por base os instrumentos do método fenomenológico para desenvolvimento e análise dos dados extraídos na pesquisa.

Os depoimentos ficaram registrados nos módulos não presenciais referentes à formação continuada “**Processo de identificação de estudantes nas AH/SD por meio da experiência do vivido no enriquecimento curricular**”. Os quatro módulos, com as respectivas questões abertas para os registros dos professores especializados, foram disponibilizados em Fóruns na Plataforma Vix Educa, uma ferramenta tecnológica utilizada pela SEME, em ambiente *moodle*, para apoio ao processo de formação continuada do magistério municipal.

#### **a) Fórum 1**

Como atividade inicial dos quatro módulos não presenciais previstos no projeto da formação continuada referente à utilização da abordagem fenomenológica no processo de identificação e atendimento de estudantes nas AH/SD, foi solicitado que os professores descrevessem no Fórum 1 suas “**Percepções acerca da Fenomenologia**”, a partir das experiências vivenciadas no primeiro encontro formativo, como também na atuação nas SRM com os estudantes do AEE encaminhados para AH/SD.

Com os depoimentos no Fórum 1, uma professora especializada, graduada em Educação Artística, revelou que através da Arte se trabalha com o indivíduo em uma construção de escolhas, que são oportunizadas por conhecimentos vastos ao longo da existência da humanidade, em diversas manifestações.

Para ela, o professor especializado está inserido nesse processo com o estudante, também adquirindo cultura e participando das reflexões suscitadas nos projetos de enriquecimento dos estudantes no AEE, onde se revela e desvela momentos histórico-culturais e artísticos.

O material apresentado pelo coordenador do grupo no encontro formativo presencial fez outra professora de Arte refletir que, pelas Artes, numa abordagem fenomenológica, o indivíduo se torna único, define suas próprias escolhas, depara-se com seus desafios, e com isto, busca soluções, toma decisões, organiza suas propostas e vai adquirindo confiança.

Ela 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 constituição de autonomia e de autoconfiança, do professor e do estudante envolvido.

Uma professora especializada graduada em Letras revelou que trabalhar com AH/SD a proporciona ter um contato com variadas competências e talentos, o que a desafia a ter um olhar sobre os estudantes do AEE com criticidade e conhecimento. O espaço de trocas de experiência e o conhecimento das especializações (formações que vem constituindo como profissional) de cada professor de AH/SD, proporcionado na apresentação dos participantes na formação, promoveu um encontro de diferentes saberes e fazeres que possibilitou a amplitude do olhar de cada um deles sobre as diferentes formas se envolver com a área de AH/SD.

Ela entendeu que a Fenomenologia os instiga a buscar variadas formas de trabalhar a criatividade nos estudantes, que pode nos auxiliar a evidenciar diferentes características (particularidades) dos estudantes do AEE, qualificando a atuação de professores e estudantes nas SRM. Relatou, ainda, que o método fenomenológico pareceu instigar sobre a “*arte de saber olhar*”, o que estava sendo muito bom para o fortalecimento do trabalho realizado.

Em um outro registro no fórum, uma professora graduada em Pedagogia afirmou que compreendeu o método fenomenológico como uma possibilidade de sintetizar emoções, histórias, sentimentos e a cultura dos estudantes atendidos.

A dinâmica das discussões a fez perceber que o que para ela poderia parecer óbvio sobre determinada situação ou pessoa, poderia não ter o mesmo significado para o outro, pois mediante os acontecimentos do mundo, diferentes possibilidades de Ser/Existir se tornariam possíveis. Também compreendeu 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, que favoreceria a socialização das pessoas e contribuiria com a aprendizagem global dos estudantes.

Também graduada em Pedagogia, uma professora registrou que muitas vezes não conseguimos entender uma produção atual do estudante e o que ele gostaria de comunicar. Porém, naquele momento, foi o que traduziu o contexto criativo dele, ou seja, foi o que ele apresentou como produto de seu interesse e percepção de algo, que nem sempre, de imediato, conseguimos compreender. Mas, ao mesmo tempo, ela acrescenta que criar rótulos, dizendo que esse estudante teria que estar em um mesmo nível que um outro, é uma atitude que não contribui com o desenvolvimento de seu processo criativo.

A professora graduada em Letras/Inglês registrou um conhecimento semelhante acerca do método fenomenológico, fornecendo sua contribuição para aguçar os “sentidos” dos professores. Para ela, ficou claro que cada um tem uma percepção daquilo que vê e ouve: “Às vezes o que é feito para um, é bonito para o outro”. Ela disse que, na SRM, alguns estudantes podem gostar de aprender individualmente ou por meio de desafios, conhecendo diferentes pessoas e culturas, por exemplo, mas todos têm a condição de acessar o conhecimento, com diferentes propostas, conteúdos, fortalecendo sua autonomia e participação, enfim, sua subjetividade.

Em síntese, dentre alguns exemplos de outras professoras, foi percebido, por conseguinte, que as produções dos estudantes, nos projetos de enriquecimento

curricular, não devem estar engessadas a uma única visão histórico-temporal (conhecimentos apriorísticos), ao contrário, podem e devem ser consideradas no contexto atual (no aqui e agora) que os estudantes nos apresentam no AEE, e a Fenomenologia trouxe muitas contribuições para a compreensão do que é ser professor e estudante público das AH/SD.

## b) Fórum 2

Nesse fórum os professores descreveram sobre **“Novas percepções nas AH/SD: aprofundamentos da pesquisa fenomenológica”**, tomando por base as vivências do segundo encontro formativo presencial e as experiências com os estudantes no AEE.

O registro de uma professora evidenciou que a metodologia utilizada pelo coordenador do grupo no encontro presencial prestou bons esclarecimentos acerca da Fenomenologia, sendo bastante enriquecedor. Para ela, foi possível *“direcionar o olhar para o indivíduo, de maneira a compreendê-lo, favorecendo a sua relação com ele, o que me potencializou a enxergar características singulares, próprias do objeto de estudo”*, no caso, o estudante do AEE.

Outro registro de uma professora ressaltou que a aplicação do método da pesquisa fenomenológica nas AH/SD, em especial na SRM com Ateliê Escola, tem acontecido a todo momento em igual intensidade com os estudantes, porque ela percebeu se tratar de

*um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade, aonde 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 pesquisadora, 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 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. (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019)*

Para outra professora,

*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 (2015), 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 atenta aos minuciosos detalhes fenomenológicos que se apresentam (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019)*

Mais uma docente escreveu que, com a leitura do livro “Fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida” (GOMES, 2015), ela pôde compreender para além das situações adversas vivenciadas nos casos biográficos descritos na obra. Ela obteve um aprofundamento dos aspectos subjetivos que possibilitam o surgimento de reações psicológicas aos danos vividos por pessoas diante às adversidades da vida. Observou a resiliência por meio das experiências humanas e o empoderamento delas diante do novo.

Com relação às contribuições dos aspectos fenomenológicos com o trabalho que realiza nas AH/SD, relatou que tem buscado observar os estudantes por meio da *epoché*, sem ideias preconcebidas. Sobre isso, considerou o seguinte:

*Confesso que é uma tarefa árdua, e requer estudos e reflexões diárias. Mas para que o estudante tenha a possibilidade de criar e desenvolver seus projetos de maneira criativa, autônoma e livre, isso não quer dizer que não hajam mediações pedagógicas, elas existem! Mas perceber os estudantes em suas práticas e dar autonomia para que eles possam seguir, avaliar, reavaliar ou mudar um projeto de trabalho (mesmo que não seja da minha vontade), são contribuições valiosas que os estudos fenomenológicos têm me proporcionado. (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019)*

Uma professora descreveu um pequeno resumo dos casos autobiográficos do livro de Gomes (2015). Deu maior ênfase a uma das histórias escritas sobre uma jovem, estudante de escola pública, com o nome simbólico de Poliana. Argumentou que o autor do livro escolheu esse nome porque estava associado às interrelações de sobrevivência a partir do “jogo do contente” da personagem Pollyana, da obra de Eleanor Hodgman Porter.

A professora ressaltou que no seu cotidiano não teve uma experiência parecida como a da Poliana, sempre resiliente. No entanto, citou um caso ocorrido com uma das alunas do AEE, que era adolescente como a personagem Poliana. Referiu que, apesar da aluna reagir a provocações, muitas vezes com forte agressividade, ela, como professora, pôde mediar as situações com a aluna trazendo-a para uma reflexão positiva sobre os fatos. A fenomenologia a fez “*entender que escutar, sem julgar, é um exercício importante e necessário para melhor compreensão dos alunos. Por isto, posso ajudá-los a serem mais resilientes, melhorando assim a auto estima deles*”. (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019).

Por último, outra professora também evidenciou exemplo de uma estudante do AEE, semelhante à professora anterior. Porém, a estudante exemplificada tinha uma forma depreciativa de se dirigir às outras colegas do AEE. Nesse caso, a professora realizou algumas mediações no grupo, durante a realização de algumas oficinas, na tentativa de se promover o respeito mútuo, assim como de se respeitar os diferentes posições uns dos outros, nos diferentes grupos de convívio social.

Enfim, ambas professoras remeteram-se nos seus estudos de caso de estudantes do AEE ao caso biográfico da Poliana, do livro de Gomes (2015), que, mesmo diante os desafios vivenciados, conseguiu encontrar alegria e bom humor em diferentes situações. Uma delas relatou que durante sua trajetória escolar e profissional conseguiu identificar algumas pessoas com situações parecidas como as de Poliana do livro lido.

### **c) Fórum 3**

A partir do exercício prático ocorrido no terceiro encontro formativo presencial e das experiências com os estudantes no AEE, nesse fórum os professores deixaram seus registros sobre **“A vivência do olhar fenomenológico”**. Cada professora sistematizou seu registro de observação de estudantes, a partir do seu lócus de trabalho no AEE, visando exercitar o olhar fenomenológico sobre eles.

Uma delas comentou que a observação de uma estudante durante o AEE a fez perceber que a movimentação dela junto aos colegas do grupo foi de liderança, para influenciá-los na escolha de uma exposição de Arte a ser visitada por todos. Sobre o exercício de observação fenomenológica, a professora concluiu: *“E assim escolhemos a nossa visita monitorada, a partir da organização dessa estudante”* (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019).

Uma outra professora escolheu fazer a observação de um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental, que chegou a pouco tempo no AEE e que muito a instigou. Colocou que estava, com ele, em uma fase de “enamoramto” da relação que vai se constituindo entre professor e aluno.

A professora percebeu que ele se apegou a brinquedos, e trouxe um consigo todas as vezes que foi ao AEE. Mas, interagindo com os colegas e com as atividades desenvolvidas, deu vida ao brinquedo e o tratava como um amigo. E, mesmo que ela tentasse afastá-lo do brinquedo para observá-lo sem ele, o aluno reagia e o pedia de volta. Sobre ele, a professora fez o seguinte registro:

*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. (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019)*

Ao descrever o que ela inseriu de registro de observação no Diário de campo sobre aluno, destacou que *“buscar um olhar pelo viés fenomenológico, nos desafia a nos despir de avaliações já preconcebidas e buscar um novo olhar para cada nova situação.”* (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019)

Destaca ainda que as produções desse aluno eram um desafio para ela; buscava a cada instante marcas de AH/SD nele, e isso gerava um pouco de frustração. Mas sobre isso, evidenciou que:

*[...] 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 minhas percepções!* (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019).

Houve também a professora que pontuou que, no AEE, procurou observar na tentativa de transcrição detalhada acrítica, e que, portanto, fez um relatório de uma aluna de 13 anos, que cursava o 8º ano, na tentativa de realizar o distanciamento reflexivo, sem julgamentos:

*A aluna está sentada a frente do computador, digitando. Parou 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. Parou de digitar e colocou 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.* (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019)

Ela concluiu que o relatório a fez perceber que *“observar, sem julgar, não é um exercício muito fácil, mas de extrema importância para podermos realmente ouvir o aluno, para que ele esteja em evidência.”* (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019).

Nessa perspectiva, uma das professoras fez referência ao capítulo 1, do livro “A psicopedagogia fenomenológica e o humor resiliente nas histórias em quadrinhos:

possibilidades de análise” (GOMES, 2012), lido no encontro formativo presencial. Ela fez um registro explanando que o saber pedagógico compreende os aspectos da aprendizagem como múltiplos, valorizando também o psicológico, e nessa relação consiste a psicopedagogia fenomenológica, a fim de analisar a realidade composta por aspectos vivenciais e existenciais diversos em cada um dos estudantes atendidos nas AH/SD.

Ressaltou que por meio do exercício pôde organizar as etapas da observação fenomenológica: *“olhar sem julgar, anotar, pontuar as características mais relevantes que possam revelar algo significativo do fenômeno, como observadora das coisas como elas são”*. Ela percebeu com o exercício fenomenológico que incluiu os estudantes, e sentiu-se incluída também no processo.

Uma delas acrescentou que procurou exercitar o distanciamento reflexivo, apesar de ser uma atitude nada fácil, pois parece que o julgamento já está bem internalizado em cada um, e até mesmo uma coisa que não conhecemos, julgamos.

Em síntese, as professoras realizaram seus depoimentos no fórum, acerca de suas impressões do exercício de observação fenomenológica e de seus registros no Diário de campo. Explicaram que apesar de acharem que conheciam a realidade dos estudantes que atendiam no AEE, procuraram exercitar o olhar fenomenológico, por meio do distanciamento reflexivo, tentando se libertar dos conceitos preestabelecidos sobre eles, como vimos.

#### **d) Fórum 4**

O 4º fórum consiste nas últimas impressões registradas pelos professores, sobre **“Contribuições metodológicas ao trabalho do professor especializado em AH/SD, a partir do conhecimento do método fenomenológico de pesquisa”**. Os depoimentos foram baseados nas vivências dos encontros formativos anteriores, nas experiências com os estudantes no AEE, bem como nas apresentações das atividades do Programa de Enriquecimento Curricular no “Seminário de AH/SD” e no “Encontro com Famílias de estudantes das AH/SD”.

