

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Nilda Silvia de Andrade Batalha

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: As significações
de jovens e adultos sobre a própria trajetória**

Taubaté – SP

2024

Nilda Silvia de Andrade Batalha

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: As significações
de jovens e adultos sobre a própria trajetória**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

**Taubaté – SP
2024**

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

B328a Batalha, Nilda Silvia de Andrade

Altas habilidades ou superdotação : as significações de jovens e adultos sobre a própria trajetória / Nilda Silvia de Andrade
Batalha. -- 2024.

183 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Altas Habilidades ou Superdotação. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Educação Especial. 4. Educação Inclusiva.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

NILDA SILVIA DE ANDRADE BATALHA

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: As significações de jovens e adultos sobre a própria trajetória

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade sociocultural
Orientador: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Virginia Mara Próspero da Cunha _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Cristovam da Silva Alves _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Cristina Maria Carvalho Delou _____ Universidade Federal Fluminense

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Dedico às crianças,
que são capazes de manter minha fé no SER humano.

AGRADECIMENTOS

Há momentos em nossas vidas em que os planos se desfazem e ficamos entregues ao sabor do vento, ou melhor, às vontades do inesperado. Durante esta jornada, fui surpreendida por acontecimentos, que não puderam ser previstos, e em uma intensidade que inúmeras vezes me fizeram pensar em realmente desistir. Continuar foi um ato de rebeldia e fé. Por isso, elevo meus agradecimentos primeiramente a Deus, pois quando já não conseguia mais caminhar, Ele me carregou em seus braços.

A todos que permaneceram ao meu lado, me fazendo persistir mesmo quando eu não acreditava ser possível.

Às crianças, jovens e adultos que me permitiram fazer parte de suas vidas sob a honra de ser sua professora.

Aos bons professores, que me inspiraram a crer no poder da Educação.

Aos professores do Programa Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, que mediaram a construção do conhecimento com sabedoria e experiência, participando de meu crescimento pessoal e profissional.

À Professora Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha pela orientação e apoio durante essa jornada. E aos professores membros da Banca Examinadora: o Professor Dr. Cristovam da Silva Alves e a Professora Dra. Cristina Maria Carvalho Delou; os quais colaboraram com seus apontamentos para o desenvolvimento desta pesquisa.

E, finalmente, ao CEDET Lavras, que abriu suas portas para a realização da pesquisa e há tantos anos desenvolve, junto com a Dra. Zenita Cunha Guenther, a quem estendo este agradecimento, um trabalho ímpar de atendimento às crianças e jovens com dotação e talento.

“Siga a criança, gente! É preciso abrir os olhos e ver a criança. É ela, é nela que está o livro que precisamos ler.”

(ZENITA GUENTHER, 2021)

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma discussão acerca das Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Sendo assim, encontra-se inserida na área de concentração a “Formação Docente para a Educação Básica”, dentro da linha de pesquisa “Inclusão e Diversidade sociocultural”, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Tem como objetivo apreender as significações de jovens e adultos identificados com AH/SD a partir de suas participações em programas de atendimento especializado e os desdobramentos em suas trajetórias acadêmicas e início de carreira profissional. Essa pesquisa, de natureza qualitativa, teve como participantes vinte e dois egressos de um programa de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades ou Superdotação, do interior do estado de São Paulo. Foi utilizado como instrumento para a coleta de informações e de conhecimentos: um questionário on-line para todos os participantes, para caracterização inicial, e a entrevista semiestruturada àqueles que se voluntariaram a participar. Em seguida, os dados foram analisados à luz dos núcleos de significação, e com isso, verificou-se que eles corroboram para a significação expressamente positiva das experiências dos egressos de um Programa de Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades ou Superdotação (PAEE-AH/SD) em suas trajetórias e objetivos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades ou Superdotação, Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research proposes a discussion about High Abilities or Giftedness. Therefore, it is included in the area of concentration of “Teacher Training for Basic Education”, within the research line “Inclusion and Sociocultural Diversity”, of the Professional Master's Degree in Education of the University of Taubaté. Its objective is to understand the meanings of young people and adults identified with High Abilities or Giftedness based on their participation in specialized service programs and the consequences in their academic trajectories and the beginning of their professional careers. This research, of a qualitative nature, had as participants twenty-two graduates of a specialized educational service program for High Abilities or Giftedness, from the interior of the state of São Paulo. The following instruments were used to collect information and knowledge: an online questionnaire for all participants, for initial characterization, and a semi-structured interview with those who volunteered to participate. Then, the data were analyzed in light of the meaning cores, and with this, it was found that they corroborate the expressly positive meaning of the experiences of the graduates of a Specialized Educational Assistance Program for High Abilities or Giftedness in their trajectories and life goals.

KEYWORDS: High Abilities or Giftedness, Specialized Educational Services, Special Education, Inclusive Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama de Venn - Teoria dos Três Anéis: o conceito de SD para Renzulli	32
Figura 2 – Signo e Instrumento – Função Mediadora	69
Figura 3 – Nuvem de palavras – Primeiras leituras flutuantes	96
Figura 4 - Capa do <i>E-book</i>	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	26
Tabela 2 – Resultado da pesquisa no portal de Periódicos da CAPES	27
Tabela 3 – Total da busca na BDTD e portal de periódicos da CAPES	28
Tabela 4 – Relação de estudantes atendidos por ano	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama dos estudos selecionados	29
Quadro 2 - Substituição dos nomes dos participantes	82
Quadro 3 - Função/Profissão dos participantes	90
Quadro 4 - Caracterização dos participantes da entrevista	93
Quadro 5 - Pré-indicadores e indicador 1 - Ambiente social	97
Quadro 6 - Pré-indicadores e indicador 2 - Ambiente Escolar	99
Quadro 7 – Pré-indicadores e indicador 3 - O atendimento educacional especializado	103
Quadro 8 - Pré-indicadores e indicador 4 - Vida adulta	107
Quadro 9 - Indicadores e Núcleos de significação	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questionário: Idade	83
Gráfico 2 – Questionário: Etnia/cor	85
Gráfico 3 – Questionário: Ensino Superior	89
Gráfico 4 – Questionário: Qual relação funcional	91
Gráfico 5 – Questionário: Renda per capita familiar	91
Gráfico 6 – Questionário: Renda mensal individual	92

LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	–	Altas Habilidades ou Superdotação
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDET	–	Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
CENESP	–	Centro Nacional de Educação Especial
EUA	–	Estados Unidos da América
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEEP	–	Instituto <i>Colégio particular 1</i> de Educação e Pesquisa
IEF	–	Instituto Empreendedor do Futuro
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISMART	–	Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos
MEC	–	Ministério da Educação
MEI	–	Microempreendedor Individual
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
NAAH/S	–	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAC	–	Núcleo de Acessibilidade
NAPNE	–	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
OMS	–	Organização Mundial da Saúde
PAEE	–	Programa de atendimento educacional especializado
PAPE-Unifesp	–	Programa de Auxílio para Estudantes da Universidade Federal de São Paulo
PUB-USP	–	Programa Unificado de Estudo para Apoio à Formação de Estudantes de Graduação da Universidade de São Paulo

TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UFLA	–	Universidade Federal de Lavras
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Relevância do Estudo/Justificativa	22
1.2 Delimitação do Estudo	23
1.3 Problema	23
1.4 Objetivos	24
1.4.1 Objetivo Geral	24
1.4.2 Objetivos Específicos	24
1.5 Organização do Trabalho	24
2 REVISÃO DE LITERATURA	26
2.1 Panorama das pesquisas sobre o tema estudado	26
2.2 Uma discussão sobre Terminologia	40
2.3 Um centro para desenvolvimento do potencial e talento - CEDET Lavras	43
2.3.1 Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento: metodologia do CEDET Lavras	49
2.4 Programa para atendimento de crianças e jovens superdotados em uma rede municipal de ensino	61
2.5 A perspectiva sócio-histórica	62
2.5.1 Subjetividade	65
2.5.2 Historicidade	66
2.5.2 Significações	67

3 METODOLOGIA	72
3.1 Participantes	73
3.2 Instrumentos de pesquisa	74
3.2.1 Questionário	74
3.2.2 Entrevista	75
3.3 Procedimentos para produção de informações e conhecimento	76
3.4 Procedimentos para análise de informações e conhecimento	78
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	81
4.1 Caracterização dos participantes	81
4.2 Construção dos núcleos de significação	93
4.3 Análise Intranúcleo	113
4.3.1 Núcleo 1 - O meio social e a pessoa com AH/SD: <i>Será que eu deveria ter passado por isso?</i>	113
4.3.2 Núcleo 2 - A escola e o aluno com AH/SD: <i>eu estudava para provar para um professor que eu tinha decorado algo</i>	117
4.3.3 Núcleo 3 - O atendimento educacional especializado: <i>eu sentia que era um espaço diferente</i>	126
4.3.4 Núcleo 4 - Vida adulta: <i>eu tive oportunidade</i>	139
4.4 Análise Internúcleos	146
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A – Questionário	160
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista	172
ANEXO A – Termo de compromisso do pesquisador responsável	174

ANEXO B – Termo de anuência da instituição – ASPAT/CEDET Lavras	175
ANEXO C – Termo de anuência da instituição – Secretaria de Educação e Cidadania	176
ANEXO D– Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	177
ANEXO E – Consentimento pós-informação	178
ANEXO F – Termo de autorização de uso de imagem	179
ANEXO G – Termo de autorização de uso de voz	180
ANEXO H – Parecer consubstanciado do CEP	181

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Revisitar a própria história não é tarefa fácil, visto que não teremos o mesmo olhar de quando os fatos ocorreram. Nossos olhos, sentidos e percepção são outros, amadurecidos ou endurecidos pelos anos e pelas nossas experiências. Sucessos e fracassos produziram marcas e quem somos hoje é muito diferente de quem fomos no passado. Contudo, é exatamente essa diferença que nos proporciona olhar para o passado com um olhar crítico. Refletir sobre o que vivenciamos não nos dará o poder de mudá-lo, mas pode nos auxiliar a rever nossos passos futuros.

Há uma pergunta que uma criança ouve inúmeras vezes durante a sua infância: - *O que você quer ser quando crescer?* É certo que todos passaram por este questionamento, e não apenas uma só vez. Eu também passei por essa experiência e posso garantir que me parecia muito estranha. Assim como maioria das crianças tive diferentes sonhos e devaneios em relação ao meu futuro profissional: poderia ser uma astronauta, cientista, artista mambembe, médica (este era um sonho de minha mãe, o qual percebi logo que não tinha nenhum talento), dançarina na *Broadway*, caminhoneira, piloto de avião, ou de corrida de carro, e até mesmo telefonista (felizmente não segui este sonho, pois hoje estaria desempregada). A pergunta neste momento pode ser sobre as razões para toda essa explanação para falar sobre a escolha da profissão docente. Acontece que essa escolha não foi fácil, nem mesmo linear. Sonhos e ideias foram e voltaram, mas a possibilidade de ser professora sempre esteve presente.

A primeira vez que essa possibilidade passou pela minha mente foi quando iniciei meus estudos, sob a influência de uma professora que se tornou referência para minha vida. E assim aconteceu novamente, muitas vezes, durante o meu percurso como estudante: professores admiráveis que me encantavam intelectualmente e como modelo de pessoa. Dessa forma, a ideia de me dedicar ao magistério esteve presente muitas vezes. Tardif destaca o peso dessa influência para futuros professores para sua percepção do trabalho docente.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (Tardif, 2014, p. 72).

Entretanto, como disse antes, o percurso não foi linear e por algumas vezes tentei mudar a rota, mas acabei por escolher o ofício docente iniciado por meio da formação no Magistério. Aos 18 anos de idade, por meio de concurso público, iniciei minha carreira docente na Educação Infantil. Mesmo buscando formação em outra área (Publicidade e Propaganda) sempre estive comprometida com minha formação e, após um novo período de dúvida, continuei minha formação em Pedagogia e depois busquei me especializar em diferentes áreas.

Foi durante esse caminhar que encontrei a temática das Altas Habilidades ou Superdotação, quando trabalhei em um programa de atendimento educacional especializado. A experiência se mostrou ímpar e desde então apurei o foco de meu trabalho no estudo e na observação e escuta ativa das necessidades de minhas crianças. Ao olhar verdadeiramente para elas foi possível compreender quais eram suas potencialidades e os desafios que precisavam superar.

Atualmente, com 28 anos de experiência profissional continuo buscando evoluir e aprender. Mesmo após um longo tempo de “rescaldo” por questões de saúde, busquei o Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU) para a realização de um sonho e para me manter viva em minha profissão.

Contudo, um tema que sempre me afligiu foi a desvalorização do Magistério. Durante toda minha trajetória profissional busquei a excelência não somente por motivos pessoais, mas devido ao profundo respeito que nutro por essa profissão.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (Nóvoa, 2017, p. 1119).

Infelizmente, esses espaços e tempos são cada vez mais raros, seja na formação inicial ou nas trocas e aprendizados da formação continuada. Nos últimos tempos, venho percebendo uma automatização e uniformização das propostas de formação em serviço. Professores não participam efetivamente do planejamento da própria formação, gerando frustrações.

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter

o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (Tardif, 2014, p. 240).

Isso não se limita ao campo da formação, mas cada vez mais me sinto calada, aprisionada como professora dentro de um sistema.

[...] os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática "top and down". Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político (Tardif, 2014, p. 243).

Revisitar o passado e as inúmeras experiências vivenciadas ao longo da minha trajetória profissional se mostrou um exercício rico, porém difícil.

Ao mesmo tempo em que experiências positivas nos ilumina saber que muitas questões ainda, mesmo depois de quase 30 anos, persistem. Um dos maiores desafios que ainda me coloco é a desvalorização da profissão docente. Durante toda a minha carreira defendi, com unhas e dentes, o exercício do Magistério. Essa defesa se fez por meio de muito estudo e dedicação, reflexão sobre minha prática e a escuta de meus estudantes. Também se fez pelo posicionamento político frente ao partidarismo exercido pelos políticos à frente do sistema público de ensino. Acredito que a união do professorado seria de grande valia nesta luta, mas precisamos mudar aspectos da cultura, que podem - em minha crença pessoal - ser alcançados através da mudança da cultura da própria escola. Falamos tanto em formar cidadãos críticos, mas se oprime a voz e a autonomia dos professores. Pode parecer uma tarefa difícil derrubar isso, mas com a construção de um ambiente que acolha os saberes e anseios de seus professores, por meio de uma cultura de trabalho colaborativo, seria o começo de uma mudança.

Pessoalmente, continuo na luta por condições melhores e a busca pelo Mestrado é parte dessa busca contínua pelo meu desenvolvimento individual, mas com vistas a contribuir para todo o ambiente educativo, disseminando entre meus pares os saberes e questionamentos que alimentam diariamente. Contudo, hoje mais do antes posso afirmar que fiz a escolha certa, pois ser professora foi uma escolha política. Escolha que traduz as minhas crenças na evolução individual e coletiva através da Educação.

1 INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. O trabalho está vinculado à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais e Inclusão Escolar, cujo objetivo é pesquisar as políticas de educação inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham essa temática em amplo espectro

As Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) são parte integrante da Educação Especial. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em seu Glossário da Educação Especial – Censo Escolar, afirma que:

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo, entre outras ações, o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação. (Brasil, 2021, p. 5)

De acordo com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, do Ministério da Educação (MEC), as pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação:

[...] Se caracterizam por apresentarem habilidades acima da média em várias áreas de conhecimento (acadêmica, artística, psicomotora, liderança, etc.) ou em uma área apenas. Podem apresentar elevado grau de produtividade criativa e são comprometidas com o que fazem. Trata-se de um fenômeno humano presente entre os estudantes. (Brasil, 2020, p. 60)

Essa caracterização, ou definição, sofre pequenas divergências de acordo com a linha de pesquisa de autores distintos, a citar Fleith e Alencar (2007); Guenther (2000); Novaes (1979) e Renzulli (1986), no entanto, que apresentam sinergia na ideia de que “pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação podem surgir em qualquer classe social ou grupo étnico” (Brasil, 2020, p. 60).

Além disso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que, aproximadamente 5% da população mundial possui Altas Habilidades ou Superdotação. Contudo, mesmo com uma porcentagem significativa de pessoas com potencial capacidade acima da média, pouco se discute sobre as Altas Habilidades ou Superdotação nas instituições educacionais ou de

formação dos professores. Fleith (2007, p. 9) defende que "o papel que a escola e a família desempenham no desenvolvimento do potencial promissor é inegável", portanto o conhecimento e a divulgação da temática precisam ser debatidos e desenvolvidos.

Identificar e apoiar as pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, principalmente ainda na infância, é parte essencial da educação comprometida com a qualidade e o bem coletivo. Winner (1996, *apud*. Fleith; Alencar, 2007, p. 9) afirma "que nenhuma sociedade pode dar-se ao luxo de ignorar seus membros mais talentosos e que grandes esforços devem ser envidados para nutrir e desenvolver as altas habilidades". Dessa forma, investir na educação dos mais capazes seria um investimento em recurso humano (Freeman; Guenther, 2000), com vistas à produção de conhecimento e avanços em diferentes áreas.

O atendimento especializado às crianças com Altas Habilidades ou Superdotação acontece de diferentes formas no Brasil, ainda que em pequeno número. Os esforços para tirar estes indivíduos da invisibilidade remonta à década de 1920, com a psicóloga Helena Antipoff (Alencar; Fleith, 2001). A pesquisadora defendeu a importância da identificação e atendimento às crianças superdotadas, dando continuidade a seus estudos sobre inteligência, iniciados anteriormente fora do Brasil. O tema volta a tomar fôlego na década de 1970 com a retomada de publicações de Leoni Kaseff, como o livro *A educação dos super-normaes* (Kaseff, 1931), e a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

A experiência profissional no atendimento educacional especializado aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação foi capaz de ilustrar de forma prática as possibilidades e desafios enfrentados pelas escolas, familiares e pelos próprios superdotados na luta pela garantia de seus direitos, bem como na busca por maior compreensão da temática no Brasil. Essa experiência também gera a formulação de alguns questionamentos como: Quais os desafios e incentivos provocados pela identificação e atendimento da pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação em um programa de atendimento educacional especializado? Quais as determinações advindas do atendimento educacional especializado para sua vida e percurso acadêmico e profissional?

Essa pesquisa se presta a trazer à luz a experiência de jovens e adultos com Altas Habilidades ou Superdotação, os quais fizeram parte de um programa de atendimento educacional especializado (PAEE), por meio de significações de suas próprias vivências. Com vistas a que cada sujeito tem uma história única, com significações que se constroem na interação com o ambiente, os outros sujeitos e as experiências que vive durante sua trajetória de vida. Nesse ponto, "a abordagem Sócio-histórica, com a análise por meio dos núcleos de

significação (Aguiar; Ozella, 2006)”, se constitui como base para a compreensão dos relatos dos superdotados.

Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões -, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. Indivíduo e sociedade vivem uma relação na qual se incluem e se excluem ao mesmo tempo (Aguiar; Ozella, 2006, p. 224)

A experiência de vida como pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação é repleta de informações e conhecimentos, que precisam ser desvelados, analisados e compreendidos.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A relevância do estudo se localiza, primeiramente, na necessidade de fomentar a pesquisa no âmbito da Educação Especial. Muito se tem discutido nos últimos anos sobre as necessidades educacionais especializadas, mas pouco se tem dado a saber que as AH/SD também fazem parte dessa modalidade de ensino.

Na formação inicial de professores não se aborda a temática das AH/SD, salvo raras exceções de Universidades que possuem o tema em suas linhas de pesquisa. Durante a formação continuada este tema também não conta com a preocupação da maioria das redes de ensino. Esse fato contribui para a disseminação de mitos sobre o tema, bem como para a pessoa com AH/SD.

No meio acadêmico ainda se mostra escassa a produção científica sobre as AH/SD, e ainda menor as pesquisas que trazem a voz das pessoas com AH/SD. Dessa forma, o tema foi escolhido tanto pela pouca produção sobre AH/SD, em comparação com outros temas da Educação, quanto pela necessidade de se conhecer o que as pessoas com AH/SD significam sobre a sua trajetória após a identificação e atendimento especializado.

A contribuição de tal estudo se mostra de essencial importância para toda sociedade, mas em especial para pesquisadores da área, professores, especialistas e as pessoas com AH/SD. É intenção que a partir dos relatos e significações de pessoas com AH/SD sobre sua trajetória como identificado, e atendidas por programas especializados, surjam questionamentos, proposições, sensibilização e a busca por melhores condições na educação e outras esferas relacionadas às AH/SD.

A pesquisa apresenta também relevância pessoal, devido à minha trajetória de atuação profissional, quando por um período de seis anos, em um programa de atendimento educacional especializado, participei ativamente da identificação e atendimento às crianças com AH/SD. O citado programa realizava o atendimento das crianças com idade entre 11 e 14 anos, o que não possibilitou verificar as possíveis contribuições do atendimento para o desenvolvimento delas. Faz-se necessário resgatar, portanto compreender e divulgar o que e como um atendimento educacional especializado pode ser feito pela pessoa com AH/SD.

Soma-se a isso a contribuição social que pessoas com AH/SD são capazes de realizar para o seu grupo. Considera-se que investir na formação e pleno desenvolvimento da pessoa com AH/SD é, como supradito, investir em recursos humanos (Freeman e Guenther, 2000), pois os mesmos podem devolver à sociedade os frutos de sua capacidade, quando do desenvolvimento de suas potencialidades.

1.2 Delimitação do Estudo

O estudo versa sobre as narrativas de egressos de um programa de atendimento educacional especializado para crianças e jovens com AH/SD. Delimitar-se-á o período de participação no referido programa entre 2007 e 2012, garantindo a maioria atual dos participantes, bem como abrangerá o período inicial de funcionamento do programa.

Essa população hoje, já adulta, teve sua identificação como pessoa com AH/SD, quando aluno da rede municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

1.3 Problema

No campo educacional e na sociedade brasileira como um todo, a temática das AH/SD ainda é cercada por mitos e pouco conhecimento. Soma-se a isso a não abordagem consistente sobre a temática na formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Como parte integrante da Educação Especial esse atendimento deveria ocorrer em todas as escolas, entretanto não é o que se verifica. Crianças e jovens com AH/SD passam despercebidos ou esquecidos pelo sistema educacional de todo Brasil.

Algumas iniciativas para identificar e atender às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD acontecem, mas pouco se sabe sobre como essas crianças percebem essa experiência.

A partir desses elementos, pergunta-se:

Como a identificação em AH/SD foi percebida por jovens e adultos, egressos de um programa de atendimento especializado? Como cada um deles significou suas experiências durante e após sua identificação para AH/SD?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral:

- Apreender as significações de jovens e adultos identificados com AH/SD a partir de suas participações em programas de atendimento especializado e os desdobramentos em sua trajetória acadêmica e início de carreira profissional.

1.4.2 Objetivos Específicos:

- Identificar como os participantes significam as AH/SD;
- Conhecer as experiências vividas pelos participantes durante sua participação em um programa de atendimento educacional especializado;
- Analisar se houve contribuições geradas pelos “programas de apoio”, e de atendimento educacional especializado, para a trajetória acadêmica dos jovens e adultos com AH/SD;
- Discutir a relevância dos programas de atendimento educacional especializado para as pessoas com AH/SD, bem como os dados que os relatos e significações delas trazem para uma possível avaliação qualitativa;
- Produzir material técnico que vise orientar professores e gestores sobre o trabalho com estudantes com AH/SD. Para tal, optou-se pela elaboração de um *E-book* com informações sobre a temática.

1.5 Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Apresentação do Memorial, Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e discussão, Considerações finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em sete subseções: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivos, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Altas Habilidades ou Superdotação”, com abordagem sobre a vida adulta ou trajetória de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa como a Metodologia CEDET Lavras e a caracterização do programa de atendimento especializado do qual os participantes da pesquisa são egressos; bem como o referencial teórico da perspectiva sócio-histórica.

A metodologia subdivide-se em seis subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Questionário, Entrevista, Procedimentos para produção de informações e conhecimento e Procedimentos para análise de informações e conhecimento.

Em seguida, apresentam-se os Resultados e Discussões, as Considerações Finais, seguido das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté e os termos de anuência das instituições.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama das pesquisas sobre o tema estudado

A revisão de literatura tem início com a elaboração do panorama das pesquisas recentes em Educação sobre AH/SD. Com o fim de, foi realizada pesquisa bibliográfica no banco de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação (MPE), da Universidade de Taubaté (UNITAU). As buscas foram realizadas ao longo do primeiro semestre do ano de 2022.

No Banco de Dissertações do MPE, da UNITAU, a busca ocorreu através da consulta no site, no qual buscou-se dissertações que versassem sobre a temática das AH/SD. Entretanto, não foram encontradas dissertações correlatas ao tema.

No portal de Periódicos da CAPES e na BDTD iniciou-se a busca com os descritores “Superdotação” e “Altas Habilidades”, com delimitação do período de publicação ou defesa entre 2012 e 2022 como parâmetro de tempo na busca inicial.

No banco de dados da BDTD, com a utilização dos descritores, foram obtidos 209 resultados, dos quais se trata de 165 dissertações e 44 teses, com data de defesa a partir do ano de 2012 até 2022. Após o primeiro resultado buscou-se refinar a busca inserindo o filtro de idioma, limitando a busca de trabalhos em “português”, gerando 197 resultados sendo 155 dissertações e 42 teses. Como se observa na *Tabela 1*:

Tabela 1 - Resultado da pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Descritor	Filtro	Resultados	Dissertações	Teses
Altas Habilidades ou Superdotação (todos os campos)	-	209	165	44
Altas Habilidades ou Superdotação (todos os campos)	Português (idioma)	197	155	42

#paratodosverem: Tabela um, referente ao Resultado da pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: descritor, filtro, resultados, dissertações e teses. Na segunda linha são apresentados os descritores utilizados na pesquisa: Altas Habilidades ou Superdotação (em todos os campos). Na mesma linha, na segunda coluna nenhum filtro foi utilizado, o que produziu um número de duzentos e nove resultados (expressos na terceira coluna), sendo que desses cento e sessenta e cinco foram dissertações (expressos na quarta coluna) e quarenta e quatro teses (expressos na quinta coluna). Na terceira linha são apresentados os descritores utilizados na pesquisa: Altas Habilidades ou Superdotação (em todos os campos). Na mesma linha, na segunda coluna foi utilizado o filtro de idioma Português, o que produziu um

número de cento noventa e sete resultados (expressos na terceira coluna), sendo que desses cento cinquenta e cinco foram dissertações (expressos na quarta coluna) e quarenta e duas teses (expressos na quinta coluna). Os dados da tabela foram elaborados pela autora, no ano de dois mil vinte e dois.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

No portal de Periódicos da CAPES a busca com a utilização dos descritores “Altas Habilidades” e “Superdotação”, encontrou 661 resultados. Devido ao número elevado de pesquisas e com o intuito de garantir a qualidade da pesquisa, adicionou-se à busca os filtros “revisados pelos pares”, idioma “português” e trabalhos realizados entre os anos de 2012 e 2022. Com a utilização desses critérios foram apresentados 127 resultados, sendo todos artigos.

Tabela 2 - Resultado da pesquisa no portal de Periódicos da CAPES

Descritor	Filtro	Resultados	Dissertações	Artigos
Altas Habilidades ou Superdotação (todos os campos)	-	661	3	658
Altas Habilidades ou Superdotação (todos os campos)	Revisados por pares Português (idioma) 2012 - 2022	127	-	127

#paratodosverem: Tabela dois, referente ao Resultado da pesquisa no portal de Periódicos da CAPES. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: descritor, filtro, resultados, dissertações e artigos. Na segunda linha são apresentados os descritores utilizados na pesquisa: Altas Habilidades ou Superdotação (em todos os campos). Na mesma linha, na segunda coluna nenhum filtro foi utilizado, o que produziu um número de seiscentos sessenta e um resultados (expressos na terceira coluna), sendo que desses três foram dissertações (expressos na quarta coluna) e seiscentos cinquenta e oito teses (expressos na quinta coluna). Na terceira linha são apresentados os descritores utilizados na pesquisa: Altas Habilidades ou Superdotação (em todos os campos). Na mesma linha, na segunda coluna foi utilizado os filtros “Revisados pelos pares” e “idioma Português”, no período de dois mil e doze a dois mil vinte e dois, o que produziu um número de cento vinte e sete resultados (expressos na terceira coluna), sendo que destes nenhum foi uma dissertação (expresso na quarta coluna) e cento vinte e sete teses (expressos na quinta coluna). Os dados da tabela foram elaborados pela autora, no ano de dois mil vinte e dois.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

A soma das buscas nas duas bases de dados produziu um total de 324 trabalhos, como é possível observar na *Tabela 3*:

Tabela 3 - Total da busca na BDTD e portal de periódicos da CAPES

Base de Dados	Descritor	Filtro	Resultados
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD	Altas Habilidades ou Superdotação (todos os campos)	Português (idioma)	197
Periódicos da CAPES	Altas Habilidades ou Superdotação (todos os campos)	Revisados por pares Português (idioma) 2012 - 2022	127
Total: 324			

#paratodosverem: Tabela três, referente ao “Total da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e portal de periódicos da CAPES”. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada uma das quatro colunas: base de dados, descritor, filtro, resultados. A segunda linha apresenta, na primeira coluna, a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, na segunda coluna são apresentados os descritores utilizados na pesquisa: Altas Habilidades ou Superdotação (em todos os campos). Na mesma linha, na terceira coluna o filtro “idioma português” e na quarta coluna a quantidade de cento noventa e sete resultados. A terceira linha trouxe a base de dados dos “Periódicos da CAPES”, na primeira coluna e na segunda coluna são apresentados os descritores utilizados na pesquisa: Altas Habilidades ou Superdotação (em todos os campos). Na mesma linha, na terceira coluna, foram apresentados os filtros utilizados “Revisados pelos pares” e “idioma Português”, no período de dois mil e doze a dois mil vinte e dois, o que produziu um número de cento e vinte e sete resultados. Os dados da tabela foram elaborados pela autora, no ano de dois mil vinte e dois.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Procedeu-se, então, à leitura e análise das teses, dissertações e artigos estabelecendo a leitura dos títulos e resumos para a primeira seleção. Durante essa primeira análise buscou-se por pesquisas e trabalhos que versassem sobre as AH/SD, mas com aspectos específicos que pudessem contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa. Entre esses aspectos destaca-se a abordagem sobre a vida adulta ou trajetória de pessoas com AH/SD. Além disso, abordagens atualizadas sobre questões como terminologia e avanços na área. Estudos duplicados foram excluídos da seleção, bem como os produzidos fora do Brasil.

Ao fim do procedimento de leitura e análise, dos trabalhos resultantes das buscas nos bancos de dados, foram selecionados oito estudos, como se observa no *Quadro 1*.

Quadro 1 - Panorama dos estudos selecionados

Autor	Título	Instituição	Ano de Publicação	Tipo de Publicação	Banco de dados
Gonçalves, P.	Identificação, avaliação e atendimento das Altas Habilidades/Superdotação: uma análise crítica	Universidade Federal do Paraná	2020	Tese	BDTD
Ferreira, U. L.	O talento no assentamento rural: o estudo de caso de um adolescente superdotado	Universidade de Brasília	2019	Dissertação	BDTD
Titon, E. R.	Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos	Universidade Federal do Paraná	2019	Dissertação	BDTD
Kruczewski, L. R.	Experiências de gênero e formação de preferências de estudantes superdotadas	Universidade Estadual de Londrina	2019	Dissertação	BDTD
Sant Ana, L. de A.	Permissão para ser o que se é: um estudo sobre Altas Habilidades/Superdotação	Pontifícia Universidade Católica - SP	2012	Dissertação	BDTD
Delpretto, B. M. de L.	A pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade	Universidade Federal de Santa Maria	2009	Dissertação	BDTD
Salles, A. M. B.; Alencar, H. M.	Moralidade, representações e projeções de si de adolescentes com indícios de Altas Habilidades/Superdotação	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	2019	Artigo	CAPES
Abad, A.; Marques Abad, T. M.	Altas Habilidades/Superdotação: emigração do talento humano e impacto socioeconômico	Revista Foco	2017	Artigo	arques

#paratodosverem: Quadro um, referente ao “Panorama dos estudos selecionados”. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada uma das quatro colunas: nome do autor ou autora, título do trabalho, nome da instituição, ano de publicação, tipo de publicação e banco de dados. Da segunda à nona linha são discriminadas informações de dos oito trabalhos selecionados conforme os títulos de cada coluna. Os dados do quadro foram elaborados pela autora, no ano de dois mil vinte e dois.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Gonçalves (2020, p. 08), na tese *Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou superdotação: uma análise crítica*, realiza uma análise crítica sobre “o processo de identificação, avaliação e atendimento educacional especializado ao estudante superdotado e como ele se percebe no contexto escolar e familiar”. Foram utilizados como referencial teórico as obras de Gardner (1995), Renzulli (1986) e Sternberg (1985); autores que defendem diferentes definições para a conceituação de inteligência, bem como para AH/SD. Em sua

pesquisa, Gonçalves aponta a importância dos estudos de Gardner, Sternberg e Renzulli para a compreensão do conceito de inteligência e para as AH/SD. Entretanto, a pesquisadora assinala que essas teorias “nos fornece um aspecto diferente e relevante para a compreensão do que é inteligência, habilidade acima da média e do papel biológico e social para o seu desenvolvimento” (Gonçalves, 2020, p. 32).

Dessa forma, a pesquisadora destaca que Gardner:

[...] define a inteligência como uma capacidade para resolver problemas e para criar produtos que são válidos e úteis para o desenvolvimento da pessoa e do mundo. A partir dessa definição, não se pode negar a importância de investigar a inteligência nos seus diversos aspectos, inclusive o aspecto prático. Dito de outro modo, ele apresenta uma nova e envolvente visão sobre o potencial humano que nos coloca como portadores de diferentes inteligências; nos ensina ainda que não conheceremos limites se recebermos estímulos coerentes e equilibrados em momentos específicos e que a inteligência humana é um conceito que evoluiu com o passar do tempo, com o objetivo de explicar essa característica tão complexa quanto apaixonante do ser humano (Gonçalves, 2020, p. 18-19).

Há um aspecto importante no trabalho de Gardner, para as AH/SD, que é apontado por Gonçalves. Os testes tradicionais, principalmente os testes de Quociente de Inteligência (QI), sendo o Teste de Binet (1905) o primeiro dos testes psicométricos, visavam medir, quantificar a inteligência por meio de análise estatística. Na contramão dessa prática, Gardner (1995):

Interessava-se não somente pelos aspectos que os testes de inteligência abordavam, mas sobretudo pelos fatores que não abordavam, por se tratar de testes engessados em que apenas a inteligência geral era aferida. Ele se opôs à ideia de inteligência geral, argumentando que os testes de QI (quociente de inteligência) medem habilidades acadêmicas distintamente estreitas, negando que haja uma única habilidade geral que atravessasse vários domínios diferentes. Para ele, ao contrário, existem domínios separados de certas habilidades que também merecem ser chamados de “inteligências” (GARDNER, 1995) em seu próprio direito; desse modo, a capacidade de se dominar certa habilidade específica não está relacionada com a capacidade medida pelo teste em outras habilidades (Gonçalves, 2020, p. 33).

Por sua vez, a “Teoria Triárquica da Inteligência Humana”, de Sternberg (1985):

[...] procura dar sua contribuição na tentativa de explicar, de uma maneira integrativa, a relação entre a inteligência e o mundo interno do indivíduo com os mecanismos mentais que fundamentam o comportamento inteligente. [...] Em sua teoria Triárquica essa compreensão é buscada através da identificação e da compreensão de três tipos básicos de componentes de processamento de informação, que são referidos como metacomponentes, componentes de desempenho e componentes de aquisição de conhecimento (Gonçalves, 2020, p. 19).

Sternberg (1985) também critica o uso de testes psicométricos para a tentativa de medição da inteligência geral. Isso é evidenciado quando a pesquisadora traça uma linha do tempo das pesquisas de Sternberg. Finalmente, traz a definição de inteligência para o autor:

[...] Sternberg define a inteligência como uma atividade mental ou um processo que pode ser aprendido e enfatiza a dimensão em que seus aspectos funcionam. Sua teoria é desenvolvida considerando três aspectos principais: o mundo interno do indivíduo, o mundo externo do indivíduo e a interação entre estes dois campos da experiência individual (Gonçalves, 2020, p. 53).

E complementa com as ideias de Fleith (2006), que segundo Gonçalves, defende que “as definições de inteligência de Sternberg podem ser consideradas como altas habilidades”. Para ela, o que ele define como três diferentes formas de inteligência são tipos de superdotação intelectual” (Gonçalves, 2020, p. 53).

O terceiro autor a quem Gonçalves recorre é Joseph Renzulli, pesquisador americano da área de AH/SD, que exerce forte influência nas diretrizes para o atendimento às pessoas com Altas e Superdotação no Brasil, em especial na orientação dos Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS). Renzulli se mostra como mais um autor que questiona a utilização de métodos tradicionais para a identificação e mensuração da inteligência e, também, das altas habilidades.

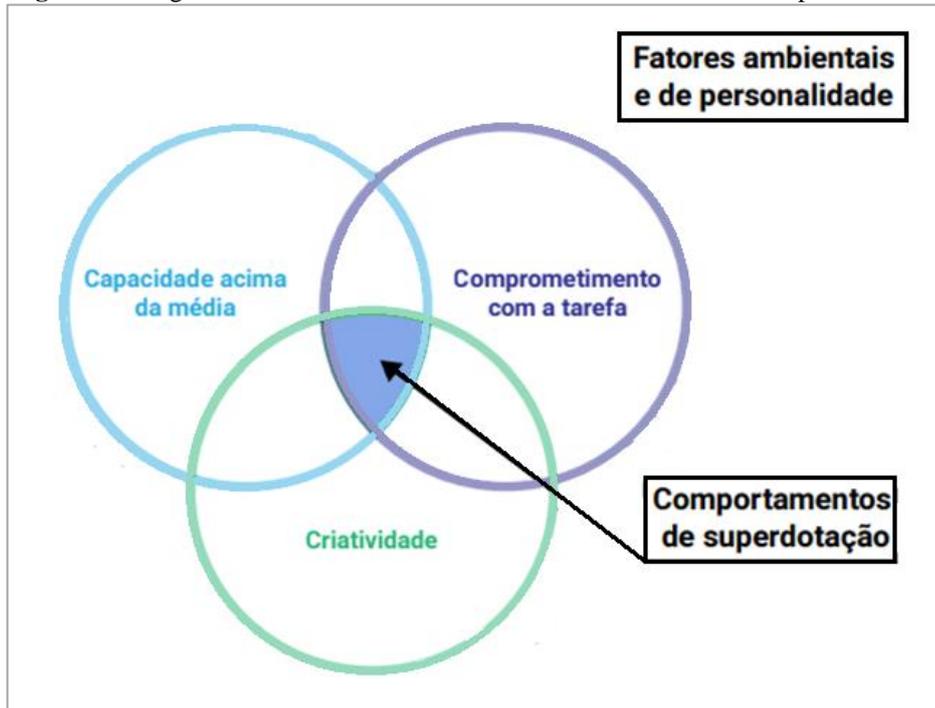
No artigo em que sua teoria foi publicada pela primeira vez, Renzulli (1978) partia dos mesmos questionamentos e da mesma pergunta que Luria (1992, apud. Renzulli, 1978) já fazia por volta de 1930. Todavia, em uma análise mais aprofundada e basicamente mais fundamentada e correta, o autor também sentiu a necessidade de mensurar a superdotação por meio de testes e provas, o que considerou uma tarefa bastante complexa. Foi então que questionamentos como: que qualidades deveriam ser testadas nos diversos testes de superdotação, o que é precisamente a superdotação e o que o termo normalmente significa nortearam suas primeiras pesquisas (Gonçalves, 2020, p. 65-66).

Renzulli desenvolveu a *Concepção dos Três Anéis* (1979) que, segundo Gonçalves:

[...] definia a superdotação como a “interação entre três grupamentos básicos de traços humanos, sendo esse grupamento composto por: capacidade geral acima da média, elevado nível de comprometimento com a tarefa e elevado nível de criatividade” (Renzulli, 1979, p. 6). Essa definição vinha acompanhada de uma representação gráfica, na forma de Diagrama de Venn, em que os três grupamentos de traços eram representados por três círculos superpostos sobre um fundo xadrez (2020, p. 67).

Tal concepção é possível ser observada na *Figura 1*, que apresenta o *Diagrama de Venn*, o qual ilustra a *Teoria dos Três Anéis* e consiste como a base do conceito de Superdotação para o pesquisador e psicólogo estadunidense Joseph Renzulli.

Figura 1 - Diagrama de Venn - Teoria dos Três Anéis: o conceito de SD para Renzulli



#paratodosverem: A “Figura um” apresenta o “Diagrama de Venn - Teoria dos Três Anéis: o conceito de SD para Renzulli”. A figura apresenta a representação de três círculos: um círculo na cor azul, que representa a “capacidade acima da média”; um círculo na cor lilás, que representa o “comprometimento com a tarefa” e um círculo na cor verde, que representa a “criatividade”. Esses três círculos se sobrepõem e criam um ponto de intersecção que representa os “comportamentos de superdotação”.

Fonte: Traduzida e adaptada de Renzulli (1986, p. 8; *apud* PÉREZ, 2008, p. 38).

Com a teoria de Renzulli aparece uma questão que alimenta muitas discussões entre os estudiosos das AH/SD, a terminologia. Dentre os diferentes pesquisadores a terminologia também é alvo de estudo e disputas acaloradas. No Brasil, atualmente, o Ministério da Educação adota oficialmente a terminologia “AH/SD”. Terminologia essa adotada nesta pesquisa exatamente para estar em consonância com as publicações oficiais, facilitando, assim, a divulgação da pesquisa. Entretanto, isso não exclui a importância de se estudar e compreender as razões para a existência de diferentes termos para a mesma temática.

Gonçalves ressalta em sua pesquisa que:

De acordo com Renzulli (1978), desenvolver a concepção de *gifted* – traduzido para o português na época como superdotação – não foi uma escolha por mero capricho ou modismo. Segundo ele, ela veio ao encontro de uma postura filosófica que entende o ser humano como um ser integral, holístico, multifacetado e construído dialeticamente pelo acervo genético e ambiental de cada indivíduo (Gonçalves, 2020, p. 65).

A tradução deste termo para o português é rechaçada pela psicóloga brasileira Zenita Gunther, que defende a utilização do termo *Dotação*, sem a utilização do sufixo *super*. Assim

como Renzulli, Guenther se baseia em preceitos filosóficos, que serão abordados no decorrer dessa pesquisa.

Compreender estas teorias sobre a inteligência e as AH/SD configura-se no primeiro passo para a compreensão do que pode ser entendido como a pessoa com AH/SD, bem como o papel da família e da escola para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Nesta perspectiva, a pesquisadora se dedica a analisar os avanços legais, no âmbito nacional e regional paranaense, em relação às necessidades e direitos das pessoas com AH/SD, bem como as iniciativas de fomento à pesquisa na área e ao atendimento educacional especializado.

Gonçalves estende o âmbito de sua pesquisa para a análise das iniciativas e pesquisas sobre AH/SD para o Estado do Paraná, Estados Unidos da América (EUA) e Portugal.

Além da revisão bibliográfica foi utilizado o estudo de caso para a coleta e análise de dados. O referido estudo foi realizado em uma escola pública da região metropolitana de Curitiba, capital do Paraná, “com o objetivo de ilustrar como ocorre na prática o processo de identificação, avaliação e atendimento educacional especializado de um estudante superdotado” (Gonçalves, 2020, p. 168).

A discussão dos dados, referente ao estudo de caso, apontou a carência de conhecimento, por parte dos professores, em relação à temática das AH/SD. Isto se corrobora com algumas hipóteses da pesquisa de Gonçalves (2020, p. 213).