Duas professoras mencionaram questões relativas à série Black Mirror, da plataforma Netflix, a partir do episódio exibido no último encontro presencial. Primeiramente, uma delas buscou resumir a motivação da série e o enredo do episódio exibido:

*O episódio 'Nosedive' traduzido para o português como 'Queda livre', da série Black Mirror da Netflix, apresenta uma série televisiva britânica de ficção especulativa com temas sombrios e, às vezes, satíricos, que examinam a sociedade contemporânea, especialmente, no que diz respeito às consequências imprevistas das novas tecnologias. No episódio, as personagens classificam suas interações realizadas online e pessoalmente, em uma escala de cinco estrelas, devido aos implantes oculares que usam. O sistema cultiva relações falsas, porque a classificação de uma pessoa afeta, de forma relevante, seu status socioeconômico. A personagem Lacie é uma jovem bem avaliada, e almeja ganhar mais pontos para adquirir desconto em um apartamento de luxo. Assim, tenta ganhar admiração de pessoas altamente avaliadas, mas, devido a vários contratempos suas avaliações caem e ela fica bem perturbada. Com isto, ela perde o sistema de avaliação, sente-se livre para se deixar levar por várias discussões, sem se preocupar se está sendo avaliada, apresentando-se como ela é realmente (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019).*

Essa professora fez uma reflexão sobre o episódio apresentado, relacionando-o à área de AH/SD e às características do método fenomenológico de pesquisa. Para ela, 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.

Ela reflete que, ao contrário do episódio, na área de AH/SD é importante olhar os estudantes no AEE, para além da abordagem diretiva. Ressaltou que a abordagem não diretiva e o distanciamento reflexivo a auxiliou no conhecimento de cada um dos estudantes atendidos, propiciando-a percebê-los, sem julgá-los.

Apresentou exemplos de atividades que utiliza na SRM para que os estudantes atuem de modo autônomo sem que seja preciso dirigi-los, mas sim, seja possível observá-los enquanto as desenvolvem. Explanou que essas atividades são importantes para o desenvolvimento do autoconceito, da autoimagem e da autoestima deles, e avaliou que o uso do método fenomenológico beneficiou tanto a ela, no processo de identificação de características de AH/SD, quanto aos

estudantes, para que pudessem traçar suas escolhas e caminhos a seguir nos projetos de enriquecimento curricular.

A outra professora, que havia colocado na ocasião da apresentação do mesmo episódio o quanto tinha ficado surpresa e encantada com a forte influência da tecnologia afetando nossas vidas, destacou 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 desenvolver o site WIX, e um dos estudantes do grupo começou a fazer *trailers* de filmes, por meio de montagem no computador e postagens no Youtube.

Também partindo dessa perspectiva avaliativa, uma das professoras informou que as contribuições metodológicas que a fenomenologia trouxe ao seu trabalho nas AH/SD foram a capacidade de observar e descrever. Explicou que na SRM, onde tem o Ateliê Escola, são possibilitados recursos para que o estudante se sinta bem, em liberdade, a fim de que o fenômeno se apresente para ela livre de julgamentos.

Foi abordado ainda por uma professora sobre a importância dos registros dos estudantes no Diário de Bordo de cada um deles, além dos seus registros sobre os estudantes no seu Diário de campo. Ela organiza um tempo restante dos atendimentos dos estudantes para que eles possam registrar suas impressões particulares sobre o AEE vivenciadas no mesmo dia.

Um caso foi registrado por uma professora a fim de ilustrar a sua compreensão acerca da aplicabilidade do método fenomenológico na área de AH/SD, em uma perspectiva inclusiva. Ela apresentou a situação de um estudante que no AEE sempre se mostrou com otimismo e alegria, além de forte motivação, grande potencial criativo e muita energia para suas produções. Porém, na sala de aula comum, este ano, se mostra o oposto disto. Assim, os professores de sala questionaram suas habilidades e até duvidaram de suas capacidades, que justificassem sua permanência no AEE.

A partir da situação posta, a escola possibilitou um amplo diálogo entre os profissionais envolvidos, do AEE e da sala comum, sendo possível apresentar as diferentes visões sobre o estudante nos diferentes contextos, inclusive com a participação da família. A professora destacou que esse olhar amplo e investigativo sobre o estudante revelou diferentes situações vivenciadas por ele, que poderiam ter se tornado um problema na sua vida escolar. Ela evidenciou que cada um dos envolvidos no processo teve a oportunidade de conhecer as diferentes dimensões de uma história, o que possibilitou novos olhares e novas alternativas para novos caminhos que foram traçados para o estudante, sendo ele atendido em suas reais necessidades. A professora avaliou que o diálogo entre os envolvidos, aberto aos diferentes olhares sobre a mesma situação, os permitiu crescer como profissionais, assim como os estudantes, e afirmou que *“se somos seres em constante transformação, precisamos estar abertos ao conhecimento!”*.

Ela finaliza os 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 a mais próxima da realidade. Os diferentes diálogos e as variadas nuances sobre o comportamento humano contribuíram muito com nossas práticas, seja em sala de aula, seja na SRM. (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019).*

No depoimento acerca da compreensão sobre o uso dos instrumentos do método fenomenológico, uma professora complementou que o olhar do profissional precisa se distanciar das amarras e daquilo que está posto na antecipação do olhar daquilo que se mostra, ou seja, das ideias apriorísticas sobre o fenômeno. Em resumo, ela entendeu o porquê é preciso buscar observar as diferentes atitudes dos nossos estudantes nas mais diferentes situações, pois é para reconhecer o que ele realmente precisa para vir a ser existencialmente.

Por último, vale externar que, como primeira experiência em pesquisa fenomenológica, descrever este capítulo foi algo que me impactou positivamente, visto que os dados da pesquisa desvelaram-se para mim de forma tão

surpreendente, quanto foi para os professores especializados em AH/SD a vivência do método fenomenológico.

## **5 COMPREENSÕES SOBRE O VIVIDO: O MÉTODO FENOMENOLÓGICO/PROFESSORES DO AEE-AH/SD**

As percepções/experiências que emergiram do contato introdutório dos professores especializados em AH/SD com o método fenomenológico de pesquisa permitiram elencar **Unidades de significado** em suas falas, ou seja, “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).

A descrição dos encontros formativos e dos fóruns realizados visou desvelar quais **Versões de Sentido** foram extraídas, a partir do conhecimento dos professores do método fenomenológico aplicado a sua área de atuação. Numa definição desse instrumento, Holanda (2003, p. 56) expressa: “trata-se de uma elaboração entre a linguagem do depoente e a formulação geral do pesquisador e a subsequente colocação dos pontos de uma forma geral”.

Após tornar evidente as percepções do vivido e os sentidos/sentidos das falas e depoimentos dos professores especializados, a partir da **Observação**, no espaço-tempo da formação continuada, ensejamos nesse capítulo delinear/apresentar quais as impressões particulares acerca do método fenomenológico foram expressas pelos professores especializados da área de AH/SD.

### **5.1. Conceitos da fenomenologia numa capacitação para professores**

Neste tópico, desvelamos os conceitos apresentados nos encontros de formação com a intenção de evidenciá-los como fatores alimentadores do fenômeno, isto é, as percepções e falas dos professores acerca da fenomenologia. Ou seja, esses foram os impactos que desencadearam o fenômeno observado (as expressões dos professores sobre o método fenomenológico).

Portanto, as pontuações e reflexões do coordenador do grupo nos encontros presenciais com os professores especializados permitiram desvelar importantes unidades de significado, possibilitando-nos extrair as seguintes versões de sentido

acerca dos aspectos fenomenológicos evidenciados no percurso da formação continuada.

Vamos a algumas delas...

Pontuado nos encontros, pelo coordenador, que um dos pressupostos da Fenomenologia é tornar evidente o que já existe dentro de sua relação no mundo, faz-nos concluir que a lógica da Fenomenologia é compreender.

Acrescentou que ela 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 interpretação, previamente. Ou seja, trata-se de olhar não interpretativo.

Ele evidenciou que isso se realiza com a descrição detalhada e acríica do fenômeno que se propõe a observar. Ressaltou que o fenômeno “não é, mas está sendo”, sob o olhar intencional do pesquisador, para acessar o fenômeno ou “ir às coisas mesmas” (HOLANDA, 2003).

Ressaltou que os professores perceberam como o senso comum nos faz inferir juízos de valor sobre as pessoas ou fenômenos observados. Porém, alertou que, baseado nos preceitos da Fenomenologia, é necessário se buscar as unidades de significado sobre os fenômenos, mas não o que achamos/pensamos/direcionamos sobre eles, para não sermos interpretativos, como fizeram em alguns registros do exercício prático, inferindo idade, ciclos de vida, estados de espíritos, etc.

Adicionou que não podemos alterar o que o outro faz, mas sim, a partir do nosso olhar compreensivo, o que fazemos com o outro. Por isso já havia colocado que esse método não é para se intervir, mas é para se desvelar.

Atentou aos professores que o/a fenomenólogo/a coloca-se em posição orientada para a descoberta, e que essa posição imprime sentido e significado à vivência com o outro. Os advertiu que ao invés de “verdades”, temos compreensão sobre os

fenômenos, e os professores concordaram com ele, por meio dos exemplos que expuseram sobre situações vivenciadas com/pelos os estudantes, tanto no AEE, quanto em outros espaços/tempos, sob os olhares de outros envolvidos. Nesse sentido, simbolicamente, refletiu com os professores sobre o relativismo dos fenômenos.

Ressaltou que, no momento de conhecimento mútuo, é fundamental deixar o fenômeno se apresentar diante dos olhos, para desvelá-lo, extraí-lo. Dessa forma, explanou sobre Versão do Sentido, esclarecendo que é a descrição imediata após a vivência com o outro, com o mundo, resgatando o vivido com base na emoção, aquilo que te impactou na relação com o(s) estudante(s) no AEE.

O coordenador reiterou que Fenomenologia não é para desenvolver talento<sup>18</sup>, mas para se compreender o indivíduo. Nesse ponto, expôs que a identificação do indivíduo requer paciência e metodismo, já que, segundo ele, não se compreende o fenômeno sem se envolver existencialmente. Pontuou que nesse ato intersubjetivo se abrem possibilidades para outras descobertas sobre o fenômeno, no caso, o estudante encaminhado para o AEE nas AH/SD.

O coordenador enfatizou o quanto as situações evidenciadas pelas professoras configuraram a importância da utilização dos instrumentos do método fenomenológico com os educandos, como, por exemplo, o distanciamento reflexivo e o Diário de campo, no processo de avaliação pedagógica e compreensão/identificação de AH/SD.

A partir disso, o coordenador dialogou sobre a necessidade de realizar conversas e, em certos momentos, práticas não diretivas com os estudantes, uma vez que diretividade é provocar fenômeno e não desnudá-lo. Nesse contexto, ele explicou que deve-se registrar tudo no Diário de Campo, não julgando se é relevante ou não, mas, apenas descrever, para, posteriormente, extrair Unidades de Significado, a fim de se elaborar Versões de Sentido, chegando-se à visão do todo acerca do fenômeno observado, naquele exato momento.

---

<sup>18</sup> Direcionando a sua fala para AH/SD.

Por esse motivo, propôs ao grupo o exercício prático, que consistiu em uma vivência de cunho fenomenológico-existencial. Realizada essa vivência da Fenomenologia como olhar compreensivo, os professores partiram para os depoimentos sobre o experienciado, tendo as devidas pontuações do coordenador fenomenólogo do grupo, a fim de possibilitar que o fenômeno observado se desvelasse como um ser no mundo.

A cada descrição de registros no Diário de Campo das professoras, sobre os fenômenos observados no espaço do Campus da Universidade, o coordenador foi identificando descrições que continham juízos de valor ou inferências deles como observadores, e foi destacando importantes unidades de significado/particularidades evidenciadas nos registros, que poderiam ser significativas para se desvelar versões de sentido acerca desses fenômenos.

Em resumo, orientou que, imediatamente após ser realizada a vivência com o(s) estudante(s) no AEE, em atitude de distanciamento reflexivo, os/as pesquisadores/as estabelecessem uma distância de suas vivências para refletir sobre os dados registrados. Em seguida, deveriam realizar leitura do Diário de campo e grifar palavras e expressões dos quais os/as remeteram a teorias/percepções, para o desvelamento do fenômeno observado.

A partir daí, emergiriam as Unidades de Significado, as fagulhas extraídas do fenômeno, para elaboração das Versões de Sentido e, como resultado de suas pesquisas, apresentariam a visão do todo. Ele colocou que, caso como pesquisadores não tivessem conseguido desvelar o fenômeno em sua essência, deveriam novamente voltar aos dados e/ou a campo, em vivências seguintes.

Com essas considerações, vale ressaltar também a intenção do coordenador do grupo na proposição de leitura de dois livros no decorrer do processo de formação continuada. Os professores desenvolveram, por meio dessas leituras, correlações e reflexões acerca de suas práticas.

Em um desses momentos reflexivos/compreensivos, com base na leitura de “A psicopedagogia fenomenológica e o humor resiliente nas histórias em quadrinhos: possibilidades de análise” (GOMES, 2012), o coordenador explicou que a Psicopedagogia compreende os aspectos de aprendizagem como múltiplos, valorizando também os aspectos psicológicos. Esclareceu que pensar em uma Psicopedagogia Fenomenológica é, sobretudo, analisar a realidade composta por aspectos vivenciais e existenciais diversos (componentes do ser humano).

Esses aspectos são evidenciados nas vivências dos professores no AEE, nas relações intersubjetivas e de imbricamento que diferenciam/singularizam os estudantes com AH/SD que demonstram potencial e habilidade(s) elevados, envolvimento com a tarefa e criatividade, em alguma(s) área(s) específica(s) do conhecimento (BRASIL, 2008; RENZULLI, 2014).

Outro momento reflexivo/compreensivo a partir de leitura intencional foi possibilitado pelo coordenador nas conversas sobre os casos biográficos do livro “A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida” (GOMES, 2015), como forma ilustrativa de realização de observação fenomenológica. Nesse espaço/tempo foi oportunizado aos professores refletirem tanto sobre as experiências de vida dos casos biografados (um olhar sobre o outro), como sobre suas próprias experiências (um olhar sobre si), sendo destacado pelo coordenador que todos realizaram excelentes Versões de Sentido.

Além disso, o coordenador do grupo extraiu, quando foi exibido o episódio da série televisiva Black Mirror (“Perdedor”), da Netflix, que questões relativas à autoimagem, autoestima e autoconceito positivos deveriam estar relacionadas à valorização do que somos na nossa essência, e não somente nos guiarmos pelo o que os outros esperam de nós, já que é humanamente impossível agradarmos e interagirmos com todos de forma igual.

Em suas conclusões, o fenomenólogo revelou que os professores, na sua percepção, extraíram importantes Unidades de Significado e Versões de Sentido, a

fim de qualificar o processo de avaliação pedagógica e compreensão/identificação dos educandos na área de AH/SD.

## **5.2. Compreensões a partir da fala de professores na formação continuada**

Destacamos aqui a delimitação dos elementos significativos das experiências dos professores do AEE, ou a Visão do todo, que corresponde à apresentação de nossa compreensão que realizará a síntese do fluxo discursivo vivenciado na formação continuada, presenciando compreensões do método fenomenológico evidenciadas pelo/as professores/as.

Com base no **primeiro encontro formativo** e nas primeiras vivências com os educandos, os/as docentes já puderam perceber que os embasamentos teóricos e os recursos do método fenomenológico tiveram importante significado para qualificar a identificação dos educandos no AEE, pois se constituiu em um processo relevante de percepção de áreas destaque dos educandos, além de viabilizar a observação de outras áreas ou habilidades não mencionadas nos relatórios descritivos enviados pelas escolas.

Assim, os ajudou também no “olhar compreensivo” para o educando inicialmente identificado nas AH/SD, proporcionando observação mais criteriosa e auxiliando, inclusive, nos relatórios a serem elaborados sobre o trabalho desenvolvido com eles.

O método fortaleceu a organização do trabalho, e os possibilitou acompanhar o desenvolvimento de cada educando, levando em conta as singularidades de cada um, o que é um grande desafio da área.

No **segundo encontro formativo**, percebemos maior aprofundamento conceitual acerca da utilização do método fenomenológico partindo das vivências dos professores com os educandos, quando relataram inclusive muitas experiências na busca de compreendê-los.

Mediante a relação com os educandos, perceberam a importância do afastamento existencial, para a compreensão do fenômeno, visto que num movimento fenomenológico no AEE, precisaram “afastar” suas concepções acerca dos educandos para “percebê-los” de fato. Compreenderam que quanto mais se afastaram, maior foi o campo de visão/percepção sobre os educandos. Compreenderam ainda o sentido da expressão “colocar o fenômeno em suspensão”, significando riscar/abandonar os preconceitos, pois colocaram que julgamos o tempo todo, principalmente, no início de uma relação, diante do novo.

Refletiram que ao invés de terem a “verdade” sobre os estudantes, acessam uma compreensão, porque a escola, muitas vezes, pode ter outra “verdade”, ter outra compreensão sobre eles, por isso a importância de compreendê-los. E julgaram importante juntar esses olhares diferentes sobre eles, ressaltando que os mitos criados sobre os alunos com AH/SD constituem imagens irrealistas, em que são concebidos como “super” em tudo.

Sobre a importância da não diretividade e da *epoché*/redução fenomenológica, alguns deles expressaram o anseio de possuir o controle sobre o educando no AEE, mas perceberam o quanto é difícil. Logo, compreenderam o significado da Fenomenologia para a área, porque o método possibilitou-lhes observar os educandos, deixando que eles se mostrassem, no sentido de se buscar a compreensão sobre quem é cada educando em suas particularidades. Nesse contexto, entenderam que o AEE nas AH/SD oferta maiores possibilidades para isso, pois na sala de aula comum essas possibilidades parecem menores.

O **terceiro encontro formativo** possibilitou um maior fortalecimento no que diz respeito à aplicabilidade do método por parte dos professores com os educandos no AEE, a partir da vivência fenomenológica. O exercício prático realizado permitiu aos professores vivenciarem no tempo-espaço formativo o afastamento existencial ou *epoché* (redução fenomenológica).

Neste encontro, os professores atentaram que muitos estudantes que poderiam ser visibilizados em suas altas habilidades, ficavam entediados nas salas de aula,

porque muitos professores 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. Ao contrário, eram visibilizados e encaminhados para o AEE estudantes que não seguiam o padrão de comportamento esperado em sala de aula, parecendo que o professor regente não sabia o que realizar com esses estudantes.

Eles concluíram que a instituição escolar parecia estar empobrecida para desenvolver estratégias diferenciadas com os diferentes estudantes matriculados, e a Educação Especial, nas AH/SD, parecia ser a “saída” encontrada, já que o encaminhamento no Relatório Descritivo se operava pela via pedagógica e não clínica. Na grande maioria das vezes, se configurava num encaminhamento equivocado, que criava falsas expectativas, tanto nos estudantes encaminhados, quanto em suas famílias e em toda a comunidade escolar, além de não estar em consonância com o que dispunha a política municipal e nacional para formular o processo de identificação do estudante nas AH/SD.

O grupo avaliou que a Educação brasileira está carecendo de recursos e investimentos em inovações pedagógicas, que tenham estratégias e ambientes diferenciados para fomentar o interesse e a motivação dos estudantes para aprender e criar, considerando a diversidade do público atendido, principalmente, nas escolas públicas.

Com isso, intuíram que muitos educandos podem se sentir frustrados com a escola, em geral, e teceram considerações de como vêm se desenvolvendo políticas e currículos educacionais, com metodologias engessadas que não aguçam os interesses dos estudantes, além do excesso de conteúdos escolares para alguns grupos de estudantes, muitas vezes destituídos de sentido nas aulas.

A vivência possibilitou aos professores refletirem sobre o quanto as práticas fortemente diretivas nas escolas não permitem aos alunos se mostrarem ou se desvelarem em essência. Ao contrário, são “jogados” sobre eles significados com juízos de valor; não são “ouvidos”, como bem exemplificado no encontro, pois já se

supõe saber tudo sobre os estudantes, retirando qualquer possibilidade de compreendê-los existencialmente.

Através de seus olhares/percepções, os professores citaram exemplos de estudantes que se demonstraram originais, autônomos e envolvidos para realizarem suas produções, e eles sentiram que para esses estudantes o AEE existia como espaço de bem-estar, exprimindo suas singularidades de forma brilhante. Outros evidenciaram apontamentos acerca da mudança de atitude de educandos que passaram a frequentar o AEE, desenvolveram capacidades de fazer escolhas, se envolveram nos seus interesses, criaram e realizaram projetos de enriquecimento, mas que “já deram muito trabalho” em sala de aula.

Adicionalmente, ressaltaram que utilizar as características da pesquisa fenomenológica, assim como, os instrumentos do método fenomenológico com os educandos favorece a atuação como professores, além do desvelamento das essências e particularidades deles. Houve relatos que após o contato com as características e instrumentos do método fenomenológico modificaram suas práticas. Revelaram que, primeiramente, observavam os estudantes, por meio do afastamento existencial, e depois realizavam os registros do que se observou sobre eles, para não interromperem o processo de interação, de motivação/envolvimento com a tarefa e de criação deles.

Por meio da vivência, as professoras desvelaram que a Fenomenologia interage de forma significativa com a proposta do AEE, executado na política municipal da Rede de Ensino de Vitória para a área de AH/SD. Isso porque a escola encaminha educandos por meio do Relatório Descritivo de AH/SD, para que elas possam buscar compreender os educandos encaminhados, identificando e evidenciando AH/SD em alguma(s) área(s) de destaque, por meio da observação no desenvolvimento dos projetos de enriquecimento.

Destacaram que ao utilizarem os instrumentos de pesquisa do método fenomenológico ampliaram as suas percepções sobre cada um dos estudantes do AEE, trazendo maior segurança na descrição das AH/SD dos estudantes, a serem

descritas no Plano de Trabalho Pedagógico (Individual) de cada estudante identificado.

Nesse momento formativo, os professores revelaram que o exercício de observação realizado com base no afastamento existencial modificou suas práticas e olhares perceptivos sobre os estudantes, auxiliando-os no processo de identificação e avaliação pedagógica do AEE, assim como no desenvolvimento dos projetos de enriquecimento curricular.

Para finalizar, no **quarto encontro**, os participantes desvelaram Versões de Sentido do quanto as tecnologias estão permeando as nossas relações, e o que elas podem fazer conosco, que estamos imersos neste mundo, nos controlando e nos influenciando.

Refletiram como muitas pessoas se preocupam com seus “rótulos” de serem melhores em tudo, e 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.

Perceberam 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 professores concordou com um dos posicionamentos dos presentes, destacando que saber lidar com quem não nos aprova é muito difícil, porque se relaciona com a auto-estima do indivíduo e o sentimento/necessidade de aprovação do meio. Foi acrescentado, pelas professoras, que esta é uma questão que deve ser considerada na identificação de estudantes nas AH/SD, a partir de alguns exemplos evidenciados nas suas práticas no AEE.

Por último, foi pontuado pelo grupo que o episódio é uma realidade, uma leitura social, no sentido de muitas pessoas não aceitarem as diferenças e avaliarem que

bons são aqueles que se assemelham nos grupos sociais. Caso alguém em um grupo de relacionamentos tenha opinião diferente, fica muitas vezes sendo avaliado negativamente. Uma das professoras ressaltou que observamos essa tendência no cenário político que estamos vivendo, assim como alguns professores em relação à avaliação de seus estudantes.

### **5.3. Compreensões a partir dos depoimentos dos professores especializados em fóruns não presenciais**

Destacamos aqui a delimitação dos elementos significativos derivados das experiências dos professores em atuação no AEE com os estudantes, por meio de seus depoimentos registrados nos fóruns na Plataforma Vix Educa, no percurso da formação continuada, objetivando a compreensão do fenômeno AH/SD, a partir da aplicação do método fenomenológico.

No **Fórum 1**, assim como nos outros, extraímos as percepções dos professores acerca da aplicabilidade do método fenomenológico na atuação com os estudantes encaminhados para o AEE nas AH/SD.

Nesse fórum, os professores perceberam que inseridos no AEE atuam com indivíduos em um processo de construção de escolhas, e também vivenciam o conhecimento do universo cultural de seus alunos, pois participam das reflexões suscitadas nos projetos de enriquecimento dos estudantes, onde se revelam e desvelam momentos de construção de conhecimentos, histórico-culturais e artísticos.

Além disso, expuseram que, em uma abordagem fenomenológica, o indivíduo se torna único, depara-se com seus desafios, busca soluções, toma decisões, organiza suas propostas e vai adquirindo confiança, o que perceberam ser muito importante para se delimitar quem dos estudantes observados com essa essência evidenciaria AH/SD nas áreas de conhecimento humano.

Nessa perspectiva, pontuaram que trabalhar com AH/SD os proporciona ter um contato com variadas competências e talentos, o que os desafia a ter um olhar sobre os estudantes do AEE com criticidade e conhecimento. Assim, a Fenomenologia os instigou a buscar variadas formas de trabalhar a criatividade com os estudantes no AEE, o que os auxiliou a pensar sobre a “arte de saber olhar”, a fim de evidenciar diferentes características (particularidades) desses estudantes, qualificando suas atuações como professores.

Outros professores expressaram compreender o método fenomenológico como possibilidade de sintetizar emoções, histórias, sentimentos e a cultura dos estudantes atendidos. A dinâmica das discussões os fizeram perceber que o que para um poderia parecer óbvio sobre determinada situação ou pessoa, poderia não ter o mesmo significado para outro, pois mediante os acontecimentos do mundo, diferentes possibilidades de Ser/Existir se tornariam possíveis.

Expuseram sobre a necessidade do professor perceber diferentes formas de ser no mundo e de estilos para aprender, exemplificando que alguns estudantes podem gostar de aprender individualmente ou por meio de desafios, conhecendo diferentes pessoas e culturas, por exemplo, mas todos têm a condição de acessar o conhecimento, com diferentes propostas, conteúdos, fortalecendo sua autonomia e participação, enfim, sua subjetividade.

Uma compreensão muito sistematizadora de um dos professores do grupo, sobre o fenômeno estudado no AEE, apontou que existia um universo amplo de múltiplas formas de linguagem, que poderiam oferecer diferentes formas de comunicação, de oportunidades de expressão, para o desenvolvimento da criatividade, o que favoreceria a socialização das pessoas e contribuiria com a aprendizagem global dos estudantes. Mediante o exposto, os professores perceberam que criar rótulos, colocando níveis homogêneos de produção dos estudantes, é uma atitude que não contribui para o desenvolvimento do processo criativo, e nem possibilitaria abertura para a descoberta do novo!

Por conseguinte, dentre alguns exemplos de outras professoras, perceberam que as produções dos estudantes, nos projetos de enriquecimento curricular, não devem estar engessadas a uma única visão histórico-temporal (visão de mundo/conhecimentos apriorísticos), ao contrário, podem e devem ser consideradas no contexto atual, no momento da vivência, com os estudantes no AEE, e a Fenomenologia trouxe além dessas, muitas contribuições para a compreensão do que é ser professor e estudante público das AH/SD.

O **Fórum 2** possibilitou os professores descreverem com maior profundidade sobre a utilização dos instrumentos do método fenomenológico na atuação direta com os estudantes no AEE. De forma geral, expuseram que foi possível direcionar o olhar para o indivíduo, de maneira a compreendê-lo, o que os potencializou a enxergar características singulares, próprias do objeto de estudo, no caso, os estudantes. Também se sentiram mais favorecidos nas relações constituídas com eles.

Com a Fenomenologia entenderam 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. Com o novo conhecimento constituído, os professores valorizaram ainda mais cada nova produção, novos diálogos e atitudes dos estudantes nas AH/SD. Colocaram que seus olhares foram aguçados e se refinaram, encorajando-os a buscarem mais detalhes nas interações com os estudantes no AEE.

Descreveram que observar os estudantes por meio da *epoché*/redução fenomenológica, despindo-se de ideias preconcebidas e interpretativas, não é um exercício simples, mas positivamente contributivo para que os estudantes tenham a possibilidade de criar e desenvolver seus projetos de maneira criativa, autônoma e livre. A partir da compreensão de suas falas, é possível externar que Fenomenologia os fez entender que escutar/observar, sem julgar, é um exercício importante e necessário para melhor compreensão dos estudantes.

Explicaram que mediações pedagógicas são realizadas, e os estudos sobre Fenomenologia trouxeram um grande avanço no que diz respeito à observação e mediação com o estudante no AEE, pois nos momentos mais variados é possível

estarem atentos aos minuciosos detalhes fenomenológicos apresentados pelos estudantes.

Ressaltaram que a atitude fenomenológica enriqueceu cada nova atividade planejada e os permitiu ter um tempo maior para que cada estudante se apresentasse, como disseram, sem medo, sem amarras.