Tal fato afirma nosso pressuposto de que os estudantes superdotados nem sempre são reconhecidos e atendidos em sala de aula por seus professores do ensino regular. Embora fosse apontado como um garoto mais reservado, o que talvez possa ter contribuído para a demora de sua identificação, os docentes foram unânimes em afirmar que ele demonstra um rendimento acima da média nas disciplinas de forma geral e que mantém um bom relacionamento com os colegas. Assim, sua insatisfação com a morosidade com que os conteúdos são trabalhados em sala, parecem não ter chamado a atenção dos profissionais, dando destaque apenas ao Professor 5 (Gonçalves, 2020, p. 213).

Finalmente, a pesquisa reforça que o atendimento educacional especializado surte efeitos positivos para o desenvolvimento do jovem com AH/SD.

O Talento no Assentamento Rural: o estudo de caso de um adolescente superdotado (2019), dissertação de Urielma Lima Ferreira, teve como objetivo da pesquisa “investigar quais são as características de um adolescente indicado pelos moradores de assentamento rural como superdotado e a percepção da comunidade rural sobre o talento” (Ferreira, 2019, p. 01).

A pesquisadora relaciona sua experiência pessoal, como moradora de acampamento rural, com a temática das AH/SD. A motivação pessoal da pesquisadora encontra base nos estudos de Helena Antipoff (*in* Campos, 2012), que desenvolveu pesquisas com o viés da

criança/pessoa “bem-dotada” (terminologia adotada por Antipoff) no meio rural. Ferreira destaca que a produção acadêmica sobre AH/SD teve expressivo crescimento no Brasil, mas que o mesmo não ocorre quando se volta o olhar para as populações minoritárias, nas quais incluiu a população rural.

Na revisão de literatura, a pesquisadora apresenta as AH/SD a partir do modelo proposto por Joseph Renzulli (1986), em seguida traz para discussão sobre “aspectos relacionados à população do campo bem como a seu contexto histórico e suas principais características” (Ferreira, 2019, p. 06) e, finalmente, apresenta estudos sobre as AH/SD no meio rural.

A metodologia utilizada se pautou nos preceitos da pesquisa qualitativa, se constituindo em um estudo de caso em um assentamento rural. Para tal, Ferreira realizou a caracterização do lócus da pesquisa, bem como de seus participantes: “um adolescente de 13 anos, do sexo masculino, morador de assentamento rural e indicado pela sua comunidade como superdotado. Também participaram do estudo a mãe do adolescente, a coordenadora do assentamento rural, a professora da escola rural e moradores da comunidade” (Ferreira, 2019, p. 34). Como instrumentos foram utilizados o questionário (sociodemográfico) e a entrevista semiestruturada (individuais).

Os resultados obtidos por Ferreira mostram que as pessoas da comunidade, e da família, do adolescente reconheciam algumas características como sinal de superdotação: autonomia e responsabilidade, sensibilidade para com as necessidades humanas e com questões sociais, conexão com a cultura, conexão com a natureza, preferências por brincadeiras ao ar livre, sociais e relacionadas à natureza (habilidades individuais); capacidade de comunicação, criatividade (Habilidades cognitivas); habilidades acadêmicas, habilidades artísticas (Habilidades artísticas e acadêmicas); liderança, habilidades interpessoais. (Habilidades sociais); resiliência, motivação e envolvimento com a área de interesse, valores, práticas e dinâmica de vida no assentamento rural (habilidades emocionais).

Destaca-se o reconhecimento do adolescente, como superdotado, pelas pessoas de sua comunidade e família, principalmente em relação às características que são valorizadas pelo grupo a que pertence. Quanto a isso, Ferreira assinala que:

Entre os principais valores relatados pelos moradores do assentamento rural participantes dessa pesquisa, destacam-se: a coletividade, a cooperação, o senso de igualdade e consciência ambiental. Em relação aos valores e práticas do assentamento rural, foi constatado que a visão filosófica, política e histórica dos assentamentos rurais influenciam nas suas práticas, dinâmica de vida e valores que têm influência não somente nos modos de vida, mas também na maneira como concebem os talentos. Nesse sentido, estudos Brasileiros com superdotados indígenas (Milon, 2011) e ribeirinhos (Ferreira, 2018), demonstraram a importância de se compreender a

concepção de talento dessas populações, pois nem sempre o que compreendemos como talento representa a concepção desses grupos (...). Desse modo, os moradores de assentamento rural deste estudo de caso compreendem que uma pessoa talentosa se destaca das demais em alguma área, seja ela, artística, acadêmica, poética ou fluência verbal. Entretanto, as habilidades mais valorizadas na população de assentamento rural estão relacionadas às habilidades de oratória, facilidade de trabalhar coletivamente e sensibilidade às necessidades humanas. Em vista disso, é possível depreender que essa percepção de talento é compatível com algumas características apontadas por Renzulli (2018), em relação ao que ele denominou de Operation Houndstooth. O autor aponta que a preocupação com a comunidade e a melhoria das condições de vida das pessoas são valores que devem ser estimulados nos programas de desenvolvimento de talentos, pois se constitui em um rico capital social para o desenvolvimento local das comunidades (Ferreira, 2019, p. 63).

Eliane Regina Titon (2019), em sua dissertação *Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade : análise de itinerários pedagógicos* propõe a análise e discussão sobre as AH/SD no contexto da Educação Superior. O objetivo principal da pesquisa é “conhecer a trajetória educacional de estudantes universitários(as) com indicativos ou identificados(as) com AH/SD, sobretudo para avaliar como seus direitos e suas especificidades pedagógicas se constituíram” (Titon, 2019, p. 31).

Titon parte do conceito de inclusão, a partir do qual contextualiza a temática das AH/SD. Em seguida, apresenta os aspectos históricos, bem como as políticas educacionais para AH/SD e as concepções de inteligência.

O lócus da pesquisa se deu no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na cidade de Curitiba, capital do referido Estado. A partir da avaliação e identificação de sinais de AH/SD em estudantes de alguns cursos superiores da UFPR, os mesmos foram convidados a participar da pesquisa. A entrevista foi utilizada como instrumento de pesquisa e a análise dos dados transcorreu a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Aspectos como a discrepância entre gêneros, raça/cor/etnia se mostraram relevantes, visto que o pequeno número de mulheres e o alto número de brancos vão de encontro às questões de exclusão apontadas em nossa cultura.

Ao adentrar no contexto histórico da criação das universidades Brasileiras, percebeu-se o quanto a educação é permeada pelo controle político e cultural. Esse fato reproduz as desigualdades sociais e impede que a universidade seja um espaço de qualidade de ensino, de acesso e com condições físicas e financeiras para democraticamente constituir-se com e para seus(as) estudantes, como lócus de saber (Ferreira, 2019, p. 180).

A pesquisadora concluiu afirmando que “dar voz aos(as) estudantes significou entender sua história de desenvolvimento e aprendizagem, vinculando-a como um processo contínuo,

favorecido pelas condições de adequação pessoal e pelas interações sociais estabelecidas em diferentes espaços, entre eles o da universidade” (Ferreira, 2019, p. 181).

A questão de gênero é abordada na dissertação de Lais Regina Kruczeveski, intitulada *Experiências de gênero e formação de preferências de estudantes superdotadas* (2019), na qual a pesquisadora busca “compreender como valores e práticas orientados por referenciais de gênero influenciam a indicação da superdotação e a formação das preferências de meninas e mulheres, estudantes da rede pública de educação básica e superior, atendidas pelos serviços de apoio” (Kruczeveski, 2019, p. 16). Consequente, busca-se conhecer os efeitos dessa indicação nas escolhas das estudantes com AH/SD em relação à sua formação e trajetória acadêmica.

Kruczeveski (2019) assume um enfoque sociológico sobre a questão de gênero, relacionando com as questões específicas enfrentadas na identificação, atendimento e compreensão dos desafios enfrentados pelas meninas superdotadas. A metodologia adotada na pesquisa se orienta pelo viés qualitativo, tendo a entrevista como instrumento de coleta de dados. Estudantes do gênero feminino, com indicadores de AH/SD, foram as participantes da pesquisa, bem como profissionais do NAAH/S e do Núcleo de Acessibilidade (NAC) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Os sujeitos para a pesquisa foram estudantes da Educação Básica Pública e do Ensino Superior (UEL), identificadas ou autodeclaradas com altas habilidades/superdotação, acima de 15 anos, atendidas pelos NAAH/S ou NAC. A pesquisa contou com 4 entrevistas com mulheres entre 15 e 18 anos da rede pública de ensino e 4 entrevistas com estudantes do ensino superior, entre 19 e 22 anos, que frequentam a Universidade Estadual de Londrina. Somando um total de oito entrevistas com o tempo médio de 40 minutos. Todas as estudantes são ou foram atendidas pela NAAH/S durante a educação básica (Kruczeveski, 2019, p. 19).

Na discussão proposta, Kruczeveski (2019) analisa e questiona como o papel atribuído à mulher é retratado, ou compreendido, historicamente no campo científico. Aspectos como o silenciamento, objetificação, estereótipos, encargos ligados à maternidade, sobrecarga de trabalho com diferentes jornadas de trabalho (trabalho, casa, estudo) são evidenciados como possíveis entraves ou dificultadores. Especificamente falando sobre as estudantes com AH/SD, percebe-se que os estereótipos ligados ao conceito de “ser mulher” permanecem, com alguns agravantes:

Segundo Faust (2015), a sociedade ainda não considera “normal” uma mulher que seja diferente dos modelos impostos para ela. A autora ainda destaca que o fato de elas serem geralmente associadas a “virtudes” e “qualidades” associadas à intuição e sensibilidade, compreensão e afeto, enquanto que os homens são vinculados à autonomia, força, responsabilidade e coragem, faz com que a ideia de uma mulher com superdotação seja vista

como “anormal”, além de não ser considerada sensível, romântica, passando a serem vistas como “estranhas” e “forasteiras” (Kruczeveski, 2019, p. 58)

A análise dos dados da pesquisa demonstrou a presença de semelhanças e singularidades vivenciadas pelas participantes, como o posicionamento perante a condição de superdotada, relação com membros da família e a influência, em menor ou maior grau, dos estereótipos e papéis na escolha de sua carreira profissional. A pesquisa demonstra a necessidade de reestruturação do atendimento à mulher superdotada, principalmente no âmbito do ensino superior.

Permissão para ser o que se é: um estudo sobre altas habilidades/superdotação, dissertação de 2021, de Luana de André Sant Ana aborda o estudo sobre as necessidades de pessoas com AH/SD para o pleno desenvolvimento. A abordagem inclui a reflexão de como os sujeitos superdotados “têm sido compreendidos e tratados pela sociedade e especialmente por suas famílias e educadores, como a sociedade os compreende e como eles próprios se percebem” (Sant Ana, 2012, p. 19).

Aspectos como a conceituação de inteligência a AH/SD, a identificação e caracterização do “indivíduo superdotado” (Sant Ana, 2012), legislação sobre o tema, família, os educadores e ações de apoio (enriquecimento, aceleração, programas extracurriculares, de enriquecimento entre outros) são objetos da pesquisa. Um adulto com características de AH/SD foi o participante da pesquisa, que se desenvolveu com a utilização de questionário (caracterização) e entrevista não estruturada. A análise dos dados foi realizada a partir da “identificação de ‘Núcleos de significação’ propostos por Aguiar e Ozella (2006), com a finalidade de auxiliar a identificação dos principais pontos a serem ressaltados neste estudo [...]” (Sant Ana, 2012).

A pessoa com AH/SD precisa de apoio para se desenvolver de forma plena, seja o apoio social como o apoio especializado; destaca-se o atendimento educacional especializado. O apoio e as oportunidades variadas são fatores importantes para que se torne uma pessoa realizada, para muito além da inteligência geral. A identificação das AH/SD são o primeiro passo para garantir que um atendimento especializado seja garantido e que possa superar estereótipos e mitos.

A partir do questionamento sobre “qual é o significado de ensino formal para as pessoas com altas habilidades/superdotação?” (Delpretto, 2009) se desenvolve a dissertação *A pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade* (2009), de Bárbara Martins de Lima Delpretto. Na pesquisa voltou sua atenção em buscar compreender as percepções de pessoas adultas superdotadas em relação a sua vivência escolar e a relação desta com o desenvolvimento das AH/SD.

O estudo realiza revisão bibliográfica, na qual aborda a temática das AH/SD com base nas teorias de Gardner (2004) e Renzulli (2006). A metodologia adotada se deu a partir do viés qualitativo com pesquisa descritiva, contando com o estudo de caso, no qual três sujeitos adultos (todos do sexo masculino), com características de AH/SD, compuseram um estudo de caso. O questionário e a entrevista foram os instrumentos utilizados.

O atendimento educacional especializado figura entre as necessidades e proposições como meio de oferecer as ferramentas e experiências necessárias para o desenvolvimento do potencial das pessoas superdotadas. Quanto à educação formal os relatos dos participantes:

[...] também apreenderam os relatos mais comuns referentes à educação formal, citando somente ocasiões de desvalorização pessoal, de gestão organizacional insuficiente e modelos de aprendizagem excludentes. Isto pode ter ocorrido pelo nível de exigência que tinham e que cresceu no momento atual, tornando-se mais críticos quanto ao fato de não terem sido atendidos (Delpretto, 2009, p. 88).

O artigo *Moralidade, representações e projeções de si de adolescentes com indícios de Altas Habilidades/Superdotação*, de Andréia Mansk Boone Salles e Heloisa Moulin de Alencar foi publicado no ano de 2019. No estudo foram entrevistados 40 jovens (14 a 18 anos) com AH/SD, em igualitária divisão de gênero com o objetivo de “analisar as possíveis relações entre as representações de si positivas, por meio do sentimento de admiração de si, e os projetos de vida de adolescentes superdotados, assim como verificar se as justificativas para cada relação mencionada contêm elementos das perspectivas moral e ética” (Salles; Alencar, 2019, p. 06). Salles e Alencar levantam algumas hipóteses para a pesquisa:

[...] há relação positiva (no sentido de contribuição) entre as admirações de si dos participantes e grande parte de seus projetos de vida;
 [...] as admirações de si relativas às características de personalidade, habilidades acadêmicas e de relacionamento serão as mais fortemente vinculadas aos projetos de vida dos superdotados;
 [...] os participantes justificaram as relações entre as admirações de si e seus projetos de vida, principalmente com argumentos centrados em si, associados a seus interesses pessoais, à autoestima e ao hedonismo;
 [...] os superdotados apresentarão explicações com conteúdos solidários, humanísticos e ligados ao autorrespeito para as relações entre as suas admirações e projeções de si; no entanto, essas não serão maioria (2019, p. 07).

A pesquisa qualitativa, viés que orientou tanto a coleta quanto a análise dos dados, foi desenvolvida com a utilização da entrevista semiestruturada, realizada individualmente, “baseada no método clínico de Piaget” (Salles; Alencar, 2019).

[...] perguntamos, num primeiro momento, ‘O que você admira em si mesmo?’, posteriormente, convidamos os participantes a imaginarem-se no futuro e a responderem a indagação ‘Quais são os seus projetos de vida?’. Mediante as respostas para tais questionamentos, perguntamos: ‘O fato de admirar em si (retomamos cada resposta à questão sobre as admirações de si) contribui, ou não, para qual/quais dos projetos de vida que mencionou (entregamos um papel com cada projeção listada na questão sobre os projetos de vida)?’ Depois disso, solicitamos a justificativa para cada relação indicada” (Salles; Alencar, 2019, p. 08).

As pesquisadoras destacam que os participantes muitas vezes relacionam o projeto de vida às projeções relacionadas ao futuro acadêmico, profissional e de relação com seus familiares e comunidade. Quanto a isso, afirmam que:

Nossos dados corroboram com nossa segunda hipótese de que as admirações de si dos nossos participantes estariam fortemente relacionadas com seus projetos de vida vinculados ao sucesso profissional (atividade profissional e formação acadêmica) e afetivo (constituir família) (Salles; Alencar, 2019, p. 11).

Entretanto, ao contrário do que supunham Salles e Alencar, as habilidades acadêmicas não foram apontadas pelos participantes como características de primeira importância.

[...] constatamos que as valorizações de si relacionadas com as características de personalidade e habilidades interpessoais estavam fortemente vinculadas às projeções de sucesso profissional (formação acadêmica e atividade profissional) e afetivo (constituir família), atrelados, em alguns momentos, com às virtudes morais (‘dimensão moral’). Diferente do que supúnhamos com a nossa segunda hipótese, as imagens de si associadas às ‘habilidades acadêmicas’ não estavam entre as admirações de si mais apontadas pelos jovens na relação com seus projetos. No entanto, isso não quer dizer que os superdotados não as mencionaram (Salles; Alencar, 2019, p. 11).

Finalmente, as pesquisadoras apontam que os participantes “possuem a potencialidade de integrar suas virtudes morais ao que admiram em si articuladas com seus projetos futuros, indicando potencialidade de construir personalidades éticas” (Salles; Alencar, 2019).

No último artigo que compõe este panorama, *Altas Habilidades/Superdotação: emigração do talento humano e impacto socioeconômico*, de 2017, Alberto Abad e Thaís Marluce Marques Abad propõem a discussão sobre as causas e impactos dessa emigração internacional, bem como "estratégias para protegê-lo e fomentar seu retorno" (Abad; Abad, 2017, p. 67). Por conseguinte, os pesquisadores expõem dados acerca da emigração internacional, relacionando com o processo atual de globalização. Neste cenário, incluem a temática das AH/SD, como mão de obra altamente qualificada e apontam que:

Considerando que no mundo globalizado a emigração de capital humano talentoso e com AH/SD pode ser prejudicial ao longo prazo para a prosperidade de um país; é essencial analisar as forças migratórias e motivações dos emigrantes Brasileiros

(legais e ilegais) para aderir-se ao mercado laboral e escolar internacional” (Abad; Abad, 2017, p. 71).

A discussão se dá quanto à fuga de talentos acadêmicos e profissionais, que ao não contar com incentivos e oportunidades em no Brasil, país em desenvolvimento, acabam mudando de país e levando consigo capital humano que poderia contribuir para o desenvolvimento local. Os pesquisadores apontam a relação entre a necessidade de identificação das pessoas com AH/SD, bem como "entender os fatores que motivam a emigração" (Abad; Abad, 2017). Quanto à identificação, é possível afirmar que se faz necessário também desenvolver ações de apoio ao desenvolvimento da pessoa superdotada.

A leitura e análise das publicações demonstrou a importância de categorias temáticas ligadas às AH/SD, como as concepções de inteligência e superdotação, o processo de identificação e atendimento educacional especializado, os modelos desse atendimento presentes no Brasil entre outros. Tais assuntos serão aprofundados no decorrer dessa pesquisa, em consonância com o referencial teórico que orientou o programa educacional especializado do qual os participantes são egressos.

É possível afirmar que as produções voltadas para pesquisa sobre a pessoa adulta superdotada ainda são escassas, o que torna ainda mais urgente a busca pelas significações dos egressos de um programa de atendimento educacional especializado. Sua voz pode contribuir para a melhor compreensão dos efeitos que tal atendimento pode oferecer no desenvolvimento pessoal e profissional de pessoas com AH/SD.

2.2 Uma discussão sobre Terminologia

No Brasil, O ministério da Educação (MEC) atualmente adota a denominação Altas Habilidades ou Superdotação como terminologia oficial, motivo que embasa a ampla utilização da mesma nas publicações e estudos da área.

Entretanto, Guenther (2008), propõe uma discussão sobre a terminologia adotada, segundo a autora, devido à escassez de estudos desenvolvidos nessa área. Defende ainda que os conceitos ainda carecem de clareza, resultando em termos também pouco definidos. A autora afirma que:

[...] conceitos pouco assentados, amplamente adotados de outras culturas (...) levam à adoção de termos imprecisos e continuamente a gerar conotações, combinações e siglas esdrúxulas, na tentativa de expressar ideias e noções complexas e pouco

estudadas e que traduções e Interpretações confundem ainda mais (Guenther, 2008, n.p.).

Guenther esclarece ainda que o termo *giftedness*, que em inglês significa dotação, foi traduzido para o português como *superdotação*, mesmo a presença prévia do prefixo "super" no idioma inglês. Ainda segundo a autora, a expressão *High Ability* (alta capacidade em inglês) foi traduzida como *Altas Habilidades*. Dessa forma, Guenther acredita que não há uma base sólida para a defesa do uso dos termos adotados pelo MEC, o que expressa, no mínimo, falta de conhecimento e cuidado na tradução de termos já existentes (Guenther, 2008).

Desconsiderando dificuldades de traduções e interpretações, palavras como – *superdotados*, mais capazes, bem dotados, talentosos, sobredotados... – (também como “*altas habilidades*”) são termos genéricos, que se remete a uma espécie de “categoria geral” que engloba, mas não equaliza, a diversidade de expressões de capacidades e talentos humanos (Guenther, 2008, n.p).

Na defesa de sua argumentação, a autora recorre as palavras de Helena Antipoff para embasar seu posicionamento:

Dona Helena Antipoff, desde que aqui chegou, em 1929, com publicações e estudos em várias línguas como russo, francês, inglês, alemão, e depois português, deu exemplo de extremo cuidado na escolha de palavras, mormente na área da educação especial. Foi ela quem introduziu o termo “*excepcional*”, hoje usado em todo o mundo, para designar alunos com necessidades especiais diferentes da norma do grupo. Por sua influência, as primeiras menções a educação para alunos mais capazes, em nosso país, entregaram o termo “*supranormal*” como o oposto linguístico a “*infranormal*”, uma das alternativas para substituir os termos pejorativos – “*idiota*” ou “*retardado*”. Nas décadas de 50 e 60 com a expansão trazida a educação para adotados nos Estados Unidos, na sequência da guerra fria, espalham-se publicações pelo mundo, e as traduções entram no cenário educacional. Aparecem no Brasil o “*superdotado*” e “*super dotação*” (Guenther, 2011, p. 28, grifo do autor).

Sua preocupação se encontra para além da palavra, mas para todo o significado que essas denominações carregam ou que podem sugerir ao entendimento geral.

Por outro lado, Guenther alerta que conceituar o que vem a ser *dotação* e *talento* não se apresenta de forma simples. Ao voltar-se ao que diz o senso comum é possível afirmar que todos têm talento para alguma coisa específica: cozinhar divinamente bem, fazer contas, trabalhos manuais, pintura, desenho, dança, futebol entre outros. E esse talento é encarado como algo recebido popularmente como presente divino, como “dom” inato, um dom.

Feldhusen argumenta que se pode dizer que todos têm talento, no sentido de que todas as pessoas fazem alguma coisa melhor do que fazem outras, e aquilo que ela realiza melhor, em comparação com tudo o que faz, é seu talento pessoal. Porém quando se fala em coletividade, o conceito de *talento* amplia-se para além do nível individual de

comparação: o talento implica na capacidade de desempenhar em elevado grau de qualidade, não apenas como indivíduo, mas também em comparação com o grupo maior, detentor de características semelhantes (Guenther, 2000, p. 21-22).

O primeiro passo necessário para se distanciar do senso comum é buscar fundamentação para a compreensão do tema. Ao apelar para compreensão literal da palavra o Dicionário Michaelis (2022), da Língua Portuguesa, apresenta a definição de talento como sendo uma “grande e brilhante inteligência; agudeza de espírito, disposição natural ou qualidade superior; espírito ilustrado e inteligente; grande capacidade” ou ainda “pessoa possuidora de inteligência invulgar”. Aqui a definição de talento é associada à inteligência, qualidade valorizada por nossa cultura.

Renzulli conceitua a pessoa talentosa como apresentando altos padrões de desempenho *em certas áreas, em certos momentos, em certas situações*. A pessoa talentosa não tem necessariamente alto nível de desempenho em tudo o que faz, mas especificamente na sua área de capacidades (Guenther, 2000, p. 22).

A capacidade é definida, no dicionário (Michaelis, 2022), como “[...] poder de receber impressões, assimilar ideias, analisar, raciocinar, julgar, arrostar problemas; aptidão, habilidade mental; pessoa de grandes aptidões e saber”. Para Guenther (2000, p. 23) capacidade se refere a “uma pluralidade de aptidões, traços e atributos diferenciados, existindo sozinhos ou combinados, captáveis em uma área de atividade ou expressão humana”.

A definição de capacidade elevada é abalizada no conceito de *caracterização média*, derivado da Lei das Probabilidades, que se baseia na distribuição aleatória de características pela população, por acaso. Assim, em qualquer característica, a maioria da população está localizada na faixa média, seja em qualidade ou em quantidade de produção; a média representa a apreciação da soma geral dos valores, se fossem distribuídos igualmente por toda a população” (Guenther, 2000, p. 22).

Ou seja, tanto capacidade como talento elevados são definidos a partir de produção diferenciada por alto nível de qualidade comparado com a produção média da humanidade. A capacidade pode existir sem a expressão de talento visível, específico, mas onde há talento deve haver capacidade elevada. Capacidade é algo mais amplo, ligada à área de domínio, enquanto talento está diretamente ligado a uma, ou mais, habilidades específicas treináveis.

A definição de *Dotação* é apresentada como aquela que “designa posse e uso de capacidade natural notável (chamada aptidão elevada, ou dote), em pelo menos um domínio de capacidade, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários” (Guenther, 2008, n.p.). Ou seja, a capacidade que é interna, própria daquele

indivíduo, natural e elevada, acima da média do seu grupo comparável. Dotação é definida no plano genético, como aponta a maior parte dos estudos realizados:

plano genético como o fator mais potente na determinação de características humanas incluindo capacidade e talento (...). Porém, apesar da força da herança genética, o desempenho superior depende intimamente de estimulação, condições e direcionamento geral do **ambiente** onde a pessoa cresce e vive (2000, p. 25, grifo do autor).

Assim, Dotação compreende a presença de características de capacidade, potencial e talento em níveis elevados em comparação com a média do restante da população (3 a 5% - *Lei das Probabilidades*). É definida no plano genético, mas depende também de fatores ambientais, direcionados, para total desenvolvimento, com “a posse e uso de capacidade natural notável (chamada aptidão elevada, ou dote), em pelo menos um domínio de capacidade, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários” (Guenther, 2008, n.p.). É algo preexistente, mas necessita de trabalho direcionado, provimento de oportunidades desafiantes e de ampliação de mundo para que possa atingir seu potencial máximo. Portanto, se trata de um recurso humano pelo qual a sociedade adquire corresponsabilidade na medida que se torna papel fundante em sua identificação, rastreamento e desenvolvimento.

Portanto, ao abordar a metodologia CEDET Lavras serão utilizadas as terminologias *dotação*, *boa dotação* e *capacidade elevada* em respeito e conformidade à metodologia desenvolvida por Zenita Cunha Guenther.

2.3 Um centro para desenvolvimento do potencial e talento - CEDET Lavras

O Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) é um centro educacional especializado para a identificação e atendimento de crianças e jovens com dotação e talento.

Localizado na cidade de Lavras, interior do estado de Minas Gerais, surgiu a partir dos estudos e esforços da psicóloga Zenita Cunha Guenther.

[...] O **CEDET** é um espaço físico e social estruturado para a dinamização da metodologia – “*Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*” (2010). O CEDET de Lavras é a primeira iniciativa a se organizar e funcionar no Brasil, coerente com o ideário de um centro comunitário. A base teórica, metodológica, organização e dinâmica de funcionamento, constituem configuração original. Em sua estruturação é considerado, de um lado o conhecimento existente sobre educação de dotados e talentosos, e de outro as características, necessidades e objetivos mais próximos à nossa

cultura, ao país e a comunidade que servimos. [...] o CEDET já viveu considerável linha evolutiva: foi planejado como centro comunitário em 1992, e criado por lei municipal em junho de 1993; em 1998 foi reconhecido como referência nacional pela SEESP-MEC; em 2002, frente a dificuldades com o poder político, foi assumido como responsabilidade civil e técnica da ASPAT, com apoio da Secretaria de Estado da Educação, MG; em 2005 foi vinculado permanentemente à Secretaria municipal de educação de Lavras. (Guenther, 2011, p. 18-19, grifo do autor).

Deste o início do trabalho do CEDET houve, por parte disso aí dele idealizadora, o compromisso em tornar o centro em “um órgão público, para não correr o risco de limitar o atendimento às classes sociais mais abastadas que pudessem pagar” (Guenther, 2006, p. 92). Esse, aliás, é um compromisso constante do CEDET Lavras, que tem clara a necessidade de prover oportunidades para as crianças mais capazes provenientes das camadas populares, que muitas vezes ficam à mercê do acaso.

Dessa forma, o objetivo principal do CEDET Lavras fica estabelecido como “a procura do talento e capacidades nos escolares da comunidade, para acompanhamento e estimulação do seu potencial” (Guenther, 2006, p. 93).

No início de suas atividades, o CEDET Lavras atendeu aos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, contudo expandiu gradativamente este atendimento também para os estudantes do Ensino Médio.

[...] o trabalho educativo na faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental encontra um momento ideal, dentro dos processos de desenvolvimento humano, para estimular talentos e promover o desenvolvimento e formação da personalidade (Guenther, 2006, p. 81).

Essa escolha não ocorreu de forma aleatória, mas por que nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1^a ao 5^o ano) as crianças se encontram em “uma fase da vida caracterizada pela expansão e diversificação de interesses, absorção de valores, ampliação da visão de mundo e da rede de inter-relações pessoais, e até aos 11-12 anos de idade existe boa recepção à influência do adulto, o que abre campo para ação educativa” (Guenther, 2006, p. 82). Assim, essa fase se coloca como propícia para a estimulação de seus interesses, mas que ainda as crianças não demonstram muitos problemas em relação ao trabalho na escola. Quando atingem a faixa etária que compreende os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6^a ao 9^o ano) os estudantes começam a enfrentar algumas dificuldades na escola, pois geralmente exigem mais do que a escola costuma oferecer. “É nesse momento que a assistência do Centro se torna mais necessária” (Guenther, 2006, p. 82).

No centro essas crianças e jovens desenvolvem um plano de trabalho individual que vai ao encontro dos seus interesses, auxiliando No desenvolvimento de seu potencial e pleno desenvolvimento. O mesmo acontece com os jovens que estão no Ensino Médio.

O referencial teórico que apoia a organização pedagógica do CEDET Lavras foi desenvolvido a partir do pensamento humanista, no qual se destacam:

entre outros autores, em Helena Antipoff, Abe Maslow, Art Combs; o compromisso maior envolve proporcionar direção e intencionalidade ao projeto educativo, centrado não especificamente no talento captado no aluno, mas nas dimensões básicas à formação humanista: a pessoa em si (auto-conceito); convivência com os outros (conceito do outro) e relações com o meio (visão de mundo) (Guenther, 2011, p. 168).

Ainda dentro deste referencial, os “Domínios de Capacidade Humana”, do psicólogo canadense François Gagné, aparecem como norteadores para compreensão de dotação e talento. Em linhas gerais, o *modelo diferencial de dotação e talento*, ou *Development Model of Giftedness and talent* (DMGT), desenvolvido por ele trouxe luz sobre os questionamentos em relação a capacidade e inteligência.

A definição de capacidade é muito vaga e, quando eu comecei a ler o Gagné falando sobre capacidade não só na inteligência, mas em outros tantos domínios, pensei: “É essa a resposta”. Na teoria que ele propõe, o Modelo diferenciando em Dotação e Talento, há sinais, pistas, que indicam a capacidade demonstrada. A posição do acaso também é muito interessante. Ele definiu o acaso como aquilo que tem a mesma probabilidade de acontecer ou de não acontecer (Guenther, 2021, p. 19).

A partir do modelo desenvolvido por François Gagné, Guenther coloca que:

Dotação é o grau de potencial, indica maior *capacidade natural em algum domínio, originadas em predisposição genética*, desenvolvida com base em aprendizagem informal sedimentada, ao ponto de assegurar maior generalização e previsão para aprendizagem futura.

Talento é *desempenho superior, habilidade treinada, competência, expertise* que, mesmo desenvolvido a altos níveis, tem estreita área de transferência, privilegia experiências retrospectiva e aprendizagem já adquirida, com pouca previsão de aprendizagem futura (Guenther, 2011, p. 84).

A compreensão sobre estes dois fatores balizam o desenvolvimento da metodologia desenvolvida pelo CEDET Lavras. Além disso, “sinalizam pelo menos quatro áreas de aptidão, potencial e predisposições contidas no plano genético, expressas por variados canais de interesse, atividade e desempenho”.

O primeiro domínio de capacidade é o que diz respeito à Inteligência:

A noção de *inteligência e capacidade intelectual* está enraizada na *função cognitiva* do cérebro, localizada no córtex frontal. Esse domínio inclui habilidades mentais que conduzem a conhecer, entender, compreender, abstrair, apreender: pensamento analítico e senso de observação (indução, dedução, transposição); pensamento verbal (linear), e espacial (não linear); estabelecimento de relações; memória, julgamento, metacognição (Guenther, 2008, grifo do autor).

Para Guenther (2006, p. 36), compreende um “conjunto de sinais captáveis acima e além de atributos observáveis”. Sobre isto a autora complementa, esclarecendo que:

[...] essa característica não diretamente quantificável, e relativamente ampla, está presente na organização perceptual (Combs, Richards & Richards, 1977), refletindo-se no funcionamento mental na maneira como o indivíduo se posiciona perante as situações vividas, pela configuração do seu quadro referencial de visão de mundo (Guenther, 2006, p. 37).

Duas vias de expressão orientam o reconhecimento desse “potencial geral” nas crianças, em situações do dia a dia escolar:

1. *Vivacidade mental* – Uma área de capacidade e potencial que pode ser identificada quando a criança no dia a dia, em atividade normal, ao viver situações cotidianas individualmente ou em grupos, age e reage, com alguma consistência, evidenciando presença de certos traços pessoais: usa variadas formas de expressar curiosidade; questiona, interroga, pergunta, desmonta, examina; enfrenta e aprecia desafios; encontra caminhos para expressar senso de humor; tem boa memória; acumula e usa considerável fundo de conhecimento e informações; aprende, compreende, apreende com facilidade e por vários meios.
2. *Automotivação e confiança* – Essa é uma área de capacidades que pode ser reconhecida quando a criança que desperta atenção não parece ser, claramente, uma criança “viva”, mas se diferencia do grupo de pares por demonstrar, no dia a dia, qualidades e formas de ser e agir que sinalizam: “cabeça própria” e independência; persistência; compromisso com a tarefa; motivação interna; aceita desafios e não foge de correr riscos; demonstra alto nível de iniciativa própria; quando interessado na atividade grupal é animado e participante, mas trabalha perfeitamente bem na ausência do grupo, apresentando-se confiante e seguro, com responsabilidade e presença própria (Guenther, 2008).

Essas características muitas vezes aparecem, no ambiente escolar, “associadas com as áreas básicas ao sucesso escolar, linguagem e matemática, razão pela qual escolar geral costuma ser chamada de **talento acadêmico**” (Guenther, 2006, p. 38, grifo do autor).

1. Talento Verbal - É evidenciado pelo bom domínio da comunicação e uso da língua; precisão e riqueza na expressão verbal; desenvolvimento academicamente avançado nas áreas da linguagem falada e escrita; gosto e eficiência ao lidar com palavras. Esses escolares serão geralmente bons alunos, gostam de ler, estudar, e alcançam sucesso em áreas envolvendo estruturas de comunicação oral e escrita, tais como o aprendizado de línguas, ou áreas do currículo cujo domínio depende de compreensão e expressão verbal, oral ou escrita.

2. *Talento matemático e Pensamento Abstrato* - Esse é um tipo de talento que se expressa na capacidade de analisar, associar e configurar símbolos e conceitos; pela boa organização mental interna; facilidade em raciocínio e lógica; capacidade no estabelecimento de relações entre fatos, eventos e situações percebidas; identificação de causas nos fenômenos observados; formação de conceitos a partir de fatos; capacidade de concentração e persistência, que geralmente caracterizam os alunos bem sucedidos em áreas menos verbais, tais como ciências físicas, exatas e matemáticas (Guenther, 2006, p. 38).

O talento acadêmico é facilmente reconhecível e valorizado na escola, pois se expressa por meio de vias mais conhecidas nos ambientes escolares. Autora ressalta sua preocupação pelo que considera um excessivo peso do domínio da inteligência (2011), em detrimento dos demais domínios.

O domínio da Criatividade é

(...) uma expressão da *função intuitiva* do cérebro, provavelmente localizada no córtex pré-frontal, diferenciada de outras funções não por oposição à esfera racional, mas por ser uma função “*fora da razão*” sem ser propriamente “*emoção*”. A noção de *criatividade* inclui inventividade ao colocar e enfrentar situações, imaginação e pensamento intuitivo; evocação fluente em redes e blocos de ideias e ações inter-relacionadas; invenção, criação, novidade (Guenther, 2008, grifo do autor).

Considerada por Guilford como “uma dimensão da inteligência, uma vez que, regra geral, não existe pensamento criativo sem uma base de inteligência, e nem alta capacidade intelectual sem um elemento de criatividade” (*apud* Guenther, 2006). À criatividade estão associadas *originalidade em ações e ideias* (produção), *pensamento holístico*, *intuição*, *fluência*, *criticidade* (consigo e com os outros), *imaginação*, *novidade*. Por perceber e expressar suas ideias de uma forma original, muitas vezes a “pessoa criativa” é muitas vezes considerada diferente dos demais.

O domínio de capacidade socioemocional,

[...] enraíza-se na *função afetiva*, localizada na base primitiva do cérebro, principalmente, amígdala, tálamo e sistema linfático. Compreende áreas de capacidade para conviver em grupos e com grupos; apreciar a convivência grupal e pluralística; encontrar caminhos para experiência de vida em comum satisfatória e aperfeiçoada, com segurança, estabilidade e maturidade emocional. (Guenther, 2008, n.p., grifo do autor).

Guenther (2008) “situa o Domínio socioafetivo como uma área específica de capacidade natural, designando três componentes: 1- inteligência como em *perceptividade*, 2- comunicação como em *empatia e tato*, 3- influência como em liderança e persuasão”. Assim a ideia de *Capacidade Socioafetiva* inclui: Sensibilidade e perceptividade; Comunicabilidade; Empatia e tato; Capacidade de influência e persuasão; Confiabilidade; Liderança, transmissão de energia.

Características estas que são expressas, de melhor forma, na vivência em grupo, visto que pressupõe ações de relação interpessoal. Crianças e jovens com capacidade elevada neste domínio agrupam traços como:

1. Liderança, energia pessoal, persuasão;
2. Relações humanas, interação, boa convivência grupal;
3. Características interpretadas como maturidade ou “inteligência emocional”.

Contudo, perceber esses traços como sinais de capacidade superior não é tarefa fácil para a escola. Guenther destaca traços observáveis de capacidade socioafetiva:

- capacidade e gosto por cooperação;
- senso de grupo, sintonia com o grupo;
- irradiação de energia própria para o grupo;
- preocupação e sensibilidade aos outros;
- senso de justiça e respeito ao outro;
- bondade, sensibilidade, amizade;
- Características associadas com “maturidade emocional”: autocontrole, definição de valores, clareza de sentimentos... (Guenther, n.p., 2008).

Assim,

Pessoas com talento psicossocial apresentam capacidade e gosto por cooperação, senso de grupo, sintonia com o grupo e capacidade de irradiação de energia própria para o grupo; são ainda visíveis a preocupação e sensibilidade às necessidades dos outros, combinando com profundo senso de justiça e respeito ao outro, a quem considera, ouve e trata com bondade e amizade (Guenther, 2006, p. 40).

Quanto ao domínio de capacidade sensório-motora:

A *função física* do cérebro, sediada no aparelho sensorial externo e interno, e aparelho motor, é expressa como percepção sensorial e movimento, no domínio de **Capacidade Sensório-Motora**. Nessa área identificam-se raízes para expressão de capacidade elevada na área **sensorial** (extraordinária capacidade visual, auditiva, olfativa...) e **Motora**, (força, equilíbrio, ritmo, resistência, precisão de reflexos, coordenação visomotora, auditivo-motora, etc.), habilidades sensório-motoras, coordenação motora, notável controle da mente sobre funções do sistema muscular e ósseo, talento esportivo e elevado desempenho físico e motor (Guenther, 2008, n.p., grifo do autor).

Entretanto este último domínio vem sendo alvo de novos estudos, realizados pela pesquisadora.

2.3.1 Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento: metodologia do CEDET Lavras

A metodologia do CEDET Lavras, *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*, como um de seus objetivos, por meio do projeto pedagógico, “eliminar a distância entre o que se sabe - e o que se faz no trabalho educacional com os alunos dotados e talentosos” (Guenther, 2011, p. 83). Por isso, o estudo das conceituações e diferentes campos de saber entrega integram parte da preocupação de sua atuação.

Para implementação e desenvolvimento de um centro voltado para o desenvolvimento da dotação e talento é imprescindível se atentar para a configuração do ambiente educativo. No CEDET Lavras, o ideário humanista norteou o planejamento e efetivação de um ambiente propício para a educação. “No Cedet, o ambiente educativo é construído por uma rede de interações mediadas pela equipe de especialistas, sobre quem repousa a responsabilidade na condução do processo educativo intencional”, enfatiza Guenther (2011, p. 89).

Ademais, deve-se estudar todos os recursos existentes na comunidade (onde está localizado o centro, ao entorno das escolas, bem como na comunidade onde a criança vive), que pode vir a ajudar o programa. Todos os recursos locais (materiais, culturais, humanos etc.) devem ser alocados para promover o desenvolvimento das crianças e jovens bem dotados. Para a implantação e manutenção eficaz de um centro de Educação de crianças e jovens mais capazes, como qualquer projeto educacional, depende do envolvimento da comunidade na qual está inserida. Assim, faz parte do trabalho do CEDET Lavras o desenvolvimento de ações, *sistematizadas e contínuas*, que busquem o esclarecimento e conscientização sobre o tema da dotação. Essas ações têm como alvo tanto os meios educacionais como a comunidade geral, utilizando todos os meios possíveis (palestras, debates, conferências, cooperação etc.). Outra “avenida de ação” imprescindível é a *preparação de recursos humanos*, pois por se tratar de uma área especializada, “a educação para dotados e talentosos conta com um corpo próprio de pesquisa e conhecimento para basear as medidas a serem pensadas no desenvolver do processo” (Guenther, 2006, p. 85). Os profissionais que trabalham, ou que pretendem trabalhar, com os mais capazes precisam de preparação inicial e continuada para desenvolver um trabalho de qualidade, atendendo às necessidades dos educandos. Para isso, a equipe do CEDET desenvolve estudos, com a publicação de os resultados.

O CEDET Lavras, em seu ideário pedagógico busca uma “integração e corresponsabilidade com a escola regular” (Guenther, 2008, n.p.), pois:

Todas as crianças na faixa etária de seis a 16 anos estão, ou deveriam estar atendendo a uma escola, portanto é ali que se deve identificar e localizar as crianças com sinais de talento. Desde que se consiga estabelecer um clima de colaboração mútua e objetivos comuns, a integração entre Centro e a escola será garantia de atendimento mais amplo, sem ser paralelo ou concorrente ao trabalho escolar, mas, ao contrário, efetivamente fazendo parte do cotidiano da criança pela via da escola e, dessa forma, integrando também ao projeto educativo da sociedade (Guenther, 2006, p. 83).

Na escola acontece uma etapa essencial para o posterior atendimento no CEDET, a identificação da crianças com dotação e talento, o qual se apresenta como um processo complexo e repleto de desafios. Isso se dá devido à divergência de opiniões sobre quais os métodos seriam mais adequados para esse fim, além de equívocos recorrentes sobre o que realmente caracteriza a dotação e quais os características são esperadas de uma criança com dotação.