Citaram sobre a oportunidade de trocar experiências a partir da leitura e discussão dos Estudos de Caso do livro de Gomes (2015), como de grande contribuição em todo o processo de avaliação de cada estudante. Refletiram sobre o que é ser resiliente por meio das experiências humanas e o empoderamento delas diante do novo que se apresenta. Por isso, refletiram que podem ajudar os estudantes a ter mais resiliência, melhorando assim a autoestima deles.

No **Fórum 3**, cada professor sistematizou seu registro de observação de estudantes, a partir do seu lócus de trabalho no AEE, visando exercitar o olhar fenomenológico sobre eles, a fim de acessar suas essências<sup>19</sup> e singularidades.

O exercício de observação fenomenológica possibilitou os professores a identificarem características singulares em alguns dos estudantes que exemplificaram nos seus depoimentos. Outros exemplos identificados por meio do olhar fenomenológico instigaram alguns professores, assim como outros professores que se colocaram em atitude de “enamoração” diante de novos estudantes que se apresentaram no AEE, por meio das atividades desenvolvidas.

Acerca dessas vivências, os professores as descreveram nos registros de observação no diário de campo dos estudantes, sendo destacado por eles que buscar um olhar pelo viés fenomenológico os desafia a despirem-se de avaliações já preconcebidas para acessarem um novo olhar para cada nova situação. Explicaram que apesar de acharem que conheciam a realidade dos estudantes que atendiam no AEE, procuraram exercitar o olhar fenomenológico, por meio do

---

<sup>19</sup> Perceber “as coisas mesmas” sobre o fenômeno que se observa, o que no sentido existencialista significa: observar a essência na existência.

distanciamento reflexivo, tentando se libertar dos conceitos preestabelecidos sobre eles.

Reconheceram que se colocar em uma atitude de distanciamento reflexivo não é nada fácil, pois, como sintetizou uma professora, parece que o julgamento já está bem internalizado em cada um, e até mesmo julgamos algo que nem ao menos conhecemos. Por outro lado, reconheceram ser de extrema importância para que o aluno esteja em evidência, pois o olhar observador e sem reservas é que revelará a verdadeira essência da relação que se inicia com os estudantes do AEE.

Vale destacar também um registro de uma professora sobre quando buscava a cada instante marcas de AH/SD em um estudante do AEE, e essa atitude gerava um pouco de frustração nela. Os estudos da Fenomenologia contribuíram para que compreendesse melhor que as minúcias que não se apresentam tão evidentes são as que mostrarão um possível caminho de atendimento dos estudantes.

Foi ressaltado que, por meio do exercício de percepção, puderam organizar etapas da observação fenomenológica a fim de realçar características mais relevantes que possam revelar algo significativo do fenômeno, ou seja, dos estudantes. Os professores perceberam que com o exercício fenomenológico sentiram-se incluídos no processo, como incluíram os estudantes.

Também foi citado nesse fórum o capítulo 1 do livro “**A psicopedagogia fenomenológica e o humor resiliente nas histórias em quadrinhos: possibilidades de análise**” (GOMES, 2012), lido no encontro presencial. Uma professora estabeleceu relação entre os aspectos vivenciais e existenciais diversos percebidos em cada um dos estudantes atendidos nas AH/SD, com a psicopedagogia fenomenológica que também considera esses aspectos.

No último fórum, o **Fórum 4**, os depoimentos registrados giraram em torno das contribuições do método fenomenológico na atuação dos professores especializados no AEE com os estudantes encaminhados nas AH/SD, além das

reflexões realizadas no GPEFE, a partir da exibição do episódio da série Black Mirror, da Netflix (“Perdedor”).

Os professores refletiram que, ao contrário do episódio, na área de AH/SD é importante olhar os estudantes no AEE, para além da abordagem diretiva, pois a diretividade do olhar das pessoas que participaram do sistema de avaliação em *likes*, no episódio, não reflete a realidade de quem elas são realmente.

Evidenciaram que a abordagem não diretiva e o distanciamento reflexivo foram relevantes para o conhecimento de cada um dos estudantes atendidos, a fim de percebê-los no envolvimento existencial, sem julgá-los. Avaliaram que a utilização do método fenomenológico trouxe significado para eles no processo de identificação de características de AH/SD. Também destacaram que o método permitiu que os estudantes atendidos pudessem traçar suas escolhas e caminhos a seguir nos projetos de enriquecimento curricular, assim como para se reconhecerem existencialmente.

Expuseram que o método possibilitou a ampliação de suas capacidades de observar e descrever. Destacaram sobre a importância dos registros no diário de campo das percepções desveladas dos estudantes, como os registros dos próprios estudantes das impressões particulares vivenciadas no AEE. Colocaram que no desenvolvimento das atividades são possibilitados recursos pedagógicos para que os estudantes se sintam bem, livres para desenvolverem seus projetos.

Os professores especializados compreenderam que os estudos sobre Fenomenologia foram essenciais na qualificação das ações nos grupos de enriquecimento do AEE. Entenderam que é preciso buscar observar as diferentes atitudes dos nossos estudantes nas mais diferentes situações, para reconhecerem o que eles realmente precisam para vir a ser existencialmente. Por isso, é relevante estarem atentos às diferentes ações e reações dos estudantes para que a percepção sobre eles seja a mais próxima da realidade.

Foi descrito por uma professora um caso que desvelou uma importante versão de sentido. Ela destacou sobre um olhar amplo e investigativo, acerca de um estudante que revelou diferentes situações vivenciadas por ele, que poderiam ter se tornado um problema na sua vida escolar. Refletiu que cada um dos envolvidos no processo escolar desse estudante teve a oportunidade de conhecer as diferentes dimensões de sua história, o que possibilitou novos olhares e novas alternativas para caminhos alternativos que foram traçados para o estudante, sendo ele atendido em suas reais necessidades no contexto escolar, em uma perspectiva inclusiva.

#### **5.4. Considerações sobre a formação continuada**

No encerramento de cada percurso formativo, procedemos à avaliação do processo de formação continuada, junto ao grupo de professores, e realizamos a proposição de novas temáticas para desenvolvimento de outro(s) percurso(s) formativo(s). Nesse contexto, pretendemos desvelar quais as versões de sentido emergiram da avaliação dos professores especializados em AH/SD, acerca do conhecimento do método fenomenológico de pesquisa aplicado a sua área de atuação.

Em uma linguagem fenomenológica, quais os impactos emocionais foram oriundos das experiências de pesquisa (AMATUZZI, 2010) dos professores no AEE, com a utilização dos conceitos da Fenomenologia e do método fenomenológico?

Quanto ao **tema** desenvolvido em todo o processo formativo, de modo geral, expuseram que o método fenomenológico estava sendo muito expressivo para o fortalecimento do trabalho realizado. A formação foi avaliada ainda como interessante por permitir aprofundar os conhecimentos para aprender mais sobre a Fenomenologia e AH/SD.

Os professores perceberam que a formação trouxe conhecimento e um novo olhar para a área de AH/SD, apontando novas possibilidades de estudos, pois foi considerado um momento de muita aprendizagem, por meio das trocas de experiências proporcionadas.

Quanto a **metodologias/recursos** utilizados para abordar a temática da formação consideraram como muito pertinentes. O registro de uma professora evidenciou que a metodologia utilizada pelo coordenador do grupo no encontro presencial prestou bons esclarecimentos acerca da Fenomenologia, sendo bastante enriquecedor.

Além das explanações dialogadas, caracterizadas pelas conversas não diretivas, coordenadas pelo professor/formador, uma professora colocou que, quando tiveram a oportunidade de trocar experiências a partir da leitura e discussão dos Estudos de Caso do livro de Gomes (2015), foi um divisor de águas para eles no que dizia respeito a todo o processo de avaliação de cada aluno do AEE. Assim como essas professoras, outros expuseram percepções semelhantes.

Quanto ao **formador**, os depoimentos apresentaram que a mediação do professor/coordenador do grupo trouxe novos caminhos para que o olhar dos professores não se perdesse em fatos isolados e em avaliações prévias de outros profissionais. Ressaltaram ainda que o palestrante foi claro e objetivo, trazendo contribuições significativas para eles e para a área.

Quanto à **contribuição da formação na prática docente dos professores**, o grupo considerou ter sido de extrema relevância para a atuação com os estudantes do AEE nas AH/SD. Avaliaram como muito significativos os encontros, porque foi possível usar os conceitos da Fenomenologia com os educandos, observando-os nas atividades do AEE. Conforme alguns destacaram, foi muito prazeroso poder acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e buscar com eles melhores caminhos para que a aprendizagem acontecesse.

Sobre a questão destacada por alguns professores, quanto a um sentimento de mal estar e expectativas geradas acerca do fenômeno observado, no caso de alguns estudantes, evidenciaram que o material apresentado sobre a Fenomenologia e as discussões do grupo trouxeram contribuições no que diz respeito às AH/SD.

Para eles a formação revelou a importância do conhecimento do novo e de si próprios, contribuindo para constituição de autonomia e de autoconfiança, do professor e do estudante envolvido. Houve descrições de que o método “facilitou” a interação com os estudantes, o que qualificou o desenvolvimento de todos os envolvidos. Segundo os professores, o método qualificou a forma dos professores avaliarem suas atuações com os estudantes, além de ofertar melhores condições para que os estudantes pudessem desenvolver de forma mais autônoma seus projetos de enriquecimento.

De modo particular, perceberam, principalmente, que o método os permitiram adotar uma atitude aberta, aguçando novos olhares e os alertando para a importância de se observar os educandos em suas características singulares, sobretudo, para fazer essa observação em detalhes, ressaltando particularidades/originalidades.

Assim, expuseram que pode-se usar os conceitos da Fenomenologia para desvelar as singularidades dos educandos, e colocá-las em evidência, contribuindo na identificação e avaliação pedagógica de cada um deles nas AH/SD. Um dos professores resumiu que ver a autoconfiança se fazer presente em um estudante, que apresentava muita timidez, foi um excelente retorno sobre o método.

Quanto a **temas sugeridos para continuidade dos estudos**, afirmaram o interesse em sua continuidade a partir da abordagem fenomenológica. Nesse sentido, propuseram que realizássemos um convite ao palestrante para realizar um encontro no qual abordasse as questões do autoconceito, autoimagem e autoestima nos estudantes com AH/SD.

### **5.5. Reflexões sobre o vivido**

Segundo Merleau-Ponty (2006, p.406), “[...] a reflexão é um esforço de apreender 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”.

Como último passo metodológico da pesquisa, a **discussão** (HOLANDA, 2003), ensejamos apresentar a aproximação entre teoria e prática, ou seja, a ligação entre os elementos teóricos e a pesquisa empírica, numa atitude intencional e reflexiva, na condição de testemunha, por meio da fenomenologia eidética acerca do fenômeno em questão.

Vimos que os instrumentos da pesquisa fenomenológica (observação, conversas não diretivas, diário de campo, unidades de significado e versão de sentido) utilizados para elucidação/compreensão do fenômeno AH/SD alimentaram o processo de síntese e sistematização do registro qualitativo desse fenômeno, no caso estudantes nas AH/SD. Dessa forma, o fenômeno estudado/vivido pelos professores especializados, coordenador do grupo e pesquisadora, no espaço-tempo da formação continuada, possibilitou sua visão como 'todo', conferindo-lhe uma realidade histórica.

Segundo Holanda (2003, p. 61), “a síntese implica exatamente atingir os aspectos ‘essenciais’ da experiência”. Dado que a “essência” dos fenômenos é vivencial, ela passa a ser considerada como um conjunto de possibilidades, se aliada à experiência humana. Para o/a fenomenólogo/a, a experiência de uma pesquisa fenomenológica:

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).

Nesse sentido, tomando por base o método fenomenológico, partimos das sínteses vivenciais desveladas pelos professores especializados em AH/SD (uma ótica específica), derivadas na/da relação com os estudantes encaminhados para o AEE (sob uma forma específica de contato; a vivência do próprio fenômeno), a fim de se estabelecer uma dialética entre os elementos teóricos abordados e a pesquisa empírica evidenciada até aqui.

Conforme elucidado na formação continuada pelos professores, a utilização do método fenomenológico os favoreceu qualitativamente no processo de desvelamentos/compreensão/identificação dos educandos encaminhados para o AEE nas AH/SD, como também proporcionou aos estudantes a possibilidade de demonstrarem (em consonância com o que se define na PNEE vigente) suas “essências”, no espaço-tempo pedagógico onde realizavam seus projetos de enriquecimento curricular: ou seja, o vivido clarificado pela intersubjetividade e imbricamento. De acordo com a reflexão de uma professora:

*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. (Fonte: Formação AH/SD, Plataforma Vix Educa, Vitória, 2019)*

Nesse contexto, crendo nas contribuições do método fenomenológico de pesquisa para os saberes/fazer dos professores, e a partir do evidenciamento de “ferramentas” que instigaram a percepção dos docentes especializados nas AH/SD, apontamos as contribuições da abordagem fenomenológica no desvelamento/compreensão/identificação desse público-alvo da educação especial: educandos com AH/SD da rede municipal pesquisada.

Durante o processo de formação continuada, fomos percebendo que os professores especializados foram pautando suas experiências com os educandos no AEE, com base nas 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 (MARTINS; BICUDO, apud HOLANDA, 2003, p. 49).

E sobre essa atitude de abertura ao fenômeno que se apresentava, a visão das essências (Merleau-Ponty, 2006), um/a das/os professoras/res declarou:

*Confesso que é uma tarefa árdua, e requer estudos e reflexões diárias. Mas para que o estudante tenha a possibilidade de criar e desenvolver seus projetos de maneira criativa, autônoma e livre, isso não quer dizer que não haja mediações pedagógicas, elas existem! Mas perceber os estudantes em suas práticas e dar autonomia para que eles possam seguir, avaliar, reavaliar ou mudar um projeto de trabalho (mesmo que não seja da minha vontade), são contribuições valiosas que os estudos fenomenológicos têm me proporcionado. (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019)*

Para Husserl (MERLEAU-PONTY, 2006), a Visão das essências ou o acesso “às coisas mesmas”, traduz a abertura para o que percebemos do fenômeno, e não implica uma faculdade supra-sensível, estranha à inteligência:

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, 2006, p.401).

Como acrescentou o coordenador/formador do GPEFE, 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 interpretação prévias. Segundo ele, trata-se de um olhar não interpretativo.

Entendemos, ainda, como sujeitos pesquisadores, que os elementos da pesquisa fenomenológica nos sustentou para que pudéssemos compreender o que seria acessar o fenômeno, por meio do distanciamento reflexivo. Eis os elementos apresentados, que se mostraram para nós como um espelho aonde se refletiu a realidade concreta vivenciada:

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

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 envoltórios decorrentes desta relação, e o terceiro elemento é o retorno ao vivido ou retomada do 'mundo da vida' do sujeito-pesquisado através do seu depoimento (HOLANDA, 2003, p. 52-53).

Assim, num ato de desvelamento, vivenciamos no campo da pesquisa ao que o método denomina de **redução fenomenológica** ou **abstenção de juízos**, a partir da busca do dado/registo qualitativo do fenômeno (aquilo que se manifestou por si mesmo), no caso os educandos nas AH/SD. Sobre isso uma professora esboçou:

*Enquanto pesquisadora, para que favoreça a redução fenomenológica, nos permitimos recuar e não emitir pensamentos ou interpretações das ações deles (juízos, falas), apenas observamos (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019).*

Outra professora relatou que também buscou observar os estudantes por meio da *epoché*, sem ideias preconcebidas, destacando que “*buscar um olhar pelo viés fenomenológico, nos desafia a nos despir de avaliações já preconcebidas e buscar um novo olhar para cada nova situação!*” (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019)

Houve uma professora que procurou observar uma estudante, que já considerava como brilhante em suas produções. Mesmo assim, na tentativa de vivenciar o distanciamento reflexivo, sem julgamentos, realizou transcrição detalhada e acrítica dos comportamentos dela no desenvolvimento das atividades no AEE, e percebeu o quanto que foi significativo esse exercício, pois a possibilitou desvelar versão de sentido sobre a estudante que ainda não havia dado conta, como sendo particularidades/estilo da própria estudante. Ela concluiu que esse exercício a fez perceber que “observar, sem julgar, não é um exercício muito fácil, mas de extrema importância para podermos realmente ouvir o aluno, para que ele esteja em evidência” (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019).

Logo, podemos conceber que a percepção/compreensão/identificação dos indivíduos encaminhados às AH/SD no espaço-tempo do AEE foi sendo “guiada” pela redução fenomenológica ou abstenção de juízos que deve ter o pesquisador

sobre o tema pesquisado, aguçando os sentidos/sentidos dos professores especializados e permitindo-lhes o acesso aos significados “puros” do sujeito.

Portanto, Merleau-Ponty (2006, p. 402) esclarece que:

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.

Assim, mediante a relação com os educandos, os professores perceberam a importância do afastamento existencial, para a compreensão do fenômeno, visto que num movimento fenomenológico no AEE, precisaram “afastar” suas concepções acerca dos educandos para “percebê-los” de fato.

Eles compreenderam que quanto mais se afastaram, maior foi o campo de visão/percepção sobre os educandos. Compreenderam ainda o sentido da expressão “colocar o fenômeno em suspensão”, significando riscar/abandonar os preconceitos, pois colocaram que julgamos o tempo todo, principalmente, no início de uma relação, diante do novo.

Baseados nestas considerações, iremos refletir sobre o segundo elemento que compõe a pesquisa fenomenológica: a intersubjetividade ou relação que se estabelece entre sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado, os conteúdos e envoltórios decorrentes desta relação, de acordo com Holanda (2003).

Como ressaltado na formação continuada pelo coordenador do GPEFE, o fenômeno “não é, mas está sendo”, sob o olhar intencional do pesquisador, para acessá-lo ou “ir às coisas mesmas”. Acerca dessa relação intersubjetiva e ao mesmo tempo intencional com os estudantes do AEE, uma professora apreendeu que para ela foi possível “*direcionar o olhar para o indivíduo, de maneira a compreendê-lo, favorecendo a sua relação com ele, o que me potencializou a enxergar características singulares, próprias do objeto de estudo.*” (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019).

O ato intersubjetivo se estabeleceu no instante em que a professora especializada interrogou o fenômeno, no caso o estudante do AEE, e numa atitude de abertura ao novo, direcionou o olhar para esse indivíduo, a fim de percebê-lo como alguém com inúmeras possibilidades de *“vir a ser”*. Nesse contexto, o momento em que a professora passou a interrogar o fenômeno com o intuito de compreendê-lo, Merleau-Ponty (2006, p. 401) define como Intencionalidade, que *“é a 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”*.

O ato intencional também pode ser experienciado, através do exercício de vivência fenomenológica realizado pelos professores especializados, no terceiro encontro formativo, o que consideraram como um vivido muito relevante para suas atuações no AEE com os educandos. A partir do experienciado, uma das professoras ressaltou que por meio do exercício pode organizar as etapas da observação fenomenológica: *“olhar sem julgar, anotar, pontuar as características mais relevantes que possam revelar algo significativo do fenômeno, como observadora das coisas como elas são”*, ou estão.

Ela ainda percebeu, com o exercício fenomenológico, que incluiu os estudantes, e sentiu-se incluída também no processo, o que se pode destacar que uma das possibilidades da intersubjetividade e da intencionalidade, na pesquisa fenomenológica, é a emergência de emoções e sentidos (que são existenciais e humanos) dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Portanto, conforme já revelamos em Forghieri (2004), a fenomenologia busca a essência dos fenômenos na existência dos seres em sua imersão no mundo, em movimentos num *continuum* espacial e temporal, captando sentidos e significações em suas vivências concretas e cotidianas. Acerca de uma das vivências dos professores e estudantes encaminhados para o AEE nas AH/SD, desvelamos o seguinte depoimento de uma professora especializada:

*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 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. (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019)*

As declarações dos professores nos fizeram captar o sentido do terceiro elemento da pesquisa fenomenológica, que é o retorno ao vivido ou retomada do 'mundo da vida' do sujeito-pesquisado através do seu depoimento (HOLANDA, 2003, p. 52-53).

Para o pesquisador, o retorno ao mundo da vida é a experiência intersubjetiva/intencional que aguçou seus sentidos/emoções na relação com o fenômeno ou com o sujeito pesquisado, que o permite refletir sobre o vivido e sobre a compreensão que teve acerca dessa vivência concreta. Existencialmente, pesquisador e pesquisado não serão mais os mesmos:

A reflexão eidética interroga sobre o sentido da emoção; toma a emoção como um ato na totalidade da consciência e investiga aquilo que tem em vista. A emoção é uma modificação de minhas relações com o mundo, [...] implicando que a vontade incondicional do sujeito quer projetar-se no objeto sem intermediário e sem meio. (MERLEAU-PONTY, 2019, p. 405)

Como já evidenciamos, Gomes (2012) propõe que a denominação pesquisador seja utilizada como sinônimo daquele que observa antes de uma intervenção, aplicando-se a professores, psicólogos e outros profissionais que se utilizam do método fenomenológico de pesquisa.

Assim, ele enfatiza que os princípios fenomenológicos eidéticos não concebem sua metodologia como instrumento de intervenção sobre a realidade, mas sim, para sua elucidação/compreensão (GOMES, 2012). Dessa forma, não se faz fenomenologia eidética para intervir, mas é possível se utilizar de seus dados/conclusões para intervir sobre a realidade (num processo independente).

Mediante o exposto, uma professora fez a seguinte reflexão em um de seus depoimentos sobre a utilização da fenomenologia no AEE com os estudantes: “A fenomenologia me fez entender que escutar, sem julgar, é um exercício importante e necessário para melhor compreensão dos alunos. Por isto, posso ajudá-los a

*serem mais resilientes, melhorando assim a auto estima deles”* (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019).

Por conseguinte, esse autor, na condição de coordenador/formador do GPEFE no grupo de professores especializados, expôs também que um dos pressupostos da Fenomenologia é 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* (redução fenomenológica) nessa relação.

Ainda sobre reflexões acerca de vivências concretas do/no mundo, Forghieri (2004, p.18) esclarece que “[...] a reflexão fenomenológica vai em direção ao ‘mundo da vida’, ao mundo da vivência cotidiana imediata, na qual todos nós vivemos, temos aspirações e agimos, sentindo-nos ora satisfeitos e ora contrariados”.

Alguns dos professores pesquisados expressaram suas ansiedades e angústias no anseio de possuir o controle sobre o educando no AEE, mas perceberam o quanto é difícil. Logo, compreenderam o significado da Fenomenologia para a área, pois o método possibilitou-lhes observar os educandos, deixando que eles se mostrassem, no sentido de se buscar a compreensão sobre quem é cada educando em suas particularidades. Uma das professoras enfatizou que:

*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* (Vitória, 2019, Plataforma Vix Educa).

Outros sentimentos e emoções relacionados às produções de um de seus alunos também foram expressos por um/a professor/a, no processo de identificação de habilidades, pois o considerava como um desafio para ela, já que antes buscava a cada instante marcas de AH/SD nele, e isso gerava um pouco de frustração. Sobre isto, expressou que:

*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 minhas percepções!* (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019).

Mais contribuições foram destacadas, no decorrer da formação continuada, com relação à aplicabilidade do método fenomenológico no trabalho de atendimento/identificação pedagógica que os professores especializados realizam nas AH/SD. Sobre essas considerações, um deles descreveu o seguinte:

*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 a mais próxima da realidade. Os diferentes diálogos e as variadas nuances sobre o comportamento humano contribuíram muito com nossas práticas, seja em sala de aula, seja na SRM* (Fonte: Vitória, Plataforma Vix Educa, 2019).

Os professores ainda evidenciaram sobre a importância das “ferramentas” fenomenológicas que conheceram na formação, que instigaram/aguçaram suas percepções na busca de compreender as idiosincrasias dos estudantes encaminhados pelos professores de sala de aula comum, para possíveis intervenções na realização dos projetos de enriquecimento curricular. Vejamos um desses depoimentos com relação à utilização dessas ferramentas no ambiente do AEE, relacionando-o a um espaço-tempo de empoderamento, autorrealização e bem estar para os estudantes:

*um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade, aonde 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* (Vitória, 2019, Plataforma Vix Educa).

Alguns deles mencionaram que o AEE nas AH/SD oferta maiores possibilidades para que os estudantes “demonstrem” suas habilidades de alto potencial, o que justifica para esses estudantes a garantia do direito de suplementarem seus currículos, pois na sala de aula comum essas possibilidades pareceram menores:

*Por isto a Fenomenologia é importante para a nossa área porque observamos o educando, deixando ele se mostrar... e percebo que o AEE nas AH/SD te dá esta possibilidade, e na sala comum não há esta condição, prioritariamente, com um número maior de estudantes (Vitória, 2019. Plataforma Vix Educa)*

Diante de uma realidade vivenciada na escola, com relação a um estudante que considerava como de alto potencial, uma professora refletiu que o diálogo aberto aos diferentes olhares sobre um mesmo estudante, considerando os envolvidos no processo de compreensão/identificação dele nas AH/SD (professor especializado, professor regente, pedagogo e família), os permitiram crescer como profissionais e responsáveis, como também o próprio estudante obteve ganhos significativos nas suas relações como ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995) com AH/SD. A professora, com essa vivência, concluiu que *“se somos seres em constante transformação, precisamos estar abertos ao conhecimento!”* (Vitória, 2019. Plataforma Vix Educa).

Com relação a questão especificada desse estudante, como de outros também avaliados com alto potencial pelos professores pesquisados, o grupo refletiu junto ao coordenador da formação, que ao invés de termos a “verdade” sobre os estudantes, acessamos uma compreensão sobre eles, aquilo que “enxerga/visibiliza” nosso olhar ampliado. Porque a escola, muitas vezes, pode ter outra “verdade”, ter outra compreensão sobre alguns desses estudantes também.

Por isso, a importância de percebê-los em diferentes dimensões espaço-temporais e histórico-culturais. Os professores, em um dos encontros formativos, julgaram importante juntar esses olhares diferentes sobre esses estudantes encaminhados, ressaltando que os mitos criados sobre crianças e adolescentes com AH/SD constituem, na maioria das vezes imagens irreais, em que são concebidos como “super” em tudo.

As considerações descritas anteriormente nos remeteram às discussões evidenciadas já no segundo encontro de formação, quando o formador elucidou questões sobre o relativismo. Bruns (2003), em consonância com as ideias de Husserl, na tentativa de superar impasses da dicotomia subjetividade-objetividade, considera que as verdades são relativas e temporárias, e não absolutas e

duradouras. Assim como nada é objetivo que não tenha sido subjetivo. A autora explica que tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa são modelos permeados por “graus” de subjetividade e objetividade, já que o 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).

Para a autora, fica claro que a trajetória fenomenológica possibilita ao pesquisador um modo específico de orientar sua indagação, através da atitude filosófica e reflexiva de por o fenômeno “em suspensão”, numa relação indissociável e de transcendência, nas apropriações do homem como ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995).

Em face dessas considerações, Merleau-Ponty (2006, p. 406) advoga que por meio da reflexão se permite descobrir não ideias eternas, mas um devir intelectual das ideias, melhor dizendo, uma gênese de sentido. Ele concluiu que a reflexão descobre nas realidades culturais uma história sedimentada. Portanto, afirmou que: “A fenomenologia não é a ciência das verdades eternas. Ela 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” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 399).

Nessa perspectiva, como última consideração acerca das contribuições do método fenomenológico de pesquisa, no processo pedagógico de desvelamento/compreensão/identificação de estudantes nas AH/SD, para professores especializados da Rede Municipal de Ensino de Vitória, apresentamos a avaliação de uma professora:

*“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.”* (Vitória, 2019. Plataforma Vix Educa.)

Concluindo nosso processo de discussão, de diálogo reflexivo do vivido (como pesquisadora/assessora nas AH/SD) com a Fenomenologia, Holanda (2003)

ressalta que estar-no-mundo confere a nós, como espécie humana, sermos seres de infinitas possibilidades, concebidos numa perspectiva dialética. Então... se mundo e homem não existem separadamente, para que essas possibilidades humanas emerjam, temos como instrumento a percepção: *ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam* (MERLEAU-PONTY, 2011).

## 6 CONSIDERAÇÕES...

Em nossas experiências de implementação das diretrizes municipais nas AH/SD, na Rede Municipal de Ensino de Vitória, percebemos, junto aos professores especializados, que a PNEE vigente, assim como teóricos da área com os quais nos guiamos para nossa atuação, evidenciavam a necessidade de compreensão dos educandos com AH/SD em seus aspectos multidimensionais, em demonstração de que seria necessário entendê-los qualitativamente como indivíduos com particularidades.