Os “métodos de identificação mais frequentemente empregados” (Freeman; Guenther, 2000, p. 31) e conhecidos não são capazes de atender à variedade de habilidades e assim, não permitem conhecer globalmente o indivíduo. São baseados em determinados conceitos e limitados a determinadas áreas, privilegiando algumas em detrimento de outras. Fatores culturais, morais e de acesso ao conhecimento e oportunidades podem influenciar na identificação.

Os “testes de QI”, testes de inteligência “que levam ao cálculo de quociente intelectual (Freeman; Guenther, 2000, p. 32) são influenciados por valores culturais e morais e limitado a estatísticas. Além disso, há diferentes concepções sobre inteligência e os testes de QI não acompanham as novas descobertas e estudos nesta área. Em relação aos inquéritos, questionários e entrevistas, que aparecem como uma “tentativa de substituir os testes por instrumental não quantificável, baseado em informações verbais da própria criança ou pessoas ligadas a ela” (Guenther, 2006, n.p.), também são identificáveis valores morais e culturais influenciando sobre as respostas, além das respostas representarem o que se deve dizer “resposta certa” e não necessariamente a verdadeira ação do entrevistado. A “Checklista, que é uma espécie de questionário sobre características de cada criança, preenchido geralmente por professores e famílias” (Guenther, 2006, n.p.), também carrega conceitos instáveis sobre dotação e talento, há a possibilidade de abordagem de aspectos subjetivos, sem validação científica. A indicação realizada por profissionais (professores, especialistas, médicos, psicólogos...) carecem de embasamento teórico fundamentado e muitas vezes “essas ‘indicações’ julgam o potencial por traços gerais, arrolados em artigos de natureza jornalística [...]. Aparentemente lidam com “dotação” como um conjunto de características, universalmente aceitas em bloco e se mostram seguros nas decisões” (Guenther, 2006, n.p.). Quando os

professores realizam a indicação referente a seus estudantes há a possibilidade de “haver grande variação entre o julgamento dos professores é resultado de medidas objetivas” como nos apontam Freeman e Guenther (2000, p. 38). Pesquisas apontam diversas questões envolvidas no julgamento dos professores, desde valores culturais como a imagem que o professor tem da criança dotada: “quase sempre os professores tinham uma imagem da criança bem-dotada como tendo imensa capacidade de raciocínio lógico, compreensão rápida e curiosidade intelectual, em combinação com boas notas na escola” (Freeman; Guenther, 2000, p 40). Fica evidente que o enfoque do professor se volta para as características escolares (acadêmicas) e outras expressões são desprezadas. Outro aspecto presente é a baixa indicação de meninas e de outras minorias, como crianças de classes menos privilegiadas socioeconomicamente. Aliás, a discrepância entre a indicação entre meninas e meninos se repete quando são os pais a indicarem uma criança dotada. Contudo, Freeman (2000, p. 45) aponta que “a maioria das crianças apresentadas pelos pais como bem-dotadas, eram de fato mais capazes, quando avaliadas por medidas objetivas, mesmo quando os professores não acreditavam que elas tivessem dotação ou talento”. Por isso, é preciso atentar para a indicação dos pais, mas essa não pode se constituir no único instrumento de identificação. Quanto à indicação por pares, Guenther (2006, n.p.) destaca que “a probabilidade de pares e colegas descobrirem talentos ocultos em seus companheiros parece remota. Nas pesquisas mais sérias realizadas até agora os pares não indicam nenhum colega diferente daqueles indicados pelos professores”. Isto é algo que instiga a uma investigação maior e uma questão: seria tão complicado ao ser humano identificar, ou reconhecer, admitir, capacidade superior em seus pares? Reconhecer capacidade no outro implica em reconhecer os próprios limites?

O processo de identificar crianças bem-dotadas “não é uma decisão sobre ‘ser ou não ser’ dotado, ao contrário, envolve a procura de sinais e indicadores em uma ampla gama de capacidades” (Freeman e Guenther, 2000, p. 63). Guenther destaca que:

[...] um novo conceito de capacidade e talento em educação visualiza tal reconhecimento como um processo desenvolvido ao longo do tempo, baseado na sequência de acontecimentos naturais do dia a dia, orientado por observação contínua, direta e cuidadosa nas diversas situações de ação, produção, posição e desempenho em que a criança está envolvida” (2006).

Alguns princípios essenciais ao processo de identificação são apontados por Guenther (Moon; Feldhusen; Kelly) :

- Defensável em termos dos objetivos aos quais se destina

- Integrado ao sistema educacional em uma configuração maior, e não um apêndice do trabalho escolar.
- Realizado em mais de um estágio e envolvendo um grupo variado de pessoas.
- Compreendendo uma determinada extensão de tempo
- Diversificado, pluralístico, amplo, estendendo-se a todas as crianças da população.
- Prático, simples, viável, sem com isso fugir aos seus objetivos e filosofia.

Na procura por talento e capacidade na infância é preciso atentar tanto para os dados presentes como futuros, pois essa é “a fase da vida em que o processo de desenvolvimento ainda está acontecendo [...]. Em tais situações a primeira referência é a *Lei das Probabilidades* que prevê a distribuição de características humanas em termos do que deve acontecer, em situações normais, por influência do acaso. A *Lei das Probabilidades* prevê que 3% a 5% dos nascimentos seriam pessoas com elevado grau de talento e capacidade, quando comparados com a população em geral. Sendo essa lei regida pelo acaso, as proporções previstas devem, em princípio, ser encontradas em todos os segmentos da população” (Freeman; Guenther, 2000, p. 54). Neste entendimento não há distinção entre gênero, condição social, cultura ou moral.

O conceito de talento presentemente se reconfigurando, os elementos básico de dotação, expressos qualitativamente e quantitativamente em características reconhecíveis, estão presentes em, ou são similares, em todos os seres humanos, todos os grupos sociais e culturais e todas as sociedades de que se tem notícia (Passow & Frasier, *apud* Freeman; Guenther, 2000).

Portanto, de acordo com essa visão de dotação não é possível a utilização de métodos e instrumentos de identificação que estejam sujeitos a exclusões devido às crenças e valores culturais ou morais. Assim, “emerge um novo caminho para a busca de sinais que identificam crianças dotadas, em termos de variedade, multiplicidade e diversidade de talentos, privilegiando o desenvolver de um processo, em preferência a um resultado, ou produto, como a melhor base para se fazer previsões sobre desempenho futuro” (Freeman; Guenther, 2000).

Por isso, a identificação é um momento crucial no trabalho com a criança dotada, pois não se pode resumir a um simples trabalho de medição em um teste, ou em mera compilação de dados. Ao contrário, a identificação consiste em um processo longo, sério no qual é necessário conhecer profundamente a criança, em suas mais diversas nuances. Estudar suas características, modo de pensar, ser e agir. Visto que:

[...] a procura do talento [...] implica em averiguar a postura geral da pessoa no processo de produção e compreensão, e seu estilo de ser, perceber e agir. Considera-se tanto o que é produzido, e alcançado, como o posicionamento no processo de perceber, pensar, analisar, abordar as situações que encontra, nas inter-relações com mundo físico e social onde sua vida acontece, no modo de ser, sentir, pensar, agir *que apresenta sinais de ser qualitativa e quantitativamente melhor, mais elaborado, mais eficiente, enfim, superior* ao que os seus pares e coortes, como grupo comparável, conseguem alcançar” (Freeman; Guenther, 2000, p 55).

Essa afirmação nos faz analisar ainda mais a importância deste processo, pois conseguir oportunizar que as crianças tenham tempo e oportunidade onde possam expressar todas estas características não é trabalho simples.

Enfim, podemos dizer que ainda hoje - mesmo com o conceito dinâmico de capacidade e talento - há duas “linhas direcionais levando a identificação de talentosos” (Freeman; Guenther, 2000): medição (medidas padronizadas) e um processo de identificação ao longo de uma dimensão de tempo, baseado na sequência de acontecimentos naturais do dia-a-dia, orientado pela observação pela observação contínua, direta e cuidadosa nas diversas situações de ação, produção, posição e desempenho nas quais as crianças estariam envolvidas.

Em consonância com essa segunda linha encontramos o processo de identificação desenvolvido pelo CEDET Lavras, que além de estar de acordo com os mais recentes conceitos de dotação e talento se constituiu como “modelo” no trabalho com as crianças dotadas e talentosas. O processo de identificação desenvolvido e utilizado na metodologia do CEDET Lavras privilegia o processo ao resultado, não se limita a medir características determinadas, mas entende que, de acordo com as atuais concepções de talento, este é um processo dinâmico, vivo e complexo.

A observação direta é o primeiro passo e acontece no ambiente escolar, na sala de aula, na qual as crianças estão em convivência com seu grupo natural de pares” (Freeman; Guenther, 2000, p. 58) tendo o professor como um coletor dos dados por meio do uso de um “Guia para Observação em Sala de Aula”. O guia de observação foi desenvolvido tendo algumas condições determinantes:

- introdução e utilização simples;
- incorporação de situações variadas;
- ultrapassar situações de desempenho e produção escolar;
- ser manejada por um professor bem situado dentro da experiência escolar;
- aplicar-se a toda a população escolar;
- ser manejável, prático, de compreensão e utilização simples.

Além disso, as características presentes no guia vão ao encontro dos diferentes domínios de capacidade: domínio da inteligência, criatividade, capacidade socioafetiva e das habilidades sensório-motoras.

O professor - essencialmente o professor dos anos iniciais (2º a 5º anos do Ensino Fundamental) – age como um coletor de dados. Isto se justifica, pois este professor convive considerável tempo com seus estudantes, os conhece relativamente bem. No caso de estudantes em séries posteriores, são indicados os sinais de capacidade pelo colegiado de professores (por meio da escola) e iniciam o processo de observação no CEDET. Quando os pais procuram o centro são orientados a buscar a escola, visto que o trabalho do CEDET é feito em parceria com a escola.

A preparação do professor ocorre por meio do próprio guia de observação, com a realização de reuniões, nas quais se explicam os termos e conceitos, exemplificando-os. Os professores devem observar seus estudantes e preencher o guia não em reuniões, mas sim em momentos dentro de sua sala de aula, no ambiente educativo. O grupo comparável é a própria turma de crianças, não homogênea, mas próxima em situação socioeconômica e cultural. A observação deve ocorrer no final do ano letivo, assim o professor já teve um período de convivência considerável com seu aluno. Essa dinâmica propicia que todos sejam observados, em condições de igualdade.

Entretanto, durante as reuniões, alguns professores expressam a crença de que precisariam de uma preparação mais aprofundada e se consideram incapazes de “identificar” estudantes talentosos. O que encontramos é a falta de compreensão do papel do professor neste processo, que é o coletor de dados.

Preenchidos os guias de observação estes são processados e “configura-se um grupo de crianças apresentando padrões de características associadas aos diversos domínios do talento” (Freeman; Guenther, 2000). Contudo, no CEDET o processo de identificação direta abrange “a interpretação de características observadas, seguindo um guia pré-estruturado” e:

[...] pode tomar uma entre várias formas, enfatizando pontos objetivos sintonizados a prováveis especificidades situacionais e locais. Desse ponto de vista, não é propriamente o conteúdo literal do item listado que vai pesar como parâmetro de identificação, mas a derivação de sinais visíveis de um ou mais troncos de características que são construtos abstratos” (Freeman; Guenther, 2000, p. 112).

Não se trata de simples “tabulação” dos itens listados, mas sim um estudo dessa configuração, é necessário compreender estes sinais para conhecer profundamente a criança. A clareza disto não é fácil e demanda maior conhecimento.

Identificados os primeiros sinais de dotação um facilitador (professor especialista que compõe o quadro de profissionais do CEDET) passa a acompanhar essa criança (sinalizada) e “provê oportunidades variadas e menos ‘escolares’ junto com outros alunos também indicados pelas escolas” (Freeman; Guenther, 2000). Este é um momento imprescindível, no qual é possível observar a criança em um ambiente diferente do escolar, no qual ela pode se expressar de diferentes maneiras, em diferentes situações. Guenther salienta que:

[...] tanto Helena Antipoff, no Brasil, como Harry Passow, nos Estados Unidos, mencionam a dificuldade vivida pelas crianças de classes pobres para desempenhar altos níveis de qualidade na escola, seja pela deterioração das escolas de zonas depauperadas, seja pela própria alienação das tarefas escolares em relação a situações da vida real (2006).

Por essa razão, no CEDET, busca-se, neste momento, “neutralizar e diminuir essa dificuldade, proporcionando melhores e mais variadas oportunidades e expressão aos alunos que sinalizam presença de capacidade na escola” (Freeman; Guenther, 2000, p 120). Por isso, a necessidade de um ambiente rico, desafiador, diferenciado que propicie a troca e a produção de ideias, conhecimento e curiosidade; sem instruções formais, como acontece na escola. Este também é um período de estudo dessa criança, no qual se deve colher o maior número de informações que possa ajudar neste processo. É neste ambiente que ocorre outra fase do processo de identificação: a “observação assistida”. O objetivo é observação a criança em interação com um ambiente não escolar, com materiais e desafios diversificados. Para tanto o ambiente é organizado de forma, e com materiais, diversificado, instigantes e que fuja aos estímulos e desafios escolarizados. É a oportunidade de observar a criança de uma forma diferente, menos acadêmica e mais aproximada da vida.

O processo de identificação está completo quando “ao final do ano letivo repete-se a coleta de dados na escola, e o professor que trabalhou com a criança naquele ano registra as suas observações” (Freeman; Guenther, 2000, p. 122) e após a realização da observação assistida. Entretanto, deve existir uma síntese – realizada pelo facilitador – ao final deste processo e “considerando os dados das três fontes envolvidas: o professor do ano em que se inicia o processo, o facilitador que acompanha a criança durante o ano e o professor atual. É inscrita ao CEDET a criança que teve indicação favorável de pelo menos duas dessas três fontes”. Novamente não se resume a compilação de dados, mas o estudos dos domínios sinalizados, das características, do modo de ser, pensar e agir da criança.

Em suma, a identificação é a fase primordial no atendimento à criança bem-dotada, pois se ela não é “vista” neste processo pode ter negligenciado suas necessidades fundamentais para

o desenvolvimento. Encontrar estas crianças e prover o que precisam para se desenvolver completamente e globalmente é tarefa de extrema responsabilidade, que exige preparo e dedicação.

Após a identificação inicia-se o atendimento das crianças e jovens que apresentaram sinais de dotação e talento. É necessário ressaltar que não se trata de oferecer mais do mesmo (Guenther, 2008), ou seja, não se trata de aumentar a dose de conteúdos já tratados na escola, com simples atividades extras. Mesmo reconhecendo ser o enriquecimento uma medida educativa positiva para todos os estudantes, Freeman e Guenther destacam a importância dessa medida na educação dos estudantes mais capazes:

O ponto central do enriquecimento para os muito capazes, é relacionar a aprendizagem de um assunto com outras áreas, e jogar com as ideias de maneiras a fazer surgir novas ideias. [...] Os maiores ganhos para a criança estão na vantagem de chegar a melhor nível de compreensão, encontrar, combinar e formar novos conceitos e ideias, junto com a possibilidade de melhorar o autoconceito pela sensação de maior segurança. (2000, p. 123)

As autoras destacam também que “a tarefa do adulto/professor/orientador, no enriquecimento, é prover base, guiar e encorajar o aluno a explorar e ir mais além” (2000, p. 123).

Estudos têm sido desenvolvidos com o objetivo de propor e avaliar os programas de enriquecimento para os bem dotados e desses estudos algumas questões foram levantadas e um dos problemas identificados foi em relação à falta de objetivos claros nas propostas de enriquecimento. Hill apresenta um “resumo de **propósitos e finalidades para atividades de enriquecimento** (apud Shore *et al*, 1991, p. 82, grifo do autor)”, que inclui:

- aumento na capacidade de analisar e resolver problemas;
- desenvolvimento de interesses mais valiosos e mais profundos;
- estimulação da originalidade, iniciativa e autodireção (Freeman; Guenther, 2000, p. 124).

Além disso, Freeman e Guenther defendem que não há comprovação positiva dos programas de “estudo enriquecido”, ou de programas nos quais as crianças mais capazes são inseridas em classes especiais.

Renzulli vem desenvolvendo, em Connecticut, Estados Unidos da América (EUA), um modelo de “Enriquecimento na Escola”:

Esse é um modelo interativo, com provisões orientadas para os interesses da própria criança. [...] Renzulli sugere que, ao invés de se referir aos profissionais como

“professores de bem-dotados”, eles devem ser chamados de “especialistas em enriquecimento”, com a tarefa de ajudar aos professores de todas as disciplinas a promover o desenvolvimento do talento. O programa sugere modificações ao currículo regular, o que de ser suplementado com aconselhamento grupal, mentoria, uso de outros recursos educacionais e outras agências etc. (Freeman; Guenther, 2000, p. 125).

No CEDET Lavras o enriquecimento educativo está previsto na metodologia de trabalho e é organizado por meio do *Plano Individual de Trabalho*. No plano individual são expressos e organizados os interesses das crianças e jovens bem dotados (que continuam em atendimento regular na escola), “de modo que cada criança receba aquilo de que realmente precisa, e que melhor responde aos seus interesses e necessidades [...]” (Guenther, 2006, p. 123). Essa forma de organização oferece:

- Um sistema organizado e contínuo de enriquecimento, em tempo parcial paralelo à escola
- oportunidade ao aluno de trabalhar no seu próprio ritmo de produção
- convívio com um grupo de pares do mesmo nível de capacidade e com a mesma orientação de interesses (Guenther, 2008).

Voltando-se ao conceito de que o enriquecimento é válido ressaltar que não se trata de:

[...] qualquer atividade “extracurricular” ou “extra classe” oferecida pela escola, ou uma dieta suplementar de aprendizagem, condicionada ao que for disponível, dependente de haver vontade e recursos para subvencionar pessoal, instrução e material de ensino “extra”- a ser oferecido a alguns alunos, por indicação ou adesão própria (Guenther, 2008).

Ao contrário, “o ponto central do enriquecimento para os alunos dotados e mais capazes, envolve relacionar a aprendizagem de um assunto, em uma área, com exploração de temas em outras áreas, jogando com as ideias de maneiras a fazer surgir novas ideias” (Guenther, 2008).

Dessa forma, durante o *aconselhamento semanal* o *facilitador* auxilia a criança a, primeiramente, identificar seus *interesses e preferências*, áreas e assuntos que quer conhecer ou aprofundar e “são levados em consideração seus pontos fortes, o que ela faz ou poderia tentar com probabilidade de sucesso” (Guenther, 2006, p. 124). O próximo passo é atentar para as *necessidades observáveis*, “situações que o aluno é orientado a enfrentar, não necessariamente por escolha, mas porque é preciso aprender, melhorar ou corrigir” (Guenther, 2006, p. 124). Por último, opcionalmente, focaliza “aspectos de si próprio, em termos de qualidades pessoais que gostaria de adquirir ou aperfeiçoar” (Guenther, 2006, p. 125). Guenther ressalta que “o papel do facilitador é claramente o do conselheiro, ajudando a acontecer uma autoanálise

sincera e definir objetivos exequíveis” (Guenther, 2006, p. 125). Aliás, o aconselhamento pelo facilitador é contínuo e o plano é acompanhado até o final do semestre.

Após o estabelecimento dos planos individuais (analisados e verificada a viabilidade junto às crianças e jovens) os conteúdos são organizados em atividades grupais e individuais.

As atividades grupais acontecem por meio dos *grupos de interesse, encontros gerais, grupos de trabalho e grupos de estudo* (Guenther, 2006).

Os grupos de interesse acontecem em horário não escolar, em reuniões semanais de cerca de duas horas.

[...] Um grupo de interesse é formado por um número médio de 5 a 15 crianças que demonstram interesse por um assunto, ou uma habilidade específica em alguma área, ou poderão se beneficiar pela participação e exposição àquele assunto, área, tema ou atividade. O trabalho do grupo é essencialmente proporcionar e encaminhar uma vivência processual, a médio e longo prazos e não, como pode parecer, “responder a um interesse”. Na verdade, quando o grupo é bem-sucedido o interesse pelo assunto vai aumentar, ampliar, aprofundar, mas nunca se esgotar, e a orientação de grupos de interesse é mais um trabalho de formação de personalidades e menos de propiciar conhecimentos. [...] (Guenther, 2006, p. 126).

Em um grupo de interesse a criança mais capaz tem a oportunidade “de convívio com um grupo de pares do mesmo nível de capacidade e com a mesma orientação de interesses” (Guenther, 2008). Aliás, essa é uma orientação muito importante, pois além do convívio com outras crianças capazes, diminuindo a sensação de “ser diferente”, este é um momento de convivência com crianças e pessoas de realidades diversas. Na organização destes grupos é importante atentar para a diversidade e agrupar crianças provenientes de escolas distintas, de realidades diferentes. As crianças com capacidade social têm a oportunidade de convivência, tão necessária para seu desenvolvimento.

Assim, os grupos de interesse:

- Aumentam o nível de autoestimulação, pela convivência, interação e trocas com outras crianças dotadas e talentosas.
- Facilitam proporcionar alguma compatibilidade ao nível de desenvolvimento, interesses, capacidades e envolvimento com as tarefas.
- Propiciam melhor contato entre as crianças dotadas e cientistas, artistas, estudiosos e autoridades das várias áreas (Guenther, 2008).

O grupo de interesse conta com o acompanhamento do facilitador, mas quem o desenvolve é um voluntário com conhecimento do assunto tratado. Dessa forma, as crianças e jovens podem ter contato com uma “pessoa admirável” (Guenther, 2008) e com conhecimento real do interesse. Essa troca é altamente rica para as crianças mais capazes não só para

ampliação de seu conhecimento como também para a formação de sua personalidade, visto que pode contar com um bom modelo de pessoa. Por isso, a escolha do voluntário é algo de extrema importância, é preciso ser uma pessoa admirável em todos os aspectos. Outro aspecto importante trabalhado nos grupos de interesse é a cooperação, “o grupo estimula o conhecimento entre as crianças e formação de amizades, incentiva a convivência social e a interação pelas tarefas coletivas, desestimulando a competição” (Guenther, 2008, p. 69). Em um mundo tão competitivo, abordar a cooperação, ao invés da competição, é formar pessoas preparadas para pensar de forma coletiva, preocupados com o bem comum e não apenas em si mesmo.

Os *Encontros Gerais* não constam no Plano Individual, mas compõem a metodologia do CEDET. “O encontro é uma forma de atividade completa em si mesma. É um momento de novidade, de experimentar, de tentar, de ser exposto a vivências diferentes e áreas que talvez nunca tenham sido consideradas interessantes pela criança” (Guenther, 2006, p. 127). Estes encontros devem ser realizados um ou duas vezes por mês, pois:

[...] é uma ocasião em que um número maior de crianças, de todas as escolas e com todos os tipos de capacidade, se reúne para um período de interação estimulação ampla, extensa e variada em torno de temas que em sequência possam ser aprofundados, mas no momento não visam profundidade, mas variedade e diversificação. As atividades são programadas em linhas gerais, de acordo com o nível de desenvolvimento e interesses próprios da idade, ou do momento vivido na comunidade (Guenther, 2006, p. 127).

Os interesses e curiosidades surgidos a partir deste encontro são tratados no momento de avaliação, com o facilitador. Estes interesses poderão ser cultivados e/ou aprofundados em novos grupos ou projetos. Esta é uma oportunidade de diversificação, na qual a criança pode conhecer temas que nem mesmo sabia existir, ou não havia tido a oportunidade de experimentar.

Ainda existem outras atividades grupais:

Grupos de trabalho - onde há uma tarefa específica, por exemplo: produzir um Programa da Rádio, escrever artigo de jornal, cultivar plantas (jardim, vasos...), cuidar de animais etc.

Grupos de estudo - para uma ocasião específica, por exemplo: (prestar vestibular, recuperação de notas, treinar uma habilidade, realizar um projeto...) etc. (Guenther, 2008).

Entre as atividades individuais no CEDET, destacam-se:

1. *Projetos*
2. *Trabalho Voluntário*

3. *Estudo independente (geralmente não há um instrutor nessa área)*. Ex.: os discos voadores;
4. *Prática individual fora do CEDET*, com outros grupos da comunidade. Por ex.: estudo de línguas, esportes, cursos existentes na comunidade... (Guenther, 2008).

Os *Projetos individuais* representam “resposta direta a uma curiosidade, interesse imediato, expectativa ou vontade expressa pela criança como alguma coisa sua, íntima, pessoal e própria dela” (Guenther, 2006, p. 126). Nos projetos são levados em consideração “as peculiaridades de cada criança e as diferenças individuais” (Guenther, 2006, p. 126) além de propiciar a “oportunidade para convivência e identificação com um mentor significativo, que possa ser admirado por ser reconhecido como uma pessoa produtiva dentro de sua área de competência” (Guenther, 2006, p. 126).

Os estudos na área de educação para dotados e talentosos demonstram que, entre as tentativas para influir no desenvolvimento dos talentos, o fator de maior potência é o contato com pessoas significativas, produtivas, adequadas, reconhecidas pela comunidade e admiradas por suas qualidades pessoais e profissionais. A força da identificação com esse tipo de pessoa admirável, na vida e personalidade do educando, é tão grande que continua a agir por longos períodos de sua formação, não raro alcançando toda a vida (Guenther, 2006, p. 126).

Portanto, faz-se necessário não focar apenas no conteúdo, mas na pessoa do voluntário. No projeto individual a criança e o voluntário estabelecerão os dias e horários do encontro e o plano de trabalho. Essa interação é mais rica se os encontros e atividades forem desenvolvidos no “ambiente onde acontecem as atividades do orientador, geralmente uma situação profissional e de trabalho” (Guenther, 2006, p. 127). Dessa forma, pode-se propiciar à criança a vivência de uma experiência muito próxima da situação real.

Contudo, não se pode esquecer que o “**projeto** é uma atividade pedagógica que exige alguma base de conhecimento do aluno, além de maturidade e motivação para trabalho semi-independente” (Guenther, 2008, p. 127, grifo do autor). Por isso, é preciso saber se a criança e jovem tem autonomia e organização para desenvolver essa modalidade de enriquecimento. Essa é também uma excelente maneira de aprofundamento em um tema de interesse, visto que já se tem um conhecimento, mas deseja-se aprofundar. Crianças e jovens com pensamento profundo, que apreciam estudar sozinhas, dentro do seu ritmo individual, podem encontrar nos projetos individuais a opção mais acertada para desenvolver seus interesses. “Um projeto termina quando o plano inicial foi satisfatoriamente desenvolvido, e há um ponto de terminalidade, possivelmente com algum tipo de produção” (Guenther, 2006, p. 127).

Além dos projetos há ainda o *Estudo Independente*, que visa alimentar o interesse por determinado tema, mas que não foi encontrado um *instrutor voluntário* para orientar o aluno.

Neste caso, o facilitador orienta o estudo, oferecendo fontes de pesquisa, organização do tempo, ajudando na organização das ideias etc. No estudo independente também se faz necessário automotivação e maturidade, para levar o estudo adiante.

Outra modalidade é a *prática individual fora do CEDET*, com a inserção em atividades já existentes na comunidade. Um bom exemplo dessa inserção é a concessão de bolsas de estudos em escolas de idiomas. Crianças e jovens com interesse em aprofundar seus conhecimentos em uma língua são inseridos em uma escola de idiomas existente na comunidade, na qual desenvolvem seus estudos junto a outros jovens e crianças, em uma turma regular. Crianças e estudantes que vivenciaram essa experiência (principalmente os provenientes das classes economicamente menos favorecidas) relataram a interação com crianças de outras camadas sociais, com realidades e vivências diferenciadas. Além disso, relataram positivamente a necessidade de ter que aprender a se locomover sozinhas, de ônibus (a maioria das escolas estavam longe dos bairros mais pobres), de se comportar em um lugar diferente, com boa estrutura, como tratar as pessoas no local (professores, funcionários etc.). Vivência rica e que muito provavelmente jamais teriam a oportunidade de experimentar.

É sempre importante lembrar que o *enriquecimento educativo* deve ser sempre planejado e acompanhado, por meio de um *planejamento individual*, no qual:

1. planejado com o aluno – e nunca para ele;
2. acompanhado de perto, pelo menos semanalmente;
3. avaliado em períodos curtos, de no máximo um mês (Guenther, 2006, p. 131).

Essa diversidade de vivências possibilita à criança e ao jovem mais capaz inferir na formação de seu autoconceito, a partir da experiência de sucesso, nas atividades e eventos reais. Ampliando a percepção do outro, por meio da interação com seus pares e pessoas admiráveis; além da ampliação da compreensão do mundo.

2.4 Programa para atendimento de crianças e jovens superdotados em uma rede municipal de ensino

Na busca por atender as necessidades das crianças e jovens com dotação acima da média (Altas Habilidades ou Superdotação) os profissionais da Secretaria Municipal de Educação, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, encontraram na metodologia do CEDET Lavras o caminho para cumprir com essa demanda da Educação Especial.

Assim, o programa de atendimento educacional especializado para as Altas/Habilidades/Superdotação (PAEE-AH/SD¹) iniciou o atendimento aos estudantes mais capazes das escolas da rede municipal de ensino da cidade, no ano de 2007. Crianças e jovens, matriculados no Ensino Fundamental da rede municipal foram observados e, quando identificados com AH/SD, atendidos no contraturno para o desenvolvimento de seu plano individual.

2.5 A perspectiva sócio-histórica

Com o objetivo de garantir a condução adequada da pesquisa que envolve seres humanos, especialmente na área da Educação, é essencial adotar um referencial que vá ao encontro das premissas da pesquisa qualitativa. Nesse contexto, a perspectiva sócio-histórica se apresenta como referencial teórico que orienta e guia o desenvolvimento do estudo.

Os preceitos da psicologia sócio-histórica nascem dos estudos de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) no início do século XX, período de intensas transformações políticas e sociais na Rússia, que culminaram na revolução bolchevique sob a liderança de Vladimir Lenin. Considerar o contexto histórico, as influências teóricas e ideológicas que orientaram Vigotski, e os problemas que buscava resolver é essencial para compreender o surgimento dessa perspectiva.

Vigotski realizou seus estudos universitários em Moscou, onde presenciou os anseios de mudança que culminaram na revolução de 1917. Com o surgimento da hoje extinta União Soviética, inspirada nos ideais revolucionários do Marxismo, surge também a necessidade de se repensar a educação, a psicologia e o papel do indivíduo na nova sociedade. Este ambiente propiciou e incentivou a busca por novas abordagens, que valorizassem a ideologia da nova ordem. Portanto, é perfeitamente compreensível que Vigotski desenvolvesse uma abordagem teórica fundamentada no materialismo histórico-dialético do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883).

Karl Marx, alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, viveu em vários países da Europa no século XIX de 1818 a 1883. Na busca de um caminho epistemológico, ou de um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava, superou (no sentido de incorporar e ir além) as posições de Hegel no que dizia respeito à dialética e conferiu-lhe um caráter materialista e histórico. Para o pensamento marxista, importa descobrir

¹ A sigla PAEE-AH/SD será utilizada para preservar o nome do programa do qual os participantes da pesquisa são egressos, em respeito ao pedido de preservação do anonimato feito pela instituição.

as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. Isto, para este pensador, só foi possível a partir da reinterpretação do pensamento dialético de Hegel. A separação sujeito-objeto, promovida pela lógica formal, não satisfazia a estes pensadores que, na busca da superação dessa separação, partiram de observações acerca do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações (Pires, 1997, p. 85-86).

Bock elenca as características que definem o método materialista histórico e dialético como:

- uma concepção materialista, segundo a qual a realidade material tem existência independente em relação à ideia, ao pensamento, à razão; existem leis na realidade, numa visão determinista; e é possível conhecer toda a realidade e suas leis;
- uma concepção dialética, segundo a qual a contradição é característica fundamental de tudo o que existe, de todas as coisas; a contradição e sua superação são a base do movimento de transformação constante da realidade; o movimento da realidade está expresso nas leis da dialética (lei do movimento e relação universais; lei da unidade e luta de contrários; lei da transformação da qualidade; lei da negação da negação) e em suas categorias;
- uma concepção histórica, segundo a qual só é possível compreender a sociedade e a história por meio de uma concepção materialista e dialética; ou seja, segundo a qual a história deve ser analisada a partir da realidade concreta e não a partir das ideias, buscando-se as leis que a governam (visão materialista); por sua vez, as leis da história são as leis do movimento de transformação constante, que tem por base a contradição; portanto, não são leis perenes e universais, mas são leis que se transformam; não expressam regularidade, mas contradição (visão dialética); nesse sentido, as leis que regem a sociedade e os homens não são naturais, mas históricas; não são alheias aos homens, porque são resultado de sua ação sobre a realidade (trabalho e relações sociais); mas são leis objetivas, porque estão na realidade material do trabalho e das relações sociais; entretanto, essa objetividade inclui a subjetividade porque é produzida por sujeitos concretos, que são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 33-34).

Ademais, na mesma época teve início a uma crise no campo da Psicologia, a qual se discutiu as limitações de abordagens que concentravam seus estudos dos comportamentos observáveis (externos) e as que enfatizavam os processos mentais internos. Vigotski desenvolveu muitos de seus estudos e trabalhos em colaboração com seus colegas contemporâneos Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), que ajudaram a desenvolver e expandir sua teoria, mesmo após sua morte prematura. Nesse contexto, Vigotski buscava:

[...] construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade a qual pertence. Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e

reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (Freitas, 1996).

Assim sendo, buscava a superação dos reducionismos, das concepções empiristas e idealistas, base da perspectiva sócio-histórica, o que imprime características originais à pesquisa qualitativa. Bock destaca ainda que Vigotski realizou “a crítica a posições que foram consideradas reducionistas” (Bock; Gonçalves; Furtado, 2001, p. 17) e enfatizou a busca por uma transformação radical, na qual os princípios do materialismo histórico-dialético devem ser aplicados “como instrumentos que permitem transformar a partir de dentro o processo de investigação[...]” (Vigotski, 2007, p. 472).

Portanto, faz-se necessário compreender e analisar os fenômenos e sujeitos em sua totalidade concreta, em interação com as partes. O movimento e a transformação dos fenômenos, que é contínua, deve ser acompanhada e compreendida qualitativamente.

Vigotski, em conjunto com seus colaboradores, apoiado no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, recorreu a algumas categorias metodológicas como práxis, totalidade, contradição, historicidade, mediação, entre outras (Kuenzer, 1998).

Quanto a isso Bock enfatiza que:

Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressem nas ideias; e a história, como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia. (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 17-18)

A utilização das categorias de análise do fenômeno, deve “[...] dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade” (Aguiar *in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 95). Aguiar esclarece que se trata de construções advindas do plano das ideias, ou seja, ideais que trazem a representação da realidade concreta e carregam as contradições e a historicidade do fenômeno estudado.

[...] temos no início de nosso estudo um fato empírico, que está ao alcance de nossos sentidos, no entanto, os fatos empíricos não podem ser tomados como o fim de nosso estudo, pois assim ficaríamos no nível das aparências. É preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constitui e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico (Aguiar *in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 95-96).

Soma-se a isso o entendimento de que a contradição está presente “[...] e é a força de seu movimento de transformação. É na relação desse objeto com o mundo que o cerca que os elementos contraditórios se constituem” (Furtado *in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 34).

A psicologia sócio-histórica e o materialismo histórico dialético se baseiam no pensamento categorial para produzir o conhecimento da realidade, no qual o pesquisador(a) orienta seu pensamento. Para Aguiar (2001, p. 95) as categorias “[...] carregam o movimento estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade”.

Para cada momento/estudo/pesquisa as pessoas envolvidas podem identificar as categorias que se mostram mais importantes, centrais, até fundamentais para a situação, e aquelas que se apresentam auxiliares, aparecendo vez ou outra como elemento da realidade ou para ajudar a compreensão de uma questão social. Algumas destas categorias podem ainda ser identificadas como categorias derivadas porque surgem a partir das categorias fundamentais ou das categorias auxiliares (Magalhães, 2021, p. 161).

Com a finalidade de apreender as significações de jovens e adultos identificados com AH/SD acerca de sua participação em programas de atendimento especializado e os reflexos disso em sua trajetória acadêmica e início de carreira profissional, apontamos em seguida algumas categorias. Tais categorias foram escolhidas em consonância com a visão da pesquisadora e sua realidade.

2.5.1 Subjetividade

Furtado destaca que para se discutir “sobre a noção de subjetividade para a Psicologia Sócio-Histórica” (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 75) é necessário antes compreender alguns conceitos básicos.

De acordo com Luria, para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento nas condições externas da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem. Assim, o objeto da Psicologia, para ele, é o reflexo do mundo externo no mundo interno – a interação do homem com a realidade (Furtado *in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 76).

Segundo Bock (2001, p. 22) “falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens”.

A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o

homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 23)

E continua, destacando que as capacidades humanas:

[...] devem ser vistas como algo que surge após uma série de transformações, em um processo histórico, e não natural. O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constitui na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundir. A linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de **sentidos pessoais** (*grifo nosso*) que constituem a subjetividade. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um processo de conversão do social em individual; de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo. Conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar a ele uma base material vigorosa. (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 23-24)

Como o processo dialético está em constante transformação à medida que o ser humano interage com o mundo social. Esse processo é dinâmico, envolvendo a internalização de práticas sociais, que uma vez internalizadas influenciam a forma como o indivíduo pensa, sente e age. A subjetividade é, portanto, o resultado de uma relação dialética entre o ser humano e o meio social, no qual ambos se influenciam mutuamente.

Por ser também histórica, à medida que o contexto social muda, a subjetividade se transforma, evidenciando como o desenvolvimento humano é um processo contínuo e socialmente enraizado.

Para Vigotski (Bock; Gonçalves; Furtado, 2001), a Educação tem papel fundamental na formação da subjetividade do indivíduo. Considerando que por meio da Educação os indivíduos são expostos a novas ferramentas culturais, formas de pensar e valores, que podem moldar sua subjetividade de maneira significativa. O processo educativo não se limita a uma simples transmissão de conhecimentos, mas implica na inserção do indivíduo em práticas culturais específicas, que influenciam sua forma de ver o mundo e de se ver como sujeito.

2.5.2 Historicidade

A categoria de análise Historicidade exerce um papel fundamental dentro da perspectiva sócio-histórica, a qual reflete a concepção de que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido de maneira isolada, deslocado de seu contexto social e histórico. Pelo contrário, como ser dialético encontra-se em constante evolução e transformação, em uma relação

dinâmica e contraditória com seu ambiente. Para Vigotski “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (Vigotski, 1998, p. 85-86).

Segundo Aguiar, “para a psicologia sócio-histórica, portanto, o homem é um ser ativo, social e histórico. Essa é a sua condição humana, e assim constituirá suas formas de pensar, sentir e agir: sua consciência” (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 100). Não é apenas produto, mas também produtor de cultura; em constante desenvolvimento, cuja essência é formada e transformada pelas relações sociais e pelas práticas culturais de seu tempo e lugar.

O homem é constituído pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência revela-se todas as suas expressões, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (Aguiar; Ozella, 2013, p. 301).

A historicidade é intrínseca ao próprio processo de formação das funções psicológicas superiores. Atentando que o pensamento, a memória e a linguagem não surgem de maneira espontânea ou natural, mas são construídas socialmente ao longo da história. Cada geração herda as conquistas culturais e cognitivas das gerações anteriores, porém contribui com novos conhecimentos para a transformação dessas práticas, com a criação de novas formas de interação e saber.

A historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si quanto em relação com outros complexos (Lukács, 1979, p. 79).

Nesse contexto, a escola, como instituição, é um produto histórico que carrega os valores e necessidades sociais em determinado momento histórico. Porém, ao mesmo tempo, traz os anseios de mudanças e é um agente de transformação.

A partir da historicidade é possível compreender o desenvolvimento humano por meio das transformações históricas e sociais e como elas influenciam na formação da mente e da consciência, com uma visão mais rica e complexa do que significa ser humano.

2.5.2 Significações

Luria defende que o trabalho social caracteriza a atividade humana, atividade essa que é complexa, que promove novas formas de comportamento humano. O segundo fator para,

ainda segundo Luria (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2021, p. 76), a “passagem da conduta animal à atividade consciente do homem” é a linguagem.

A Psicologia Sócio-Histórica apresenta o problema da origem da atividade consciente do homem a partir de posições inteiramente distintas: as peculiaridades da forma superior de vida, genuína e exclusiva do homem, devem ser buscadas na conformação sócio-histórica da atividade vital, relacionada ao trabalho social, ao uso de ferramentas e ao aparecimento da linguagem. Portanto, as raízes do surgimento da consciência do homem não devem ser procuradas nas singularidades da ‘alma’ ou nos recônditos de seu organismo, mas nas condições sociais da vida historicamente constituídas (Furtado *in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 76).

Quanto à linguagem, Luria levanta a hipótese que o surgimento dessa está entrelaçada ao desenvolvimento do “instrumento de trabalho”, o qual se liga ao surgimento da atividade consciente. Segundo Furtado, “isso exige a mínima capacidade de simbolização que é induzida pela própria descoberta da possibilidade de retenção do instrumento”. Assim, a linguagem é um “fator essencial na formação da consciência. Com seu advento é possível reter memórias, designar objetos (mesmo que não estejam presentes), criar um banco de imagens internas, baseado na subjetividade.

Vigotski defende que:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica com uma identidade desses conceitos similares. (Furtado *in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 83)

A *Figura 2*, na próxima página, ilustra a função mediadora, similitude entre o signo e o instrumento:

Figura 2 – Signo e Instrumento – Função Mediadora

#paratodosverem: Figura dois apresenta a ilustração de “Signo e Instrumento – Função Mediadora”. Inicialmente há as palavras “Signo e Instrumento” seguidas por uma flecha em direção horizontal às palavras função mediadora. Logo abaixo aparecem as palavras “atividade mediadora”, das quais saem duas flechas que apontam para a frase “a atividade cognitiva não se resume ao uso do instrumento e do signo para as mediações e usa outras mediações (várias)”. Na próxima linha (abaixo) aparecem as palavras “signo e significado”, seguidas, logo abaixo, por duas caixas de texto. Uma caixa de texto, destacada na cor amarela, com a frase: “Não modifica materialmente o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo”. Na segunda caixa de texto, destacada na cor azul, se encontra a frase: “Mediação direta entre o homem e o objeto da atividade (a natureza).”

Fonte: Furtado (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 83)

Pode-se assim afirmar que a orientação interna (subjetivo) rege o signo e a orientação externa (objetividade) rege o instrumento pela atividade. Furtado afirma que “[...] o desenvolvimento não é um mero desdobrar de um sistema de atividade organicamente predeterminado” muito pelo contrário “o uso do instrumento potencializa a capacidade humana de agir, que, por sua vez, potencializa a capacidade intelectual e vice-versa” (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 84).

Quanto à subjetividade, “busca-se entender a subjetividade no plano do indivíduo, na medida em que o processo de individualização exacerba as questões pessoais e é o signo dos tempos atuais” (Furtado *in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 84).

Novamente o papel da linguagem social e histórica, é destacado pela autora como “instrumento fundamental nesse processo de Constituição do sujeito” (2001, p. 100). Aguiar afirma que os signos são os meios com os quais o indivíduo entra em contato com o mundo consigo mesmo e com a sua consciência. Inicialmente, partindo dos instrumentos constituídos pela cultura e o meio social se torna instrumento interno e subjetivo quando internalizado pelo

sujeito. A autora traz o pensamento de Bakhtin, que “[...] destaca a importância dos signos. Para ele, a palavra, além de constituir a chave para a compreensão da consciência e da subjetividade, é também espaço privilegiado de criação ideológica” (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 101). Bakhtin defende que: “[...] todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim toda modificação da ideologia encadeia uma modificação na língua” (1981, p. 15).