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

Assim, tomamos por base dois momentos sobre o processo de construção de políticas de Educação Especial e, especificamente, de AH/SD, fortemente demarcadas. De um lado, concepções médico-clínicas sobre a superdotação, acentuando uma visão unidimensional, associada a situações-problema ou ao uso de testes psicométricos, com compreensões que valorizavam modelos mensuratórios da inteligência e habilidades cognitivas. 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, ao invés de aspectos lineares de valorização de capacidades específicas e/ou estereotipadas.

Logo, constatamos que a concepção do indivíduo com AH/SD não deve se restringir à questão da inteligência/habilidades, privilegiada em testes psicométricos, mas também, estender-se aos aspectos que envolvem sua capacidade criativa e de motivação. Essa ampliação instiga a consideração de diferentes aspectos do indivíduo na percepção de suas habilidades, destituindo mitos acerca desses educandos em contextos escolares ou não, percebendo-o no seu devir existencial.

É a partir desse sentimento que percebemos a necessidade da compreensão dos educandos nas AH/SD em aspectos multidimensionais; numa demonstração de que

é necessário entendê-los qualitativamente como indivíduos, em suas particularidades, pois apenas uma atitude aberta por parte dos educadores pode favorecer sua inclusão escolar.

O trabalho de pesquisa apresentado é consequência da nossa incursão como assessora da área de AH/SD, juntamente com os professores especializados do AEE, da Rede Municipal de Ensino de Vitória, pela Fenomenologia. Como vimos, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado, no caso estudantes encaminhados ao AEE nas AH/SD.

Nesse sentido, acreditamos ter alcançado nosso objetivo, considerando que os professores especializadas desvelaram contribuições do método fenomenológico para atuação no AEE nas AH/SD, a partir de diálogos vivenciais e teórico-metodológicos, facilitando a compreensão/identificação dos educandos. O processo de formação continuada constituiu-se numa experiência eidética, encarnada e desnudada a partir da expressão do vivido. Baseado nesses preceitos, o trabalho do professor especializado com educandos nas AH/SD enriquece-se com infinitas possibilidades de existir-no-mundo.

Em termos de perspectivas futuras, compreendemos ser relevante a inserção do método/abordagem fenomenológica na Proposta Pedagógica do Programa de Enriquecimento Curricular, destinado aos estudantes encaminhados às AH/SD, a fim de evidenciar concepções existencialistas favorecedoras do empoderamento e bem-estar, em especial desses educandos.

Além disso, pretendemos fomentar outras formações que possam possibilitar aos professores especializados outros conhecimentos, instrumentos e práticas do método fenomenológico para identificação de AH/SD, e dessa forma, desvelar possibilidades interventivas desconstrutoras de modelos cognitivistas tão arraigados à área.

Por último, parafraseando o grande filósofo Platão, as ideias não estão em repouso. Assim, compreendemos que o título desse capítulo, "Considerações...", foi o mais adequado. As reticências ao final da palavra significa que não nos atrevemos dizer que essas são considerações finais (até porque existe um pós-escrito). Ao contrário,

outros estudos, pesquisas e produtos mais particulares ou mais abrangentes poderão suscitar novos conhecimentos.

## **7 PÓS-ESCRITO: O PRODUTO DESENVOLVIDO A PARTIR DA PESQUISA**

Este capítulo foi intencionalmente inserido após a conclusão e visa apresentar o produto. O propósito de apresentá-lo como pós-escrito se fez necessário porque, como destacado na dissertação, não se usa uma pesquisa fenomenológica para se intervir, mas sim, como método de compreensão de fenômenos (GOMES, 2012). No entanto, podemos utilizar os conteúdos, as versões de sentido desveladas dessa compreensão para práticas de intervenção.

Nesse contexto, nossa intenção pedagógica com o desenvolvimento desse produto foi a produção de videoaulas acerca do método fenomenológico e as AH/SD, tendo por finalidade disseminar e fomentar o uso da abordagem fenomenológica nas práticas educacionais, por meio de processos formativos.

### **7. 1. O produto e seu desenvolvimento**

Planejamos nosso produto derivado da pesquisa do mestrado profissional. Produzimos e apresentamos videoaulas de curta duração, postadas no canal do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia da Educação (GPEFE) na plataforma Youtube, acerca das contribuições da Fenomenologia para a área de AH/SD.

O Youtube é uma plataforma de carregamento e compartilhamento de conteúdo audiovisual, oferecida pelo Google, criada em 2005 pelos americanos. A plataforma hospeda milhões de vídeos, com diferentes assuntos e proveniente de diversos tipos de usuários, tornando-se uma excelente fonte de pesquisa de material para subsidiar ou compor diferentes planejamentos pedagógicos (CAETANO; FALKEMBACH, 2007, apud OLIVEIRA, 2016).

Corroboramos Geraldi e Bizelli (2015) ao considerarem que equipamentos como *smartphones* e *tablets* tornam a ação de filmar bastante fácil e acessível, portanto, os usuários e estudantes assumem um papel ativo dentro do processo ensino

aprendizagem, tendo a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento e compartilhá-lo na plataforma Youtube.

Esse ambiente de aprendizado dinâmico serve para atender as diferentes formas em que as pessoas aprendem, sendo possível também que elas tenham acesso ao conhecimento e à informação sem a necessidade de estar sentado frente a um computador ou sala de aula. Como vantagem, as pessoas podem acessar o conhecimento durante um tempo livre, nos transportes coletivos, com dispositivos *mobile*, pensados para aplicativos de celulares e tablets.

Oliveira (2016) destaca que plataformas de carregamento e compartilhamento de conteúdo audiovisual oferecem novas formas de relacionamento e integração, possibilitando a formação de uma rede de sujeitos com os mesmos interesses, mesmo estando à distância.

Nessa perspectiva, os conteúdos audiovisuais produzidos nas videoaulas poderão ser utilizados como fonte de material de apoio a aulas, formações e livre acesso a interessados nas temáticas, bem como meio de divulgação de trabalho de autoria multimídia.

A fim de apresentar contribuições da Fenomenologia para a área de AH/SD, buscamos descrever em videoaulas, primeiramente, sobre histórico e definição concernentes às AH/SD. Além disso, caracterizamos aspectos primordiais e instrumentos da pesquisa fenomenológica no atendimento dos estudantes nas AH/SD, como a observação fenomenológica e as entrevistas não diretivas, assim como destacamos sobre a importância do autoconceito nas experiências dos estudantes com AH/SD.

Ao final, destacamos as contribuições da Fenomenologia para a área de AH/SD, a partir das percepções dos professores especializados baseadas em vivências com os estudantes. Visamos caracterizar o método fenomenológico de pesquisa nas práticas e experiências dos professores especializados junto aos educandos encaminhados para o AEE nas AH/SD.

Foram planejadas as gravações de 5 videoaulas, com tempo estimado entre 5min e 6min cada uma delas, totalizando em média 30 minutos de vídeo aulas. Para desenvolvê-las, como pesquisadora, explanamos sobre as temáticas selecionadas, conforme disposto anteriormente, fruto das referências teóricas abordadas na dissertação, como Holanda (2003), Forghieri (2004), Amatuzzi (2010), Gomes (2012), Virgolin (2007), Renzulli (2014), entre outros e outros.

Tomamos por referência para a produção das videoaulas, a publicação do artigo de Fraga e Gomes (2019) intitulado “Altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais”. Trata-se de uma publicação produzida junto com o meu orientador, a partir da experiência vivida no espaço/tempo/histórico em que realizei o Mestrado Profissional em Educação.

Além de proposições de outras fontes de pesquisa, as explicações também foram enriquecidas com o uso de trechos da dissertação, leitura de depoimentos dos professores especializados envolvidos na pesquisa, sugestões de atividades de enriquecimento desenvolvidas, dentre outros recursos.

Para gravação e edição das videoaulas, contamos com o apoio do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES), localizado no Centro de Educação/UFES, que nos ofereceu todas as condições para o desenvolvimento do produto de forma gratuita.

As videoaulas foram compartilhadas no canal do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação (GPEFE). O grupo de pesquisa foi formado por professores do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e outras instituições, agregando diversas perspectivas teóricas do método fenomenológico na Educação. Na página do facebook e no Youtube estão compartilhadas videoaulas, publicações, divulgações de eventos, pesquisas de temas relacionados, discussões e produções do grupo, por meio do canal do GPEFE, por meio do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=4rSNNuDbJDU>>.

Outra ferramenta tecnológica para compartilhamento do material foi a Plataforma Vix Educa. Trata-se de uma plataforma institucional para acesso dos servidores do segmento do magistério municipal, dentre outros, lotados na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), que possibilita a realização de cursos de formação continuada a partir do software Moodle. Para isso a Gerência de Formação e Desenvolvimento da SEME disponibiliza aos servidores um cardápio de opções de cursos/formações continuadas/materiais, que por meio de inscrições e senhas acessam os conteúdos de seu interesse. Tivemos autorização da SEME para inserção e acesso das videoaulas na plataforma, disponível no endereço: <[vixeduca.vitoria.es.gov.br](http://vixeduca.vitoria.es.gov.br)>.

O monitoramento de acesso às vídeo aulas, no canal do GPEFE no Youtube, assim como sua avaliação, será realizado por meio dos *likes* e compartilhamentos do canal, comentários de usuários que acessam o canal do GPEFE e interessados.

Quanto ao acesso às vídeo aulas na Plataforma Vix Educa, o monitoramento e a avaliação serão realizados nas formações continuadas da SEME, as quais sou tutora e formadora, dentro do Curso de Altas Habilidades/Superdotação, junto a convidados, entre outras ações dos profissionais nas escolas, que indiquem acesso aos conteúdos compartilhados. As videoaulas serão utilizadas como um recurso no processo de ensino e aprendizagem, em módulos do curso e formações para professores especializados, pedagogos/as e professores de sala de aula comum.

Todo o processo de consecução deste produto foi supervisionado pelo orientador da pesquisa de mestrado profissional, objetivando disseminar e fomentar o uso da abordagem fenomenológica nas práticas educacionais.

Como vimos, a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, a aplicabilidade do método fenomenológico foi considerada uma importante ferramenta metodológica para os professores especializados da área de AH/SD da Rede Municipal de Ensino de Vitória, no processo de compreensão/identificação dos estudantes do AEE, e as videoaulas se constituíram em uma importante ferramenta tecnológica para se acessar e multiplicar esses conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

- ABAGNNAMO, N.. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D.S.. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, M. L. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. IN: ALMEIDA, M. L. (Org.); RAMOS, I. O. (Org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, cap. 3.
- AMATUZZI, M.M.. **Por uma psicologia humana**. 3.ed. v.1. Campinas: Alínea, 2010. 143p.
- BAHIENSE, T.R.S. **Concepções sobre altas habilidades/superdotação e prática docente**. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo.
- 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-n-13-005-2014#targetText=Art.,Art.>>. Acesso em 10 set. 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>> Acesso em: 14 set. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Brasília, 2014. 63p. Disponível em: <[pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download](http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download)> Acesso 19 ago. 2019
- BRUNS, M.A.T.. A redução fenomenológica em Husserl e a possibilidade de superar impasses da dicotomia subjetividade-objetividade. In: BRUNS, M.A. de T.; HOLANDA, A.F. (Org.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003. p. 65-75.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:<[portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2018
- 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](http://internas.netname.com.br/inclusao/documentos/Nota%20T%C3%A9cnica%20SECADI%2046-2013%20(altas%20habilidades).pdf)> Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **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, 14 de janeiro de 2014 Disponível em <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)> Acesso em: 12 set. 2018

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE** de 15 de junho de 2015. Assunto: O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades/Superdotação. Disponível em: <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12 set. 2018.

DELOU, C. M. C. 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. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FERREIRA, V.L.. A história dos grupos escolares no Espírito Santo. In: Congresso Brasileiro de História da Educação – Educação no Brasil: História e Historiografia, 2000 Rio de Janeiro, **Anais eletrônicos....** Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/164\\_viviane.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/164_viviane.pdf)>. Acesso 12 jun. 2019.

FLEITH, D. de S.(Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. V. 1, 2, 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

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

FRAGA, M.A.B.; FREITAS, S.S.. Inteligência, criatividade e superdotação: contribuições da perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação Especial em Debate**, Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão (Neesp), Centro de Educação, ano 1, v. 1, n. 2, p. 131-146, jul./dez. 2016.

FRAGA, M.A.B.; GOMES, Vitor. Altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em 10 abr. 2019.

GERALDI, L.M.A.; BIZELLI, J. L.. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. **Rev. on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, 1º sem, n.18, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379/6230>> Acesso: 17 nov. 2018

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**, Universidade do Estado do Mato Grosso, ano 15, v. 28, n. 2, p. 181-193, jul./dez. 2017.

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

\_\_\_\_\_. **A fenomenologia da resiliência**: histórias de vida. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. 178 p.

GONÇALVES, R.R.; GARCIA, F.A.F.; DANTAS, J. de B.; EWALD, A.P.. Merleau-Ponty, Sartre e Heidegger: três concepções de fenomenologia, três grandes filósofos. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, ago. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812008000200019&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812008000200019&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 02 set. 2018.

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. de T.; HOLANDA, A.F.(Orgs). **Psicologia e fenomenologia**: reflexões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2003. p.41-64.

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

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

OLIVEIRA, P.P.M.. O youtube como ferramenta pedagógica. In: Simpósio Internacional de Educação à Distância - 1º Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância. 2016, São Carlos, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1063](http://www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1063)>. Acesso em: 17 nov. 2018.

PEREZ, S.G.P.B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

RENZULLI, J.. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Trad.: PEREZ, S.G.P.B. Título original “The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness”. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539- 562 set./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em mar. 2016

SACRISTAN, G.. A construção do discurso sobre diversidade e suas práticas. In: ALDUDIA, R. (Org.). **Atenção à diversidade**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 1, p. 13-37.

SIMONETTI, D.C.. Inteligência, superdotação e talento. In: **Dotação e talento**: indicadores neuropsicológicos. Vitória: GSA, 2010. cap.1, p. 25-34.

RANGNI, R. de A.; COSTA, M. da P. R. da.. A educação dos superdotados: história e exclusão. **Revista Educação**, Universidade de Guarulhos, ano 18, v. 6, n. 2, p. 16 - 24, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/923/903>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

VIRGOLIM, A.M.R. Encorajando potencialidades: desenvolvendo a superdotação na teoria e na prática. In: \_\_\_\_\_. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. cap. 4, p. 51-71.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C.; PEIXOTO, E. M. Scale for Identification of Characteristics of Giftedness: Internal structure analysis. **Estudos de Psicologia** Campinas, v. 35, n.1, p. 39-51, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100005>>. Acesso: 21 jun. 2018.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DAS VIDEOAULAS



### Roteiro de produção e apresentação das vídeo aulas

#### Caracteres iniciais para inserir em cada aula:

GPEFE apresenta:

Série:

**Fenomenologia e educação especial: Altas habilidades/Superdotação (AH/SD)**

#### Caracteres finais para inserir em cada aula:

**Apresentação e roteiro:** Maria Amélia Barcellos Fraga

**Direção:** Vitor Gomes

**Filmagem e edição:** Guilherme

**Apoio:** LAGEBES- UFES

**Realização:** Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação-UFES e Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação-GPEFE/UFES

Canal do GPEFE: <<https://www.youtube.com/watch?v=4rSNNuDbJDU>>

---

### Aula 1- Histórico e definição

Olá, sou Maria Amélia Barcellos Fraga, sou graduada em Letras e Psicologia e assessora de Educação Especial da Secretaria de Educação de Vitória. Neste vídeo, falaremos sobre: Histórico e definição da área de AH/SD, mostrando a mudança de paradigma de uma lógica psicométrica para uma visão multidimensional.

Iniciamos destacando que as indagações e reflexões mais consistentes acerca do ato de pensar se realizaram na Grécia antiga e foram concomitantes ao surgimento de ideias psicológicas sobre a individualidade. Os primórdios da reflexão desse tema podem ser encontrados por volta do ano 700 a.C, com a superação das crenças em

mitos e deuses, a partir da predominância do pensamento filosófico, caracterizado por indagações e questionamentos. O intuito era explicar fenômenos da realidade a partir de uma racionalidade, em oposição ao mitológico, servindo como base, séculos mais tarde, para a Psicologia.

Com o advento dos estudos acerca da inteligência e, conseqüentemente, de modelos educacionais para identificação e atendimento nas AH/SD, o conceito de unidimensionalidade, provido pelos testes padronizados, foi substituído pelo de multidimensionalidade.

O conceito de unidimensionalidade, no contexto deste estudo, é considerado como uma visão limitada do fenômeno da inteligência, associado ao conceito de QI, que provém de instrumento padronizado para se dimensionar a inteligência unicamente por meio de testes psicológicos.

Quando falamos de QI, que significa Quociente Intelectual, trata-se de uma unidade de medida da inteligência também chamada de Stanford-Binet Intelligence Scale. Consta que, em 1904, o governo francês solicitou a Binet que criasse um instrumento que pudesse prever se crianças teriam sucesso nas escolas francesas. O instrumento criado deu origem ao primeiro teste de QI.

Já a concepção de multidimensionalidade considera mais de uma dimensão para se observar o fenômeno da inteligência e envolve aspectos biológicos, psicológicos, emocionais, sociais, históricos e culturais.

Esses estudos indicam que o debate entre diferentes concepções de AH/SD evidencia sua complexidade, o que ressalta ser possível uma compreensão holística e distanciada da visão unidimensional associada ao conceito de QI, predominante no início do século XX.

Dentro da visão multidimensional, teóricos da área, como Renzulli, referem-se ao indivíduo com AH/SD não restritamente à questão da inteligência e habilidades, mas também voltados para os aspectos que envolvem a sua capacidade criativa e motivação.

Nesse contexto, são considerados estudantes com AH/SD aqueles 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, conforme dispõe a Política Nacional de Educação Especial.

Essa foi nossa aula de hoje, até breve!

### **Referências:**

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano; FLEITH, Denise Souza. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: EPU, 2001

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. T. A evolução da ciência psicológica. *In:* \_\_\_\_\_. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 39- 56. Cap. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

PEREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. v. 22, n. 35, p. 299- 328, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 5 fev. 2014.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista “Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. v. 27, n. 50, p. 539- 562, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: mar/16

RANGNI, Rosemeire de A; COSTA, Maria da Piedade Resende da. A educação dos superdotados: história e exclusão. **Revista Educação**, Universidade de Guarulhos, ano 18, v. 6, n. 2, p. 16- 24, 2011. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/923/903>. Acesso em: 10 maio. 2018

ZAIA, Priscila; NAKANO, Tatiana Cássia; PEIXOTO, Evandro Morais. Scale for identification of characteristics of giftedness: internal structure analysis. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, m. 1, p. 39- 51, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100005>. Acesso em: 21 jun. 2018.

---

## Aula 2 - A observação fenomenológica e o estudante com AH/SD

Olá, eu sou Maria Amélia Barcellos Fraga, com formação em Letras e Psicologia, sou assessora de Educação Especial da Secretaria de Educação de Vitória. Neste vídeo, falaremos sobre: A observação fenomenológica e o estudante com AH/SD.

Os avanços históricos, lutas, pesquisas e movimentos sociais ofertaram grande visibilidade às questões relativas à inclusão em diversos aspectos, influenciando políticas públicas e ações governamentais. Como produto histórico dos atravessamentos dessa realidade, a EE, conseqüentemente, ganha ressignificações, numa perspectiva inclusiva, que a induzem a mudanças paradigmáticas.

Assim, formas de identificação das AH/SD têm sido amplamente discutidas na literatura científica, e os resultados desses estudos compreendem as AH/SD como um fenômeno multidimensional, incluindo atributos que vão além do âmbito intelectual. Logo, certas visões restritas ao campo educacional foram substituídas por outras, em aspectos multidimensionais, que envolvem Biologia, Psicologia, emoções e o social/histórico/cultural.

Essa ampliação no modo de olhar as habilidades mentais leva autores a considerar que há necessidade da revisão dos instrumentos e estratégias educacionais para identificação das AH/SD que, para além de testes psicométricos, deve levar em conta diferentes aspectos do indivíduo na percepção de suas habilidades, desmistificando estereótipos e mitos acerca desses educandos, principalmente, no contexto escolar.

Neste sentido, concepções humanistas, como a Fenomenologia, apresentam contribuições metodológicas relevantes para aguçar a percepção dos professores, especialmente, os que atuam na área de AH/SD. A Fenomenologia não é uma ciência das verdades eternas e concebe o homem como um ser inacabado, com limitações, aberto a possibilidades e escolhas, em um contínuo devir.

Logo, a Fenomenologia é entendida como um método compreensivo, numa demonstração de que é necessário entender qualitativamente cada estudante, em suas particularidades (como “ele se apresenta” ou “como está se apresentando” no mundo), por exemplo, conhecer o estudante tal como ele é, sem julgamentos pré-concebidos ou ideias apriorísticas sobre ele.

No método fenomenológico, sugerimos a **Observação** como procedimento para percepção, registro e compreensão desse fenômeno, no espaço-tempo do atendimento especializado. A **Observação** consiste no testemunho ou na contemplação intencional do professor especializado em AH/SD para o estudante encaminhado ao Atendimento Educacional.

Sugere-se a descrição ou registro literal do procedimento de Observação do estudante pelo professor especializado, no **Diário de campo**. Ao ato do professor observar e transcrever, exclusivamente, seus registros no Diário de campo, sem emissão de juízos e atuando de forma não diretiva, denominamos **Redução fenomenológica ou Distanciamento reflexivo**, que consiste em colocar o fenômeno “em suspensão” ou “entre parênteses”, para melhor percebê-lo. Neste caso o estudante observado nas AH/SD.

Esta foi a nossa aula de hoje, até logo!

### Referências

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

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

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

VIRGOLIM, Ângela Maria R. Encorajando potencialidades: desenvolvendo a superdotação na teoria e na prática. In: \_\_\_\_\_. **Altas habilidades/ superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 51- 71. Cap. 4

---

### Aula 3 – As entrevistas não-diretivas

Olá, eu sou Maria Amélia Barcellos Fraga, tenho formação em Letras e Psicologia, sou assessora de Educação Especial da Secretaria de Educação de Vitória. Neste vídeo, abordaremos sobre: A entrevistas não-diretivas.

Para iniciar nossa conversa, a Fenomenologia sofre aproximações e influência do humanismo existencial e de conceitos de pensadores como Maurice Merleau-Ponty. Logo, busca a essência dos fenômenos na existência do Ser em sua imersão no mundo, captando sentidos e significações em sua vivência concreta e cotidiana, em movimento num *continuum* espacial e temporal.

Portanto, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico se enquadra no contexto das pesquisas de natureza qualitativa, pois o(s) sujeitos nela imbricados(s)

busca(m) 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, enquanto presença no mundo.

Logo, 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.

Mas vale ressaltar que a pesquisa fenomenológica visa “à obtenção de um critério empírico, operacional, rigoroso e humano de ciência”, sendo que um dos objetivos centrais de uma pesquisa de natureza qualitativa, seria exatamente acessar o mundo privado e subjetivo do homem, e dar conta de dimensões do vivido humano não mensuráveis pela metodologia quantitativa tradicional.

Neste sentido, transcende de modelos, predominantemente, médico-terapêuticos ou cognitivistas, para concepções que ampliem o olhar do professor especializado em AH/SD sobre o estudante a ser identificado no atendimento educacional, para além de lógicas, exclusivamente, psicométricas ou instrumentalizadoras, já que o atendimento é caracterizado como pedagógico e não clínico.

Importante destacar que o método fenomenológico de pesquisa procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado e as técnicas de pesquisa mais utilizadas são, portanto, de natureza qualitativa e não estruturada.

Neste contexto, para avaliação pedagógica de estudantes no espaço-tempo do Atendimento Educacional Especializado da área de AH/SD, sugerimos ao professor que atue de forma não diretiva no desenvolvimento das atividades, ou seja, o professor não deve induzi-los a palavras ou respostas, pressupondo hipóteses sobre os estudantes. Também pode abrir mão de realizar entrevistas ou questionários muito estruturados ou fechados.

No método fenomenológico indica-se o uso de conversas informais não diretivas, utilizando questões abertas, tendo como ensejo o conhecimento do fenômeno tal “como ele é”, para assim abrirem-se suas possibilidades de vivência e imaginação criativa, a fim de favorecer “o processo de descoberta de sua própria humanidade”.

Neste contexto, atuar de forma não diretiva, no contato inicial e em outros momentos com o estudante no Atendimento Educacional Especializado, possibilita que o professor se coloque numa relação intersubjetiva, isto é, sem entre meios, no intuito de compreender suas vivências, além de deixar que ele mesmo torne evidente o que lhe é essencial e particular. Posteriormente, possibilita ao professor desvelar os significados e sentidos construídos em torno do fenômeno observado.

Por último, entendemos que realizar entrevistas não diretivas no atendimento destes estudantes têm um significado importante para identificação de suas habilidades e

interesses, sem que, necessariamente, o diagnóstico clínico seja um documento imprescindível ou seja visto como um veredito.

Esta foi a nossa aula de hoje, até logo!

### Referências

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

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

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed.-São Paulo: Atlas, 2008 .

---

## Aula 4 – Autoconceito e AH/SD

Olá, eu sou Maria Amélia Barcellos Fraga, tenho formação em Letras e Psicologia, sou assessora de Educação Especial da Secretaria de Educação de Vitória. Neste vídeo, abordaremos sobre: Autoconceito e AH/SD.

Iremos apresentar como fundamentos aspectos fenomenológicos primordiais denominados características básicas do existir, segundo Yolanda Cintrão Forghieri. Podemos dizer, que não há manifestação do existir que não seja, de certo modo, corporal. Estas características constituem uma totalidade e se organizam concomitantemente como: Ser-no-mundo, Espacializar, Temporalizar e Escolher.

Ser-no-mundo, consiste na maneira única e exclusiva do homem existir, se comportar e se relacionar com as coisas e com as pessoas que encontra, logo, precisamos do mundo para sabermos onde estamos e quem somos.

Por “Mundo” se entende o conjunto de relações significativas dentro do qual a pessoa se constitui como existência. Destacamos o “mundo” circundante, que consiste no relacionamento da pessoa com o que chamamos de ambiente, havendo um movimento dialético entre o ser humano e o mundo circundante. Destacamos também o “mundo” humano, que é aquele que diz respeito ao encontro e convivência da pessoa com os seus semelhantes, já que o mundo é sempre mundo compartilhado com os outros.

E destacamos ainda o nosso “mundo” próprio, que “consiste na 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.

Nesta função peculiar do pensamento, organizamos e reorganizamos nossas experiências, como Seres-no-mundo, no-tempo e no-espço, vivenciando e compreendendo a realidade numa perspectiva histórica.

Quer dizer, o modo como vivenciamos o espaço e o tempo em nossa existência, 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, numa compreensão global.

Nossas vivências de mundo, no espaço e no tempo, relacionam-se intimamente e vão nos constituindo como existências únicas e particulares, a partir de nossa capacidade de escolhas no decorrer de nossa existência. Escolher é uma condição da liberdade humana, mas a própria necessidade de ter de efetuar uma escolha dentre várias possibilidades já contém o fundamento de nossa limitação como ser humano, indicando que não podemos escolher e concretizar, simultaneamente, todas as nossas possibilidades, concebe o homem como um ser inacabado, em um contínuo devir.

Como seres humanos vivos, materializados nas vivências do cotidiano, só podemos, em cada momento, estarmos concretamente presentes em um único lugar e só podemos fazer uma coisa de cada vez; então, cada escolha efetuada implica na renúncia de um número de possibilidades.

Como vimos, é a partir das características básicas do existir que constituímos nosso Autoconceito, relacionado ao cognitivo, ao que conhecemos sobre nós, e de onde advém: nossa Autoimagem, relacionada à nossa representação social e nossa Autoestima, relacionada à afetividade, ou seja, o que gostamos ou não gostamos em nós. Estas percepções são muito importantes para que nos comportemos no mundo, a partir da qualidade das relações que temos conosco e com os outros, além de sabermos criar condições para que possamos superar adversidades e resolver nossos problemas existenciais.

O autoconceito positivo exerce influência preponderante para que o estudante com AH/SD esteja motivado para buscar e produzir conhecimentos. Talvez este seja um aspecto essencial no processo de identificação desses estudantes.

Contudo, caso a motivação do estudante não encontre meios, em outros espaços-tempos escolares ou no Atendimento Educacional especializado, para realizar seus interesses e habilidades, caberá ao professor reunir esforços junto a ele para se buscar outras possibilidades de abertura para o mundo...