Aguiar afirma que:

Para compreender a gênese da consciência, é necessário, portanto, analisar os processos de internalização da linguagem. A partir daí, tendo como certo que a busca da gênese da consciência se dá pela compreensão da atividade significativa, atividade de transformação mediada e instrumental do meio, chega-se ao significado da palavra como uma unidade de análise (que contém as propriedades do todo), unidade esta que apresenta como elementos constitutivos e inseparáveis o pensamento e a linguagem (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 101).

O homem, sujeito social e histórico, se constitui, portanto, por meio da mediação das relações sociais, as transferindo para o plano interno que se tornam informações da personalidade, convertendo o social para o individual. Para Aguiar “não é possível separar pensamento e palavra, uma vez que, como diz Vigotski, o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas é por meio delas que ele passa a existir” (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 104).

Aguiar recorre a Vigotski para afirmar que “as palavras/signos são nossos pontos de partida para empreender a Constituição da subjetividade, um ponto de partida entendido aqui como um momento do desenvolvimento teórico” e enfatiza que “entendemos a linguagem ao mesmo tempo como mediação da subjetividade e como instrumento produzido social e historicamente, materializando assim as significações construídas no processo social e linguagem” (*in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 130).

A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais por meio do qual o homem se individualiza, se Humaniza, aprende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico. Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso aprender o significado da fala. o significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem (Aguiar *in* Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p. 130).

O desafio é apreender esse significado, processo interno, e para isso Vigotski afirma que deve se exteriorizar este processo interno relacionando com outra atividade exterior. Assim,

Aguiar aponta a palavra com significado como unidade de análise (2001). Nesse processo o papel do pesquisador deve ir além do simples ato de descrever a realidade, mas primeiro deve procurar construir o conhecimento que “desvele a realidade pesquisada” (Aguiar, 2001).

Esse processo de análise, produtor do conhecimento, desvelador da realidade, realiza-se nos marcos de uma teoria, cuja explicitação é fundamental por expressar o posicionamento do pesquisador diante da realidade histórica. A teoria proposta deve ser capaz de assimilar o diverso dentro de seus termos, sem a pretensão de esgotar o explicado no quadro de suas categorias atuais. A teoria é, sem dúvida, fundamental para a análise, mas não pode ser vista como um conjunto rígido, pronto para assimilar tudo o que o momento empírico apresenta.

Depreende-se, portanto, que as significações não são criadas isoladamente, pois são produtos de processos sociais e culturais que refletem as condições históricas de uma sociedade.

3 METODOLOGIA

Com vistas ao objetivo da pesquisa, segundo o qual se coloca a necessidade de se conhecer as significações de pessoas identificadas com AH/SD sobre sua participação em programas de atendimento especializado e as possíveis contribuições para sua trajetória acadêmica e início de carreira profissional, a mesma foi realizada por meio da abordagem qualitativa.

A pesquisa de abordagem qualitativa constitui-se o meio adequado para o desenvolvimento da presente pesquisa, visto que “as **pesquisas qualitativas**, por sua vez, caracterizam-se pela utilização de dados qualitativos, com o propósito de estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios atores sociais” (Gil, 2019, p. 57, grifo do autor). Por meio do enfoque interpretativista, a pesquisa qualitativa traz a perspectiva dos sujeitos que vivenciam as experiências da vida real.

Gil (2019, p. 63) ressalta que “a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida e dos complexos processos de interação social”. A abordagem está em consonância com as pesquisas em Educação e a pesquisa social.

Ainda segundo Gil há certa dificuldade na definição de pesquisa qualitativa e que, por isso, algumas "características-chaves" podem ajudar nesta tarefa:

- Foco no significado e no entendimento. O que se pretende com a pesquisa qualitativa é compreender como as pessoas interpretam suas experiências, constroem seus mundos e atribuem significado a suas experiências. A principal preocupação do pesquisador deve ser, portanto, a de compreender o fenômeno segundo a perspectiva dos participantes e não a sua.
- Pesquisador como instrumento primário da coleta de dados. Como a compreensão é o objetivo da pesquisa qualitativa, o pesquisador – na condição de ser humano capaz de responder e de se adaptar imediatamente – torna-se o meio ideal para coleta e análise dos dados. Ele pode ampliar sua compreensão mediante comunicação verbal e não verbal, processar a informação imediatamente, clarificar e sumarizar o material, checar com os respondentes a acurácia de sua interpretação, bem como explorar o significado de respostas incomuns ou imprevistas.
- Processo indutivo. Diferentemente do que ocorre na pesquisa quantitativa, em que se parte de hipóteses deduzidas de um arcabouço teórico, na pesquisa qualitativa o pesquisador procede pela via indutiva, coletando dados mediante entrevistas, observações e análise documental com o propósito de estabelecer categorias, hipóteses e teorias.
- Rica descrição. Os achados da pesquisa são apresentados não em números, mas em palavras e figuras. Notas de campo, excertos de documentos, trechos das falas dos participantes e segmentos de vídeos são incluídos no relatório da pesquisa, enfatizando sua natureza descritiva (2021, p. 16).

A escolha dos instrumentos de pesquisa veio ao encontro com as premissas da pesquisa qualitativa, os quais foram escolhidos o questionário (de forma eletrônica) para caracterização dos participantes e a entrevista.

Por se tratar de pesquisa com seres humanos foram seguidas as orientações da “RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016”, que regem a ética neste tipo de pesquisa.

3.1. Participantes

Configuraram-se como participantes da pesquisa egressos de um determinado programa de atendimento especializado, de uma cidade do Vale do Paraíba, estado de São Paulo, identificados com AH/SD.

Tomou-se como referência para a pesquisa o período compreendido entre os anos de 2007 (início do atendimento), e 2013, período em que precedeu uma mudança estrutural no referido PAEE-AH/SD. Assim, os participantes foram egressos atendidos pelo programa durante esse mesmo período.

Com base em dados públicos, divulgados no *site* municipal (oficial da prefeitura), foi possível conhecer o número de atendidos por ano, conforme é possível observar na *Tabela 4*:

Tabela 4 - Relação de estudantes atendidos por ano

Ano	Número de estudantes atendidos
2007	110
2008	199
2009	362
2010	450
2011	505
2012	405
2013	300

#paratodosverem: Tabela cinco referente a “Relação de estudantes atendidos por ano” pelo programa de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades ou Superdotação. Composta por duas colunas oito linhas. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: “ano” e “número de estudantes atendidos”. Na segunda linha estão os dados do ano de 2007 com 110 estudantes atendidos. Na terceira linha estão os dados do ano de 2008 com 199 estudantes atendidos. Na quarta linha os dados do ano de 2009 com 362 estudantes atendidos. Na quinta linha estão os dados do ano de 2010 com 450 estudantes atendidos. Na sexta linha estão os dados do ano de

2011 com 505 estudantes atendidos. Na sétima linha estão os dados do ano de 2012 com 405 estudantes atendidos. E, finalmente na oitava e última linha estão os dados do ano de 2013 com 300 estudantes atendidos.

Fonte: Dados públicos (*site* da prefeitura da cidade)

Todavia, não foi possível ter acesso ao número absoluto de crianças e jovens atendidos pelo programa durante o período estabelecido, mesmo com a anuência da instituição responsável (secretaria municipal de educação e cidadania). Além disso, não se teve acesso aos dados de contato dos egressos.

Por isso, optou-se pela amostragem em bola de neve, não probabilística, visto que não foi possível verificar a população exata que constituiu a pesquisa.

O tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados (Vinuto, 2014, p. 203).

Para a execução da amostragem partiu-se de “informantes-chaves” (Vinuto, 2014), egressos do programa de educacional especializado para AH/SD, para a busca da localização de outros egressos do mesmo programa e que fizeram parte no período estabelecido. Segundo Vinuto (2014, p. 203) “isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado”.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Como instrumentos de coleta de dados, nesta pesquisa, foram utilizados o questionário e a entrevista.

3.2.1 Questionário:

Segundo Gil:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (2019, p. 137).

Muitas vezes utilizado pela facilidade de compreensão, quando bem elaborado, o questionário vem se constituindo como uma ferramenta de fácil acesso, ainda mais quando utilizado pelos meios eletrônicos. Contudo, faz-se necessário ressaltar que é preciso haver um esforço para se garantir a qualidade e funcionalidade do mesmo.

Para essa pesquisa, o questionário teve como finalidade auxiliar na caracterização dos participantes, indicando um perfil inicial.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (Gil, 2019, p. 137).

O questionário (Apêndice A) foi divulgado por meio de *link*, que foi enviado por mensagem privada em redes sociais (*Facebook*, *Instagram* e *LinkedIn*) e respondido eletronicamente, por meio da plataforma *Google Forms*, contando com apresentação e convite à pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo D).

Tendo como objetivo a caracterização dos participantes, o questionário foi composto por quatro sessões: Identificação, Dados pessoais, Formação acadêmica, aspectos da Vida Adulta; totalizando 33 perguntas. Foi realizado um pré-teste do questionário (com não participantes da pesquisa) com vistas a sua devida validação.

3.2.2 Entrevista:

Segundo Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook (1974, p. 286-295 apud LAKATOS, 2021), a entrevista contempla alguns objetivos essenciais:

- a) Averiguação de fatos: descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las.
- b) Determinação das opiniões sobre os fatos: conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam.
- c) Determinação de sentimentos: compreender a conduta de alguém através de seus sentimentos e anseios.
- d) Descoberta de planos de ação: descobrir, por meio das definições individuais dadas, qual a conduta adequada em determinadas situações, a fim de prever qual seria a sua. As definições adequadas da ação apresentam em geral dois componentes: os padrões éticos do que deveria ter sido feito e considerações práticas do que é possível fazer.
- e) Conduta atual ou do passado: inferir que conduta a pessoa terá no futuro, conhecendo a maneira pela qual ela se comportou no passado, ou se comporta no presente, em determinadas situações.

f) Motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas: descobrir quais fatores podem influenciar opiniões, sentimentos e conduta e por quê (1974, p. 286-295 apud Lakatos, 2021).

Ainda segundo Lakatos:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (2021, p. 226).

Assim, a entrevista semiestruturada se configurou como um instrumento apropriado aos objetivos desta pesquisa e foi utilizada na segunda etapa. Após a caracterização inicial dos participantes, por meio do questionário, todos foram convidados a participar da entrevista; sendo que sete aceitaram o convite. O roteiro da entrevista semiestruturada se encontra no “Apêndice B”.

3.3. Procedimentos para produção de informações e conhecimento

Por se tratar de pesquisa qualitativa, a qual envolve a participação de pessoas, o projeto da mesma foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). Logo em seguida à aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP-UNITAU, sob o CAAE nº 66832123.6.0000.5501 (Anexo H) foi realizado contato com a Secretaria de Educação e Cidadania, instituição a qual o programa de atendimento especializado, do qual os participantes são egressos, faz parte. O próximo passo foi protocolar o pedido de autorização para a realização da pesquisa com a anuência da instituição, a qual foi concedida, mas sem a autorização para divulgação do nome do programa, zelando pelo anonimato da instituição responsável. A autorização se fez necessária para a busca de eventuais dados quantitativos e informações, além da busca de um posicionamento ético em todos os aspectos da pesquisa. Além disso, contamos com a anuência do CEDET Lavras, instituição responsável pelo desenvolvimento da metodologia utilizada para a identificação e atendimento aos jovens e crianças com AH/SD, utilizada pelo programa educacional especializado do qual os participantes são egressos.

A etapa seguinte da pesquisa contou com o envio do convite de participação à pesquisa, realizado por meio de redes sociais (*Facebook, Instagram e LinkedIn*) e *e-mails* para egressos de um PAEE-AH/SD para estudantes com AH/SD.

Os primeiros egressos foram convidados a participar da pesquisa por meio das redes sociais (*Facebook, Instagram e LinkedIn*) e por mensagem de e-mail. O convite, bem como o envio do questionário, foi feito inicialmente a 14 egressos, que também receberam a solicitação para indicar novos contatos com as características desejadas, partindo de sua rede de relacionamento e contatos (amostragem bola de neve). Após as indicações o convite alcançou um total de 87 egressos que foram atendidos por um programa de atendimento educacional especializado entre os anos de 2007 e 2013. Este período compreendeu os primeiros cinco anos de atendimento (início no fim de 2007) e garante a maioria (idade) dos participantes na atualidade.

Aos convidados a fazer parte da pesquisa, que aceitaram participar, foi apresentado e enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de proteger seus interesses, bem como sua integridade e dignidade; colaborando assim para o desenvolvimento da pesquisa e tendo garantidos os padrões éticos.

Na primeira fase da pesquisa foi enviado o *link* de acesso ao questionário de caracterização, via mensagens em redes sociais (*Facebook, Instagram e LinkedIn*) e endereço eletrônico (e-mail), que foi aplicado por meio da plataforma *Google Formulários*. O envio do questionário foi acompanhado por mensagem introdutória, com o objetivo de informar os possíveis participantes sobre o teor da pesquisa e convidá-los a fazer parte, com o anexo do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), juntado no “Anexo A”. O aceite ao convite, com a adesão voluntária, se constituiu em critério para participação efetiva.

Após o período para a resposta ao questionário, todos os 22 participantes, que responderam ao questionário, foram convidados a participar da entrevista, totalizando sete entrevistados.

As entrevistas foram realizadas individualmente, de forma virtual, por meio da ferramenta *Google Meet*, visto que a mesma permite a gravação para posterior transcrição, retomada e análise. A data e o horário das entrevistas foram acordadas tendo em vista a disponibilidade de cada participante. No momento da realização da entrevista o participante foi lembrado e consultado sobre a gravação da entrevista, ocorrendo a mesma somente com o seu aceite. A transcrição foi realizada com o auxílio das ferramentas do *Google Docs* (Google Documentos) e a extensão *Scribbl* (para *Google Meeting*), com posterior revisão ortográfica e gramatical.

Ao final da transcrição a mesma foi enviada aos participantes, por *e-mail* de forma individualizada, para sua leitura e reflexão. Nenhum dos entrevistados manifestou vontade, ou opção, de mudar o teor de sua entrevista.

Todos os participantes foram sujeitos adultos (acima de 18 anos) e foram devidamente informados dos possíveis riscos (danos emocionais, desconforto ou aborrecimentos) e benefícios (revisitar lembranças, contribuir para a pesquisa) que podem ser gerados por sua participação na pesquisa, bem como a maneira que serão direcionados, caso ocorram e de todos os seus direitos conforme estabelecido pelas normas protocolares do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté.

Ressalta-se que a participação foi totalmente voluntária, com garantia à dignidade, liberdade e autonomia dos participantes, além da confidencialidade dos dados. Por fim, foram desenvolvidas ações para que os participantes tivessem acesso aos resultados produzidos pela pesquisa.

3.4. Procedimentos para análise de informações e conhecimento

Para a análise das informações obtidas, com os instrumentos escolhidos para a pesquisa, foram tomados os pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, fundamentada no marxismo e com o materialismo histórico-dialético como filosofia e método (Bock et al, 2001).

Vigotski adota assim, da dialética de Marx, dois princípios para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida. Toda a dificuldade da análise científica radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise. A autêntica análise científica na psicologia se diferencia radicalmente da análise subjetiva, introspectiva, que por sua própria natureza não é capaz de superar os limites da descrição pura. A partir de nosso ponto de vista, somente é possível a análise de caráter objetivo já que não se trata de revelar o que nos parece o fenômeno observado, mas sim o que ele é na realidade (Alves, 2010, p. 09).

A análise por Núcleos de Significação constitui o método adotado nesta pesquisa. Por meio desse procedimento de análise de pesquisa foi possível realizar a organização e síntese dos dados com vistas a compreender o participante como sujeito histórico, que está situado em um contexto dinâmico e não linear.

Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa. (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 63).

Para Aguiar e Ozella (2013, p. 304) “os significados constituem o ponto de partida”, mas não podem ser reduzidos a si mesmos e por isso é preciso “passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61), ou seja, elas contém mais do que demonstram superficialmente.

Como aponta Vigotski (2001, p. 398), os significados são, “ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual”. Eles são a unidade constitutiva da contradição entre pensamento e linguagem. É também por isso (o fato de o significado conter mais do que aparenta) que se confirma a necessidade de construir um método científico que, em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos. Compreendendo que a palavra com significado tem origem na articulação dialética do pensamento com a linguagem, concordamos com Aguiar e Ozella (2013, p. 304) quando afirmam que somente “por meio de um trabalho de análise e interpretação pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61).

Assim, a escolha se deveu, aos fatores que, segundo Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 3) versam sobre “[...] a articulação das significações produzidas no grupo, entendido como um todo orgânico, único e contraditório, sem esquecermos que as significações produzidas são próprias de cada espaço, único e histórico ao mesmo tempo”.

Por isso, foi necessário primeiramente um trabalho de análise, seguido da interpretação, “isto é, de síntese dos elementos abstraídos da análise, que nos levou à breve discussão da terceira questão deste item, ou seja, as três etapas fundamentais de construção da referida proposta: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61).

Para tal, esse movimento de análise teve início com a realização do levantamento de *pré-indicadores* (2015), que segundo os autores “consiste na identificação de *palavras* que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropriadas das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, 61). É preciso ressaltar que os autores destacam que ao se referir a palavra, no levantamento dos pré-indicadores, se referem à palavra com significado e não a qualquer palavra solta, vazia ou isolada. Pelo contrário, são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309).

Por isso, compreendemos, ainda com base nos autores citados (Aguiar; Ozella, 2013), que esses instrumentos não são constituídos de palavras *vazias*, mas de palavras cujos

significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa. Vale realçar, contudo, que, sendo o ponto de partida do pesquisador, os pré-indicadores revelam não o sujeito concreto (histórico), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico. Esse é *apenas* um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa – registro de palavras –, ao primeiro inventário das *significações* constituídas pelo sujeito frente à realidade (Aguiar; Soares; Machado, 2015, 62).

Em seguida, se iniciou “o processo de articulação dos pré-indicadores, cujo processo, embasado nos critérios de ‘similaridade’, ‘complementaridade’ e/ou contraposição (Aguiar; Ozella, 2006, 2013), resultou na sistematização dos *indicadores*” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, 62).

Finalmente, os autores afirmam que a sistematização dos núcleos de significação (2015, 62) é a pretensão da terceira etapa da análise, “resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, 62). Para tanto, se procedeu à análise *intranúcleo*, que tem como objetivos investigar e compreender como são construídos os sentidos (agrupados), modificados e expressos pelos participantes da pesquisa dentro de cada núcleo de significação, especificamente. A realização de tal análise requer a compreensão dos pré-indicadores e indicadores que constituem cada núcleo. Posteriormente, foi necessária leitura relacional entre os núcleos de significação construídos, para iniciar a análise *internúcleos*. Nesse momento da análise é necessário investigar a forma como cada núcleo de significação se relaciona e dialoga entre si. Em ambas as etapas há que se refletir que os significados são construídos socialmente, por meio das interações e estão em constante transformação. Dessa forma, os núcleos precisam ser analisados como parte de um sistema dinâmico de significações, que refletem sua relação com a subjetividade e o contexto social e histórico dos participantes

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na pesquisa serão aqui apresentados, primeiramente por meio da caracterização dos participantes, realizada com a aplicação do questionário e os dados analisados e apresentados em forma de gráficos. A análise por meio dos núcleos de significação abarcarão os dados obtidos pelas respostas abertas (questionário), que auxiliarão na complementação das falas obtidas durante as entrevistas.

A pesquisa contou com a participação de 22 egressos, que responderam ao questionário de caracterização e desses, sete participaram da entrevista.

4.1 Caracterização dos participantes

Com vistas a produzir informações com valor significativo para apreender as significações de jovens e adultos identificados com AH/SD acerca de sua participação em programas de atendimento especializado e os reflexos disso em sua trajetória acadêmica e início de carreira profissional, objetivo geral desta pesquisa, as questões do questionário foram analisadas e expressas por meio de gráficos para assim, realizar a caracterização dos participantes. O questionário foi enviado para 87 egressos, via redes sociais e *e-mails*, de forma individualizada, e destes 22 responderam ao questionário.

Para honrar com a ética e o anonimato dos participantes, garantido no TCLE, os nomes dos mesmos foram substituídos. Os pseudônimos utilizados se referem à escritores, em sua maioria, que representam características ou particularidades dos participantes da entrevista; como ilustra o *Quadro 2*:

Quadro 2 - Substituição dos nomes dos participantes

Participante - questionário	Participante Entrevista
<i>Luís Gama</i>	<i>Luís Gama</i>
<i>Fernando Pessoa</i>	-----
<i>Zélia Gattai</i>	<i>Zélia Gattai</i>
<i>Machado de Assis</i>	<i>Machado de Assis</i>
<i>Mário de Andrade</i>	-----
<i>Manuel Bandeira</i>	-----
<i>José de Alencar</i>	-----
<i>Clarice Lispector</i>	<i>Clarice Lispector</i>
<i>Carlos Drummond de Andrade</i>	-----
<i>Castro Alves</i>	-----
<i>Álvares de Azevedo</i>	-----
<i>Casimiro de Abreu</i>	-----
<i>Carolina Maria de Jesus</i>	-----
<i>Virginia Woolf</i>	-----
<i>Mary Shelley</i>	-----
<i>Alexandre Dumas</i>	<i>Alexandre Dumas</i>
<i>Nísia Floresta</i>	<i>Nísia Floresta</i>
<i>Jane Austen</i>	-----
<i>Bento Teixeira</i>	-----
<i>Enedina Alves Marques</i>	<i>Enedina Alves Marques</i>
<i>Gregório de Matos</i>	-----
<i>Antônio Gonçalves Dias</i>	-----

#paratodosverem: Quadro dois, referente a “Substituição dos nomes dos participantes”. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada uma das duas colunas: na primeira “participante-questionário” e na segunda “participante entrevista”. Da segunda à vigésima terceira linha são discriminadas as substituições dos nomes dos participantes, sendo que na primeira coluna estão os pseudônimos que remetem aos participantes do questionário e na segunda coluna os pseudônimos dos participantes da entrevista . Os dados do quadro foram elaborados pela autora, no ano de dois mil vinte e dois.

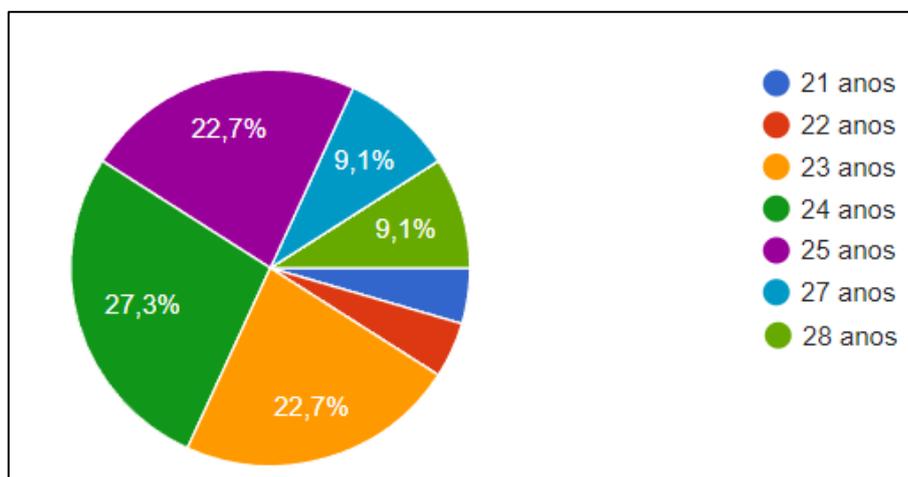
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A primeira parte do questionário teve como objetivo apresentar a pesquisa ao participante, bem como iniciar sua caracterização, além de dados para contato posterior (e-mail, telefone) para envio do convite para participar da entrevista. Dados esses que serão omitidos para guardar o anonimato dos mesmos.

A quarta pergunta abordou a idade e mostrou que todos os egressos estão acima de 18 anos (no ano de 2023, quando responderam ao questionário) sendo que: um tem 21 anos (4,5%), um tem 22 anos (4,5%), cinco têm 23 anos (22,7%), seis têm 24 anos (27,3%), cinco têm 25

anos (22,7%), dois têm 27 anos (9,15%), e dois têm 28 anos (9,15%). Os dados são observados no *Gráfico 1*:

Gráfico 1 – Questionário: Idade



#paratodosverem: Gráfico um referente a idade dos participantes, respondido no questionário. O gráfico está representado em forma de pizza e demonstra visualmente os dados apresentados no parágrafo anterior. Os dados do gráfico foram elaborados pela autora, no ano de dois mil vinte e três.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

A identidade de gênero foi abordada na pergunta de número 5 e apontou uma porcentagem expressivamente maior de participantes que se declaram no sexo masculino (63,6%) do que aquelas que se declaram do sexo feminino (36,4%). É importante ressaltar que nessa pergunta, assim como em outras, havia um campo denominado “outros”, no qual os participantes poderiam incluir outra nomenclatura ou denominação de acordo com sua identificação.

Os dados evidenciaram considerável diferença entre o número de participantes dos gêneros masculinos e femininos. Essa diferença pode ser relacionada à subnotificação, ou sub-representação de meninas entre os estudantes com AH/SD, presentes tanto nos processos de identificação quanto na participação nos programas educacionais especializados. Quanto a isso é possível questionar:

Por que um programa de altas habilidades/superdotação tem ampla predominância de meninos, quando as meninas são maioria no total de matrícula do ensino regular? Embora aparentemente o Brasil não tenha tão graves problemas de paridade de gênero na educação, conforme uma das Metas de Desenvolvimento do Milênio e do pacto de Educação para Todos, diferenças sutis podem desvelar fatos inconvenientes. Sabe-se que os processos de seleção de alunos refletem estereótipos e caminhos de privilégio sociocultural e socioeconômico. Nessas situações, profissionais são chamados a tomar decisões de impactos, não raro irreversíveis, sobre a vida posterior de crianças e

adolescentes. Aparentemente muitas meninas deixaram de ser escolhidas para ingresso no Programa por não terem certas manifestações estereotipadas, impedindo-as de desfrutarem de oportunidades educacionais enriquecedoras, em horário suplementar, conforme as políticas do respectivo sistema estadual de ensino (Reis; Gomes, 2011, p. 504)

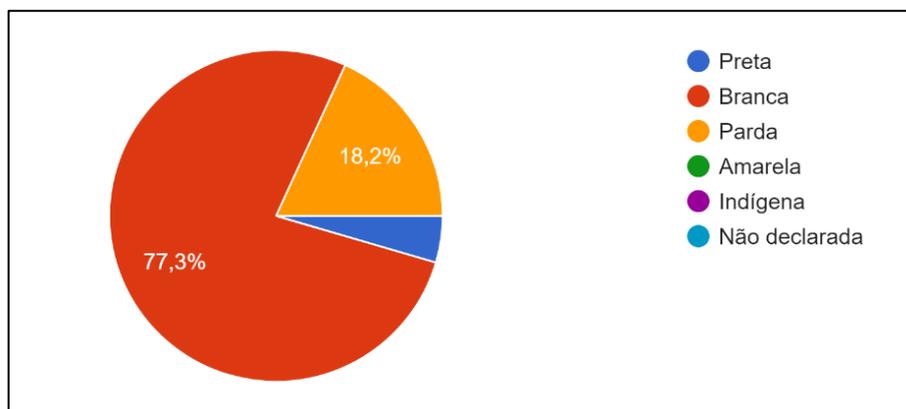
Os conceitos de gênero, bem como “os sentidos e significados relacionados à feminilidade e à masculinidade ” (Reis; Gomes, 2011, p. 504) fornecem pistas para a compreensão dessa dinâmica social, que reverbera no âmbito educacional. No âmbito das AH/SD muitos conceitos ligados à inteligência vem sofrendo mudanças, que colocam em jogo antigos conceitos engessados. Entretanto, pouco se discute a respeito dos conceitos de inteligência feminina, ou como os conceitos construídos historicamente afetam a identificação e desenvolvimento das meninas superdotadas.

Outro grupo que enfrenta a subnotificação, ou sub-representação, para AH/SD são as pessoas, crianças e jovens negros.

Historicamente, o Brasil tem a exclusão de mulheres em relação a homens, pessoas negras em relação a brancas e pobres em relação a ricos. Então, ao considerar o conceito principal de que superdotadas são pessoas que mostram alto desempenho e potencial em uma ou mais destas áreas: intelectual, acadêmica, de liderança, de pensamento criativo, nas artes e/ou na motricidade (BRASIL, 1995), o que pensar de AH/SD na intersecção de gênero, raça e classe? Salientamos que não usamos o termo raça em seu sentido pautado em dados biológicos. Raça é uma construção social e, por isso, dentro de perspectivas contemporâneas, como a decolonial, tem sido ressignificado. Tais ressignificações do conceito visam tornar a ideia de raça um instrumento para a autodefesa das pessoas descendentes de africanas e africanos, bem como auxiliar na recuperação de seu sentimento de pertencimento étnico, da dignidade, da autoestima e da autoconfiança (Hofbauer, 2003, *apud* Neumann; Ribeiro, 2020, p. 38).

Essa realidade fica evidente ao analisar os dados referentes a autodeclaração dos participantes em relação etnia/cor. Dentre os participantes, 17 (77,3%) se declararam brancos, quatro (18,2%) se declararam pardos e apenas um (4,5%) se declarou como pessoa preta; como observado a seguir no *Gráfico 2*.

Gráfico 2 – Questionário: Etnia/cor



#paratodosverem: Gráfico dois referente a etnia/cor dos participantes, declarado no questionário. O gráfico está representado em forma de pizza e demonstra visualmente os dados apresentados no parágrafo anterior. Os dados do gráfico foram elaborados pela autora, no ano de dois mil vinte e três.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Em relação ao estado civil, 19 (86,4%) participantes se declararam solteiros e três (13,6%) estão casados ou em uma relação estável. Entretanto, nenhum deles têm filhos (pergunta número 8) até a data da realização do questionário.

A terceira parte do questionário versou sobre a participação em programas especializados para AH/SD e programas de apoio. Como esperado todos os participantes responderam positivamente quanto sua identificação como pessoas com AH/SD e ser egresso do programa especializado (pergunta número 11)

Sobre as atividades desenvolvidas durante o período de suas participações no programa educacional especializado (pergunta aberta) os participantes se referiram aos grupos de interesse e projetos desenvolvidos. As respostas demonstraram a variedade de temas e interesses abordados dentro da Metodologia CEDET Lavras. Dentre elas destacaram-se: literatura, filosofia, arqueologia, psicologia, viagens e aventuras, conhecendo países, latim, mitologia, jornalismo, oratória, redação, inglês, espanhol, moda, aulas de bateria, piano, vôlei, artesanato, pintura em tela, artes plásticas, teclado, música, música erudita, desenho, teatro, gastronomia, teatro, corte e costura, robótica, digitação, ciência da computação, químicas, matemática, programação, aeronáutica, astronomia, física, serpentário e biologia no zoológico, zoologia, biologia, anatomia, borboletário, veterinária, curso preparatório entre outras.

Quando perguntados sobre “quais informações têm sobre sua identificação como criança superdotada” (pergunta aberta - número 14) a maior parte dos participantes (14

respostas) afirmaram não se lembrar ou não ter nenhuma informação sobre sua identificação, como demonstram algumas das falas destacadas abaixo:

Não tenho muitas lembranças do momento de identificação enquanto criança superdotada ou com altas habilidades (Manuel Bandeira)

Não me lembro (José de Alencar e Carolina Maria de Jesus)

Não muitas... (Clarice Lispector)

Não muitas, lembro apenas do processo em que saímos e éramos observados por professores/profissionais (Casimiro de Abreu)

À época da identificação os participantes tinham entre 8 e 10 anos de idade, o que pode explicar a falta de lembrança desse processo. As primeiras observações foram realizadas por seus professores, por meio do *Guia de identificação* (CEDET Lavras) e somente mais tarde participaram de uma etapa da identificação, a *observação assistida*, fora da escola.

No entanto, os demais atribuíram sua identificação à critérios como bom rendimento escolar e facilidade de aprendizagem, afirmando que:

Critério de desempenho escolar, tanto com relação às notas quanto avaliações pessoais de professores (Machado de Assis)

Tinha alta performance no ensino fundamental (Carlos Drummond de Andrade)

Pelo que sei, sempre tive facilidade nas matérias, nunca me foi um problema tirar as maiores notas apenas escutando o professor (Antônio Gonçalves Dias)

Essa divisão não se repetiu quando perguntados sobre “Como percebe/analisa/ entende sua participação no programa de atendimento especializado para AH/SD?”. Pelo contrário, todos afirmaram que a experiência foi positiva, contribuindo na sua formação acadêmica e pessoal.

Participar de um programa voltado para altas habilidades me permitiu ter uma perspectiva ampla de possibilidades que, talvez, não teria tido fora do programa. Dado que cresci em uma condição socioeconômica vulnerável, é provável que não tivesse acesso a atividades e informações que tive enquanto participei do programa. Além disso, o programa me proporcionou acesso a atividades de todos os meus interesses, sem limitações em relação a áreas de conhecimento. Essa

diversidade de experiências foi extremamente enriquecedora e contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal. (Luís Gama)

Foi necessário e emancipador. O programa me garantiu a possibilidade de perceber um futuro que não me seria proporcionado pela escola comum, para além de ter me assegurado que eu não estava sozinho neste processo. (Fernando Pessoa)

O programa representou, para mim, uma mudança de perspectiva. Durante o programa passei a entender que possuía habilidades, a aprender a lidar com elas e perceber que poderiam ser exploradas. (Machado de Assis)

Foi ótimo, era o único lugar onde eu me sentia importante e desenvolvia atividades interessantes o suficiente para me incentivar a ir toda semana. (Manuel Bandeira)

Acredito que foi muito enriquecedor a participação no programa, pois pude fazer atividades livres sobre meu interesse, sem me preocupar com mensuração de notas de desempenho acadêmico, o que era extremamente prazeroso. Creio que a parte burocrática de fazer um planejamento semanal em planilha também me ajudou muito como habilidade para a vida profissional. (Clarice Lispector)

Sempre me perguntei o porquê, não via motivo para participar por não achar que eu tivesse alta habilidade ou superdotação. Mas amava, me sentia acolhida por todos, e parecia que era o lugar certo para mim, me sentia deslocada na escola e lá não, amava os colegas e principalmente os facilitadores e professores, até hoje lembro com muito carinho e se pudesse voltar para uma fase da vida com certeza escolheria a época do PAEE-AH/SD. (Mary Shelley)

Extremamente importante. Por exemplo, se tratando do programa PAEE-AH/SD, tive a oportunidade de experimentar e aprofundar meus conhecimentos em várias áreas de interesse. Sem dúvidas, essas experiências contribuíram no meu autoconhecimento e escolha de projeto profissional. Ainda mais importante, o programa também contribuiu na minha autoestima, me levando a acreditar que seria possível almejar objetivos maiores. (Nísia Floresta)

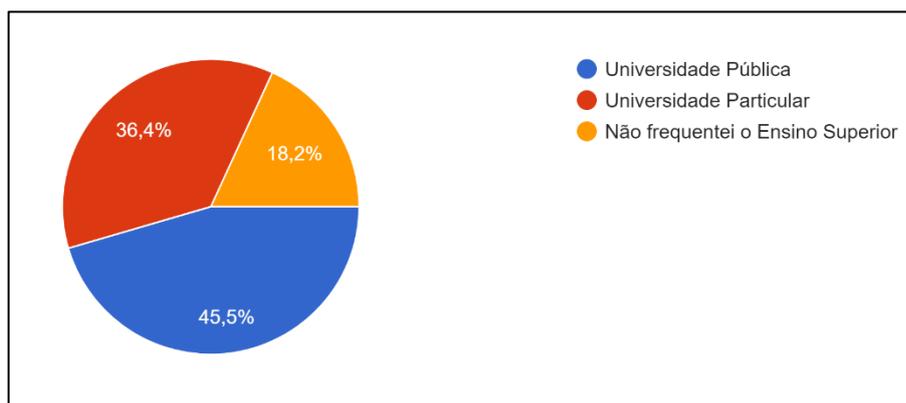
O PAEE-AH/SD foi muito transformativo na minha vida, foi uma oportunidade de expandir o meu entendimento de mundo e desenvolver habilidades que eu não tinha a oportunidade no ensino regular. Foi um grande incentivo a continuar em busca de conhecimento e me trouxe muita autoconfiança. Nos meus últimos anos houve um incentivo a pensar em projeto de vida, onde eu me imaginava no futuro. Isso contribuiu muito para o meu aprendizado de planejamento e para o meu entendimento de futuro. (Jane Austen)

Os egressos conferem importância ao aspecto da formação pessoal e autoestima, na compreensão de características pessoais e das habilidades ligadas à superdotação. Além disso, atribuem ao atendimento a possibilidade de ampliar sua visão de mundo, para além dos muros da escola.

Metade dos participantes responderam não ter participado de nenhum outro programa especializado ou de apoio. A outra metade participou de diferentes programas, tanto de atendimento educacional especializado quanto de outras áreas como programas de bolsas de estudo; cursos preparatórios para vestibular; Instituto de apoio ao talento acadêmico; colégio particular (que por meio de concurso oferece vagas para estudantes provenientes de escolas públicas).

As perguntas sobre a formação acadêmica mostraram que a maioria dos egressos frequentou a escola pública, desde a Educação Infantil (95,5%, 21 participantes) até o final do Ensino Fundamental (100%). Porém, este cenário mudou ao chegarem ao Ensino Médio, no qual 12 (54,4%), dos 22 participantes, realizaram essa etapa em escolas particulares. A mudança acontece pelo oferecimento de bolsas de estudo por rendimento escolar, oferecidas pelas próprias escolas (4 participantes), bolsa de estudo oferecidas por outros programas de apoio (3 participantes) e processo seletivo para vagas no colégio particular, que à época oferecia apenas vagas gratuitas, disputadas por estudantes da rede pública de ensino. Ainda houve uma aluna que teve a oportunidade de fazer parte do Ensino Médio em uma instituição estrangeira, com a participação em um intercâmbio com a *United World College of South East Asia*, em Singapura, por dois anos.

Novamente o cenário se inverte quando perguntados sobre a formação em Nível Superior, pois 45,5% dos participantes (10) frequentaram, ou ainda frequentam instituições públicas. Os participantes que frequentaram, ou frequentam, instituições particulares de ensino superior somam 36,4% do total, o equivalente a 8 estudantes. Por fim, 4 participantes (18,2%) declararam que não frequentaram o Ensino Superior. Os dados citados são observados a seguir, no *Gráfico 3*.

Gráfico 3 – Questionário: Ensino Superior

#paratodosverem: Gráfico três referente ao grau de escolaridade – ensino superior declarado no questionário. O gráfico está representado em forma de pizza e demonstra visualmente os dados apresentados no parágrafo anterior. Os dados do gráfico foram elaborados pela autora, no ano de dois mil vinte e três.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Entre as instituições públicas de ensino superior a maior parte delas ficam localizadas fora da cidade de origem dos entrevistados, sendo que apenas uma está localizada nessa cidade. Entre as instituições particulares, apenas uma está localizada fora da cidade de origem, e as três demais são locais.

Dos egressos participantes da pesquisa, apenas seis (27,3%) declararam que não contaram com nenhuma bolsa de estudos durante sua vida acadêmica. Os demais receberam apoio por meio de bolsa de estudo no Ensino Médio, no Ensino Superior ou na Pós-graduação. Dentre essas bolsas encontram-se desde aquelas que oferecem o custeio total ou parcial das mensalidades ProUni (Programa Universidade Para Todos), IEEP (Instituto *Colégio particular* I de Educação e Pesquisa); as oferecidas por programas de apoio como ISMART (Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos), IEF (Instituto Empreendedor do Futuro), Fundação Estudar e de iniciação científica e apoio à permanência de estudantes de universidades públicas como CAPES/Brafitec², PUB-USP (Programa Unificado de Bolsas da Universidade de São Paulo), Auxílio moradia, Auxílio PAPE-Unifesp (Programa de Auxílio para Estudantes da Universidade Federal de São Paulo).

Na questão de número 22 (aberta) foi possível verificar que muitos dos participantes frequentaram cursos complementares, sendo os cursos de idiomas estrangeiros a maioria (seis participantes; seguidos por cursos técnicos e profissionalizantes (três participantes), dois participantes com cursos em área da tecnologia e um participante com curso em intercâmbio.

² O programa consiste em projetos conjuntos de pesquisa em parcerias universitárias em todas as especialidades de Engenharia, exclusivamente em nível de graduação, para fomentar o intercâmbio em ambos os países e estimular a aproximação das estruturas curriculares, inclusive a equivalência e o reconhecimento mútuo de crédito

A partir da pergunta número 23 foram abordadas questões para se conhecer melhor a fase adulta dos participantes. Um pouco mais da metade, 13 participantes (59,1%), afirmaram estar estudando neste momento e nove (40,9%) não estudam atualmente. Sendo que destes sete participantes estão concluindo uma graduação, um está em um curso técnico e quatro estão cursando uma pós-graduação (questão 24- aberta).

Quando perguntados sobre exercer atividade remunerada, a ampla maioria (90,5%) respondeu afirmativamente. Entretanto, um dos participantes não respondeu a essa questão. No *Quadro 3*, é possível observar a relação de profissões/funções exercidas atualmente pelos participantes (pergunta 26 – aberta):

Quadro 3 - Função/Profissão dos participantes

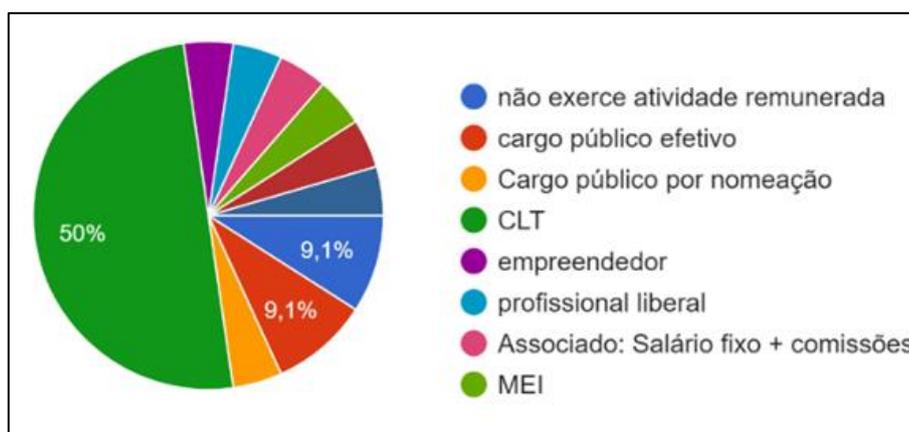
Participante	Função/Profissão
<i>Luís Gama</i>	<i>funcionário público / assessor técnico</i>
<i>Fernando Pessoa</i>	-----
<i>Zélia Gattai</i>	<i>redatora técnica</i>
<i>Machado de Assis</i>	<i>advogado</i>
<i>Mario de Andrade</i>	<i>operador de máquinas específicas</i>
<i>Manuel Bandeira</i>	<i>senior ux writer / content designer</i>
<i>José de Alencar</i>	<i>professor de língua portuguesa em um colégio particular / revisor textual numa empresa de eg services</i>
<i>Clarice Lispector</i>	<i>jornalista/assessora de imprensa</i>
<i>Carlos Drummond de Andrade</i>	<i>assistente em gestão municipal, trabalho na secretaria de escolas do município</i>
<i>Castro Alves</i>	<i>cantor/fotógrafo</i>
<i>Álvares de Azevedo</i>	<i>analista júnior de planejamento</i>
<i>Casimiro de Abreu</i>	<i>repositor e atendente</i>
<i>Carolina Maria de Jesus</i>	<i>vendedora</i>
<i>Virginia Woolf</i>	-----
<i>Mary Shelley</i>	<i>empreendedora</i>
<i>Alexandre Dumas</i>	<i>engenheiro de cálculo e concepção</i>
<i>Nísia Floresta</i>	<i>assistente no departamento de comunicação visual</i>
<i>Jane Austen</i>	<i>gerente geral</i>
<i>Bento Teixeira</i>	<i>gestor de comunidade</i>
<i>Enedina Alves Marques</i>	<i>analista</i>
<i>Gregório de Matos</i>	<i>engenheiro de software</i>
<i>Antônio Gonçalves Dias</i>	<i>encarregado de logística</i>

#paratodosverem: Quadro três referente à “Função/Profissão dos participantes”. O quadro está organizado em duas colunas e 23 linhas; sendo que a primeira linha apresenta o cabeçalho e as demais elencam as respostas do participantes. Os dados do quadro foram elaborados pela autora, no ano de dois mil vinte e três.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Dentre os que declararam estar exercendo atividade remunerada, apenas um se declarou autônomo, e dois se declararam como MEI (Microempreendedor Individual). Os demais possuem vínculo empregatício com empresas privadas ou prestam serviço público (concurso ou comissionado), como se observa representado no *Gráfico 4*:

Gráfico 4 – Questionário: Qual relação funcional?

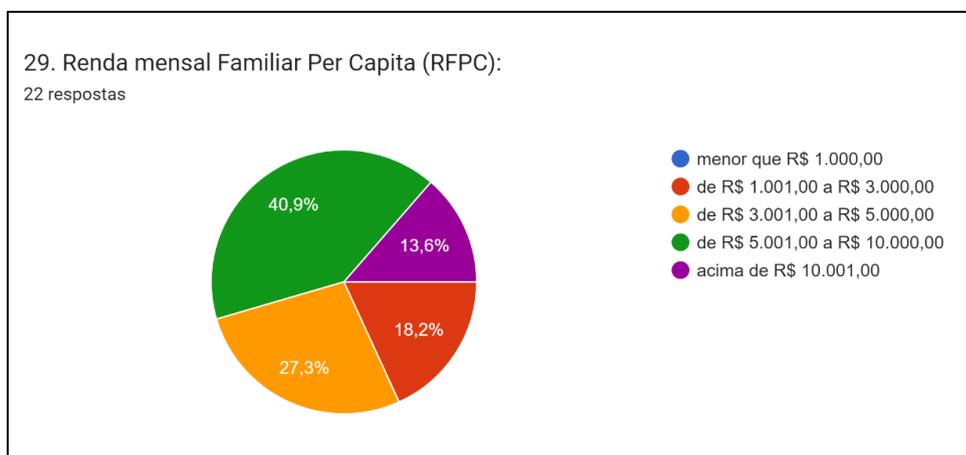


#paratodosverem: Gráfico quatro referente ao “Questionário: Qual relação funcional?”. O gráfico está representado em forma de pizza e demonstra visualmente os dados apresentados no parágrafo anterior. Os dados do gráfico foram elaborados pela autora, no ano de dois mil vinte e três.

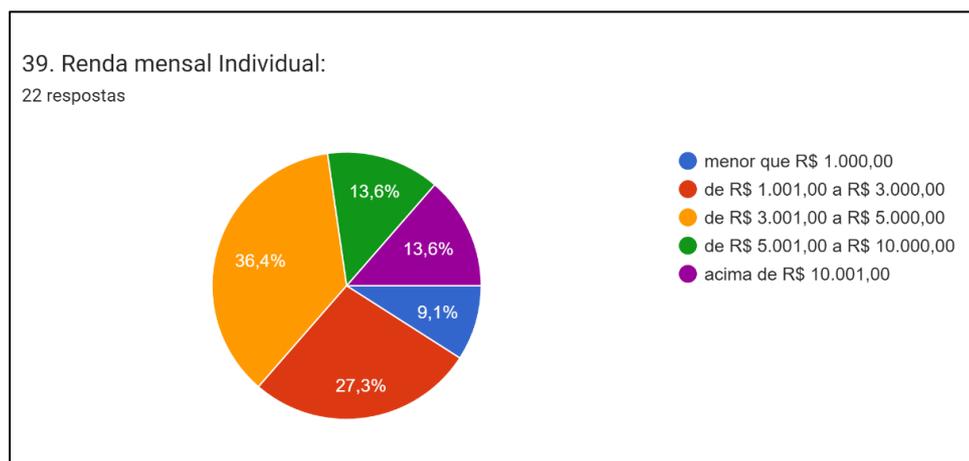
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Nas perguntas 29 e 30 foi questionado sobre a renda mensal familiar e individual respectivamente, as respostas são observadas no *Gráfico 5* e no *Gráfico 6*:

Gráfico 5 – Questionário: Renda per capita familiar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Gráfico 6 – Questionário: Renda mensal individual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

No ano de 2023, 59,1% dos participantes, 13 no total, residem em sua cidade de origem e o restante em outras localidades: quatro no estado de origem, dois em outros estados e três em outros países.

Os participantes que residem atualmente em outros estados o fazem inicialmente por motivo de estudo e atualmente de trabalho. O mesmo ocorre com os participantes que residem em outro país, que tiveram a oportunidade de estudar no exterior, o que trouxe oportunidades de trabalho fora do país.

Na última pergunta sete participantes (31,8%) afirmaram que moram sozinhos atualmente enquanto os outros 15 participantes (68,2%) vivem na companhia de sua família originária (10 com pais e irmãos), quatro com a família atual (cônjuge ou parceiro/a) e um dos participantes divide a moradia com uma amiga. Finalizando as perguntas contidas no questionário.

A entrevista contou com a participação de sete egressos do PAEE-AH/SD e seu conteúdo, assim como o conteúdo das questões abertas do questionário, foram analisados na próxima seção 4.2 *Construção dos núcleos de significação*.

Quadro 4 – Caracterização dos participantes da entrevista

Participante	Idade	Gênero	Etnia Cor	Bolsa de Estudo	Ensino Superior	Graduação	Profissão
<i>Luís Gama</i>	<i>24 anos</i>	<i>Masculino</i>	<i>Preta</i>	<i>Ensino Superior</i>	<i>Universidade Pública UFABC</i>	<i>Bacharelado em Planejamento Territorial -</i>	<i>Funcionário Público / Assessor Técnico</i>
<i>Zélia Gattai</i>	<i>25 anos</i>	<i>Feminino</i>	<i>Branca</i>	<i>Ensino Médio e Ensino Superior</i>	<i>Universidade Particular</i>	<i>Engenharia Eletrônica</i>	<i>Redatora Técnica</i>
<i>Machado de Assis</i>	<i>24 anos</i>	<i>Masculino</i>	<i>Parda</i>	<i>Ensino Médio e Ensino Superior</i>	<i>Universidade Particular</i>	<i>Direito</i>	<i>Advogado</i>
<i>Clarice Lispector</i>	<i>23 anos</i>	<i>Feminino</i>	<i>Branca</i>	<i>Ensino Médio</i>	<i>Universidade Pública UFMG</i>	<i>Jornalismo</i>	<i>Jornalista/Assessoria de Imprensa</i>
<i>Alexandre Dumas</i>	<i>27 anos</i>	<i>Masculino</i>	<i>Branca</i>	<i>Ensino Superior</i>	<i>Universidade Pública UNICAMP</i>	<i>Engenharia</i>	<i>Engenheiro de Cálculo e Concepção</i>
<i>Nísia Floresta</i>	<i>23 anos</i>	<i>Feminino</i>	<i>Branca</i>	<i>Ensino Médio e Ensino Superior</i>	<i>Universidade Particular Lake Forest College(EUA)</i>	<i>História, Relações Internacionais/concentração em Estudos Educacionais</i>	<i>Assistente no departamento de comunicação visual / Marketing</i>
<i>Enedina Alves Marques</i>	<i>22 anos</i>	<i>Feminino</i>	<i>Parda</i>	<i>Ensino Médio</i>	<i>Universidade Pública UFMG</i>	<i>Engenharia de Produção</i>	<i>Analista</i>

#paratodosverem: Quadro quatro referente a “Caracterização dos participantes da entrevista”. O quadro está organizado em oito colunas e oito linhas.

Fonte: Informações coletadas e organizadas pela pesquisadora (2023)

O *Quadro 4- Caracterização dos participantes da entrevista*, permite observar algumas informações relevantes para a melhor compreensão dos trechos de falas dos participantes, agrupados nos núcleos de significação.

4.2 Construção dos núcleos de significação

Após a síntese das respostas ao questionário e posterior realização e transcrição das entrevistas realizadas foi dado início às “leituras flutuantes” de todo material. As leituras flutuantes são orientadas pelo objetivo de compreender e se apropriar das falas, a palavra, dos

participantes da pesquisa, ou seja, a “identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61-62).

Faz-se necessário retomar que essa palavra é uma palavra com significado, não se tratando de qualquer palavra ou uma palavra isolada, mas “palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 63).

Tarefa nada fácil que implica na observação “de aspectos particulares de fala”, bem como as particularidades de cada participante.

Sair da aparência não é trabalho fácil. Implica, como já frisamos, dar um tratamento teórico-metodológico às mediações desveladas, apreendidas pelo trabalho de análise. Para isso, faz-se necessário recorrer às categorias oriundas da teoria e do método, de modo que nos possibilitem caminhar na direção de explicações cuja finalidade consiste em revelar não o sujeito individualizado, mas a síntese de múltiplas mediações que, sem deixarem de remeter ao sujeito em foco, expandem nosso conhecimento sobre uma realidade concreta que supera a ideia de sujeito como ser em si mesmo, mas que, sem dúvida, tem o sujeito como sua unidade, seu motor (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 65).

A partir da palavra com significado, “primeira unidade que se destaca” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 308) se deve ir em busca do que está além da aparência, buscando uma análise do próprio sujeito. “Assim, temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 308).

Dessa forma, a primeira leitura flutuante foi realizada sobre o material em sua totalidade: as 22 respostas ao questionário e as transcrições das sete entrevistas. As primeiras leituras mostram, segundo Aguiar; Soares; Machado (2015) “uma fase ainda empírica de apreensão dos significados”, mas com o objetivo de superar este empirismo.

Como síntese do pensamento e da fala, a palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica. Para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida, mesmo que isso se faça no nível mais elementar. Por isso, ela é o elemento mais importante para se tomar como ponto de partida na análise das significações da realidade (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 63).

Os autores ainda destacam, que:

Nesse processo, cuja operacionalidade se dá por meio de leituras sistemáticas do material verbal, isto é, análise reiterativa da fala do sujeito, é importante que o pesquisador, partindo do todo ainda caótico/empírico que conforma o discurso do sujeito, seja perspicaz na observação de aspectos particulares de sua fala, como a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional, suas insinuações; enfim, fatores cujos significados, embora revelem apenas o lado empírico/aparente do objeto e, por isso, sejam vistos e denominados por nós como teses, são importantes pontos de partida na elucidação do movimento de significação da realidade pelo sujeito (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 64).

O trabalho de revisão das transcrições realizadas, em um primeiro momento, por meio de uma extensão eletrônica foi de imensurável valor para a aproximação com o conteúdo das entrevistas e o início das leituras flutuantes. Esse conteúdo, relacionado à caracterização de cada participante, ofereceu embasamento para uma aproximação mais profunda e complexa da pesquisadora com as subjetividades constituintes dos participantes. A leitura flutuante precisa ser realizada de forma consciente e com olhar minucioso. Seguidamente, se realizou nova leitura flutuante sobre as respostas de cada participante, tanto ao questionário quanto presentes na transcrição da entrevista, de forma individualizada. Por fim, mais uma leitura, na qual se buscou articular as informações obtidas no questionário com as respostas, do mesmo participante, na entrevista.

Após as primeiras leituras flutuantes, as palavras e expressões com significado, dentro de seu contexto e qualificada pelo sujeito que a fala, foram destacadas (grifo por diferentes cores) dada a frequência com que as mesmas foram citadas repetidamente e por estarem em consonância com o tema das Altas Habilidades ou Superdotação e os objetivos da pesquisa. Algumas palavras se apresentaram repetidas vezes pelos participantes e se constituíram como um primeiro passo, na compreensão dos pré-indicadores. A seguir, a *Figura 3* possibilita observar quais as primeiras palavras provenientes das leituras flutuantes iniciais.

Figura 3 – Nuvem de palavras - Primeiras leituras flutuantes



#paratodosverem: Figura três apresenta uma “nuvem de palavras”(conhecida como nuvem de *tags* ou do valor das palavras), sendo a representação visual da frequência ou valor das palavras. Nesse caso, ilustra as palavras que apareceram com mais frequência nas primeiras leituras flutuantes, realizadas sobre as informações e conhecimento coletados na pesquisa. As palavras ilustradas são: profissão, professores, escolha, lembrança, inteligência, inteligente, escola, interesse, autonomia, colegas, voluntário, facilitador, atividade, programa, mãe, bolsa, pessoas, espaço, pai, liberdade, memória, profissional, prática, escolher e família.

Fonte: Informações coletadas e organizadas pela pesquisadora (2023)

Posteriormente, foram realizadas sucessivas leituras ocorreram, inúmeras vezes e em diferentes etapas da análise visto que não se trata de um processo linear. Pelo contrário, a cada leitura se mostrou necessário voltar a falas anteriores, em um movimento contínuo porém não linear. Por conseguinte, um grupo de frases significativas surgem como resultado dessa primeira análise. Esse grupo de frases significativas, que carregam e expressam relevância para a compreensão das significações dos egressos, revelam aspectos iniciais dos significados construídos. Dessa forma, foi seguido o complexo percurso de análise e organização dos *pré-indicadores*, sob a luz das primeiras palavras, resultando em temas alinhados ao tema da pesquisa. Assim, os primeiros pré-indicadores foram aglutinados com vistas a apresentar não somente “as afirmações verbais do sujeito, mas também as significações da realidade que se revelam por meio das expressões verbais, que são sempre carregadas de afeto” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 64). Enfim, os trechos foram aglutinados em temas mais amplos, por similaridade.

Na fase da sistematização dos indicadores cabe “alcançar uma abstração que lhe permita ter uma aproximação maior dos sentidos constituídos pelo sujeito” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 67). Para tanto é necessária a realização de incansáveis leituras do material produzido até o momento, os pré-indicadores.

Nessa nova etapa, partimos do pressuposto metodológico de que, quando dialeticamente articulados, os pré-indicadores possibilitam aprofundarmos mais o conhecimento sobre as formas de significação do sujeito do que quando analisados isoladamente (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 66).

A análise deve estar concentrada “na intensidade e na natureza da forma pela qual elas se articulam [...] a fim de apreender e organizar os indicadores que constituirão os núcleos de significação do sujeito” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 67). Os indicadores não devem ser organizados mecanicamente, pelo contrário, a dialética esteve presente ao se abordar a realidade dos sujeitos. É preciso lembrar que:

É nesse movimento dialético de análise, em que o pesquisador procura sistematizar os indicadores, que a dimensão empírica de conhecimento das significações vai sendo superada (e não suprimida) pela dimensão concreta. Apesar de termos apontado este momento como sendo prioritariamente de análise, não podemos deixar de frisar que ele também tem uma natureza sintética, de modo que, para desvendar as relações de negação, é fundamental a busca de articulação parte/todo, movimento marcadamente de síntese. (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 68).

Em seguida, os indicadores foram organizados após a realização de novas leituras e aglutinação dos pré-indicadores, “seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309). Esse movimento de articulação deu início a uma síntese, na qual um, ou mais, *indicador* se apresenta como referência para cada conjunto de *pré-indicadores*. O primeiro agrupamento de pré-indicadores e seus indicadores correspondentes podem ser observados no *Quadro 5*:

Quadro 5 - Pré-indicadores e indicador 1 – Ambiente social

Pré-indicadores	Indicadores
<p><i>Eu sou uma pessoa criada numa região periférica, então eu tenho essa questão de ajudar em casa, é algo que é forte. (Luís Gama)</i></p> <p><i>Ao comparar a região em que eu vivia e onde que aconteciam algumas atividades, PAEE-AH/SD... Eram um espaços assim, não sei muito bem essa palavra, mas eram espaços elitizados academicamente e muitas vezes até socialmente. Às vezes, batia, eu não sei se é a palavra é essa, mas talvez uma culpa por estar em certos ambientes. (Luís Gama)</i></p> <p><i>Ficou fechada naquela realidade então. (Zélia Gattai)</i></p> <p><i>Mas hoje penso: Será que era uma preocupação, que um menino saindo do ensino fundamental, deveria ter? Será que eu deveria ter passado por isso? (Luís Gama)</i></p> <p><i>Porque a questão do ensino superior para onde eu morava, era algo assim muito, muito, muito distante. (Luís Gama)</i></p> <p><i>[...] porque minha família não era especialmente rica, não era né? Só que só que dentro da família existiam pessoas assim, que embora nunca</i></p>	<p><i>Ambiente social</i></p> <p><i>Condição econômica</i></p> <p><i>A família</i></p> <p><i>a importância dos estudos</i></p>

tivessem tido a oportunidade de estudar eram pessoas muito sábias, né?
(Alexandre Dumas)

[...]teve uma **cobrança na época da minha mãe**. Eu fui criado pela minha avó, mas nessa época, minha mãe morava comigo e ela não entendia por que eu fazia tanta atividade e **ela achava melhor eu trabalhar** também [...](Luís Gama)

Sempre fui muito **apegada também a família** a minha mãe e tal (Zélia Gattai)

[...]sempre me **incentivaram a estudar** (pais). (Zélia Gattai)

[...]meu **pai** quando eu chegava da escola, ele lia os meus cadernos comigo, fazia as tarefas comigo. Então, inclusive chegou um nível que não acompanhava mais, ele **passou a fazer EJA** na Escola Municipal³ de noite. (Alexandre Dumas)

[...] minha **mãe nunca deixou de apoiar**, então tudo que eu falava que eu queria fazer e ela falava: **“Pode. Vai sim”**[...] A minha mãe sempre fala muito que ela **gostaria que a gente tivesse tudo aquilo o que ela não pode ter** né? Então assim, cada passo que eu dava eu sentia que era **um sonho que ela também nem imaginava** que ela podia sonhar, mas que ela estava sonhando e realizando junto. (Nísia Floresta)

[...] minha mãe, enfermeira exatamente, então eu tinha essa coisa pelas biológicas assim dentro de casa, né? **Que com certeza influencia** e eu tenho um primo assim que a gente cresceu muito próximo, que ele é médico. então na época ele estava entregando na faculdade, eu acho, mas assim tudo isso **influencia**, né? (Nísia Floresta)

Acho que sempre teve muito a frase: **“estuda, vocês estudam, porque é a única forma que vai dar para sair de algum lugar”**, que tipo **buscar uma condição melhor**. então sempre teve esse incentivo falado... (Enedina Alves Marques)

Pensei em fazer jornalismo etc., mas o direito ele sempre foi uma opção, que eu sempre gostei muito do assunto. **Tinha influência do meu pai** em casa que fez direito também, né? (Machado de Assis)

eu acho que um pouco da minha família, que sempre falavam questão de tecnologia, o que vai ser quando crescer e etc. E aí não só da família, mas tem também que **todo mundo falava** que computação, Ciência da Computação, tecnologia, ela está em desenvolvimento e eu achava que seria interessante, **mas realmente não foi para mim**. (Machado de Assis)

[...] sabia a **importância dos estudos na vida de alguém**, porque **eles nunca tiveram essa oportunidade**, gostariam que eu pudesse, né **ir mais longe que eles foram** e aproveitar ao máximo as oportunidades que eu tivesse. (Alexandre Dumas)

Mesmo que se **financeiramente não** ... nós não éramos ricos, mas nunca faltou **estima para os estudos** (Alexandre Dumas)

Acho que desde que eu me entendo por gente assim, tipo, eu tenho uma irmã que é 8 anos mais velha que eu. só quando eu estava, não consigo nem fazer a conta, mas quando ela estava no fundamental Não sei nem se ela pensava em faculdade, **mas eu já escutava minha mãe falando sobre faculdade** para ela. então meio que era intrínseca assim; **sabia que eu ia fazer faculdade**. (Enedina Alves Marques)

[...] se eu não passar eu **preciso tentar bolsa** em algum lugar porque eu tinha **vontade de fazer faculdade, tinha um incentivo**, da minha mãe ali de buscar uma universidade. (Nísia Floresta)

Fonte: Informações coletadas e organizadas pela pesquisadora (2023)

³ Nome da escola foi omitido

Nesse momento aparecem os primeiros indicadores que abarcam as questões mais próximas de seu cotidiano quando eram crianças. O ambiente social no qual se encontravam inseridos; a condição econômica que determinava suas oportunidades e escolhas; a configuração de suas famílias e o apoio que por elas era oferecido e como essa realidade influenciava na sua visão das coisas, em principal sobre o papel e importância dos estudos.

Cada participante revelou uma interpretação única sobre as próprias vivências, mas há características que aproximam todos eles como a visão dos estudos como possibilidade de mobilidade social. Isso se repete ao que tange à condição econômica, visto que todos tinham consciência das limitações enfrentadas pelas famílias e como isso seria um dificultador para alcançar seus objetivos de formação acadêmica.

O segundo agrupamento, observado no *Quadro 6*, remete ao ambiente escolar, do qual os participantes resgatam lembranças e vivências que trouxeram à tona o sentimento de inadequação à escola; insegurança e violência escolar; a visão do estudante como ser passivo; metodologia e currículo engessados e a ausência de desafio.

Quadro 6 - Pré-indicadores e indicador 2 – Ambiente escolar

Pré-indicadores	Indicadores
<p><i>[...] quando eu saí do quinto ano para mudar para o sexto ano, que é de tarde para de manhã, eu acabei ficando meio que sozinha assim, tipo eu não tinha muitos amigos. (Enedina Alves Marques)</i></p> <p><i>Eu me sentia às vezes isolado, tinha talvez porque levava um pouco mais os estudos a sério. (Alexandre Dumas)</i></p> <p><i>[...] porque eu me sentia em alguns momentos um pouco à parte na escola, né? (Alexandre Dumas)</i></p> <p><i>Eu não entendia a eles, e eles não me entendiam. Então tem aquela questão de tipo, se você levantar algumas dúvidas, questões no meio da aula, e ninguém entende por que está perguntando isso. E tem aquela questão de tipo assim, porque o “Luís” faz essas atividades? (Luís Gama)</i></p> <p><i>Nas atividades também tem uma preocupação a essa questão, de onde eu estudo, o fundamental e onde eu faço as minhas atividades, por que às vezes eu lembro que tinha até o alguns comentários de alguns colegas por que que o Vítor faz essas atividades e eu também não faço? (Luís Gama)</i></p> <p><i>Eu já ouvi de colegas mesmo, no ensino fundamental. Sabe, a atenção que eu tive por causa do programa, tipo assim: - Aí, por que que o Luís sai? Sabe, eles falavam, eles achavam que era só cursos que eu fazia a tarde. (Luís Gama)</i></p>	<p><i>Sentimento de inadequação à escola</i></p> <p><i>Insegurança e Violência escolar</i></p> <p><i>Estudante como ser passivo</i></p> <p><i>Metodologia e currículo engessados</i></p> <p><i>Ausência de desafio</i></p>

No ensino fundamental, lá no bairro⁴, que era **um bairro que enfrentava na época questões com tráfico de drogas e violência**. E isso acabava **atingindo a escola** de certa maneira, com os próprios alunos e com a convivência. E isso acabava atrapalhando a questão das aulas na escola. **Então era realmente muito complicado.** (Luís Gama)

Olha, eu gostava mais (programa) do que ficar na escola, porque a minha escola **regular**, no fundamental, era muito **problemática**. (Luís Gama)

Eu acho que pode ser frequente essa minha flexão em outros alunos, que muitas vezes a **escola convencional ela não tem alguns mecanismos que talvez a gente precise.** (Luís Gama)

O que a gente tem que fazer está lá e enfim **tem uma metodologia**, tem que ser seguido e **a gente não tem escolha.** (Clarice Lispector)

[...]que eu acho que a **escola tem um modelo pré definido**, né? A gente **não tem esse poder de escolher aquilo que a gente quer estudar, aquilo que interessa a gente.** (Nísia Floresta)

Infelizmente essa **atividade mecânica**, eu acho não é a melhor maneira de conteúdo e aprendizado. O que é importante não é necessariamente saber o que está escrito no livro, **mas associar entender e conseguir fazer relações com outras coisas diferentes.** (Alexandre Dumas)

Porque eu estudava de manhã numa escola pública e à tarde numa escola particular e claro **eu sentia a diferença no nível de ensino**. A diferença era clara, mas a minha percepção era de que **não importa se é pública ou se é privada, as metodologias são as mesmas.** (Clarice Lispector)

Era para ser diferente do convencional da escola. Eu queria. (Zélia Gattai)

A diferença é enorme porque **na escola a gente teria aquela famosa grade.** (Alexandre Dumas)

Normalmente a gente **não tinha o poder de dar a nossa opinião sobre o que a gente queria**, o que a gente não queria, sobre o que era importante para a gente, o que não era... só que ia fazer bem e não. (Clarice Lispector)

E eu sentia que eu **não tinha resultado**, não caminhava para nada, eu **estudava para provar para um professor que eu tinha decorado algo numa prova e era isso.** (Clarice Lispector)

A **escola para mim sinceramente, o ensino fundamental, foi muito fácil**. Não era uma coisa assim, que demandava muita energia. Eu lembro que para mim era mais difícil manter a atenção, o interesse do que de fato entender. (Nísia Floresta)

[...] realmente isso, **na escola é muito maçante**, eu sempre senti que foi muito maçante. (Clarice Lispector)

Pelo que sei, **sempre tive facilidade** nas matérias, nunca me foi um problema tirar as maiores notas apenas escutando o professor (Antônio Gonçalves Dias)

⁴ Nome do bairro foi omitido

<p><i>[...] acho que de fato eu ia para escola, porque eu precisava ir para escola, porque mais nada me chamava atenção. Então as coisas mais legais que eu fazia fora da escola mesmo, era no PAEE-AH/SD quanto atividades físicas. (Enedina Alves Marques)</i></p> <p><i>Não tem nada de diferente no sentido de desenvolver essas habilidades específicas dos alunos. [...] diferente do programa (de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades ou Superdotação) onde a gente tinha isso semanalmente, poder desenvolver isso semanalmente. (Clarice Lispector)</i></p>	
---	--

Fonte: Informações coletadas e organizadas pela pesquisadora (2023)

O sentimento de inadequação à escola revela a vivência de isolamento a qual muitos estudantes com AH/SD estão sujeitos. Isso nasce tanto da percepção dos colegas de escola, quanto dos próprios estudantes com AH/SD, que atribuem valor diferenciado ao comportamento dos últimos. Seja por se destacar do que seria a média de desempenho em seu grupo comparável ou mesmo de comportamentos. Um dos participantes traz repetidas falas sobre a situação de violência que vive no bairro de residência, o que afeta a situação da escola que frequentava. Entretanto, podemos indicar que é perceptível o alto nível de crítica ao modelo metodológico ainda presente nas escolas regulares. Na qual os estudantes sinalizam a existência de práticas que tratam os estudantes como seres passivos (alunos), por meio de método e currículo engessados e finalmente, a ausência de desafios que se torna ainda mais pujante para os estudantes com AH/SD.

O atendimento educacional especializado, do qual os participantes são egressos, é abordado no terceiro agrupamento, como se pode observar no *Quadro 7*.

Quadro 7 - Pré-indicadores e indicador 3 - O atendimento educacional especializado

Pré-indicadores	Indicadores
<p><i>Em relação a identificação como uma pessoa com altas habilidades, eu lembro que na época eu não dei muita importância e até não tinha associado. Não tinha associado a participação do PAEE-AH/SD com essa identificação. Mas eu lembro que foi uma época da minha vida que eu fiquei muito feliz em ter sido selecionado pelo PAEE-AH/SD. Porque não tinha especialmente associado essa questão das altas habilidades, mas eu tinha associado ao fato de que era um programa que eu acho 80 88 alunos estudando de toda a rede de ensino. E esse número tinha me impressionado, né? Estar no meio de 88. (Alexandre Dumas)</i></p> <p><i>Sobre o PAEE-AH/SD a única coisa fiquei meio em dúvida assim, porque eram tipo tantas opções ... Ok. eu fui, estou aqui, entendo que está me dando uma oportunidade de um leque de algumas coisas assim para explorar, mas não faço ideia de que e porque eu estou aqui . Eu</i></p>	<p><i>A identificação como pessoa com AH/SD e participação no PAEE-AH/SD.</i></p> <p><i>A comparação com a escola</i></p> <p><i>O ambiente</i></p> <p><i>O encontro com os pares</i></p>

<p>acho que é isso assim. Acho que o diagnóstico mais estranho que eu recebi na minha jornada. (Enedina Alves Marques)</p> <p>E eu acho que caiu bem também, porque eu me senti, em alguns momentos um pouco a parte na escola, né? (Alexandre Dumas)</p> <p>[...] acho que hoje em dia é algo muito bacana assim, eu fico muito feliz. Mas eu acho que na época eu me senti incomodada, porque parecia que eu era muito diferente [...] (Clarice Lispector)</p> <p>E no começo para mim foi muito estranho, porque alguém me perguntou: “Ah, quais são seus interesses. O que você gostaria de fazer?” Eu falei, não sei, eu nunca tinha lidado com essas perguntas, de poder pensar em qualquer coisa que me interessava. eu lembro que isso era até uma dificuldade para mim no começo, identificar possíveis interesses que fugissem naquele universo da escola tradicional. (Nísia Floresta)</p> <p>então primeiro, a matemática que fazia no PAEE-AH/SD, no primeiro ano, eu lembro que tinha tabuleiro de xadrez a gente estudava matemática. Entre várias outras coisas, né que é um ótimo método? Não somente, nas outras atividades que a gente fazia né? Era tudo prático! No grupo de aeronáutica a gente construiu o Bandeirantes (aeromodelo). Era muito prático. Então não estava ali para dizer que um avião tem asas e que as asas são feitas dessa forma não. A gente vai fazer o avião e a gente vai ver como é que funciona. (Alexandre Dumas)</p> <p>O que eu lembro do programa é... Eu acho que foram as melhores memórias que eu tenho (Luís Gama)</p> <p>[...] eu tenho um carinho muito grande pelo programa⁵ (de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades ou Superdotação) não tem palavras para falar. (Clarice Lispector)</p> <p>Então eu acho super importante, principalmente nesse sentido de que precisamos de pessoas que identifiquem esses alunos com essas habilidades, porque eu acho que se não tivesse tido programa (de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades ou Superdotação) na minha vida, eu nunca saberia disso. (Clarice Lispector)</p> <p>Quais foram os frutos desse trabalho que vocês começaram no PAEE-AH/SD? Para mostrar que foi um trabalho de sucesso. Esses casos precisam ser conhecidos, precisam ser difundidos, que essas práticas sejam adotadas em larga escala, em qualquer lugar do Brasil. (Alexandre Dumas)</p> <p>Acho que agora vai conseguir ter essa informações necessárias. para mostrar, pelo menos no meu caso aqui, quanto foi uma experiência proveitosa e fez a diferença. Coletar esses exemplos. Que esse sirva de exemplo para outras cidades, em outros estados e que eles consigam implementar um projeto desse. (Alexandre Dumas)</p> <p>[...] como eu comentei eram atividades que me desafiavam de uma outra forma. Não tinha que se sentar e ficar lá, sei lá copiando o exercício do livro, sabe? Então eu acho que na verdade complementou a minha experiência escolar, porque me permitiu desenvolver outras coisas que não estavam acontecendo na escola assim. (Nísia Floresta)</p>	<p>Os acompanhamento e orientação dos profissionais</p> <p>Desenvolvimento de interesses e aptidões</p> <p>Ampliação dos horizontes</p> <p>Ser ouvido e ter voz; aprendente como ser ativo</p>
---	--

⁵ programa (de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades ou Superdotação) - O nome do programa de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades ou Superdotação, do qual os entrevistados são egressos, foi omitido para manter o anonimato e substituído pela expressão citada em itálico em toda transcrição.

Que eu, eu acho que talvez eu não, que eu não conseguiria tendo só o ensino fundamental... Só na escola convencional. (Luís Gama)

A minha comparação era que, tipo assim, o PAEE-AH/SD era o lugar que eu sempre queria ir, pois era um escape daquele tipo de ambiente. Porque muitas vezes a minha escola, me remetia a violência. (Luís Gama)

[...] o que vocês querem aprender? era muito importante porque nas aulas comuns da escola, não é o que a gente quer aprender, né? (Clarice Lispector)

Eu gostava que eu fazia coisa diferente[...] Não tinha nada a ver com escola (Zélia Gattai)

Também era bem interessante era um ambiente diferente, até porque na escola é um ambiente pouco bagunçado, né? Tem ali alguns alunos interessados outros nem tanto, quando eu ia para o programa já era é um pouco mais paritário assim a situação. Então quem estava ali, estava ali porque queria estar realmente não porque era obrigado então acho que isso facilitava ainda mais era uma troca mais interessante. (Machado de Assis)

E eu lembro que a gente ficava um determinado tempo em algumas salas. Acho que cada sala tinha uma temática. Parecia que quando estava na sala, a gente era meio que despertado por algumas questões. Na sala, eu lembro disso assim, sabe? (Luís Gama)

Eu sentia que era um espaço diferente, tanto as salas do programa (PAEE-AH/SD), não era uma sala de aula tradicional (Clarice Lispector)

Ter essa liberdade um pouco maior, de não precisar chegar e você ter o seu local marcado, como na escola. (Clarice Lispector)

Tinha uma organização diferente, então eu acho que espaço físico assim no geral era muito positivo. (Clarice Lispector)

Foi ótimo, era o único lugar onde eu me sentia importante e desenvolvia atividades interessantes o suficiente para me incentivar a ir toda semana. (Manuel Bandeira)

Eu acho que foi muito importante para desenvolver esse lado, de desenvolver isso com outras pessoas e era muito bacana também, você está rodeado de pessoas que tinham a cabecinha mais parecida; assim também de enfim de ter essas coisas de querer buscar novos conhecimentos de outras formas. (Clarice Lispector)

A todas as trocas que foram feitas, né? Tem amizades até hoje ainda, que foram feitas nesse tempo. (Machado de Assis)

Conhecer gente nova em um nível de conexões e de conhecimentos, que eu consegui. (Luís Gama)

Para mim, com 11 anos de idade, conhecer gente no doutorado em física e mestrado em Astronomia, ou física nuclear, etc.; esse tipo de contatos, tão cedo. Eu acho que foi o que me despertou também para querer ter uma formação acadêmica, sabe ter esse contato. (Luís Gama)

Mas com relação às pessoas, também hoje em dia, eu moro como uma pessoa que eu conheci no programa (de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades ou Superdotação) e essa pessoa está na minha vida há muito tempo. Então fui criando esses laços

*também, conheço muitas pessoas até hoje dessa época também, então acho que isso também foi **muito importante para a minha formação também como pessoa.** (Clarice Lispector)*

*[...]só a questão do **facilitador e do voluntário já era muito importante** (Luís Gama)*

*[...] eu acho que **foi a primeira vez que eu tive pessoas me influenciando a pensar sobre outras coisas, que não fosse só o mundinho da escola e de casa.** (Enedina Alves Marques)*

*E eu sempre falo que **a educação transformou a minha vida, foi graças a pessoas que acreditam na educação e que se dedicam ao movimento de educação que tudo que eu vivia aconteceu, né?** (Nísia Floresta)*

*Eu acho que **a falta do facilitador acabou causando mais falta do que do voluntário, porque eu sentia que, tipo assim, com a pessoa do facilitador era o link entre meu interesse e atividade.** (Luís Gama)*

*Eu me senti **frustrada** nesse sentido e acho que me sinto até hoje, de **não ter tido esse acompanhamento** (Clarice Lispector)*

*Eu acho também pude **despertar minha curiosidade** em geral, sabe? Eu acho que eu **continuo sendo uma pessoa curiosa, o que também é algo que eu posso ter desenvolvido no programa.** (Luís Gama)*

*[...] na comunicação, [...], **eu percebi uma habilidade diferente; percebia que era acima da média e eu acho que é isso; entender que você pode ser muito bom em alguma coisa, [...] e escolher esse caminho para desenvolver o que você gosta, né? Você entende que tem ali um caminho para trilhar, no sentido de se desenvolver nessa área.** (Clarice Lispector)*

*E aí começou a **abrir um mundo na minha cabeça, porque eu podia fazer o que eu quisesse. O que que eu queria naquela época? [...] Então é isso, uma das principais coisas que eu lembro é isso, dessa oportunidade de poder fazer o que a gente queria, que a gente tinha vontade.** (Clarice Lispector)*

*[...] deu todos os **caminhos necessários** para poder me **aprofundar nos assuntos** que eu me interessava na época, **sem julgamentos.** No dia que eu gostasse de um assunto poderia me aprofundar. (Alexandre Dumas)*

*Também saber **identificar melhor os meus interesses, né? Porque na época eu imaginava que era uma coisa e fui saber reconhecer que aquilo não era meu interesse, não insistindo naquilo acho que esses foram os principais pontos para mim.** (Machado de Assis)*

*Foi bom também para **saber uma coisa que eu não gostava... mas eu acho que tudo me desafiou intelectualmente de uma forma muito diferente e expandiu meus horizontes** para coisas que eu não pensava. (Nísia Floresta)*

***Extremamente importante.** Por exemplo, se tratando do PAEE-AH/SD, tive a oportunidade **de experimentar e aprofundar meus conhecimentos em várias áreas de interesse.** Sem dúvidas, essas experiências contribuíram no meu **autoconhecimento e escolha de projeto profissional.** Ainda mais importante, o programa também **contribuiu na minha autoestima, me levando a acreditar que seria possível almejar objetivos maiores.** (Nísia Floresta)*

Então, ter esses **contatos com pessoas** que já estavam na graduação, na pós-graduação, sendo voluntários para ficar orientando pré-adolescentes, alguns ainda na infância, etc. Eu acho que é **muito importante**, então acho que esse é um evento que me marcou muito. E conhecer **pessoas que falavam outros idiomas, pessoas estrangeiras...** Era, era muito legal. Acho que **esse tipo de contato fez bastante diferença.** (Luís Gama)

Mas o que **marcou mesmo foram as novidades**, que foram trazidas para mim, sabe? Eu acho que foram as **novas possibilidades mesmo e os novos contatos que me marcaram muito**, o nesse momento, acho que esse é o principal (Luís Gama)

Isso assim, **abriu a minha cabeça** de uma forma muito grande, porque né, até então é basicamente **eu ia para escola, estudava, voltava para casa e não imaginava muitas coisas com relação ao futuro.** E aí quando eu ingressei no programa a gente **começa a fazer uma orientação, começa a pensar sobre o futuro, as oportunidades** que a gente pode ter de estudar, de faculdade. Porque até então era tudo muito novo, **mas naquele momento que eu imaginava era terminar a escola e começar a trabalhar, não imaginava muito além** ou a questão do estudo, das possibilidades que eu teria. (Machado de Assis)

A gente era **muito ouvido** e eu não tinha tanto isso na verdade, quase **não tinha isso nas aulas, na escola.** (Clarice Lispector)

Podia falar, todo mundo podia dar as suas opiniões e eu acho que isso era **muito positivo.** (Clarice Lispector)

E era um **ambiente muito mais aberto**, entre os alunos, de discussão.. **De sair desse quadro passivo do aprendizado, né?** (Alexandre Dumas)

No programa, tinha voz. Como se dava **ouvido** por aquilo que a gente estava falando e **na escola não tinha isso.** (Zélia Gattai)

A gente chegava e **cada um expressava sua opinião, não era como na escola, que o professor ensina e você aprende.** A gente tinha... [...] é a parte de deixar ter a **minha opinião, a minha escolha** (Zélia Gattai)

Realmente para **poder escolher** o que a gente queria aprender e acho que uma **liberdade em todos os sentidos.** (Clarice Lispector)

[...], isso da gente **poder escolher, também poder participar desse processo de aprendizagem,** acho que é muito **interessante.** (Clarice Lispector)

O grande **diferencial**, e o que foi muito importante, é isso **de ter liberdade** assim de poder fazer as nossas **próprias escolhas** (Clarice Lispector)

Porque eu só fazia aquilo que eu queria e que gostava **não porque me obrigavam a fazer isso** (Zélia Gattai)

Consegui **aprender muito melhor** de maneira muito **mais fácil** no PAEE-AH/SD e de uma maneira muito **mais criativa** também. (Alexandre Dumas)

E acho que **no programa** (de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades ou Superdotação), foi onde eu **consegui me desenvolver mais**, assim como aluna, porque, eu não sei, eu tinha um **motivo para estar fazendo aquilo** (Clarice Lispector)

Porque era isso, de como eu falei a gente **tinha liberdade** para **expressar as nossas opiniões, as conversas, elas eram muito mais abertas** para a gente, **o que na sala de aula não funcionava,** (Clarice Lispector)

Mas todo mundo deveria ter essa chance, né? Essa oportunidade de um dia que eu pergunto, né? O que você gosta? E que ele possa entrar em contato. E se ele não gostar tudo bem... Quer tentar outra coisa que você quer tentar. E é esse é o grande. êxito do PAEE-AH/SD ele está dentro, no momento da vida de jovens, no bom momento. (Alexandre Dumas)

Sempre me perguntei o porquê, não via motivo para participar por não achar que eu tivesse alta habilidade ou superdotação. Mas amava, me sentia acolhida por todos, e parecia que era o lugar certo para mim, me sentia deslocada na escola e lá não, amava os colegas e principalmente os facilitadores e professores, até hoje lembro com muito carinho e se pudesse voltar para uma fase da vida com certeza escolheria a época do PAEE-AH/SD. (Mary Shelley)

Participar de um programa voltado para altas habilidades me permitiu ter uma perspectiva ampla de possibilidades que, talvez, não teria tido fora do programa. Dado que cresci em uma condição socioeconômica vulnerável, é provável que não tivesse acesso a atividades e informações que tive enquanto participei do programa. Além disso, o programa me proporcionou acesso a atividades de todos os meus interesses, sem limitações em relação a áreas de conhecimento. Essa diversidade de experiências foi extremamente enriquecedora e contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal. (Luís Gama)

Foi necessário e emancipador. O programa me garantiu a possibilidade de perceber um futuro que não me seria proporcionado pela escola comum, para além de ter me assegurado que eu não estava sozinho neste processo. (Fernando Pessoa)

O programa representou, para mim, uma mudança de perspectiva. Durante o programa passei a entender que possuía habilidades, a aprender a lidar com elas e perceber que poderiam ser exploradas. (Machado de Assis)

Acredito que foi muito enriquecedor a participação no programa, pois pude fazer atividades livres sobre meu interesse, sem me preocupar com mensuração de notas de desempenho acadêmico, o que era extremamente prazeroso. Creio que a parte burocrática de fazer um planejamento semanal em planilha também me ajudou muito como habilidade para a vida profissional. (Clarice Lispector)

Fonte: Informações coletadas e organizadas pela pesquisadora (2023)

A partir do advento da identificação como pessoa com AH/SD se inicia a participação no PAEE-AH/SD o que acarreta uma comparação entre as vivências escolares e o novo ambiente. O novo espaço, físico e social, propicia o desenvolvimento de interesses e aptidões, o que antes parecia excluído em seu processo de aprendizagem. Além disso, as experiências em espaços e propostas diferenciadas oportunizam a ampliação da visão de mundo para além do seu meio social de origem. O encontro com os pares suscita o sentimento de pertencimento e identificação. O acompanhamento e orientação de profissionais capacitados auxilia na busca de desenvolver um plano de estudos e exploração, baseado nos interesses e feito com os estudantes.

O atendimento especializado vai ao encontro aos anseios dos estudantes com AH/SD, que desejam ter voz e participação ativa em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No quarto, e último, agrupamento surge o tema relacionado à vida adulta, no qual expressam a relação de sua trajetória para a vida adulta. O que pode ser observado no *Quadro 8*.