Esta foi a nossa aula de hoje, até breve!

## Referências

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

VIRGOLIM, Ângela Maria R. Encorajando potencialidades: desenvolvendo a superdotação na teoria e na prática. In: \_\_\_\_\_. **Altas habilidades/ superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 51- 71. Cap. 4

---

## Aula 5 – Fenomenologia e AH/SD

Olá, eu sou Maria Amélia Barcellos Fraga, tenho formação em Letras e Psicologia, sou assessora de Educação Especial da Secretaria de Educação de Vitória. Neste vídeo, falaremos sobre: Fenomenologia e AH/SD

Inicialmente vamos assinalar que concepções humanistas como a Fenomenologia apresentam contribuições teóricas e metodológicas significativas para aguçar a percepção dos professores especializados nas AH/SD. Haja vista o evidenciamento das particularidades dos educandos encaminhados para o AEE, o que facilita ao professor conhecer o alto potencial desses estudantes, para apoiá-los no desenvolvimento de suas habilidades e projetos na busca e produção de conhecimentos.

Por outro lado, a abordagem fenomenológica também favorece os educandos na compreensão de suas habilidades e na realização de seus potenciais. Conseqüentemente, favorece o autoconhecimento e bem estar de cada um deles, motivando-os a continuar buscando e produzindo informações sobre o mundo que os rodeia, em um continuum espaço-temporal.

Por exemplo, a partir de atividades exploratórias e não diretivas realizadas com um pequeno grupo de 3 estudantes do Ensino Fundamental, no Atendimento Educacional Especializado, a professora identificou uma indagação coletiva do grupo: há vida além da Terra? Ela também identificou que eles se interessaram pelo tema: fake News, além de observar o alto potencial dos alunos em Língua Inglesa.

A partir daí os estudantes se organizaram em procedimentos, com o apoio da professora, foram coletando e registrando dados sobre os temas: na internet, na biblioteca da escola, nas trocas de informações. Como facilitadora qualificada, a professora também agendou para os alunos 2 visitas ao Planetário, com diferentes temas, como forma de motivá-los, enriquecê-los e mobilizar outros conhecimentos.

O projeto dos estudantes se intensificou e ganhou visibilidade junto ao diretor e a outros profissionais da escola, como a bibliotecária, o secretário escolar, a intérprete de Libras, alunas surdas e alunas com fluência em Libras, as respectivas famílias, e até o Prefeito e a Secretária de Educação. Com o apoio da professora especializada, o projeto se transformou em um livro.

Os estudantes se potencializaram em suas AH/SD, encorajados no autoconhecimento, na autoconfiança e no processo de escolhas, além disso, sentiram-se mais motivados para darem continuidade ao atendimento no programa educacional, assim como a professora especializada também.

Para finalizar, a professora especializada ressaltou que percebeu a importância do Distanciamento reflexivo, para a compreensão do fenômeno, ou do outro. Relatou que no início, realmente, se tem ideias pré concebidas a respeito do aluno que chega para avaliação pedagógica. E verbalizou: *“Por isto a Fenomenologia é importante para a nossa área porque observamos o educando, deixando ele se mostrar, e percebe que o AEE nas AH/SD te dá esta possibilidade, assim como para o aluno, e na sala comum não há esta condição, prioritariamente, com um número maior de estudantes”.*

Esta foi a nossa última aula, espero que tenham gostado!

### Referências

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

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

VIRGOLIM, Ângela Maria R. Encorajando potencialidades: desenvolvendo a superdotação na teoria e na prática. In: \_\_\_\_\_. **Altas habilidades/ superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 51- 71. Cap. 4

---

## ANEXO 1 - PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NAS AH/SD



PREFEITURA  
DE VITÓRIA  
SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO

### PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NAS AH/SD

Em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a SEME implantou, em 2014, as *Diretrizes Operacionais para Atendimento aos alunos nas AH/SD*, sendo um documento incorporado à Política Municipal de Educação Especial (VITÓRIA, 2016), como Documento Orientador, que delinea os objetivos de trabalho nesta área específica.

Ressaltando-se que a PNEE assegura os alunos com AH/SD como público da modalidade Educação Especial, deve-se considerar para o **processo de identificação** a observação direta daqueles 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)

Outros aportes de âmbito nacional como a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 dispõem sobre a educação especial e a oferta do AEE na Educação Básica, delineando-se o caráter do atendimento suplementar à formação

de estudantes com AH/SD, devendo integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família, a fim de garantir pleno acesso e participação dos estudantes identificados. De acordo com a Nota Técnica nº 04/2014 SECADI/MEC, *o AEE é caracterizado por atendimento pedagógico, e não clínico.*

O atendimento é suplementar à formação dos estudantes identificados nas AH/SD e se configura por meio de avaliação pedagógica multidimensional. Esta é iniciada pelos professores das classes comuns, prosseguindo com os professores especializados da área, a partir de observação direta em atividades e projetos específicos, além de entrevistas com suas respectivas famílias e de pareceres de outros atores envolvidos, com vistas ao desenvolvimento de suas áreas de interesse e das habilidades demonstradas.

Com a implantação das Diretrizes Operacionais para Atendimento nas AH/SD em âmbito municipal, a proposta pedagógica sugerida que caracteriza o AEE, referente à avaliação e mediação pedagógica e ao processo de identificação de alunos, se delinea a partir do Programa de Enriquecimento Curricular (PEC), baseado no referencial metodológico de Joseph Renzulli, da Universidade de Connecticut, caracterizando-se como:

**Enriquecimento do tipo I** - Estratégia de identificação e/ou de motivação inicial de alunos com indícios de AH/SD, por meio da observação do desempenho dos alunos em atividades em sala de aula, ações e projetos curriculares.

**Enriquecimento do tipo II** - Objetiva desenvolver projetos específicos nas área(s) de interesse e habilidades demonstradas pelos alunos com apoio dos professores, a fim de potencializar e aprofundar conhecimentos, utilizando diferentes ferramentas e fontes.

**Enriquecimento do tipo III** - Visam enriquecer o currículo escolar nas áreas de conhecimento identificadas, com a oferta de práticas e experimentos criativos e problematizadores, nas unidades de ensino e/ou em instituições parceiras, nos âmbitos público e privado.

Assim, por meio do PEC, nas **Unidades de Ensino Fundamental referência na área de AH/SD** (EMEF ACM, EMEF CB, EMEF MMOD, EMEF MJCM, EMEF PAN, EMEF VSP), o processo de identificação e atendimento destes estudantes considera as concepções atuais da Inteligência e de AH/SD, cujos embasamentos conceituais estão ancorados em teóricos como Renzulli e colaboradores, levando em conta as formas de se manifestar a Inteligência em diferentes contextos, no que diz respeito ao enriquecimento e à criatividade

O processo de desenvolvimento dos estudantes identificados apoia-se também na abordagem histórico cultural partindo dos seus saberes e conhecimentos previamente demonstrados; da

crença na plasticidade do cérebro; do estímulo à imaginação como um processo complexo do pensamento superior; das trocas e interações com seus pares e com o ambiente sociocultural; do uso de procedimentos e ferramentas para o desenvolvimento do pensamento científico.

Na produção teórica nacional relacionada à temática citamos Fleith, Virgolim, Alencar, Delou, Napoleão, Perez e Guenther. Outras publicações e propostas metodológicas também corroboram para orientar e mediar as práticas educacionais para alunos com AH/SD, como, por exemplo, “*As Ferramentas para Pensar*” de Edward de Bono, professor da Universidade de Oxford, as visitas monitoradas ou de campo, utilizadas como ferramenta da pesquisa científica, além de encaminhamentos para cursos livres com projetos diversos com o apoio das famílias.

Na **Educação Infantil** são levados em consideração comportamentos precoces demonstrados por algumas crianças nos projetos desenvolvidos nos diferentes grupos que propiciam grande diversidade de experiências. Os comportamentos precoces podem persistir até o ingresso no **Ensino Fundamental**, quando se procede avaliação pedagógica nas Salas de Recursos de referência na área. (SEME/CEE)

(Coordenação de Educação Especial-2019)

## ANEXO 2 – RELATÓRIO DESCRITIVO PARA ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTES PARA AH/SD ELABORADO PELA UNIDADE DE ENSINO



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

### RELATÓRIO DESCRITIVO PARA ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTES PARA ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO ELABORADO PELA UNIDADE DE ENSINO

A elaboração do relatório envolverá professores do ensino regular e a equipe técnico-pedagógica da unidade de ensino considerando a **observação direta e continuada** e as *discussões coletivas sobre o processo de escolarização do estudante, mediante a demonstração de "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, PNEE, 2008, p. 9)

#### PARTE I: UNIDADE DE ENSINO

CMEI/EMEF: \_\_\_\_\_  
 Diretor/a: \_\_\_\_\_  
 Coordenador/a: \_\_\_\_\_  
 Pedagogo/a: \_\_\_\_\_  
 Professor/a: \_\_\_\_\_  
 Telefone: \_\_\_\_\_

#### PARTE II: INFORMAÇÕES DO/A ESTUDANTE

##### A- IDENTIFICAÇÃO:

Nome : \_\_\_\_\_  
 Filiação: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Telefone(s): \_\_\_\_\_

**B- TURNO** : ( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno

**C- TURMA**: CMEI – Grupo Escolar ( ) Grupo 6 – Outro: \_\_\_\_

EMEF - Ano Escolar ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º ( ) 5º ( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º ( ) 9º  
 EJA - ( ) 1º Segmento - ( ) Inicial ( ) Intermediário ( ) Conclusivo  
 ( ) 2º Segmento - ( ) Inicial ( ) Intermediário ( ) Conclusivo

**PARTE III – CARACTERIZAÇÃO:**

A- Marque com um (X) os comportamentos observados:

<b>CARACTERISTICAS GERAIS</b>	<b>X</b>
1) preferência por trabalhar sozinho	
2) perfeccionista	
3) difere ou sente-se diferente de seus colegas na maneira de pensar, sentir e agir	
4) precocidade	
5) sensibilidade estética	
6) entediado	
<b>HABILIDADE INTELECTUAL</b>	<b>X</b>
1) vocabulário avançado para idade ou série	
2) grande bagagem sobre um tópico específico	
3) grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos	
4) tem pensamento abstrato desenvolvido	
5) elevada capacidade de observação	
6) facilidade de fazer observações perspicazes e sutis	
<b>CRIATIVIDADE</b>	<b>X</b>
1) tem senso de humor	
2) habilidade de pensamento imaginativo	
3) habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões	
4) muito curioso	
5) habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes	
6) atitude não conformista	
<b>LIDERANÇA</b>	<b>X</b>
1) tendência a ser respeitado pelos colegas	
2) autoconfiança quando interage com os colegas	
3) comportamento cooperativo ao trabalhar com os colegas	
4) habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros	
5) habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações	
6) tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas	
<b>COMPROMETIMENTO COM A TAREFA</b>	<b>X</b>
1) persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas	
2) requer pouca orientação de professores	
3) envolvimento intenso quando trabalha certos tópicos de seu interesse.	
4) sempre preferem atividades desafiadoras	
5) não precisam de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa	
6) preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços.	

(Quadro descritivo baseado em RENZULLI,2000; VIRGULIM,2007; FLEITH,2007; FREITAS&PÉREZ 2010)

B - Considerar os seguintes aspectos sobre o estudante: histórico de escolarização; envolvimento nas proposições curriculares; áreas de interesse/potenciais que justificam o encaminhamento para avaliação/atendimento; necessidades/dificuldades de aprendizagem que precisam ser mediadas para o acesso ao currículo escolar; interações estabelecidas no contexto escolar; visão da família:

---



---



---



---

C- Destaca-se no(s) seguinte(s) tópicos/assunto(s) e/ou disciplina(s): \_\_\_\_\_

---



---

D- Interessa-se ou pratica música, esporte, teatro, desenho, pintura, arte em geral, tecnologias/mídias, jogos de estratégia ou outras atividades, descreva qual(is):

---



---



---

E- Outras considerações pertinentes:

---



---



---

<b>PARTE IV– PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO</b>	<b>DATA</b>

**Carimbo da UE/Assinatura do diretor:**

## ANEXO 3 – PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO



PREFEITURA DE VITÓRIA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO  
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

### 1ª PARTE

**Unidade de ensino referência com sala de recurso em AH/SD:**

\_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

Professor(a) Especializado(a) em AH/SD:

\_\_\_\_\_

**Informações do aluno(a):**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.

Local de nascimento: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Filiação: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

**Unidade de ensino de origem de matrícula:** \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

Ano Escolar: ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º ( ) 5º ( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º ( ) 9º

EJA: ( ) 1º Segmento - ( ) Inicial ( ) Intermediário ( ) Conclusivo

( ) 2º Segmento - ( ) Inicial ( ) Intermediário ( ) Conclusivo

**Turno:** ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

**2ª PARTE****AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Avaliação inicial realizada a partir dos dados da escola, do(s) professor(es), da família, do aluno(a) e outros:

---

---

---

---

---

---

---

---

Encaminhamentos a partir da avaliação de identificação do aluno(a) à(s) área(s) de interesse em destaque evidenciada(s), habilidades (s) e potenciais :

---

---

---

---

---

---

---

---

Outras atividades que o aluno(a) frequenta fora do horário de aula regular:

---

---

---

---

---

---

---

---

Observações do professor(a) especializado(a):

---

---

---

---

---

---

---

---

Professor(a) Especializado(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**3ª PARTE**  
**ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**  
**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

( ) 1º Semestre      ( ) 2º Semestre

Dias frequentados: ( ) 2ª feira ( ) 3ª feira ( ) 4ª feira ( ) 5ª feira ( ) 6ª feira

Horário: \_\_\_\_\_      Data de Início: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Atividades/projetos/intervenções realizadas para atendimento à(s) área(s) de interesse(s) e potenciais identificados:

---

---

---

---

---

---

---

---

Metodologias pedagógicas para atender às necessidades educacionais identificadas:

---

---

---

---

---

---

Avaliação pedagógica do professor(a) especializado(a):

---

---

---

---

---

---

---

---

Devolutiva à família (ciência, observação ou encaminhamento):

---

---

---

---

Professor(a) Especializado(a): \_\_\_\_\_      Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Responsável pelo aluno(a): \_\_\_\_\_      Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_