Quadro 8 - Pré-indicadores e indicador 4 – Vida adulta

Pré-indicadores	Indicadores
<p><i>Eu acho que PAEE-AH/SD foi muito importante para eu começar a questionar as coisas. Desde então ter questionado, criei esse hábito de questionar. (Enedina Alves Marques)</i></p> <p><i>Então, o passo inicial foi o programa. E aí isso, por exemplo, fez com que eu quisesse fazer uma prova para estudar em período integral, e aí isso foi levando a faculdade, a faculdade vai levando a vida acadêmica. Então eu acho que uma contribuição gigantesca do programa, que abriu as primeiras portas. (Machado de Assis)</i></p> <p><i>Levo ainda hoje algumas coisas que eu às vezes até faço aqui na França, para provar alguns conceitos com meu chefe, que vem da matemática do PAEE-AH/SD. (Alexandre Dumas)</i></p> <p><i>Então eu acho que depois que eu passei por um momento de “meu Deus, o que eu faço no PAEE-AH/SD?”, acho que hoje eu consigo ter uma certa autonomia de atividades e questões em relação ao meu trabalho, faculdade, etc. que eu tenho. Eu acho que eu também desenvolvi essa questão no PAEE-AH/SD, sabe de tipo assim, identificar interesses e buscar questões e atividades relacionadas a ele. Eu acho que isso é muito importante para a vida num todo. (Luís Gama)</i></p> <p><i>A minha experiência com línguas estrangeiras, o primeiro contato com línguas estrangeiras foi no PAEE-AH/SD. Assim, eu participei de atividades de inglês e atividades em espanhol. E consegui, durante uma época, um curso na escola de língua estrangeira pelo PAEE-AH/SD também. Então, eu acho que essa questão com as línguas, de querer ter esse conhecimento mesmo, foi algo que o PAEE-AH/SD me trouxe e continuei desenvolvendo até hoje. (Luís Gama)</i></p> <p><i>Então quando fui me desenvolvendo mais, no ensino médio, chegando no período da faculdade, eu já tinha uma noção melhor, por conta da experiência anterior [...] O interesse por línguas também que eu tinha na época, ainda tem um pouco de dificuldade hoje, mas é o interesse que se mantém. (Machado de Assis)</i></p> <p><i>Muito conhecimento daquela época eu trago até hoje (Clarice Lispector)</i></p> <p><i>O PAEE-AH/SD foi muito transformativo na minha vida, foi uma oportunidade de expandir o meu entendimento de mundo e desenvolver habilidades que eu não tinha a oportunidade no ensino regular. Foi um grande incentivo a continuar em busca de conhecimento e me trouxe muita autoconfiança. Nos meus últimos anos houve um incentivo a pensar em projeto de vida, onde eu me imaginava no futuro. Isso contribuiu muito para o meu aprendizado de planejamento e para o meu entendimento de futuro. (Jane Austen)</i></p>	<p><i>Desenvolvimento da autonomia sobre a própria trajetória</i></p> <p><i>Os programas de apoio</i></p> <p><i>Oportunidades e escolha</i></p> <p><i>Construção da autonomia</i></p> <p><i>Desenvolvimento de uma autoimagem positiva</i></p> <p><i>Sensação de ser capaz, sucesso</i></p> <p><i>Realização de sonhos</i></p>

Foi extremamente importante nesse processo de **decidir o meu futuro com relação à profissão**. (Clarice Lispector)

[...] na faculdade outro ambiente outro tipo de pessoa: pessoa mais velha, pessoa mais nova pessoa da mesma idade pessoa que trabalha e já é chefe. [...]então esse misto aí é um mundo, né que **muda completamente a cabeça da gente** e na parte assim de conteúdo. (Zélia Gattai)

Em algum momento. Primeira parte **oportunidade** né? **Eu tive oportunidade**. Talvez se eu não tivesse essas oportunidades que me apareceram tudo que eu fiz, **eu só fiz porque eu tive a oportunidade**. (Zélia Gattai)

Foi uma escolha. Realmente aqui não me arrependo nem um pouco. É o que a gente vive na Unicamp inesquecível. (graduação) (Alexandre Dumas)

E se não tivesse tido as **oportunidades** que eu tive **não ia chegar na metade** (Alexandre Dumas)

Foi a partir dessa **identificação** que eu consegui, principalmente as **oportunidades que eu tive tanto lá**. (Zélia Gattai)

De **ampliar o leque de possibilidades e de oportunidades** também, que o **programa abriu** assim para mim, eu acho que isso é o que vem mais forte assim na minha mente [...](Luís Gama)

Olha o que a **sementinha** eu diria que foi o **programa** que eu participei, né? Porque desde aquele tempo **já tinha uma noção de que aquilo estava abrindo, a minha cabeça**, para diversas **oportunidades**, só que assim era um grupo bem restrito da escola. Então assim, **seria interessante se mais pessoas tivessem acesso àquilo**. Eu sinto que aquilo, aquele impacto positivamente na minha vida... **veio um desejo de transformação mesmo, de poder levar esses benefícios para outras pessoas**. Então me interessei por política, mas fazendo direito, né? Enfim, eu ainda penso em como conciliar essas duas coisas. (Machado de Assis)

Assim ter no de agora mesmo é indiretamente porque **tudo que eu construí foi através das oportunidades** que esse **despertar aí dos altas habilidades me proporcionou**. (Zélia Gattai)

[...] eu tive que estagiar e por intermédio também desse outro programa que me deu a **bolsa**. (Zélia Gattai)

[...] ganhei a **bolsa** do ProUni na UNIP de engenharia mecânica. E aí ficou ali para eu decidir, né? Eu largava o estágio aquele comecinho ali que eu estava né implantando começando a minha carreira profissional e ia para outro estado, né? (Zélia Gattai)

[...] **meus pais não iam me bancar**, não teria condições de me bancar fora. E morar fora, eu também não teria condições psicológicas de ficar sozinha. Nunca tinha passado por isso né? (Zélia Gattai)

O meu pai tem **condição de bancar** ou não? então aí eu acabei **escolhendo a opção de ficar na engenharia mecânica** que era a área ali que eu estava entrando né? (Zélia Gattai)

Desde o PAEE-AH/SD eu acho que já tinha isso na minha mente, porque também pelo convívio, né? **Por ver pessoas no PAEE-AH/SD a gente tinha os voluntários, né. Pessoas que não tinham nada a ver com o assunto, não era um professor, era uma pessoa sei lá... era um engenheiro era não sei o quê, então sei né? Nossa, quero ser também**

um dia lá que já despertou. E aí depois fazendo o ensino médio técnico, sempre foi assim. Estava nos planos de fazer um ensino superior. (Zélia Gattai)

Com certeza, não. Não deixa manter uma dedicação assim, sabe? Por um tempo, só para os estudos. (bolsas para permanência na universidade) (Luís Gama)

*Fui **identificada** no PAEE-AH/SD, aí foi ele que **me levou a outro programa onde eu pude ganhar bolsa e estudar** [...]. O estudo em uma escola particular no ensino médio, aí eu **consegui de novo uma bolsa** na faculdade. Então **oportunidades não é todo mundo que tem essa chance.** (Zélia Gattai)*

*[...] o Colégio particular tinha **um programa de bolsas** para os alunos que **foi o que salvou, né? Eu só pude ir para Unicamp porque tinha um programa de bolsas.** Que foi que pagava o meu aluguel, né? (Alexandre Dumas)*

*Foi **difícil** na época porque caiu bem na época do final do governo Dilma com **corte de bolsas** e tudo mais. [...]. E aí esse número foi reduzido enormemente e ainda por cima **eu consegui ter a bolsa**, mas não foi nada fácil porque a bolsa e processo seletivo são duas coisas completamente Independentes, né? (Alexandre Dumas)*

*Muitos **países que eu viajei** eu tenho amigos do mundo inteiro, hoje eu **falo três línguas.** então assim, **tudo isso vem da base,** foi uma coisa que com certeza **começou lá no PAEE-AH/SD. Que foi quando alguém olhou para mim e falou o que que te interessa? O que é importante para você? O que você quer se desenvolver?** Além disso aqui então foi um dos primeiros **convites** assim, que eu recebi **de pensar além, onde eu queria estar** além daquela sala de aula, que eu estava todos os dias. (Nísia Floresta)*

*[...] acredito e vejo que eu **ainda sou uma pessoa curiosa, talvez por aqueles momentos.** Sabe. E eu tenho tentado manter isso em mim até hoje, esse senso de curiosidade, de tentar **buscar algo novo.** Eu acho que esse é o principal. (Luís Gama)*

*[...] **estou muito feliz de estar aqui,** muito **segura com as minhas próprias escolhas** e de sentir também que **eu escolhi tudo que está acontecendo até aqui,** sabe? **Eu não estou fazendo nada para agradar ninguém** porque eu acho que até certo momento **isso me impactava muito, a opinião das pessoas.** (Nísia Floresta)*

*Estou trabalhando com uma coisa que eu nunca trabalhei, mas eu gosto muito. **Os desafios... acho que me motivam muito,** é um trabalho muito dinâmico que a gente trabalha em projetos [...](Nísia Floresta)*

***Hoje em dia, às vezes eu fico divagando, pensando que eu quero assim...** e eu não me limito naquilo que eu penso, naquilo que eu tenho vontade, porque eu falo: “cara, **olha as coisas que aconteceram, se isso aconteceu até aqui o resto é tudo possível.** (Nísia Floresta)*

*Eu acho que com certeza eu me vi em muitas **situações de vulnerabilidade por ser mulher,** que me fizeram ter que **ser mais forte** assim, né? [...]. Entretanto, isso também criou uma Casca Grossa, de **ser uma pessoa destemida** ou de ir com medo mesmo, né? (Nísia Floresta)*

*E a profissão está sendo muito bacana comigo, o jornalismo está sendo muito bom. **Tenho sido muito feliz na profissão, nenhum arrependimento de ter escolhido** (Clarice Lispector)*

*Porque assim, eu tenho aquele sonho de ter família e ter filhos, mas também tem aquele ladinho de: “**Já tive a minha trajetória**”. **Pode não ser muita coisa, mas eu conquistei algo até aqui** [...](Zélia Gattai)*

*[...] eu voltei para França, porque causa do trabalho. quando eu estava aqui na França, fiz o meu estágio de que chama de estágio final de estudos aqui. **foi muito difícil conseguir**: meu nível de francês não era assim tão bom e precisa ter um currículo perfeito sim sem erro de gramática a mesma coisa, né aqui na frase precisa escrever uma carta de intenção escrever uma redação que você quer trabalhar nessa empresa nesse trabalho que você vai acrescentar nessa empresa nesse trabalho. (Alexandre Dumas).*

*Então assim a **minha ida para fora também trouxe muitas possibilidades para a gente enquanto família**, enquanto aquilo que a gente sonha, aquilo que a gente planeja. (Nísia Floresta)*

*Acho que eu **construí uma confiança** que também hoje me ajuda no trabalho. (Nísia Floresta)*

*Então ele (noivo) é engenheiro civil então. **A gente se conheceu na faculdade hoje**. Ele é engenheiro civil e nessa E aí por isso já junta que eu tenho interesse e por ser também a área dele aí eu me envolvo nessa área. (Zélia Gattai)*

*E ainda por cima **encontrei uma pessoa super especial aqui**, Que a gente mora juntos hoje, **minha noiva**. e aí o trabalho né do super certo porque me permitia de voltar a ficar com ela [...](Alexandre Dumas)*

*Então tinha muito uma coisa de educação socioambiental, de fazer coisas tipo trilha, raft, e eu era monitora. Então fazia tudo isso junto, **estava ali aprendendo junto**, convivendo com as crianças, com os alunos e estava muito **relacionado aos meus interesses da educação**. (ano sabático com voluntariado internacional) (Nísia Floresta)*

*E eu **voltei feliz**. Estranham porque o Brasil realmente está difícil, mas o resto do mundo também não está fácil e eu **sentia muito a necessidade de voltar para compartilhar um pouco de tudo que eu vivi**. O meu sonho nunca foi viver para sempre fora, sempre teve essa coisa de voltar. (Nísia Floresta)*

*Quando eu **me formei** agora, dois meses atrás, **para mim foi muito impactante**. Porque eu pensei: “**eu realizei sonhos que eu nem sabia que eu podia sonhar**”. (Nísia Floresta)*

Fonte: Informações coletadas e organizadas pela pesquisadora (2023)

O próximo passo foi a construção dos núcleos de significação a partir da análise dos sentidos e significados, atribuídos pelos egressos do programa de atendimento especializado para as AH/SD. Aguiar e Ozella (2013, p. 310) afirmam que “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito”.

É nesse movimento dialético de análise, em que o pesquisador procura sistematizar os indicadores, que a dimensão empírica de conhecimento das significações vai sendo superada (e não suprimida) pela dimensão concreta. Apesar de termos apontado este momento como sendo prioritariamente de análise, não podemos deixar de frisar que ele também tem uma natureza sintética, de modo que, para desvendar as relações de negação, é fundamental a busca de articulação parte/todo, movimento marcadamente de síntese (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 68).

Entretanto, essa síntese é ainda provisória, mas já deve estar atenta às contradições e a negação dos discursos.

Noutras palavras, queremos ressaltar que, assim como o primeiro momento (levantamento de pré-indicadores) da proposta metodológica dos núcleos de significação consiste em analisar as palavras ditas pelo sujeito e, assim, apreender seus significados, o segundo (sistematização dos indicadores) tem como finalidade a negação do discurso tal como se apresenta, isto é, a negação do dito (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 68).

Assim, a aglutinação dos indicadores culminou em quatro *núcleos de significação* como mostra, a seguir, o *Quadro 9*. Os nomes dos *núcleos de significação* foram compostos por uma expressão retirada das falas dos participantes, com o objetivo de melhor caracterizá-los

Quadro 9 – Indicadores e Núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
<i>Ambiente social</i> <i>Condição econômica</i> <i>A família</i> <i>a importância dos estudos</i>	1 – O meio social e a pessoa com AH/SD: <i>Será que eu deveria ter passado por isso?</i>
<i>Sentimento de inadequação à escola</i> <i>Insegurança e Violência escolar</i> <i>Aluno como ser passivo</i> <i>Metodologia e currículo engessados</i> <i>Ausência de desafio</i>	2 – A escola e o aluno com AH/SD: <i>eu estudava para provar para um professor que eu tinha decorado algo</i>
<i>A identificação como pessoa com AH/SD e participação no PAEE-AH/SD.</i> <i>A comparação com a escola</i> <i>O ambiente</i> <i>O encontro com os pares</i>	3 – o atendimento educacional especializado: <i>eu sentia que era um espaço diferente</i>

<p><i>Os acompanhamento e orientação dos profissionais</i></p> <p><i>Desenvolvimento de interesses e aptidões</i></p> <p><i>Ampliação dos horizontes</i></p> <p><i>Ser ouvido e ter voz; aprendente como ser ativo</i></p>	
<p><i>Desenvolvimento da autonomia sobre a própria trajetória</i></p> <p><i>Os programas de apoio</i></p> <p><i>Oportunidades e escolha</i></p> <p><i>Construção da autonomia</i></p> <p><i>Desenvolvimento de uma autoimagem positiva</i></p> <p><i>Sensação de ser capaz, sucesso</i></p> <p><i>Realização de sonhos</i></p>	<p>4 – Vida adulta: <i>eu tive oportunidade</i></p>

#paratodosverem: Quadro quatro referente a “Indicadores e Núcleos de significação”. O quadro está organizado em duas colunas e 5 linhas; sendo que a primeira linha apresenta o cabeçalho e as demais elencam os indicadores, na primeira coluna; e os títulos dos “Núcleos de significação”. Os dados do quadro foram elaborados pela autora, no ano de dois mil vinte e três.

Fonte: Informações coletadas e organizadas pela pesquisadora (2023)

A próxima etapa da análise se inicia com a análise intranúcleo, que requer exploração detalhada de cada núcleo de significação construído até aqui isoladamente.

4.3 Análise intranúcleo

A análise intranúcleo se coloca como etapa essencial na análise por meio dos núcleos de significação, por meio da qual busca investigar, de forma detalhada, os significados atribuídos pelos participantes da pesquisa dentro de um único núcleo de significação. Na análise intranúcleo se procura esquadrihar, a partir dos discursos, o entendimento dos sentidos emergentes.

Para tal deve se considerar as contradições, complexidades e diferentes nuances presentes nas falas dos participantes, analisados sob a premissa da relação dialética entre o sujeito e seu contexto histórico-social. Vigotski (1998) defende que os significados não surgem isoladamente, mas são moldados pelas interações sociais e pela cultura em que o sujeito está inserido. Dessa forma, é possível inferir que a exploração dos significados de um núcleo implica a compreensão de como as significações do sujeito são influenciadas pelas condições sociais, históricas e culturais.

4.3.1 Núcleo 1 - O meio social e a pessoa com AH/SD: *Será que eu deveria ter passado por isso?*

O “Núcleo 1 - O meio social e a pessoa com AH/SD: *Será que eu deveria ter passado por isso?*” apresenta como questão central as relações da pessoa com AH/SD, especificamente durante a infância e início da adolescência, com o meio social do qual faz parte (condição econômica e social) e as consequências causadas por elas, interação com os outros (colegas e familiares), os valores como a importância dada ao estudo e o sentimento de inadequação.

Mostra-se vital por evidenciar os valores, crenças e concepções como pontos fundamentais e constitutivos da vida dos participantes, visto que embasa a maneira como eles se identificam, sentem, pensam e agem sobre o mundo.

Sendo assim, a família é o primeiro grupo social do qual a criança faz parte e essa relação é fundamental para sua constituição como sujeito. Nas interações familiares são ensinados valores, crenças e comportamentos próprios daquele grupo. Para Gonçalves:

Nessa interação indivíduo-meio se torna muito importante que desde o início se estabeleça uma relação de confiança para que ele possa, dentro de suas necessidades, encontrar amparo e apoio em seu círculo familiar quando algo o aflige ou o faz sentir-se constrangido. [...] Em outros termos, a família é a transmissora dos valores culturais, sociais e dos conhecimentos que, de forma geral, desde a primeira infância a criança superdotada passará a assimilar. (2020, p. 120)

Isso se mostrou verdadeiro para alguns dos participantes, que a família, mesmo sem uma condição socioeconômica favorável, se colocou no papel de incentivar a busca pelos estudos.

[...] sempre me incentivaram a estudar (pais). (Zélia Gattai)

[...] sabiam a importância dos estudos na vida de alguém, porque eles nunca tiveram essa oportunidade, gostariam que eu pudesse ir mais longe do que eles foram e aproveitar ao máximo as oportunidades que eu tive. (Alexandre Dumas)

Tinha influência do meu pai em casa que fez direito também, né? (Machado de Assis)

Não sei nem se ela (irmã) pensava em faculdade, mas eu já escutava minha mãe falando sobre faculdade para ela. Então meio que era intrínseca assim; sabia que eu ia fazer faculdade. (Enedina Alves Marques)

[...] minha mãe nunca deixou de apoiar, então tudo que eu falava que eu queria fazer e ela falava: "Pode. Vai sim" (Nísia Floresta)

Indiretamente pode se vislumbrar as significações dos pais (família) sobre a importância dos estudos na vida dos filhos. Muitas famílias ainda compreendem a possibilidade de cursar uma graduação como uma oportunidade de acessar melhores oportunidades profissionais. A ascensão social, para os mais pobres, está vinculada muitas vezes à ascensão acadêmica.

Entretanto nem todos os participantes tiveram a mesma vivência, como evidencia a fala a seguir:

[...] teve uma cobrança na época da minha mãe. Eu fui criado pela minha, pela minha avó, mas nessa época, minha mãe morava comigo e ela não entendia por que eu fazia tanta atividade e ela achava melhor eu trabalhar também [...]. (Luís Gama)

Diferentemente dos demais, Luís Gama não contou com o apoio da mãe. Menino preto, periférico e pobre precisou encarar as cobranças relativas a exercer um trabalho remunerado. Caso recorrente entre os mais pobres, os meninos são vistos como mão-de-obra desde muito cedo, tendo que ajudar a prover a subsistência da família.

Eu sou uma pessoa criada numa região periférica, então eu tenho essa questão de ajudar em casa, é algo que é forte. (Luís Gama)

Essas cobranças eram feitas por ele próprio, que repetia o que ouviu durante toda sua vida: pobre precisa trabalhar. Além de ouvir, ele vivenciou essa realidade tanto no seio de sua família quanto das outras pessoas, que moravam em seu bairro.

Porque a questão do ensino superior para onde eu morava, era algo assim muito, muito, muito distante. (Luís Gama)

Por ser periférico, estive limitado às experiências e vivências que ali eram oferecidas, e eram poucas. A falta de modelos, de representatividade, o deixou sem perspectiva. Como subverter essa realidade? Como negar as crenças limitantes que a ele foram transmitidas?

Mesmo para a pessoa com AH/SD, é complexo subverter certos padrões e significações sem apoio, ainda mais quando se é uma pessoa preta.

Para algumas crianças negras, a dificuldade de autoaceitação decorre de um possível comprometimento de sua identidade com as atribuições negativas de seu grupo social. O que acontece sobretudo com as crianças, que estão em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, é uma internalização do discurso alheio. Em outras palavras, é pelo olhar do outro que alguém se constitui como sujeito e pé a qualidade desse olhar que contribui para o grau de autoestima de qualquer indivíduo, seja ele branco ou negro (Moraes, 2019, p. 18)

Luís Gama enfrenta inúmeros desafios impostos pelo seu meio social, condição socioeconômica e a cor de sua pele. Nos espaços periféricos se enfrenta o excesso de violência e a falta de estrutura e oportunidades, uma vez que:

A população negra tem tido pouco acesso aos meios produtivos educacionais no Brasil, é dessa forma a principal vítima dessas situações de determinismo e desigualdades étnicas. Ainda hoje as concepções sobre as desigualdades étnicas, se fazem presentes na educação brasileira tendo consequências concretas o fracasso e a evasão escolar do povo negro (Moraes, 2019, p. 23).

Lutar contra esse determinismo requer apoio e acesso a meios para a mudança, ainda mais para uma criança com AH/SD. Visto que muitas vezes o grupo social e a escola não são capazes de reconhecer as AH/SD em pessoas pretas, já invisibilizadas pelo preconceito e racismo. Isso evidencia ainda mais a importância do apoio familiar, que é expressa por:

Silverman (1993 *apud* Delou, 2007) nos lembra que a “superdotação é uma questão familiar [...], é uma qualidade da família ao invés de uma qualidade que diferencia a criança do resto da família” (p. 59). Logo, é inegável que a família tem papel importante no desenvolvimento de uma criança superdotada no encorajamento, na estimulação e no aspecto afetivo, dentre outros aspectos que precisam ser desenvolvidos (Gonçalves, 2020, p. 122)

Felizmente, a identificação como pessoa com AH/SD e posterior atendimento educacional especializado trouxeram o apoio e novas significações sobre si mesmo. Atualmente, quando convidado a refletir sobre sua trajetória, *Luís Gama* questionou:

Mas hoje penso: Será que era uma preocupação, que um menino saindo do ensino fundamental, deveria ter? Será que eu deveria ter passado por isso? (Luís Gama)

Entretanto, mesmo aqueles que contaram com o apoio familiar trouxeram a preocupação em relação à condição socioeconômica da família.

O meu pai tem condição de bancar ou não? Então aí eu acabei escolhendo a opção de ficar na engenharia mecânica, que era a área ali que eu estava entrando né? (Zélia Gattai)

Mesmo que financeiramente não ... Nós não éramos ricos, mas nunca faltou estima para os estudos (Alexandre Dumas)

[...] se eu não passar eu preciso tentar bolsa em algum lugar, porque eu tinha vontade de fazer faculdade, tinha um incentivo, da minha mãe ali de buscar uma universidade. (Nísia Floresta)

Provenientes de famílias trabalhadoras, a preocupação com o custeio dos estudos se mostrou presente, mas as falas de *Alexandre Dumas* e *Nísia Floresta* ressaltam que o incentivo dos pais existia, independentemente de haver condições para financiar os estudos dos filhos.

Supõe-se que as pessoas com AH/SD não precisam de atendimento educacional especializado, visto que teriam mais facilidade para trilhar um caminho acadêmico e profissional de sucesso. Essa é uma crença equivocada, visto que os superdotados têm necessidades próprias, além das comuns a outras pessoas, seja quanto ao desenvolvimento acadêmico, social ou emocional. Além disso, quando provenientes das classes mais pobres ainda enfrentarão dificuldades para continuar seus estudos e projetos, o que pode gerar uma frustração maior.

As AH/SD não isentam as crianças e jovens de passarem por experiências e tensões comuns às demais pessoas. Mesmo com o incentivo e apoio da família para os estudos acadêmicos, os participantes externalizaram a preocupação com a condição financeira de suas famílias. Como financiar os estudos? Como continuar explorando seus interesses e capacidades em contraposição à necessidade de ser economicamente ativo? Além disso, há aqueles que além

da dificuldade econômica não contam nem mesmo com o apoio da família ou ambiente social. Uma realidade que insiste em afirmar que tal objetivo não lhe é possível.

4.3.2 Núcleo 2 - A escola e o aluno com AH/SD: *eu estudava para provar para um professor que eu tinha decorado algo*

A escola, como instituição, deve ser compreendida como um espaço construído social e historicamente, o qual desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e psicológico de seus aprendentes.

Para além da aquisição de conhecimento a escola atua na formação das funções superiores e é o lugar no qual a mediação cultural ocorre de forma sistemática e planejada. Ou seja, na escola os aprendentes têm acesso aos conhecimentos e ferramentas construídos culturalmente que vão além de suas experiências cotidianas.

Do mesmo modo, a escola também se constitui como espaço no qual interações sociais básicas para o desenvolvimento cognitivo acontecem. A interação social com outros aprendentes, professores e demais indivíduos do ambiente escolar propiciam a internalização de habilidades e conhecimentos que vão além do que poderiam adquirir isoladamente. Ademais, valores, normas e formas de pensar e compreender o mundo são construídas e vivenciadas nas interações. A subjetividade dos aprendentes é desenvolvida, sendo muitas vezes moldada, ou constituída, influenciando a maneira como estes percebem a si mesmos e o mundo ao seu redor.

Nesse cenário, o sentimento de inadequação à escola, e que tudo que ela traz e representa, se fez presente nas palavras dos participantes da pesquisa. A reflexão sobre a experiência escolar, vivenciada na pré-adolescência, trouxe à tona lembranças sobre as relações existentes no ambiente escolar. Essas relações perpassam pela interação dos participantes com os demais indivíduos, como seus colegas e professores, o espaço físico, sua localização geográfica e as condições socioeconômicas.

Entre as muitas vivências o sentimento de isolamento social se mostra presente entre os participantes da pesquisa. Hoje adultos, os participantes revisitaram os sentimentos experimentados entre fim da infância e o início da adolescência, fase na qual a aceitação pelo grupo etário se faz cada vez mais influente.

[...] quando eu saí do quinto ano para mudar para o sexto ano, que é de tarde para de manhã, eu acabei ficando meio que sozinha assim, tipo eu não tinha muitos amigos. (Enedina Alves Marques)

No trecho acima, a participante traz a identificação deste sentimento ao mudar de horário, mas que na verdade marcava a mudança da etapa do Ensino Fundamental 1 (do 1^a ao 5^o ano) para o Ensino Fundamental 2, que compreende do 6^o ao 9^o ano. As transições entre as diferentes etapas da Educação Básica, que são parte de uma estrutura educacional mais ampla, produzem novas dinâmicas sociais, acarretando novos desafios para a adaptação dos aprendentes. Isso afetou diretamente as experiências de *Enedina*, que inicialmente atribuiu a experiência de solidão à essa transição.

Se o rito de passagem do adolescente é complexo, aqueles com AH/SD enfrentam maiores dificuldades ainda pela representação cultural ambivalente apresentada pela sociedade e pela mídia. A escola privilegia o estudante tido como normal e preconiza o ideal da homogeneidade dirigindo o esforço pedagógico somente para essa massa crítica (Correia, 2012, p. 52).

É preciso ressaltar que “as crianças superdotadas pensam e sentem de forma diferente das demais e assim continuam nos adolescentes” (Correia, 2012, p. 65).

Eu me sentia às vezes isolado, talvez porque levava um pouco mais os estudos a sério. (Alexandre Dumas)

No entanto, *Alexandre Dumas* expressa e associa seu sentimento de isolamento ao fato de levar os estudos a sério. Esta fala pode ser compreendida dentro do contexto em que os parte dos estudantes com AH/SD enfrentam dificuldades de integração social, principalmente pela diferença no ritmo de aprendizagem e interesse acadêmico em relação aos seus colegas da mesma idade. O entendimento de que o empenho nos estudos pode levar ao isolamento reflete um contexto histórico e social no qual as AH/SD não são totalmente compreendidas, e valorizadas, pelos pares etários. Em seguida, reafirma seu sentimento quando expõe que se sentia “à parte” na escola.

[...] porque eu me sentia em alguns momentos um pouco à parte na escola, né? (Alexandre Dumas)

É possível compreender sua fala como expressão de uma vivência de exclusão no ambiente escolar. Estudantes com AH/SD frequentemente se percebem como sendo diferentes de seus colegas, tanto pelo rendimento como pela forma que compreendem o mundo e se expressam perante ele. Essa percepção de si mesmo pode auxiliar na internalização de um

sentimento de inadequação, o que acarreta a intensificação do isolamento por motivações externas e internas.

[...] quando o superdotado não é reconhecido como tal, não se levam em conta as suas necessidades especiais, tanto educativas como psicológicas e não se encontram em ambientes que lhes permitam desenvolver todo o seu potencial, podem apresentar desajustes, problemas de fracasso escolar ou busca do isolamento social e intelectual (Correia, 2012, p. 65).

O trecho a seguir evidencia como as significações são importantes para conhecer e compreender as dificuldades de comunicação e interação social enfrentadas pelos estudantes com AH/SD na escola.

Eu não entendia a eles, e eles não me entendiam. Então tem aquela questão do tipo, se você levantar algumas dúvidas, questões no meio da aula, e ninguém entende por que está perguntando isso. E tem aquela questão de tipo assim, porque o “Luís” faz essas atividades? (Luís Gama)

Primeiramente, ele menciona uma mútua incompreensão entre eles e seus colegas. Os questionamentos e a busca por participar da aula podem ser vistas, pelos colegas, como incomuns ou desnecessários, refletindo em uma diferença nas significações dos indivíduos sobre o que é considerado interessante, adequado ou relevante no contexto escolar. Para além da sala de aula, a participação de *Luís* no PAEE-AH/SD em atividades diferenciadas e muitas vezes mais avançadas para a faixa etária, foi alvo da atenção e dos questionamentos de seus colegas. As significações atribuídas às ações de *Luís*, por seus colegas, indicam um desalinhamento entre as expectativas sociais, presentes na escola e em seu entorno, e as necessidades de um estudante com AH/SD. Isso evidencia como as diferenças nas habilidades e desempenho podem ser compreendidas erroneamente chegando a serem rejeitadas no ambiente escolar. Fleith (2007, p. 46) defende que “é essencial implementar estratégias na família e na escola que ofereçam a essas crianças oportunidades de ajustamento social, maturidade emocional e desenvolvimento de um autoconceito saudável”.

Entretanto, a tendência ao isolamento não é uma característica decorrente das AH/SD em si, mas da maneira como esta pessoa é percebida pelos outros ou de como ela acha que os outros a percebem. Os trabalhos em grupo geralmente propostos, muitas vezes, colocam a PAH/SD no dilema de submeter-se ao oportunismo do grupo, que tira vantagens do seu grande comprometimento com a tarefa e consequente desempenho, ou isolar-se dele; ou no dilema de reduzir seu ritmo de aprendizagem e/ou desempenho para que o trabalho seja coletivo ou trabalhar sozinha. Uma das consequências para não ter que enfrentar este dilema é a aproximação a pessoas ‘*mais*

experientes, que compreendam e compartilhem seus interesses e motivações ou que possam ser interlocutores ou saciar seus questionamentos, e isto só ocorre associando-se a pessoas mais velhas e especialistas na área de interesse delas (Pérez, 2008, p. 62).

Neste momento, cabe reiterar que todos os participantes da pesquisa são egressos de um PAEE-AH/SD, do qual fizeram parte enquanto matriculados em escolas públicas municipais. Quando ainda crianças entre 11 e 14 anos estavam inseridos no contexto da escola pública municipal, provenientes de famílias da classe trabalhadora e periféricas. Alguns desfrutavam de escolas estruturadas, localizadas em bairros com mais organização e segurança, mas outros viviam nos extremos periféricos de sua cidade. Onde a falta de estrutura e segurança muitas vezes refletia também nas condições familiares. Essa ressalva se justifica para melhor análise das próximas falas, trazidas somente por *Luís Gama*.

No ensino fundamental, lá no bairro⁶, que era um bairro que enfrentava na época questões com tráfico de drogas e violência. E isso acabava atingindo a escola de certa maneira, com os próprios alunos e com a convivência. E isso acabava atrapalhando a questão das aulas na escola. Então era realmente muito complicado. (Luís Gama)

Ao descrever o ambiente social do bairro onde vivia, *Luís* deixa claro que essas condições afetavam também o ambiente da escola e, conseqüentemente, a experiência de interação e aprendizagem dos estudantes. As questões sociais (violência, estrutura, recursos etc.) que permeiam a vida no bairro refletem diretamente na dinâmica escolar, mostrando como o contexto histórico mais amplo impacta nas oportunidades educacionais e no ambiente de ensino. Os estudantes são impactados por esta dinâmica social, que se repete na escola. Para *Luís* estas dificuldades se apresentam como algo que vai além da sua escolha e controle individuais. É maior que ele, influencia em suas vivências e não encontra alívio, ou proteção, nem mesmo dentro da escola. Crescer em um ambiente marcado pela violência contribui para a construção de sentimento de insegurança, frustração e falta de motivação, culminando em uma percepção de ser impotente frente à realidade. Nota-se aqui uma significação negativa concedida à instituição escolar, contrário ao que se espera comumente.

Olha, eu gostava mais (do programa) do que ficar na escola, porque a minha escola regular, no fundamental, era muito problemática. (Luís Gama)

⁶ Nome do bairro foi omitido

Para *Luís* a escola se constituiu como reflexo das condições sociais e históricas da comunidade na qual estava inserido, deixando de ser um possível espaço e agente de mudanças. Perceber a escola dessa forma pode ter levado à construção de uma identidade que se vê melhor acolhida e valorizada em outros espaços, como no PAEE-AH/SD. Expressar sua preferência pelo programa em detrimento da escola regular, envolve também a noção do reconhecimento e atendimento de suas necessidades específicas como pessoa com AH/SD.

A educação básica brasileira padece de inúmeros problemas. Dentre eles, a questão da violência escolar, para a qual são apresentadas respostas diversas, que vão desde a culpabilização docente, associação do fim da violência a métodos pedagógicos inovadores, às abordagens que tratam da moral. (Fernandes; Aguiar *in* Bock, 2001, 275)

A inadequação da escola regular para o atendimento das necessidades dos estudantes com AH/SD reflete o contexto educacional tradicional, que historicamente tem se mostrado pouco flexível e inadequado para lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes, o que fica ainda mais evidente quando se trata daqueles com AH/SD.

Eu acho que pode ser frequente essa minha reflexão em outros alunos, que muitas vezes na escola convencional ela não tem alguns mecanismos que talvez a gente precise. (Luís Gama)

O que a gente tem que fazer está lá e enfim tem uma metodologia, tem que ser seguido e a gente não tem escolha. (Clarice Lispector)

[...] que eu acho que a escola tem um modelo pré definido, né? A gente não tem esse poder de escolher aquilo que a gente quer estudar, aquilo que interessa a gente. (Nísia Floresta)

A ausência de ferramentas e oportunidades para o desenvolvimento da autonomia em seu processo de aprendizagem é evidenciado. A partir do modelo rígido de ensino, com grades curriculares estanques, o que não permite o trabalho com a diferenciação e a exploração de interesses individualizados, os alunos com AH/SD experimentam uma vivência educacional frustrante e limitadora.

Infelizmente essa atividade mecânica, eu acho não é a melhor maneira de conteúdo e aprendizado, o importante não é necessariamente saber o que está escrito no livro, mas associar entender e conseguir fazer relações com outras coisas diferentes. (Alexandre Dumas)

A natureza mecânica das atividades escolares é criticada por *Alexandre*, que sugere que o verdadeiro aprendizado acontece quando há a associação dos conteúdos escolares a outras áreas e contextos, incluindo a prática. Para estudantes com AH/SD é essencial uma abordagem escolar com vistas ao desenvolvimento de uma compreensão profunda e conectada. Esses aprendentes geralmente buscam um aprendizado que contenha um entendimento mais amplo, crítico e integrado do conhecimento.

Mesmo quando a escola regular pública que frequentavam é comparada com uma escola particular, a crítica permanece. Mesmo com a busca de metodologias ou instrumentos inovadores nos últimos tempos, a fala de *Clarice* mostra que a forma como as escolas atuam é a mesma.

Porque eu estudava de manhã numa escola pública e à tarde numa escola particular e claro eu sentia a diferença no nível de ensino. A diferença era clara, mas a minha percepção era de que não importa se é pública ou se é privada, as metodologias são as mesmas. (Clarice Lispector)

O desejo por uma educação diferenciada, que atuasse de forma distinta do modelo convencional e conhecido é expresso na afirmação de *Zélia Gattai*.

Era para ser diferente do convencional da escola... Eu queria. (Zélia Gattai)

Apresenta-se uma significação na qual o modelo tradicional de educação não atende às suas necessidades e expectativas, mas a faz buscar outras opções que se diferenciam do que é proposto. Sendo assim, fica evidente a insatisfação com a maneira que se conduz o ensino nas escolas regulares.

A diferença é enorme, porque na escola a gente teria aquela famosa grade. (Alexandre Dumas)

A grade curricular e a cultura escolar se mostram aos estudantes como um sistema fechado e dificultador do seu pleno desenvolvimento, se afastando de ser um ambiente de liberdade intelectual e desafiador. Historicamente, o sistema educacional foi desenhado para seguir um padrão pré-estabelecido e unidirecional. A prática pedagógica focada em resultados provenientes da memorização e no desempenho em provas é ainda um rastro de uma tradição que prioriza a avaliação quantitativa em detrimento do desenvolvimento qualitativo. A

manutenção deste modelo, que valoriza a autoridade do professor e a passividade do aprendiz, não favorece o desenvolvimento da autonomia de nenhum estudante.

Para Teixeira (2022), a ideia de educação voltada à liberdade é presente na teoria de Vigotski (1998, 2001), como prática e caminho, “com uma clara compreensão da liberdade como capacidade humana para realizar escolhas deliberadas, conscientes”. Ao abordar a questão da educação moral, o autor destaca que “a única conduta moral é a que está ligada à livre escolha das formas sociais de conduta [...] A autogestão na escola e a organização das próprias crianças são o melhor meio de educação moral na sala de aula” (Vigotski, 2001, p. 214).

E complementa:

[...] Vigotski (2003, p. 220) afirma que “educar significa organizar a vida” e que é necessário organizar a vida na escola, por meio do planejamento e realização de práticas sociais educativas que tornem a escola um lugar de vivências democráticas. Entende-se como práticas sociais educativas a organização intencional das relações sociais vividas na escola, para que todos que dela participam possam viver práticas que os possibilitem ter liberdade de pensar, compreender e agir no mundo de forma ativa, crítica e criativa, rumo à emancipação humana (Teixeira, 2022, p. 11).

Dessa forma, a escola não pode atuar de forma autoritária e centralizadora, pelo contrário, o estudante deve ter papel ativo, sendo sujeito de todas as etapas de seu processo educativo.

Normalmente a gente não tinha o poder de dar a nossa opinião sobre o que a gente queria, o que a gente não queria, sobre o que era importante para a gente, o que não era... só que ia fazer bem e não. (Clarice Lispector)

E eu sentia que eu não tinha resultado, não caminhava para nada, eu estudava para provar para um professor que eu tinha decorado algo numa prova e era isso. (Clarice Lispector)

Para os estudantes com AH/SD a situação é agravada devido às necessidades individuais serem ainda mais diferenciadas. No caso de *Clarice*, existe a expressão de um sentimento de falta de propósito no aprender na escola, revelando uma experiência educacional esvaziada de significado. Assim, o aprendizado se torna um fim por si só, desprovido de relevância e sem relevância para seu desenvolvimento pessoal, acarretando falta de interesse e engajamento.

A escola para mim sinceramente, o ensino fundamental foi muito fácil. Não era uma coisa assim, que demandava muita energia. Eu lembro

que para mim era mais difícil manter a atenção, o interesse do que de fato entender. (Nísia Floresta)

A facilidade relatada por Nísia encontra eco na falta de desafio apontada por outros participantes. Isso pode ser visto como um reflexo de um sistema educacional que não se encontra preparado para desafiar adequadamente as capacidades dos estudantes com AH/SD.

[...] realmente isso, na escola é muito maçante, eu sempre senti que foi muito maçante. (Clarice Lispector)

[...] acho que de fato eu ia para escola, porque eu precisava ir para escola, porque mais nada me chamava atenção. Então as coisas mais legais que eu fazia fora da escola mesmo, era no PAEE-AH/SD quanto às atividades físicas. (Enedina Alves Marques)

Não tem nada de diferente no sentido de desenvolver essas habilidades específicas dos alunos. [...] diferente do programa (de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades ou Superdotação) onde a gente tinha isso semanalmente, poder desenvolver isso semanalmente. (Clarice Lispector)

Tem-se então a dissociação entre as atividades propostas pela escola regular e as atividades extracurriculares e o atendimento oferecido pelo PAEE-AH/SD. Guenther ressalta que:

[...] alunos dotados e talentosos precisam ser olhados com mais cuidado no cenário de uma escola inclusiva do que nas tradicionais “turmas homogêneas, para evitar que ele perca o interesse e o estímulo para produzir, e eventualmente venha a excluir a escola como referencial e fonte de crescimento (Guenther, 2006, p. 39)

A escola passa a ser compreendida como uma obrigação, algo burocrático, sem um sentido para o processo de desenvolvimento do aprendente. Já o PAEE-AH/SD se apresenta como o ambiente favorável à troca de saberes e à construção da autonomia, no qual se encontram as oportunidades que a escola regular não foi capaz de proporcionar.

Segundo Fleith (2007), existem crenças que influenciam na maneira como os estudantes com AH/SD são percebidos pelas outras pessoas. Entre elas, cabe destacar a ideia de que eles teriam desempenho escolar acima da média em todas as áreas e que teriam condições próprias para um desenvolvimento autônomo, sem a necessidade de ações educativas específicas. Porém, tais crenças são oriundas da falta de conhecimento sobre a área das AH/SD, o que pode impulsionar a ausência de ações que favoreçam o pleno desenvolvimento no ambiente escolar.

Um fator significativo para a resistência à implantação de medidas efetivas é a dificuldade que muitos profissionais têm em traduzir as pesquisas feitas na área de forma a poder aplicá-las em seu cotidiano. Transformados em estatísticas e prescrições abstratas, os superdotados ainda permanecem invisíveis para a maioria da população e para os profissionais que deles deveriam estar cuidando (Arantes-Brero, 2016, p. 106)

Portanto, a análise sugere que os estudantes com AH/SD vivenciam o ambiente escolar de forma distinta devido à sua condição. Destaca-se a importância de criação de um ambiente escolar mais inclusivo, que compreenda e valorize as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, promova a integração social dos mesmos. Entretanto, para além do reconhecimento faz-se necessário oferecer condições para o desenvolvimento pleno destes estudantes para que possam conhecer, ampliar e aprofundar seus conhecimentos; conectar os saberes com projetos pessoais e favorecer a autonomia.

Como a educação é um processo inalienável na vida do ser humano, a educação livre não significa rejeitar a restrição, mas transferi-la para a força espontânea da situação em que a criança vive. Se o ser humano renunciar à educação, então começará a ser educado pela rua, pelos móveis e pelas coisas (Vigotski, 2003, p. 222).

Assim sendo, a análise intranúcleo revelou que os estudantes com AH/SD vivenciaram de maneira crítica, e muitas vezes com insatisfação, sua experiência escolar. Isso se deve à falha que a escola ainda possui em relação ao atendimento das necessidades diferenciadas dos estudantes com AH/SD, o que gerou descontentamento. Tal análise indica a necessidade urgente em se repensar e colocar em prática ações que considerem as necessidades, educacionais e sociais, e capacidades do estudante com AH/SD no sistema educacional brasileiro. Os trechos analisados apresentaram similaridades nessa narrativa, trazendo inclusive uma comparação entre o trabalho pedagógico da escola em relação ao atendimento oferecido no PAEE-AH/SD, com sutis contradições em relação ao como esse atendimento foi significado por cada participante.

Por fim, é possível inferir que as significações dos participantes em relação à escola regular são em sua maioria negativas, o que reflete o anseio por um modelo de educação mais flexível, significativo e que atente para as necessidades diferenciadas dos seus estudantes com AH/SD.

4.3.3 Núcleo 3 - O atendimento educacional especializado: *eu sentia que era um espaço diferente*

Os participantes da pesquisa, egressos de um PAEE-AH/SD, trazem à luz suas significações sobre a identificação como pessoa com AH/SD. Cada egresso atribuiu diferentes sentidos e valores ao processo de identificação e consequente atendimento educacional especializado.

Em relação à identificação como uma pessoa com altas habilidades, eu lembro que na época eu não dei muita importância e até não tinha associado. Não tinha associado a participação do PAEE-AH/SD com essa identificação. Mas eu lembro que foi uma época da minha vida que eu fiquei muito feliz em ter sido selecionado pelo PAEE-AH/SD. Porque não tinha especialmente associado essa questão das altas habilidades, mas eu tinha associado ao fato de que era um programa que eu acho...80 a 88 alunos estudando de toda a rede de ensino. E esse número tinha me impressionado, né? Estar no meio de 88. (Alexandre Dumas)

Sobre o PAEE-AH/SD, a única coisa fiquei meio em dúvida assim, porque era tipo tantas opções ... Ok. eu fui, estou aqui, entendo que está me dando uma oportunidade de um leque de algumas coisas assim para explorar, mas não faço ideia de que é porque eu estou aqui. Eu acho que é isso assim. Acho que o diagnóstico mais estranho que eu recebi na minha jornada. (Enedina Alves Marques)

Em comum, a lembrança de não compreender totalmente a essência da identificação, o que pode ter ocorrido pela tenra idade à época em que isso ocorreu. Em sua maioria os egressos tiveram seu processo de identificação finalizado aos 11 anos de idade, o que pode ter influenciado no resgate das memórias sobre este período. A pouca idade reflete na percepção do início da participação no PAEE-AH/SD, revelando sentimentos misturados. É visível que *Alexandre* valorizou o status por estar em um grupo seletivo (como compreendido por ele) e nem ao menos relacionou à identificação como pessoa com AH/SD. Não obstante, ele reconhece prontamente o sentimento de pertencimento e identificação com os novos pares. Já *Clarice* revela o sentimento de desconforto e estranheza em relação à percepção de parecer ser “diferente” perante seus colegas da escola.

E eu acho que caiu bem também, porque eu me sentia em alguns momentos um pouco a parte na escola, né? (Alexandre Dumas)

[...] acho que hoje em dia é algo muito bacana assim, eu fico muito feliz. Mas eu acho que na época eu me sentia incomodada, porque parecia que eu era muito diferente [...] (Clarice Lispector)

Tais experiências subjetivas ilustram a complexidade emocional envolvida na transição da escola regular para um PAEE-AH/SD, que trabalha para reconhecer e desenvolver o potencial dos estudantes, mas que inicialmente pode ser desconhecido e desafiador.

Um problema que cada criança bem-dotada, frequentando a escola regular, tem que enfrentar é a socialização e convivência com os colegas menos capazes, enquanto eles estão intelectualmente funcionando em níveis mais elevados e, portanto, diferente dos outros. Tal situação exige maturidade excepcional, e habilidades especiais de convívio social porque, algumas vezes, tem que ser demonstrado um alto nível de individualidade, e, em outras, conformidade a norma social (Freeman; Guenther, 2000, p. 87).

Mesmo com a ânsia por novos conhecimentos e por atuar de forma mais ativa perante seu aprendizado, expressos anteriormente, houve um estranhamento inicial, marcando o contraste entre suas experiências anteriores e as novas abordagens apresentadas pelo PAEE-AH/SD.

E no começo para mim foi muito estranho, porque alguém me perguntou: “Ah, quais são seus interesses?”. O que você gostaria de fazer?” Eu falei, não sei, eu nunca tinha lidado com essas perguntas, de poder pensar em qualquer coisa que me interessava. Eu lembro que isso era até uma dificuldade para mim no começo, identificar possíveis interesses que fugissem naquele universo da escola tradicional. (Nísia Floresta)

As palavras de Nísia transparecem uma subjetividade previamente moldada por um modelo de escola que não valorizava a individualidade, a criatividade e o papel do estudante como protagonista. No novo cenário foi desafiada a explorar novos meios de autoconhecimento e expressão. Diversamente, Alexandre demonstrou aceitação e entusiasmo, respondendo positivamente à aplicação prática do conhecimento, o que indica uma forte conexão emocional e intelectual com a metodologia utilizada no atendimento do PAEE-AH/SD.

Então primeiro, a matemática que fazia no PAEE-AH/SD, no primeiro ano, eu lembro que tinha um tabuleiro de xadrez, a gente estudava matemática. Entre várias outras coisas, né, que é um ótimo método? Não somente, nas outras atividades que a gente fazia, né? Era tudo prático! No grupo de aeronáutica, a gente construiu o Bandeirantes (aeromodelo). Era muito prático. Então não estava ali para dizer que

um avião tem asas e que as asas são feitas dessa forma não. A gente vai fazer o avião e a gente vai ver como é que funciona. (Alexandre Dumas)

O modo como as experiências são lembradas, e significadas, ao longo do tempo pelos egressos destacam o impacto positivo do PAEE-AH/SD em sua trajetória de vida. O discurso evidencia a valorização por parte dos egressos, colocando essas experiências como de grande importância em suas vidas, pelo oferecimento de um ambiente diferente e mais acolhedor do que os que estavam acostumados.

O que eu lembro do programa é... Eu acho que foram as melhores memórias que eu tenho (Luís Gama)

[...] eu tenho um carinho muito grande pelo programa (de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades ou Superdotação) não tem palavras para falar. (Clarice Lispector)

As expressões emocionais que acompanham as lembranças dos egressos como “melhores lembranças” e “não tenho palavras para falar” revelam intenso envolvimento emocional, que expõe uma apreciação verdadeira que vai além do discurso. Se anteriormente, ao refletir sobre a escola, os sentimentos de frustração ou desinteresse imperavam, agora cedem lugar à gratidão e afeição ao programa.

No momento atual, já conscientes de sua condição como pessoa com AH/SD, trouxeram, além da gratidão, a percepção do impacto que o atendimento do PAEE-AH/SD teve sobre suas vidas. A partir disso, enfatizam a necessidade de manutenção e disseminação desse tipo de atendimento para os estudantes com AH/SD.

Então eu acho super importante, principalmente nesse sentido de que precisamos de pessoas que identifiquem esses alunos com essas habilidades, porque eu acho que se não tivesse tido programa (de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades ou Superdotação) na minha vida, eu nunca saberia disso. (Clarice Lispector)

Ao afirmar que mais crianças com AH/SD devem ser identificadas Clarice retorna a sua própria experiência, na qual a identificação e atendimento especializado proporcionou a oportunidade de conhecer e desenvolver suas capacidades, algo que considera essencial. Porém, essa significação vai além de somente reconhecer as próprias capacidades, mas denota uma valorização do processo de descoberta e desenvolvimento pessoal proporcionado pelo

programa e que deveria ser estendido a outros estudantes na mesma condição; podendo transformar vidas em diferentes contextos.

Quais foram os frutos desse trabalho que vocês começaram no PAEE-AH/SD? Para mostrar que foi um trabalho de sucesso. Esses casos precisam ser conhecidos, precisam ser difundidos, que essas práticas sejam adotadas em larga escala, em qualquer lugar do Brasil. (Alexandre Dumas)

Acho que agora vai conseguir ter essas informações necessárias para mostrar, pelo menos no meu caso aqui, quanto foi uma experiência proveitosa e que fez a diferença. Coletar esses exemplos. Que esse sirva de exemplo para outras cidades, em outros estados e que eles consigam implementar um projeto desse. (Alexandre Dumas)

O PAEE-AH/SD mostrou-se um marco em ambas as trajetórias, com impacto duradouro e positivo. Isso trouxe a percepção que mais pessoas precisam ter acesso a mesma experiência, sendo necessária a ampliação da identificação e atendimento às pessoas com AH/SD.

Simultaneamente, aconteceu a comparação do atendimento do PAEE-AH/SD com a educação formal oferecida pela escola regular.

[...] como eu comentei, eram atividades que me desafiavam de uma outra forma. Não tinha que se sentar e ficar lá, sei lá, copiando o exercício do livro, sabe? Então eu acho que na verdade complementou a minha experiência escolar, porque me permitiu desenvolver outras coisas que não estavam acontecendo na escola assim. (Nísia Floresta)

Que eu, eu acho que talvez eu não, que eu não conseguiria tendo só o ensino fundamental... Só na escola convencional. (Luís Gama)

A minha comparação era que, tipo assim, o PAEE-AH/SD era o lugar que eu sempre queria ir, pois era um escape daquele tipo de ambiente. Porque muitas vezes a minha escola, me remetia à violência. (Luís Gama)

A situação de violência e insegurança, a qual já havia sido citada por *Luís Gama*, aparece mais uma vez para agora colocar o PAEE-AH/SD como um ambiente seguro e acolhedor no qual, além de aprender, figurava como um “porto seguro” contra as dificuldades enfrentadas no meio social e escolar.

[...] o que vocês querem aprender era muito importante, porque nas aulas comuns da escola, não é o que a gente quer aprender, né? (Clarice Lispector)

Eu gostava porque eu fazia coisas diferentes[...] Não tinha nada a ver com escola (Zélia Gattai)

A importância de se aprender o que deseja, o que tem valor individual e não o que lhe é imposto, revela o desejo de desenvolvimento da autonomia intelectual e a busca de significados pessoais no processo de aprendizado.

Também era bem interessante, era um ambiente diferente, até porque na escola é um ambiente pouco bagunçado, né? Tem ali alguns alunos interessados, outros nem tanto, quando eu ia para o programa já era... é um pouco mais paritário assim a situação. Então, quem estava ali, estava ali porque queria realmente não porque era obrigado, então acho que isso facilitava ainda mais, era uma troca mais interessante. (Machado de Assis)

A comparação com a escola regular traz o reconhecimento que o ambiente do PAEE-AH/SD era percebido como mais tranquilo e motivador, visto que quem participava eram mais engajados e interessados. Essa observação sugere que o valor subjetivo do PAEE-AH/SD não se limita às atividades desenvolvidas, mas se estende à qualidade das interações e ao ambiente de aprendizagem compartilhado com colegas igualmente motivados, considerando-os seus verdadeiros pares. Essas comparações se expandem à reflexão sobre a organização do espaço físico do PAEE-AH/SD.

E eu lembro que a gente ficava um determinado tempo em algumas salas. Acho que cada sala tinha uma temática. Parecia que quando estava na sala, a gente estava meio que despertado por algumas questões. Na sala, eu lembro disso assim, sabe? (Luís Gama)

Eu sentia que era um espaço diferente, tanto as salas do programa (PAEE-AH/SD), não era uma sala de aula tradicional (Clarice Lispector)

Ter essa liberdade um pouco maior, de não precisar chegar e você ter o seu local marcado, como na escola. (Clarice Lispector)

Tinha uma organização diferente, então eu acho que espaço físico assim, no geral, era muito positivo. (Clarice Lispector)

A expectativa por uma parcela de liberdade é característica presente na fase da adolescência. Ao saírem da infância, os jovens buscam descobrir o mundo e sobre si mesmos, construindo sua própria identidade. Estar em um ambiente organizado de forma que favoreça as interações, expressões pessoais e seja flexível é enriquecedor. E os egressos confirmam, em seu discurso, como isso foi fundamental para seu pleno desenvolvimento, mesmo agora já estando na fase adulta.

O ambiente educativo do PAEE-AH/SD, dentro da metodologia do CEDET Lavras, “[...] é construído por uma rede de interações mediadas pela equipe de especialistas, sobre quem repousa a responsabilidade a condução do processo educativo intencional” (Guenther, 2012, p. 89). Assim, as interações sociais no ambiente do PAEE-AH/SD são reconhecidas como de primeira importância para os egressos, que destacam a relevância das conexões estabelecidas durante a participação no programa, sejam elas com acadêmicos, voluntários, profissionais e os outros estudantes com AH/SD.

Para provocar crescimento do potencial e dotação, é necessário visualizar o processo educativo, conduzindo à formação da pessoa. Tal processo não carrega conteúdo específico a ser ensinado, porque constitui um modo de ser vivido pela interação, identificação entre as pessoas, e exemplo absorvido na ação em comum. O que acontece de maneira natural, na vida em conjunto, tem direção intencional, mas não pode ser planejado previamente em nuances e detalhes. Esse tipo de educação abrange redes amplas e imprevisíveis de influência, veiculadas por meio de: expansão e diversificação da experiência de vida, presença de pares iguais e não iguais com interesses compatíveis, interação e convivência com personalidades admiráveis, aprendizagens internas de ser, clarificação de valores, e circunstâncias que interagem entre si na formação do ambiente educativo (Guenther, 2012, p. 90).

Destaca-se também a alusão aos pares, crianças e jovens com AH/SD de diferentes idades (entre 11 e 14 anos), reunidos em um mesmo ambiente (dentro ou fora da sede do programa) com interesses em comum.

Eu acho que foi muito importante para desenvolver esse lado, de desenvolver isso com outras pessoas e era muito bacana também, você está rodeado de pessoas que tinham a cabecinha mais parecida, assim também de, enfim... De ter essas coisas de querer buscar novos conhecimentos de outras formas. (Clarice Lispector)

Ah... todas as trocas que foram feitas, né? Tem amizades até hoje ainda, que foram feitas nesse tempo. (Machado de Assis)

Para Guenther:

Esse tipo de educação abrange redes amplas e imprevisíveis de influência, veiculadas através de: expansão e diversificação da experiência de vida; presença de pares e de não iguais, com interesses compatíveis; interação e convivência com várias personalidades admiráveis; aprendizagens internas de ser, clarificação de valores... E outras circunstâncias que se criam, se completam e interagem entre si para formar o ambiente educativo... (Guenther, 2011, p. 89).

A possibilidade de explorar formas diferenciadas de aprender e interagir, expandindo os horizontes pessoais e intelectuais com pessoas com interesses parecidos e em um ambiente de apoio mútuo se mostra real. Ademais, o estabelecimento de conexões duradouras destaca a importância do programa não somente no âmbito acadêmico/educacional, mas como um ambiente que propiciou a formação de laços sociais afetivos.

No entanto, há uma diferença na forma como essas interações foram significadas por cada egresso. Para *Luís Gama*, a ênfase se deu no impacto das interações e conexões na escolha pela sua formação acadêmica e posterior caminho para a carreira profissional. Seu relato sugere uma transformação pessoal, que foi fomentada pelas experiências e interações oportunizadas por meio do trabalho do PAEE-AH/SD.

Conhecer gente nova em um nível de conexões e de conhecimentos, que eu consegui. (Luís Gama)

Para mim, com 11 anos de idade, conhecer gente no doutorado em física e mestrado em Astronomia, ou física nuclear, etc.; esse tipo de contatos, tão cedo. Eu acho que foi o que me despertou também para querer ter uma formação acadêmica, sabe ter esse contato. (Luís Gama)

Os egressos confirmam que a interação em um ambiente estimulante e a uma rede de pessoas intelectualmente engajadas pode influenciar significativamente o desenvolvimento futuro desses indivíduos. Além da construção da identidade acadêmica e profissional há o reforço da identidade pessoal e autoconfiança dos estudantes.

No que se refere ao papel dos adultos, profissionais e voluntários (instrutores), no atendimento do PAEE-AH/SD é possível observar que a atuação dos mesmos foi considerada crucial para o sucesso das atividades, bem como para a experiência exitosa dos egressos.

[...]só que a questão do facilitador e do voluntário já era muito importante (Luís Gama)

[...] eu acho que foi a primeira vez que eu tive pessoas me influenciando a pensar sobre outras coisas, que não fosse só o mundinho da escola e de casa. (Enedina Alves Marques)

A fala de *Luís Gama* indica a significação positiva que ele atribui aos facilitadores, na qual destaca que sem a presença e orientação desse profissional sua experiência no PAEE-AH/SD poderia ter sido menos eficaz ou valorosa. O conteúdo de suas palavras revela que para ele os facilitadores e voluntários representavam mais do que apenas apoio; pois eram figuras essenciais tanto para a realização das atividades quanto para a conexão com seus interesses e a ampliação de seu modo de ver o mundo. O papel do *facilitador*, na metodologia do CEDET Lavras, o coloca como o mediador entre as necessidades dos estudantes e a ação para desenvolvê-las. Guenther, ao falar sobre o interesse, aponta para esta função. “O interesse é saber do que cada um precisa mais, e é justamente nesse ponto que deve entrar o educador: para localizar o que ela necessita, e onde a criação está. Quem guia todo o processo é a própria criança” (Guenther; et al. 2021, p. 20).

Essa percepção de mudança para além da sua realidade cotidiana é encontrada também nas palavras de *Enedina*, que destaca a influência externa para pensar de maneira diferenciada, ampliando seu olhar para além dos muros da escola. *Nísia Floresta* traz em suas palavras uma elevada significação do papel dos profissionais e do PAEE-AH/SD, percebendo a educação como fator transformador em sua vida. Ela reconhece que a influência e o trabalho de pessoas dedicadas à educação foi determinante para suas conquistas e desenvolvimento.

E eu sempre falo que a educação transformou a minha vida, foi graças a pessoas que acreditam na educação e que se dedicam ao movimento de educação, que tudo que eu vivia aconteceu, né? (Nísia Floresta)

Ainda assim, a descontinuidade do atendimento pelo PAEE-AH/SD, ao final do Ensino Fundamental, é destacada como algo que representou um momento de ruptura em suas trajetórias. *Luís* expõe em suas palavras que lidou com a sensação de perda quando o facilitador não estava mais presente. Ele percebe o papel do facilitador como um elo essencial entre seus interesses e as atividades do programa, como um orientador que o auxiliava na reflexão e avaliação da sua trajetória acadêmica e pessoal. Na ausência dessa figura, o processo de aprendizagem se tornou mais desafiador e mais difícil de se engajar.

A rede de educação informal exerce influência direta e indireta no aluno, tanto pelo que acontece, *Bing* como pelas interações e apoio que suscita. Essa rede é tecida a partir do modo de ser e viver da criança nas várias esferas, incluindo tanto que vive

na escola como sua posição, interesse, ação e envolvimento na vida em família. No CEDET, a influência se estrutura pelo vínculo formado com o facilitador que orienta o seu projeto educativo individual (Guenther; 2011, p. 98).

A frustração é explícita nas palavras de *Clarice*, a qual carrega uma percepção negativa desse momento. A descontinuidade do acompanhamento do PAEE-AH/SD causou um sentimento de ausência deixando uma marca emocional profunda, que ainda influencia sua visão daquele momento e do apoio que acredita que deveria ter recebido.

Eu acho que a falta do facilitador acabou causando mais falta do que do voluntário, porque eu sentia que, tipo assim, com a pessoa do facilitador era o link entre meu interesse e atividade. (Luís Gama)

Eu me senti frustrada nesse sentido e acho que me sinto até hoje, de não ter tido esse acompanhamento. (Clarice Lispector)

A continuidade do atendimento até a vida adulta, ou início dela, como ocorre no CEDET Lavras, se mostra uma questão a ser trabalhada. No período em que os egressos ainda estavam no Ensino médio foi marcado pela necessidade de orientação e acompanhamento, visto que nessa fase se inicia o questionamento sobre o futuro profissional e qual caminho seguir para alcançá-lo.

Referindo-se ao desenvolvimento de seus interesses e capacidades, os participantes destacam que a abordagem do PAEE-AH/SD ofereceu um ambiente incentivador para a identificação e desenvolvimento de interesses pessoais, curiosidade e criatividade.

Eu acho que também pude despertar minha curiosidade em geral, sabe? Eu acho que eu continuo sendo uma pessoa curiosa, o que também é algo que eu posso ter desenvolvido no programa. (Luís Gama)

[...] na comunicação, [...], eu percebi uma habilidade diferente; percebia que era acima da média e eu acho que é isso; entender que você pode ser muito bom em alguma coisa, [...] e escolher esse caminho para desenvolver o que você gosta, né? Você entende que tem ali um caminho para trilhar, no sentido de se desenvolver nessa área. (Clarice Lispector)

E aí começou a abrir um mundo na minha cabeça, porque eu podia fazer o que eu quisesse. O que que eu queria naquela época? [...] Então é isso, uma das principais coisas que eu lembro é isso, dessa oportunidade de poder fazer o que a gente queria, que a gente tinha vontade. (Clarice Lispector)

A descoberta de uma capacidade específica aparece na fala de *Clarice*, que entende que poderia trilhar um caminho para desenvolvê-la. Nos grupos de interesse ela teve a oportunidade de colocar seus conhecimentos em jogo e ampliá-los com a orientação de um voluntário especialista na área. Além disso, nos grupos de interesse se reunia com outros estudantes que nutriam o mesmo interesse, o que propiciava a troca de experiências. *Alexandre Dumas* ressalta que o PAEE-AH/SD forneceu os instrumentos para o desenvolvimento e aprofundamento de seus interesses sem que ele se sentisse julgado, ou pressionado para um resultado a ser medido. Esta ausência de julgamento sugere que o programa priorizava, além da autonomia, a auto exploração e o desenvolvimento pessoal, fundamental para o desenvolvimento de capacidades e talentos, mostrando-se mais uma vez ser um ambiente seguro e encorajador.

[...] deu todos os caminhos necessários para poder me aprofundar nos assuntos que eu me interessava na época, sem julgamentos. No dia que eu gostasse de um assunto poderia me aprofundar. (Alexandre Dumas)

O processo de discernimento entre interesses aparentes e reais aparece nas palavras de *Machado de Assis*, indicando a importância de se ter a oportunidade de identificar o que realmente lhe interessa.

Também saber identificar melhor os meus interesses, né? Porque na época eu imaginava que era uma coisa e fui saber reconhecer que aquilo não era meu interesse, não insistindo naquilo... Acho que esses foram os principais pontos para mim. (Machado de Assis)

Em muitas ocasiões os egressos do PAEE-AH/SD, quando ainda eram estudantes atendidos pelo programa, sinalizam possíveis interesses que mais tarde se verificava não serem verdadeiramente escolhidos autonomamente. Tais interesses eram influenciados pelas demandas sociais de formação, com objetivo de suprir necessidades do mercado de trabalho, pelos anseios de seus familiares e influência da forte presença tecnológica de sua cidade. Um bom exemplo disso é a busca por “cursos” de inglês, que não se justificavam ou não contavam com o real interesse dos estudantes. No entanto, ao serem questionados apareciam justificativas como *meu pai disse que é importante* ou *é importante para conseguir um emprego*. Portanto, O relato de *Machado de Assis* sugere que além da liberdade e oportunidade da vivência o PAEE-AH/SD ofereceu orientação crítica e reflexiva, oportunizando aos estudantes que avaliassem suas escolhas e fizessem escolhas baseadas em seus interesses reais, naquilo que tinha um significado real para eles. Reconhecer e se afastar de atividades que não iam de encontro aos

seus interesses reais se mostra um importante aspecto do desenvolvimento pessoal; o que reforça a percepção de que o programa funcionava como um ambiente de reflexão, autoavaliação e planejamento, além do aspecto incentivador.

Foi bom também para saber uma coisa que eu não gostava... mas eu acho que tudo me desafiou intelectualmente de uma forma muito diferente e expandiu meus horizontes para coisas que eu não pensava. (Nísia Floresta)

Com a participação em atividades variadas com foco nos interesses reais, e em condições não escolarizadas, os egressos sinalizam a ampliação de horizontes como uma conquista real e significativa em seu percurso no PAEE-AH/SD.

Então, ter esses contatos com pessoas que já estavam na graduação, na pós-graduação, sendo voluntários para ficar orientando pré-adolescentes, alguns ainda na infância, etc. Eu acho que é muito importante, então acho que esse é um evento que me marcou muito. E conhecer pessoas que falavam outros idiomas, pessoas estrangeiras... Era... Era muito legal. Acho que esse tipo de contato fez bastante diferença. (Luís Gama)

Mas o que marcou mesmo foram as novidades, que foram trazidas para mim, sabe? Eu acho que foram as novas possibilidades mesmo e os novos contatos que me marcaram muito, o nesse momento, acho que esse é o principal (Luís Gama)

Em relação a isso, Guenther defende que:

Desenvolver dotação realmente **independe** de ensino de conteúdo específico, assim ao planejar uma atividade de conteúdo é necessário assegurar que: a. O aluno de fato tem **interesse** no assunto; e b. Há na situação uma vivência concreta. Falar, ouvir, discutir, debater, ler, ver filmes, escrever resumos **NÃO amplia a experiência de vida**. A influência do fazer não está na “atividade” mas na experiência que ali é vivida. É viver uma situação relacionada há uma **necessidade percebida**, expressa pelo **interesse**, que torna a pessoa, no caso o aluno, **mais experiente** (Guenther; 2011, p. 97, grifo do autor).

O contato e interação com pessoas com formação e vivências diferentes das suas próprias trouxe para *Luís* o contato com outras realidades. Ao participar de atividades em outros espaços, como institutos de pesquisa, universidades etc., possibilitou que ele tivesse o deslumbre de outras opções; além daquelas apresentadas em seu meio social. Para *Luís Gama* frequentar uma universidade ou ter contato com pesquisadores era algo muito distante, talvez até impossível até aquele momento. Querer algo que ainda não se conhece, com o qual não se

tem familiaridade é um processo complexo e repleto de desafios. É como buscar uma rota em um mapa sem saber aonde se quer chegar. A partir do momento em se tem informação e referências se abre um novo horizonte. É possível, portanto, afirmar que *Luís* mudou o significado da formação acadêmica e acesso ao Ensino Superior, transformando de algo inacessível para algo possível e assim mudou também a significação que atribuía ao próprio futuro. Um impacto duradouro em sua percepção de si mesmo.

Isso assim, abriu a minha cabeça de uma forma muito grande, porque né, até então é basicamente eu ia para escola, estudava, voltava para casa e não imaginava muitas coisas com relação ao futuro. E aí quando eu ingressei no programa a gente começa a fazer uma orientação, começa a pensar sobre o futuro, as oportunidades que a gente pode ter de estudar, de faculdade. Porque até então era tudo muito novo, mas naquele momento que eu imaginava era terminar a escola e começar a trabalhar, não imaginava muito além ou a questão do estudo, das possibilidades que eu teria. (Machado de Assis)

O mesmo surge nas palavras de *Machado de Assis*, que retoma o fator de limitação de experiências vivenciadas nos ambientes familiar e escolar. As vivências proporcionadas por sua participação no PAEE-AH/SD se mostram como um “divisor de águas” em relação ao seu olhar e expectativas para o próprio futuro. Com isso, foi capaz de ampliar seus horizontes para além da visão escola-trabalho, ainda presente nas preocupações dos jovens provenientes da classe trabalhadora.

A metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” do CEDET Lavras, utilizada pelo PAEE-AH/SD, tem como objetivo a complementação e suplementação das necessidades de crianças e jovens mais capazes (AH/SD). Para tanto, esta busca se dá por via da educação informal, na vivência com especialistas das áreas na experiência da vida real. O que se traduz em um modelo de trabalho educacional que transcende as fronteiras e metodologias do currículo formal, ao oferecer aos estudantes oportunidades de interação com ambientes e pessoas com diferentes formações e origens. O trabalho do PAEE-AH/SD não é oferecer mais do mesmo (Guenther, 2006), mas ir além do que a escola já oferece. O que é evidenciado pelos egressos que o PAEE-AH/SD desempenhou papel fulcral ao auxiliar na criação de novas expectativas e a redefinir objetivos e aspirações, que antes não haviam sido considerados.

Historicamente, a educação formal e o trabalho da escola regular foram pautados pela visão de uma simples transmissão de conhecimento. Com práticas centradas no conteúdo e na figura do professor, as quais colocam o estudante em um papel de mero receptor passivo de tais

ensinamentos. Ainda assim, ao longo desta história movimentos surgiram para se conceber uma visão diferente, na qual o estudante é visto como “ser ativo” no processo de ensino-aprendizagem, como aprendente. Atualmente, há um esforço coletivo para que a escola realmente consiga colocar o aprendente como o protagonista do processo de aprendizagem, mas muitos são os desafios.

Durante a participação no PAEE-AH/SD os egressos tiveram contato com uma metodologia contrastante ao que estavam habituados até então. As palavras dos egressos relatam e enfatizam o quão significativa foi a diferença e ruptura das práticas da escola regular quando comparadas com a metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento”.

A gente era muito ouvido e eu não tinha tanto isso na verdade, quase não tinha isso, nas aulas na escola. (Clarice Lispector)

Podia falar, todo mundo podia dar as suas opiniões e eu acho que isso era muito positivo. (Clarice Lispector)

E era um ambiente muito mais aberto, entre os alunos, de discussão.. De sair desse quadro passivo do aprendizado, né? (Alexandre Dumas)

No programa tinha voz. Como se dava ouvido por aquilo que a gente estava falando e na escola não tinha isso. (Zélia Gattai)

A gente chegava e cada um expressava sua opinião, não era como na escola, que o professor ensina e você aprende. A gente tinha... no [...] é a parte de deixar ter a minha opinião, a minha escolha (Zélia Gattai)

Realmente para poder escolher o que a gente queria aprender e acho que uma liberdade em todos os sentidos. (Clarice Lispector)

[...], isso da gente poder escolher, também poder participar desse processo de aprendizagem, acho que é muito interessante. (Clarice Lispector)

Os egressos demonstram o valor e internalização que deram à experiência de ter voz ativa, de serem ouvidos verdadeiramente, além da participação efetiva e poder de escolha, diferente do que experimentaram na escola regular. O poder de fazer parte do processo de decisão em seus planos de estudo (planejamento pessoal) se mostrou significativo para os egressos, o que representou um momento de empoderamento pessoal.

O grande diferencial, e o que foi muito importante, é isso de ter liberdade assim de poder fazer as nossas próprias escolhas (Clarice Lispector)

Porque eu só fazia aquilo que eu queria e que gostava não porque me obrigavam a fazer isso (Zélia Gattai)

Consegui aprender muito melhor de maneira muito mais fácil. No PAEE-AH/SD e de uma maneira muito mais criativa também. (Alexandre Dumas)

Em seus discursos, analisado nesse núcleo, revelaram que foram desafiados intelectualmente e pessoalmente de forma até então inexplorada na escola regular. O desafio os levou a conhecer e vivenciar novos espaços, ambientes e experiências, o que forneceu oportunidades e condições para seu pleno desenvolvimento. O ambiente educativo do PAEE-AH/SD se mostrou ser o ambiente de enriquecimento pessoal e propício ao estabelecimento de novas interações, para além da já conhecida pelos participantes. Essas interações ampliaram a visão de mundo dos egressos, que conseguiram vislumbrar uma vida diferente do que era conhecida até aquele momento.

Assim, é possível apontar que o PAEE-AH/SD exerceu papel transformador na trajetória de vida dos estudantes, atuando na conscientização sobre as próprias capacidades e atuando em prol de uma educação libertária. A análise sugere a necessidade ímpar do PAEE-AH/SD para a identificação e atendimento dos estudantes com AH/SD, atendendo às suas necessidades educacionais e pessoais. As significações captadas indicam que o PAEE-AH/SD gerou um profundo e duradouro impacto, tanto na formação acadêmica quanto pessoal, por meio do qual os egressos exploraram novas possibilidades.

4 – Vida adulta: *eu tive oportunidade*

A entrada na vida adulta acontece de forma diferenciada para cada indivíduo. Além das diferenças individuais, há as constantes mudanças históricas e sociais, que sedimentam os “novos adultos” em grupos geracionais, tornando cada “vida adulta” parte de um novo molde que segue a cultura em constante transformação para cada geração de novos adultos.

A forma como as PAH/SD percebem sua diferença em relação a seus pares ocorre, assim como o processo de construção da identidade de qualquer pessoa, como afirma Mosquera (1987), ao longo do tempo, no espaço e em determinada cultura, e está vinculada a fatores internos e externos ao indivíduo, permitindo que ela elabore sua autoimagem, a visão pessoal dela própria, construída a partir dos seus próprios

modelos e da imagem que ela tem dos outros, e a auto-estima, que decorre de sua auto-imagem (Pérez, 2008, p. 80)

Ao refletir sobre a transição entre a adolescência e o início da vida como uma pessoa adulta, os egressos retornaram a algumas significações já abordadas no “Núcleo 3- o atendimento educacional especializado: *eu sentia que era um espaço diferente*”, que abordou as significações dos egressos sobre o PAEE-AH/SD. A primeira delas se refere ao desenvolvimento da autonomia, mas agora voltada para a construção de sua trajetória acadêmica e profissional. Ao se constituir como um ambiente desafiador e estimulante, o PAEE-AH/SD proporcionou o desenvolvimento global dos egressos. Figurou como uma ferramenta formativa e educativa, em um período específico da vida dos egressos, mas que teve reflexo mesmo após o término do atendimento e acompanhamento educativo.

Os trechos a seguir ilustram tal reverberação, nos quais são explicitadas as atitudes e conceitos que acompanharam os egressos em suas trajetórias pessoais, e o que eles atribuem às experiências e orientação recebida por meio do PAEE-AH/SD.

Eu acho que PAEE-AH/SD foi muito importante para eu começar a questionar as coisas. Desde então, ter questionado, criei esse hábito de questionar. (Enedina Alves Marques)

Então, o passo inicial foi o programa. E aí isso, por exemplo, fez com que eu quisesse fazer uma prova para estudar em período integral, e aí isso foi levando a faculdade, a faculdade vai levando a vida acadêmica. Então, eu acho que foi uma contribuição gigantesca do programa, que abriu as primeiras portas. (Machado de Assis)

Levo ainda hoje algumas coisas que eu às vezes até faço aqui na França, para provar alguns conceitos com meu chefe, que vem da matemática do PAEE-AH/SD. (Alexandre Dumas)

O posicionamento crítico, o incentivo ao início do pensar sobre a trajetória acadêmica e profissional e mesmo a influência na prática profissional são identificados nas falas dos entrevistados. Para *Enedina* “questionar as coisas” possibilitou o desenvolvimento de um olhar crítico, que não precisa se limitar aos campos da vida acadêmica e profissional. Possuir um olhar crítico sobre as coisas permite que ela possa compreender a realidade e atuar sobre ela, em qualquer âmbito. Como pessoas provenientes de famílias da classe trabalhadora, a preocupação com uma formação profissional está presente desde cedo, pois é através de formação convencional que se almeja mudar sua condição social e econômica. Essa preocupação já havia aparecido anteriormente nas palavras de *Machado de Assis*, ao abordar

novamente o assunto, o situa como um objetivo que foi lapidado pelas experiências e interações que estabeleceu no PAEE-AH/SD, transformando sua significação de possibilidades futuras. Ademais, *Alexandre Dumas* consegue relacionar seu aprendizado anterior às situações profissionais que enfrenta atualmente, o que imputa valor ampliado e duradouro.

Soma-se a isso a percepção de se ter oportunidades, seja para experimentar e avaliar seus interesses e capacidades ou para pensar e ver o mundo de forma mais ampliada. Os entrevistados destacam as oportunidades que tiveram ou as que foram buscar, e as relacionam à ampliação de sua visão de mundo.

Foi extremamente importante nesse processo, decidir o meu futuro com relação à profissão. (Clarice Lispector)

Em algum momento eu tive oportunidade. Talvez se eu não tivesse essas oportunidades que me apareceram... Tudo que eu fiz, eu só fiz porque eu tive a oportunidade. (Zélia Gattai)

E se não tivesse tido as oportunidades que eu tive não ia chegar na metade (Alexandre Dumas)

A minha história é uma história de completa exceção, de várias oportunidades que foram aparecendo, de muitos privilégios. Então, eu vivi tudo isso com muita consciência de que são possibilidades que quase não existem. Se não fosse por tudo isso, eu não sei como seria minha vida hoje, mas eu tenho certeza de que eu não teria tido todas essas oportunidades que eu tive, que eu conheci. (Nísia Floresta)

Olha o que a sementinha eu diria que foi o programa que eu participei, né? Porque desde aquele tempo já tinha uma noção de que aquilo estava abrindo a minha cabeça para diversas oportunidades, só que assim era um grupo bem restrito da escola. Então, seria interessante se mais pessoas tivessem acesso àquilo. Eu sinto que aquilo, aquele impacto positivamente na minha vida... veio um desejo de transformação mesmo, de poder levar esses benefícios para outras pessoas. Então, me interessei por política, mas fazendo Direito, né? Enfim, eu ainda penso em como conciliar essas duas coisas. (Machado de Assis)

Finalmente, *Nísia Floresta* e *Machado de Assis* traduzem a gratidão e o reconhecimento de que as oportunidades que tiveram não fazem parte da experiência de todos, e reconhecem que, infelizmente, fazem parte de um exceção. Contudo, emerge também a necessidade de democratizar o acesso a esse atendimento especializado, como mostram as palavras de *Machado de Assis*. Além de legitimar sua experiência no PAEE-AH/SD, entende que outros estudantes com AH/SD devem ter um atendimento como o que foi oferecido a ele. O que revela

como a experiência foi marcante e transformadora em sua vida com impactados que ainda marcam sua trajetória e o fez pensar para a coletividade, para a transformação da sociedade na qual está inserido.

O sentimento de total estranhamento, de nonsense, causado pela falta de reconhecimento, de aceitação e de valorização por parte de todos os atores, não permitirá a construção nem a consciência da identidade, podendo evoluir e ter resultados muito diferentes, à medida que o reconhecimento, a aceitação e a valorização das AH/SD tomem conta dos diferentes atores, permitindo a criação de modelos, atitudes, valores, desejos e expectativas, até atingir um sentimento de total completidão, quando esses fatores estão presentes em todos os atores. É preciso, então, interferir nos fatores que dificultam a construção dessa faceta da identidade para que esse processo possa ser mais sadio, promovendo a maior intersecção possível desses três fatores (reconhecimento, aceitação e valorização) e esses quatro universos (PAH/SD, família, escola e sociedade) de uma forma ecológica (Pérez, 2008, p. 88).

Não obstante, mesmo com o reconhecimento da eficácia do PAEE-AH/SD, os participantes salientam a importância e necessidade de outros programas de apoio. Após a conclusão do Ensino Fundamental, e conseqüente fim da participação no PAEE-AH/SD, os egressos participaram de diferentes programas de apoio, incluindo os não específicos para estudantes com AH/SD. Para o ingresso no Ensino Médio os egressos participantes da pesquisa declararam ter participado de programas de bolsa de estudo, sendo desde a concessão de descontos, ou bolsas integrais, em escolas particulares. *Zélia Gattai* recebeu apoio de um instituto de apoio ao talento (atuação municipal), que custeou sua educação no Ensino Médio em uma escola particular parceira. *Enedina Alves Marques* e *Clarice Lispector* contaram com a participação no programa de um instituto de apoio ao talento acadêmico (atuação nacional), que os ofereceu a opção de frequentar uma escola particular sem a necessidade de concorrer a bolsas de estudo. *Nísia Floresta* e *Alexandre Dumas* passaram pelo processo seletivo de um instituto, mantido por uma grande empresa. Os quatro últimos egressos continuaram recebendo apoio educacional e financeiro durante sua formação universitária, providas pelos referidos institutos. Já *Machado de Assis* frequentou uma escola privada local com bolsa de estudos conquistada por meio de provas. Finalmente, *Luís Gama* foi o único dos entrevistados que realizou o Ensino Médio em uma escola pública, mas que mantinha um modelo diferenciado, em período integral, e localizado em um bairro diferente do de sua residência.

Todos destacam a importância dos programas que auxiliaram em sua permanência na escola, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Universitário.

Fui identificada no PAEE-AH/SD, aí foi ele que me levou a outro programa onde eu pude ganhar bolsa e estudar [...]. O estudo em uma

escola particular no ensino médio, aí eu consegui de novo uma bolsa na faculdade. Então, oportunidades não é todo mundo que tem essa chance. (Zélia Gattai)

[...] o Colégio particular tinha um programa de bolsas para os ex-alunos que foi o que salvou, né? Eu só pude ir para Unicamp porque tinha um programa de bolsas. Que foi o que pagava o meu aluguel, né? (Alexandre Dumas)

[...] meus pais não iam me bancar, não teria condições de me bancar fora. E morar fora, eu também não teria condições psicológicas de ficar sozinha. Nunca tinha passado por isso, né? (Zélia Gattai)

Com certeza, não. Não deixa manter uma dedicação assim, sabe? Por um tempo, só para os estudos. (bolsas para permanência na universidade) (Luís Gama)

O oferecimento de programas de apoio para o estudo e para a permanência se mostra essencial para a diminuição das diferenças sociais e econômicas entre os estudantes. As condições para se manter nos estudos interferem nas escolhas dos estudantes, como expõe a fala de *Zélia Gattai*. Ao precisar escolher em qual instituição cursaria a graduação precisou colocar na balança as condições financeiras de sua família. Certa da impossibilidade de ser mantida, ou mesmo auxiliada, enquanto estudaria em outra cidade caso fosse aprovada em uma universidade pública, optou por buscar uma vaga em uma instituição particular, mas próxima à sua residência. O que foi possível para *Alexandre Dumas*, mas somente por ter o apoio financeiro, garantido pela instituição que ofereceu o Ensino Médio, para custear suas despesas com moradia em outra cidade. *Luís Gama*, conseguiu ingressar em uma universidade pública e precisou se mudar para a região metropolitana da cidade de São Paulo. Longe de casa precisou buscar alternativas para garantir sua permanência na universidade: participou de programas de bolsa para permanência (moradia, alimentação) e bolsa de pesquisa. Durante a pandemia de COVID-19 precisou voltar para casa de sua avó, com quem residia anteriormente, para reduzir os gastos.

Contudo, as palavras dos entrevistados sugerem que a trajetória percorrida por cada egresso favoreceu o desenvolvimento de uma autoimagem positiva.

[...] acredito e vejo que eu ainda sou uma pessoa curiosa, talvez por aqueles momentos. Sabe. E eu tenho tentado manter isso em mim até hoje, esse senso de curiosidade, de tentar buscar algo novo. Eu acho que esse é o principal. (Luís Gama)

[...] estou muito feliz de estar aqui, muito segura com as minhas próprias escolhas e de sentir também que eu escolhi tudo que está acontecendo até aqui, sabe? Eu não estou fazendo nada para agradar ninguém porque eu acho que até certo momento isso me impactou muito, a opinião das pessoas. (Nísia Floresta)

Hoje em dia, às vezes eu fico divagando, pensando que eu quero assim... e eu não me limito naquilo que eu penso, naquilo que eu tenho vontade, porque eu falo: “cara, olha as coisas que aconteceram, se isso aconteceu até aqui, o resto é tudo possível. (Nísia Floresta)

A superação dos desafios, a possibilidade de visualizar oportunidades e de realizar suas escolhas atuaram positivamente na formação do autoconceito, mesmo que de forma variada, e na percepção de suas capacidades.

E a profissão está sendo muito bacana comigo, o jornalismo está sendo muito bom. Tenho sido muito feliz na profissão, nenhum arrependimento de ter escolhido (Clarice Lispector)

Porque assim, eu tenho aquele sonho de ter família e ter filhos, mas também tem aquele ladinho de: “Já tive a minha trajetória”. Pode não ser muita coisa, mas eu conquistei algo até aqui [...](Zélia Gattai)

Então, assim, a minha ida para fora também trouxe muitas possibilidades para a gente enquanto família, enquanto aquilo que a gente sonha, aquilo que a gente planeja. (Nísia Floresta)

Acho que eu construí uma confiança que também hoje me ajuda no trabalho. (Nísia Floresta)

Perceber-se capaz e encontrar meios de expressar e viver na sua capacidade é primordial para todos, mas em especial para as pessoas com AH/SD.

E ainda por cima encontrei uma pessoa super especial aqui, que a gente mora junto hoje, minha noiva. [...] e aí o trabalho deu super certo, porque me permitia voltar a ficar com ela. (Alexandre Dumas)

Então tinha muito uma coisa de educação socioambiental, de fazer coisas tipo trilha, raft, e eu era monitora. Então fazia tudo isso junto, estava ali aprendendo junto, convivendo com as crianças, com os alunos e estava muito relacionado aos meus interesses na educação. (ano sabático com voluntariado internacional) (Nísia Floresta)

E eu voltei feliz. Estranham, porque o Brasil realmente está difícil, mas o resto do mundo também não está fácil e eu sentia muito a necessidade de voltar para compartilhar um pouco de tudo que eu vivi. O meu sonho

*nunca foi viver para sempre fora, sempre teve essa coisa de voltar.
(Nísia Floresta)*

Quando eu me formei agora, dois meses atrás, para mim foi muito impactante. Porque eu pensei: “eu realizei sonhos que eu nem sabia que eu podia sonhar”. (Nísia Floresta)

O contexto histórico e social exerceu influência na trajetória dos participantes, mas os mesmos ressaltaram que a participação no PAEE-AH/SD foi uma experiência transformadora. Os relatos evidenciam como cada participante atribuiu valor às oportunidades que surgiram e que acreditavam que não teriam acesso de outra forma. O acesso a diferentes ambientes, contextos acadêmicos e profissionais emerge como algo transformador de suas expectativas em relação à própria trajetória. Por isso, é possível apontar que a participação no PAEE-AH/SD foi de vital importância para estudantes provenientes de um contexto social com marcantes desigualdades no acesso à educação de qualidade. As falas expressam que o ambiente oferecido pelo PAEE-AH/SD significou um espaço de exceção.

Na vida adulta os participantes indicaram que as experiências que vivenciaram no decorrer de sua trajetória foram internalizadas, transformando sua identidade, bem como a suas formas de pensar, sentir e agir. E mais uma vez o PAEE-AH/SD é mencionado com grande importância, desde o desenvolvimento da criticidade, até a conquista da autonomia e a formação de uma autoimagem positiva, as experiências educativas e de apoio à AH/SD propiciaram que os egressos buscassem meios e caminhos para a concretização de seus sonhos e objetivos.

A relação das experiências educativas da infância e adolescência exerceram papel fundamental nas escolhas e oportunidades buscadas pelos egressos em sua trajetória acadêmica até a vida adulta. Um jovem que não imaginava ir além do próprio bairro conseguiu ressignificar sua perspectiva de futuro e chegou, até o momento, à universidade pública. Uma menina que sonhava apenas com a vida de casada hoje é uma profissional realizada e se prepara, de forma consciente, para iniciar uma vida conjugal. Eles tiveram escolhas! Uma fala que se repetiu inúmeras vezes, mas de forma negativa agora ganha nova significação, pois eles tiveram oportunidades e com isso escolhas.

4.4 Análise internúcleos

A análise internúcleos buscou a articulação entre os significados revelados nos quatro núcleos de significação construídos nessa pesquisa, sendo eles: 1 – O meio social e a pessoa com AH/SD: *Será que eu deveria ter passado por isso?*; 2 – A escola e o aluno com AH/SD: *eu estudava para provar para um professor que eu tinha decorado algo*; 3 – o atendimento educacional especializado: *eu sentia que era um espaço diferente* e 4 – Vida adulta: *eu tive oportunidade*.

Faz-se fundamental compreender as inter-relações que existem em cada núcleo de significação revelados nos discursos dos participantes. Para a compreensão mais ampla do fenômeno foi preciso investigar as interações entre os núcleos, revelando suas tensões e similaridades para além de significados rasos e isolados.

É essencial reafirmar que as significações produzidas e apreendidas são únicas, organizam e sintetizam as suas experiências, afetos, modos de pensar e agir, porém, não podem jamais ser compreendidas em si mesmas, mas sim como significações que, ao mesmo tempo que são singulares, contam e expressam o grupo de gestores, o espaço escolar, enfim, a dimensão subjetiva da gestão escolar dessas três escolas, do mesmo modo que as condições históricas, políticas e sociais que as constituem. (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 12).

O primeiro núcleo – “O meio social e a pessoa com AH/SD: *Será que eu deveria ter passado por isso?*” - revela as falas dos egressos sobre seu entorno social, iniciando com as crenças e desafios provenientes da família. A família constitui-se com o primeiro grupo no qual as pessoas interagem e no qual são vivenciados valores e crenças. A valorização pelos estudos, expressas pelos egressos, são provenientes da crença dos familiares que o ato de estudar era importante. Mais do isso, os pais expressaram claramente que o estudo era valorizado por eles, que esperavam que seus filhos viessem a ter acesso a uma formação acadêmica. Mesmo no momento em que expressam ter consciência da situação financeira dos pais, que antecipava dificuldades para o financiamento de sua futura formação, os egressos demonstraram que o incentivo já havia garantido, pelo menos, um interesse inicial.

O desejo pela busca de uma formação acadêmica mais ampla aparece em consonância quando é abordado o papel do PAEE-AH/SD no despertar e desenvolvimento de interesses pelos egressos. Para os participantes o PAEE-AH/SD se constituiu como um ambiente educativo que ofereceu opções para além do que era oferecido na escola regular. Além disso, as experiências foram profundas a ponto de exercer influência na forma como eles começaram a reconhecer e na forma como visualizavam seu futuro. Essa influência se mostrou presente,

inclusive, nos relatos dos egressos que não contaram com incentivo para a formação acadêmica, como no caso de *Luís Gama*, que enfrentou maiores desafios por, além de não contar com incentivo da família, ainda se via de frente à cobrança de começar a trabalhar para ajudar no sustento da família.

Nesse contexto, surge a escola como uma extensão da realidade vivenciada no bairro e na família, revelada no segundo núcleo “a escola e o aluno com AH/SD: *eu estudava para provar para um professor que eu tinha decorado algo*”. Para os egressos, a escola cumpriu apenas um papel burocrático, não oferecendo recursos e ferramentas para ser considerada um agente de mudança. Variadas são as expectativas que se imputa à escola, pois muitas vezes ela é a única instituição, ou uma das poucas, a alcançar as populações em situação de vulnerabilidade social.

A escola é um dos poucos, senão o único, equipamento da área social presente nos territórios de mais alta vulnerabilidade. Tende a ser, por isso, tomada como o equipamento público de referência para a população. A escola acaba, assim, recebendo uma forte demanda para a resolução de diferentes problemas da vizinhança, como nas áreas de saúde, segurança, assistência social, por exemplo, e termina por encontrar fortes dificuldades para realizar suas tarefas específicas: educar e ensinar (Batista et al, 2013, p. 20)

Entretanto, é primordial que as escolas estejam preparadas, ou ao menos estejam dispostas, para buscar soluções que auxiliem seus estudantes. No caso dos estudantes com AH/SD o desafio é ainda mais complexo, visto que é preciso pensar em novas formas de atuação. O que suscita uma demanda pela formação de professores sobre a temática das AH/SD.

Em realidade, o que se verifica é a quase total ausência dos sistemas públicos no que diz respeito a assistência educacional aos alunos mais capazes e talentosos, a não ser por alguns poucos programas esparsos ou iniciativas no contexto de secretarias de educação e universidades públicas. Essa ausência é às vezes perpetuada pela consciência de que a área de educação especial para dotação e talento não é suficientemente conhecida em nossos meios, o que realmente acontece. Mas essa situação tende a permanecer, se não for estabelecida uma prática consistente e significativa que permita a geração de estudos e produção de conhecimento (Guenther, 2006, p. 31).

Ao analisar a escola e suas práticas, pelo viés da educação inclusiva, é possível inferir que os participantes não tiveram suas necessidades atendidas a contento, mas ao mesmo tempo surge algo que precisa ser analisado mais profundamente. O PAEE-AH/SD surgiu como alternativa para a secretaria municipal de educação prover atendimento especializado para os estudantes com AH/SD. Entretanto, a análise dos discursos sugere que, à época, esse

atendimento não foi capaz de gerar mudança na forma como as AH/SD são vistas e desenvolvidas nas escolas.

Assim surge uma dicotomia entre o atendimento oferecido pela escola em contradição ao que, e como, é realizado o atendimento no PAEE-AH/SD, mesmo os dois fazendo parte de um único sistema de educação. Isso fomentou o surgimento de alguns questionamentos sobre a dinâmica da compreensão das AH/SD dentro de um sistema de educação: a compreensão das necessidades dos estudantes com AH/SD foi global, entendida como responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo, ou fragmentada compreendendo que o PAEE-AH/SD seria o único responsável? A escola se entendia como parte do processo? Ou *terceirizou* a responsabilidade educativa desses estudantes?

Essa dicotomia se manteve presente nas falas analisadas no “núcleo 3 - o atendimento educacional especializado: *eu sentia que era um espaço diferente*”. No qual os participantes relataram suas experiências vividas no PAEE-AH/SD, mas trazendo a constante comparação, e contradição, entre o que foi oferecido e vivenciado nos dois ambientes.

Para os egressos a identificação como pessoa com AH/SD e a posterior participação no programa representou um divisor de águas em suas vidas. Esse antes e depois marcou, entre outras coisas, o encontro com os verdadeiros pares: aqueles que demonstravam interesses, curiosidades, desempenho e angústia similares. Na interação social com os seus pares e com os profissionais, que no programa atuavam, foi possível superar as vivências de isolamento vividas até então. As oportunidades encontradas neste ambiente se mostraram essenciais para o desenvolvimento de suas capacidades por meio dos interesses. Esses eventos auxiliaram na ressignificação de seus anseios e de suas possibilidades. Isso teve eco no decorrer de suas trajetórias, impactando suas escolhas e o desenvolvimento de uma autoimagem positiva.

No último núcleo, “4 – Vida adulta: *eu tive oportunidade*”, é enfatizada a relação entre as escolhas durante a trajetória de vida, e seus resultados na atualidade, com o que foi desenvolvido durante a participação no PAEE-AH/SD. Para os egressos foi durante o atendimento às AH/SD que eles formaram consciência de suas capacidades construindo sua autonomia. Com isso, foram capazes de realizar escolhas verdadeiras, baseadas em interesses reais e duradouros, negando imposições externas.

O PAEE-AH/SD foi muito transformativo na minha vida, foi uma oportunidade de expandir o meu entendimento de mundo e desenvolver habilidades que eu não tinha a oportunidade no ensino regular. Foi um grande incentivo a continuar em busca de conhecimento e me trouxe muita autoconfiança. Nos meus últimos anos houve um incentivo a

pensar em projeto de vida, onde eu me imaginava no futuro. Isso contribuiu muito para o meu aprendizado de planejamento e para o meu entendimento de futuro. (Jane Austen)

Muito conhecimento daquela época eu trago até hoje (Clarice Lispector)

Dessa forma, foi possível aprofundar nas significações que os egressos do PAEE-AH/SD construíram sobre sua trajetória. Por meio das análises, foi possível compreender como a identificação como pessoa com AH/SD - e posterior atendimento especializado - foi gerador de mudança no entendimento de si mesmo, e principalmente na significação positiva sobre o impacto que o PAEE-AH/SD exerceu sobre suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a pesquisa cumpriu com o objetivo primário de apreender as significações de jovens e adultos identificados com AH/SD a partir de suas participações em programas de atendimento especializado e os desdobramentos em suas trajetórias acadêmicas e início de carreira profissional. Visando também a especificidade da identificação, coleta, e produção de conhecimento acerca das experiências dos participantes no programa supramencionado.

Diante da hipótese primária esperava-se que as contribuições teriam sido positivas aos egressos durante a participação do programa.

A partir da verificação da análise do terceiro núcleo de significação, as motivações para essa interpretação resultam do discurso dos egressos, que trouxeram à tona o sentimento inicial da identificação como pessoa superdotada, gerando neles uma nova percepção de si mesmo. O que outrora era considerado diferente, tomou um novo sentido, principalmente após o início da participação e convivência no PAEE-AH/SD. Eles encontraram outros estudantes com interesses e motivações similares (uma vez que na escola partilhavam de um constante estranhamento) e agora convivendo com pares, percebiam-se no processo de alteridade, em constante inclusão e aceitação. Além disso, a participação do PAEE-AH/SD proporcionou oportunidades e experiências até então desconhecidas aos egressos, que contavam até então com a vivência do âmbito social mais restrito, limitando-se à família e à escola. O trabalho de desenvolvimento das capacidades, por meio da nutrição dos interesses pessoais, permitiu a ampliação do olhar dos estudantes, mobilizando novas perspectivas de futuro acadêmico e profissional, que relataram antes desconhecer, sequer cogitar. O programa cumpriu com objetivo de oferecer algo além do que a escola já oferecia em seu currículo e suas práticas pedagógicas.

A partir dessa mudança de perspectiva, notou-se o surgimento de sonhos e objetivos de vida. Nos relatos, evidencia-se a questão sobre pensar e acreditar nas outras possibilidades de futuro, entre elas, a mais citada, a continuação da formação acadêmica, o desejo do ensino superior, uma vez que era algo muito distante deles. Isso influenciou os esforços pessoais para buscar os objetivos, uma vez que vinham o impasse financeiro do círculo familiar como impasse para o alcance destes. Eles buscaram programas de apoio estudantil - que contavam com financiamentos e incentivos financeiros - para a continuidade dos estudos.

Entre os objetivos da pesquisa, foi possível, verificar a relevância do programa, visto que contribuiu não somente ao desenvolvimento dos egressos durante a participação, mas

também à furtividade depois do término deste. Durante a pesquisa, imaginava-se que no processo de análise das significações, seria factível o desenvolvimento de um instrumento de avaliação qualitativa, mas a hipótese mostrou-se irrealizável nesse momento. Por estar o programa inserido dentro de um sistema educacional municipal, existia uma sujeição às necessidades de avaliações de desempenho, contudo, avaliações quantitativas não confluíam à compreensão das especificidades do PAEE-AH/SD.

Caracteriza-se, além da reflexão supradita, como forma de resultado, a produção editorial de um *E-book*. Nele há uma esquematização ilustrativa de trechos de falas que foram retiradas das entrevistas e compuseram os núcleos de significação – visando a usabilidade e acessibilidade do material dissertativo.

Figura 4 – Capa do *E-book*



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Portanto, tendo em vista os resultados compreendidos, depreende-se que há a expressão de uma significação positiva dos egressos em relação à identificação deles como pessoa com AH/SD, tão bem como a participação do programa e seus desdobramentos na trajetória de vida, visto que essas experiências atuaram na formação de um autoconceito positivo e no trabalho de desenvolvimento das suas capacidades. Fica evidente também, que é salutar a manutenção da existência do programa ao município, assim como a ampliação do atendimento aos estudantes, haja vista a legislação vigente, que corrobora ao atendimento do estudante com AH/SD, mesmo que aconteça de forma pragmática em pouco número de atendimento.

REFERÊNCIAS

- ABAD, A.; ABAD, T. M. M. Altas Habilidades/Superdotação: emigração de talento humano e impacto socioeconômico. **Revista Foco**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 67–89, 2017. DOI: 10.21902/jbslawrev.foco.V10i3.148. Disponível em: <https://revistafoco.emnuvens.com.br/foco/article/view/148>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- AGUIAR, W. M. J. de. **Consciência e atividade**: categorias fundamentais da Psicologia sócio-histórica. In A. M. M. Bock (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.
- AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos De Significação: Análise Dialética Das Significações Produzidas Em Grupo. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2021, v. 51. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053147305>>. Acesso em 30 jun. 2022.
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, J. R.; CAMPOS, V. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2015, v. 45, n. 155 [Acessado 12 junho 2022], pp. 56-75. Disponível em: ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053142818>. Acesso em 30 jun. 2022.
- AGUIAR, W. M. J. de, MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, junho 2016. Disponível em: <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200261&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 jun. 2022.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 mai. 2022.
- AGUIAR, W. M. J. DE.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299–322, jan. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkq4zjP/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>> Acesso em 23 jan. 2023.
- AGUIAR, W. M. J. DE .; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56–75, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em Acesso em 02 mai. 2022.
- ALENCAR, E. M. L.; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L.; GATTI, B. A.; SOUZA, L. B. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil**: o que evidenciam as pesquisas em educação. Brasília:

ARANTES, D. R. B.. **Uma investigação sobre pessoas com altas habilidades/superdotação: dialogando com Marion Milner**. 2011, 108 p.. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARANTES-BRERO, D. R. B. Trajetórias de vida de pessoas com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 2, n. 3, jan./jun. 2016.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de: RETO, L. A.; PINHEIRO, A. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOCK, A. M. B. et al. (org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Glossário da educação especial: Censo Escolar 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BURNIER, S. *et al.* **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2007, v. 12, n. 35, pp. 343-358. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200013>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

CAMPOS, R. H. F. (2012) Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual. **Fundação Miguel de Cervantes**. Rio de Janeiro

CORREIA, G. B. **O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência**. 2012, 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

DELPRETTO, B. M. de L. **A pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade**. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6899>>. Acesso em 02 jul. 2022.

FAUSTO, G. M. **Altas Habilidades ou Superdotação: questão de gênero?** 30 jun. 2015. Disponível em: <<https://geofaust.wordpress.com/2015/06/30/altas-habilidades-e-superdotacao-questao-de-genero/>>. Acesso em 01 jul. de 2022.

Fernandes, E. P.; Aguiar, W. M. J.. Moralidade crítica e educação: uma abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B. et al. (org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 14, p. 275-297.

FERREIRA, U. L. **O talento no assentamento rural: o estudo de caso de um adolescente superdotado**. 2019. xiv, 91 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento

Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em:
<http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/37657/1/2019_UrielmaLimaFerreira.pdf>.
Acesso em 22 mai. 2022.

FLEITH, D. S. **Altas Habilidades e desenvolvimento emocional:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes:** ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

GARDNER, H. **Audiences for the theory of multiple intelligences.** Teachers College Record, 106, 2004.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Tradução de: VERONESE, M. A. V. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em:
<https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf>
Acesso em: 09 mar. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 7ª edição.** Grupo GEN, 2019. 9788597020991. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em 03 abr. de 2022.

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** [Rio de Janeiro]: Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9786559770496. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** Grupo GEN, 2021. 9786559770496. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GONÇALVES, P. **Identificação, avaliação e atendimento das Altas Habilidades ou Superdotação:** uma análise crítica. 2020. Tese de Doutorado. Disponível em:
<<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69851>>. Acesso em 30 mai. 2022.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos:** um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. Dotação e Talento: reconhecimento e identificação – **Revista Educação Especial**, n 28, p. 195-208, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

GUENTHER, Z. C. **Coleção “Debutante”** – CEDET – 15 anos. Volume I - Referencial e Bases teóricas. Lavras, MG: 2008.

GUENTHER, Z. C. **Coleção “Debutante”** – CEDET – 15 anos. Volume II - Identificação. Lavras, MG: 2008.

GUENTHER, Z. C. **Metodologia Especial para dotados**: Recomendações Gerais - 1. Aceleração, 2. Enriquecimento. / EBD: aulas de novembro - Zenita. CD-ROM. Lavras: ASPAT/CEDET, 2008.

GUENTHER, Z. C. **Educação de bem dotados e talentosos**: alguns conceitos básicos. CEDET-MG/ASPAT. 2008.

GUENTHER, Z. C. **Nova psicologia para a educação**: educando o ser humano. Bauru, SP: Canal 6, 2009.

GUENTHER, Z. C. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos - O CEDET. **Revista Educação Especial**, [S. l.], n. 30, p. 167, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4054>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GUENTHER, Z. C. Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21211>. Acesso em: 11 mai. 2023.

Guenther, Z. C.; et al. Entrevista - Zenita Cunha Guenther: filosofia, psicologia e experiências na educação de dotados e talentosos no Brasil. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 26, p. 14-25, 2021. DOI: 10.22481/aprender.i26.10045. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10045>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GUERRA, E. L. de A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Anima Educação, 2014. Disponível em: <<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

KASEFF, L. **Educação dos super-normaes**. Rio de Janeiro: Oliveira & Cia Ed. 1931.

KRUCZEVESKI, L. R. **Experiências De Gênero E Formação De Preferências De Estudantes Superdotadas**. 2019. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000230931>>. Acesso em 03 jun. 2022.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação), p. 55- 75.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: LECH, 1979.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. 608 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/normatizar/>>. Acesso em: 10 dez. 2022

MORAES, C. **Altas habilidades/superdotação em crianças e adolescentes negras**. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Autografa, 2019.

NEUMANN, P.; RIBEIRO, D. Altas Habilidades/Superdotação e Interseccionalidade entre gênero, raça e classe social: uma problematização inicial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 37–52, 2020. DOI: 10.36311/2358-8845.2020.v7n1.p37. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9856>. Acesso em: 13 mar. 2023.

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

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: PUC-RS, 2008. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3567#preview-link0>>. Acesso em 12 abr. 2022

PIRES, M. F. DE C.. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83–94, ago. 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wFR4dmSD/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 21 jul. 2023

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.) *Porque escrever é fazer história - revelações, subversões e superações*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

REIS, A. P. P. Z. DOS; GOMES, C. A. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 503–520, maio 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/FLYzD4cthPrwXdnzwwSFcVk/?lang=pt#>>. Acesso em 03 jul. 2022.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 1, 5 set. 2006. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/2729>>. Acesso em 02 jul. 2022.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model of creative productivity**. Connecticut: The Triad Reader, 1986.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, p. 184-261, 1978.

ROLDÃO, M C. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

SALLES, A. M. B.; ALENCAR, H. M. de. Moralidade, representações e projeções de si de adolescentes com indícios de Altas Habilidades/Superdotação. **Holos**, [S. l.], v. 5, p. 1–24, 2019. DOI: 10.15628/holos.2019.6481. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6481>>. Acesso em 15 mai. 2022.

SANT ANA, L. de A. **Permissão para ser o que se é**: um estudo sobre Altas Habilidades/Superdotação. 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16025>>. Acesso em 02 jul. 2022.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ**. A triarchic theory of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **RBE**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4271064/mod_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice.%20Saberes%20profissionais%20dos%20professores%20e%20conhecimentos%20universit%C3%A1rios.%20RBE%2C%20ANPED%2C%20S%C3%A3o%20Paulo%2C%20n.%2013%2C%20jan.abr.%202000.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI:

10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em:
<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 10 mar. 2024.

TEIXEIRA, S. R. DOS S.. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e116921, 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZkmZLqzStG7gZknWBDxVRsM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2023.

TITON, E. R. **Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Universidade**: análise de itinerários pedagógicos. 2019. Disponível em:
<<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66307>>. Acesso em 02 mai. 2022.

UNESCO. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil**: o que evidenciam as pesquisas em educação. 2021. Disponível em:
<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379503>>. Acesso em 06 mar. 2022.

VIGOTSKI, L. S.. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Tematicas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI:
10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em:
<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 10 mar. 2024.

APÊNDICE A

Questionário



Questionário - ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: As significações de jovens e adultos sobre a própria trajetória

Prezadas
e Prezados:

Convidamos a participar como voluntário(a) da pesquisa “**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: As significações de jovens e adultos sobre a própria trajetória**” sob a responsabilidade da pesquisadora Nilda Silvia de Andrade Batalha, com a orientação da Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha. Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU.

Nessa pesquisa pretendemos refletir sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação, bem como sobre os efeitos do atendimento educacional especializado segundo as percepções de seus egressos.

Para a efetivação de sua participação é necessário que leia e esteja de acordo com os aspectos do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (Anexo ao convite de participação) do CEP-UNITAU. Comprometemo-nos com o sigilo de sua identidade e das informações presentes neste questionário.

Agradecemos
a sua participação e atenção.

E-mail

Seu e-mail _____

ACEITE *

Aceita participar da atual pesquisa e declara estar a par de todos os aspectos do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE)?

**TCLE enviado por email*

Sim

Não

Próxima Página 1 de 6 Limpar formulário

IDENTIFICAÇÃO ✕ ⋮

1. Forma de identificação (apelido, pseudônimo etc.) - OPCIONAL:

Texto de resposta curta _____

2. E-mail - OPCIONAL : ⋮

Texto de resposta curta _____

3. Telefone - OPCIONAL :

Texto de resposta curta _____

**4. Idade:**

- 21 anos
- 22 anos
- 23 anos
- 24 anos
- 25 anos
- 27 anos
- 28 anos
- Outros...

5. Gênero:

- Feminino
- Masculino
- prefiro não responder
- Outro: _____

**6. Etnia/Cor:**

- Preta
- Branca
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Não declarada
- Outros...

7. Estado civil:

- solteiro (a)
- casado(a) / união estável
- divorciado (a)
- viúvo
- Outro: _____

8. Possui filhos?

- Sim
- Não

9. Se sim, quantos filhos possui?

- Não tenho filhos
- 01 filho (a)
- 02 filhos (as)
- 03 filhos (as)
- 04 ou mais filhos (as)

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 3 de 6 [Limpar formulário](#)

PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS ESPECIALIZADOS (superdotação/altas habilidades) E PROGRAMAS DE APOIO:

10. Foi identificado com “Altas Habilidades ou Superdotação” por um programa de atendimento especializado da Rede Municipal de São José dos Campos?

- Sim
- Não

11. Participou do programa de atendimento especializado em “Altas Habilidades ou Superdotação” da Rede Municipal de São José dos Campos?

- Sim
- Não

12. De quais atividades participou?

Sua resposta

13. Quais informações tem sobre sua identificação como criança superdotada?

Sua resposta

14. Como percebe/analisa/ entende sua participação no programa de atendimento especializado para Altas Habilidades ou Superdotação?

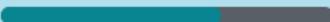
Sua resposta

15. Fez parte de algum desses programas de atendimento especializado, ou programa de apoio, durante sua trajetória?

- Não participei de nenhum outro programas de atendimento especializado, ou programa de apoio
- Instituto ISMART (Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos)
- Colégio Embraer - Juarez Wanderley
- Fundação Estudar
- Outro:

[Voltar](#)

[Próxima](#)

 Página 4 de 6 [Limpar formulário](#)

FORMAÇÃO ACADÊMICA

16. Educação infantil:

- Escola Pública
- Escola Particular
- Não frequentei a Educação Infantil

Nome da escola/Cidade-Estado:

Sua resposta

17. Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano):

- Escola Pública
- Escola Particular

Nome da escola/ /Cidade-Estado:

Sua resposta

18. Ensino Médio:

- Escola Pública
- Escola Particular
- Não frequentei o Ensino Médio

Nome da escola / Cidade-Estado:

Sua resposta _____

19. Ensino Superior:

- Universidade Pública
- Universidade Particular
- Não frequentei o Ensino Superior

Nome da instituição/Cidade-Estado:

Sua resposta _____

20. Pós-graduação:

- Especialização Lato-Sensu
- Especialização Stricto-Sensu
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Não frequentei a Pós-graduação
- Outro: _____

Nome da instituição/Cidade-Estado:

Sua resposta _____

21. Teve algum tipo de “bolsa de estudo” em alguma das etapas da sua formação?

Não tive nenhuma bolsa de estudo

Educação infantil

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Ensino Superior

Pós-graduação

Outro: _____

Nome/tipo da bolsa:

Sua resposta

22. Curso complementares:

(indicar o nome do curso e instituição onde o realizou)

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

 Página 5 de 6 [Limpar formulário](#)

VIDA ADULTA

23. Está estudando no momento?

Sim

Não

24. Se respondeu **SIM** na pergunta anterior:

Qual curso/formação? Em qual instituição/ Cidade-Estado?

Sua resposta _____

25. Exerce atividade remunerada?

Sim

Não

26. Se respondeu **SIM** na pergunta anterior:

Em qual cargo/função atua no momento?

Sua resposta _____

27. Em qual empresa? Em qual cidade?

Sua resposta _____

28. Qual sua relação funcional?

não exerce atividade remunerada

cargo público efetivo

Cargo público por nomeação

CLT

empreendedor

profissional liberal

Outro: _____

29. Renda mensal Familiar Per Capita (RFPC):

- menor que R\$ 1.000,00
- de R\$ 1.001,00 a R\$ 3.000,00
- de R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000,00
- de R\$ 5.001,00 a R\$ 10.000,00
- acima de R\$ 10.001,00

30. Renda mensal Individual:

- menor que R\$ 1.000,00
- de R\$ 1.001,00 a R\$ 3.000,00
- de R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000,00
- de R\$ 5.001,00 a R\$ 10.000,00
- acima de R\$ 10.001,00

31. Local de residência:

Cidade, Estado, País

- São José dos Campos - SP/Brasil
- Outro: _____

31. Local de residência:

Cidade, Estado, País

São José dos Campos - SP/Brasil

Outro: _____

33. Mora sozinho (a)?

Sim

Não

Com quem?

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

 Página 6 de 6

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Google Formulários

APÊNDICE B

Roteiro da Entrevista

Primeira etapa: Sobre a experiência com o questionário:

1. Já participou de uma pesquisa antes?
2. Como se sentiu ao receber o convite(a) para participar dessa pesquisa?
3. Você ficou com dúvida com relação a alguma pergunta e precisou de ajuda para entender o que estava sendo perguntado? (Em caso afirmativo perguntaremos se foram muitas perguntas e o tipo de dúvida)
4. Teve alguma dificuldade em responder o questionário?
5. Você não ficou cansado(a) ao responder o questionário?
5. Quanto tempo levou para responder o questionário?

Segunda etapa: Sobre as Altas Habilidades ou Superdotação

7. O que acha da proposição de uma pesquisa voltada para a temática das Altas Habilidades ou Superdotação?
8. O que sabe sobre o tema?
9. Participou de um programa de atendimento educacional especializado? Quando? Onde?
10. Como foi sua participação no programa de atendimento educacional especializado? Do que mais se lembra? Quais aspectos positivos e negativos?
11. Participou de outros programas de atendimento educacional especializado ou programas de apoio? Quais? Como foi sua experiência?

Terceira etapa: Trajetória acadêmica e Início da carreira

12. Como foi sua trajetória acadêmica? Onde estudou no Ensino Médio? Foi uma escolha? Se sim, quais motivos?
13. Realizou curso universitário? Em caso negativo, por quê?
13. Se realizou um curso universitário, fale sobre sua escolha e como chegou até este momento.

Quarta etapa: Programa de atendimento educacional especializado

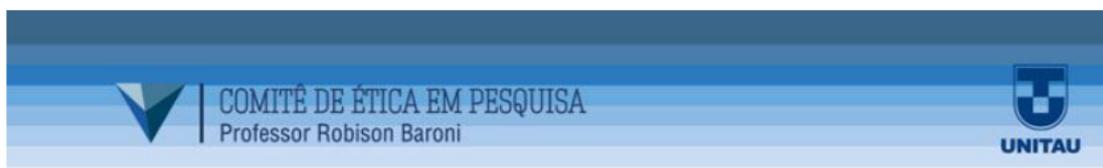
12. Acredita que quais fatores ajudaram, dificultaram, na sua trajetória acadêmica? Pensa da mesma forma quanto à sua escolha profissional e início da carreira?

13. Participar de um programa de atendimento educacional especializado, para pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, influenciou em sua trajetória acadêmica e profissional?

Como?

14. Palavra aberta.

ANEXO A
Termo de compromisso do pesquisador responsável



TERMO DE COMPROMISSO
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Nilda Silvia de Andrade Batalha, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: As significações de jovens e adultos identificados com altas habilidades ou superdotação sobre a própria trajetória”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 23 de agosto de 2022.

ANEXO B
Termo de anuência da instituição – ASPAT/CEDET Lavras



ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS PARA APOIO AO TALENTO

Entidade civil sem fins lucrativos, constituída em 01/10/1993 na cidade de Lavras (MG). CNPJ: 00.118.550/0001-00. Utilidade Pública Municipal: lei n. 2.132, de 05/11/1994. Utilidade Pública Estadual: lei n. 14.862, de 12/12/2003. Utilidade Pública Federal: portaria n. 1.751, de 26/05/2009.

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu "**Valéria Aparecida Resende da Rocha**", na qualidade de responsável pela "**Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento**", autorizo a realização da pesquisa intitulada "**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: As significações de jovens e adultos sobre a própria trajetória**" a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Nilda Silvia de Andrade Batalha, sob o acompanhamento da Prof^a Dr^a Virginia Mara Próspero da Cunha, com o objetivo apreender as significações de jovens e adultos identificados com altas habilidades ou superdotação acerca de sua participação em programas de atendimento especializado e os reflexos disso em sua trajetória acadêmica e início de carreira profissional. Os participantes da pesquisa serão egressos do Programa Decolar - desenvolvimento do talento, que participaram do atendimento educacional especializado desenvolvido pelo referido programa entre os anos de 2007 a 2013, por meio da abordagem qualitativa.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. O apoio à pesquisa se constituirá por meio de: (I) disponibilização de dados e informações acerca da Metodologia CEDET, desenvolvida pelo CEDET-Lavras e mantido pela Associação de Pais e Amigos para o Apoio ao Talento- ASPAT Lavras, na cidade de Lavras-MG; (II) autorização para divulgar o nome e dados da instituição, e metodologia CEDET, no texto da pesquisa.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 01/11/2022 a 01/02/2024.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Lavras (MG), 18 de outubro de 2022

Valéria Aparecida Resende da Rocha
Presidente da Associação de Pais e Amigos

ANEXO C

Termo de anuência da instituição – Secretaria de Educação e Cidadania

[REDACTED]

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº. SPG 140941/2022 e anexos sobre a natureza da pesquisa intitulada **“Altas habilidades e superdotação: as significações de jovens e adultos sobre a própria trajetória”**, com propósito de pesquisa a ser executado pela aluna **Nilda Sílvia de Andrade Batalha**, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté (UNITAU), sob o acompanhamento da professora **Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha**, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de: (1) análise documental dos alunos egressos do [REDACTED], no período de 2007 a 2013; (2) questionário de caracterização; (3) entrevista [REDACTED] e análise. Importante considerar que os documentos serão analisados junto da coordenadora do [REDACTED]. Deverão ser respeitados os princípios éticos, anonimato da instituição e dos profissionais envolvidos.

[REDACTED] 15 de dezembro de 2022.

N

[REDACTED]

v

[REDACTED]

ANEXO D

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: As significações de jovens e adultos identificados com altas habilidades ou superdotação sobre a própria trajetória**”, sob a responsabilidade do pesquisador Nilda Silvia de Andrade Batalha. Nesta pesquisa pretendemos apreender as significações de jovens e adultos identificados com altas habilidades ou superdotação acerca de sua participação em programas de atendimento especializado e os reflexos disso em sua trajetória acadêmica e início de carreira profissional. A pesquisa seguirá os preceitos da abordagem qualitativa, com

aplicação de questionário, por meio da ferramenta *Google Forms*. Posteriormente serão realizadas entrevistas semiestruturadas de forma individual; em caso de concordância do participante

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em Os benefícios consistem em oferecer contribuições a pesquisadores, aos professores e profissionais da educação interessados no tema das Altas Habilidades ou Superdotação e os riscos referem-se à possibilidade de os voluntários se sentirem desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada, e à sensibilidade decorrente da abordagem sobre lembranças e eventos emocionais. Caso isso ocorra, o participante será encaminhado ao serviço público de apoio psicológico. Entretanto, para evitar que ocorram danos é garantido o direito a anonimato; ao abandono a qualquer tempo da pesquisa; à recusa em se posicionar sobre algum tema colocado para discussão do grupo, bem como solicitar que os dados informados por ele durante as discussões não sejam utilizados pelo pesquisador. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone 981535971 (inclusive ligações à cobrar), e-mail (silvia.batalha@edusjc.sp.gov.br). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16



NILDA SILVIA DE ANDRADE BATALHA

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: As significações de jovens e adultos identificados com altas habilidades ou superdotação sobre a própria trajetória**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Rubrica do pesquisador: _____



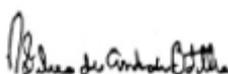
ANEXO E
Consentimento pós-informação

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____
_____, portador do documento de Identidade nº _____ e
CPF nº _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa
**“Significações de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o
papel do esporte na educação”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas
dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar
minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de
consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as
minhas dúvidas.

São José dos Campos, _____ de _____ de 2022.



Nilda Silvia de Andrade Batalha
Pesquisadora responsável

Assinatura do participante

ANEXO F

Termo de autorização de uso de imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Nilda Silvia de Andrade Batalha (981535971, silvia.batalha@edusjc.sp.gov.br), sob o acompanhamento da Pro^a Dr^a Virginia Mara Próspero da Cunha, do projeto de pesquisa intitulado “**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: As significações de jovens e adultos identificados com altas habilidades ou superdotação sobre a própria trajetória**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

O projeto tem como objetivo apreender as significações de jovens e adultos identificados com altas habilidades ou superdotação acerca de sua participação em programas de atendimento especializado e os reflexos disso em sua trajetória acadêmica e início de carreira profissional.

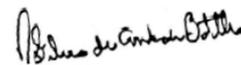
Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em oferecer contribuições a pesquisadores, aos professores e profissionais da educação interessados no tema das Altas Habilidades ou Superdotação e os riscos referem-se à possibilidade de os voluntários se sentirem desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada, e à sensibilidade decorrente da abordagem sobre lembranças e eventuais gatilhos emocionais. Entretanto, para evitar que ocorram danos é garantido o direito ao anonimato; ao abandono a qualquer tempo da pesquisa; à recusa em se posicionar sobre algum tema colocado para discussão do grupo, bem como solicitar que os dados informados por ele durante as discussões não sejam utilizados pelo pesquisador. A divulgação dos resultados se dará por meio da publicação da dissertação em bancos de dados acadêmicos, seminários e congressos; além da elaboração de um produto técnico.

Cabe ressaltar que a utilização das imagens será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

Autorizo a utilização de imagens:
 Com tarja preta sobre os olhos
 Sem tarja preta sobre os olhos



_____, ____ de _____ de 20____



Nilda Silvia de Andrade Batalha

 Participante da Pesquisa

ANEXO G

Termo de autorização de uso de voz

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha voz e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Nilda Silvia de Andrade Batalha (981535971, silvia.batalha@edusjc.sp.gov.br), sob o acompanhamento da Pro^a Dr^a Virginia Mara Próspero da Cunha, do projeto de pesquisa intitulado “**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: As significações de jovens e adultos identificados com altas habilidades ou superdotação sobre a própria trajetória**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

O projeto tem como objetivo apreender as significações de jovens e adultos identificados com altas habilidades ou superdotação acerca de sua participação em programas de atendimento especializado e os reflexos disso em sua trajetória acadêmica e início de carreira profissional.

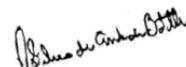
Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em oferecer contribuições a pesquisadores, aos professores e profissionais da educação interessados no tema das Altas Habilidades ou Superdotação e os riscos referem-se à possibilidade de os voluntários se sentirem desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada, e à sensibilidade decorrente da abordagem sobre lembranças e eventuais gatilhos emocionais. Entretanto, para evitar que ocorram danos é garantido o direito ao anonimato; ao abandono a qualquer tempo da pesquisa; à recusa em se posicionar sobre algum tema colocado para discussão do grupo, bem como solicitar que os dados informados por ele durante as discussões não sejam utilizados pelo pesquisador. A divulgação dos resultados se dará por meio da publicação da dissertação em bancos de dados acadêmicos, seminários e congressos; além da elaboração de um produto técnico.

Cabe ressaltar que a utilização das falas e voz será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, preservando, porém, assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

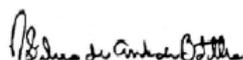
Ao mesmo tempo, libero a utilização da minha fala, voz e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

() Autorizo a utilização da minha voz:



_____, ____ de _____ de 20____



Nilda Silvia de Andrade Batalha

Participante da Pesquisa

ANEXO H

Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: As significações de jovens e adultos sobre a própria trajetória

Pesquisador: NILDA SILVIA DE ANDRADE BATALHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66832123.6.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.888.378

Apresentação do Projeto:

O objetivo principal da pesquisa é apreender as significações de jovens e adultos identificados com altas habilidades ou superdotação acerca de sua participação em programas de atendimento especializado e os reflexos disso em sua trajetória acadêmica e início de carreira profissional. A partir da pesquisa qualitativa será realizada aplicação de questionário de caracterização e posterior entrevistas reflexivas com os participantes. Os participantes serão 57 egressos de um programa de atendimento educacional especializado para Altas Habilidades e Superdotação, de uma cidade do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo. A análise dos dados será realizada à luz dos Núcleos de Significação.

Objetivo da Pesquisa:

Apreender as significações de jovens e adultos identificados com altas habilidades ou superdotação acerca de sua participação em programas de atendimento especializado e os reflexos disso em sua trajetória acadêmica e início de carreira profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ver pendências.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210		CEP: 12.020-040
Bairro: Centro	Município: TAUBATE	
UF: SP	Telefone: (12)3622-4005	Fax: (12)3635-1233
		E-mail: cep.unitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 5.888.378

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora deverá atender as seguintes pendências:

- 1- Retirar o campo "nome" do questionário.
- 2- No questionário retirar as instruções de "resposta obrigatória". O participante deve ter a possibilidade de optar por não responder a pergunta caso deseje.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 10/02/2023, analisou o Projeto de Pesquisa acima apresentado, para a aprovação é necessário adequá-lo de acordo com as solicitações apresentadas no parecer do Colegiado. A emissão do parecer final dependerá do atendimento das pendências por parte do Pesquisador Responsável pelo projeto de pesquisa. O não atendimento das pendências em 30 dias configurará desistência da parte do pesquisador da realização do projeto. Em caso de dúvidas visite o tutorial no site deste CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2023812.pdf	24/01/2023 00:34:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	USO_DE_VOZ_plataforma_brasil.pdf	24/01/2023 00:28:18	NILDA SILVIA DE ANDRADE BATALHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	USO_DE_IMAGEM_plataforma_brasil.pdf	24/01/2023 00:28:09	NILDA SILVIA DE ANDRADE BATALHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_plataforma_brasil.pdf	24/01/2023 00:27:38	NILDA SILVIA DE ANDRADE BATALHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_PLATAFORMA_BRASIL_Nilda_Silvia_de_Andrade_Batalha.pdf	24/01/2023 00:27:23	NILDA SILVIA DE ANDRADE BATALHA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_plataforma_brasil.pdf	24/01/2023 00:26:41	NILDA SILVIA DE ANDRADE	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3622-4005

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 5.888.378

Brochura Pesquisa	Brochura_PLATAFORMA_BRASIL_Nilda_Silvia_de_Andrade_Batalha.pdf	24/01/2023 00:26:26	NILDA SILVIA DE ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_pb.pdf	07/01/2023 17:20:50	NILDA SILVIA DE ANDRADE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_PESQUISADOR.pdf	23/12/2022 20:21:04	NILDA SILVIA DE ANDRADE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	23/12/2022 20:16:59	NILDA SILVIA DE ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA_SEC.pdf	23/12/2022 20:15:25	NILDA SILVIA DE ANDRADE BATALHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA_ASPAT.pdf	23/12/2022 20:14:23	NILDA SILVIA DE ANDRADE BATALHA	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 10 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3622-4005 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep.unitau@unitau.br