



"Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência."

01 a 05 de
Outubro 2017
SÃO LUÍS - MA

GT15 - Educação Especial – Trabalho 1131

UMA ESCALADA PELO TERRENO DA PESQUISA NARRATIVA EM BUSCA DA (RE)CONSTITUIÇÃO DOCENTE FRENTE A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Fernando Fidelis Ribeiro - UEMS

Celi Corrêa Neres – UEMS

Resumo

Este trabalho trata da educação especial e inclusiva no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE,) tendo como foco a autoformação docente. O objetivo foi buscar nas narrativas desenvolvidas por alunos com altas habilidades/superdotação do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação do município de Campo Grande/MS - NAAH/S-CG uma melhor compreensão das ações docentes que eles legitimam como aquelas que contemplam a diversidade em que vivem. É uma pesquisa qualitativa que se valeu, sobretudo, dos pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa narrativa. Como resultados, as seguintes considerações foram possíveis: a) os alunos apontaram que as atividades desenvolvidas no formato de grupos de estudos e pesquisa constituíram-se como um recurso intelectual significativo e frutífero ao estímulo e ao exercício do pensamento e da atividade científica; b) a autoformação docente exigiu um redimensionamento de saberes da experiência, anteriormente aprendidos e socializados ao longo da trajetória pessoal e profissional, de modo que tal redimensionamento se mostrou como um processo em movimento no interior de um espaço social particular.

Palavras-chave: Autoformação docente. Pesquisa narrativa. Altas habilidades/superdotação. Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Introdução ou *na base da montanha*: considerações sobre o método

Esse estudo apresenta-se como uma investigação qualitativa, tendo como pressupostos teóricos conceitos associados, sobretudo, à pesquisa narrativa (auto)biográfica¹ em três dimensões, margeada pela produção de narrativas escritas.

¹ Optou-se pelo termo (auto) biográfico ou (auto) biográfica, com o prefixo “auto” entre parênteses, em consonância com o entendimento da BioGraph - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, a qual sugere, na forma de escrita desse termo, o movimento de autorreflexão que a escrita biográfica provoca no sujeito, ao rememorar e reelaborar sua história de vida. Mais informações podem ser encontradas no site oficial da Associação, no endereço:

http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=27&Itemid=68. Acesso em 10/05/2015.

Acerca da pesquisa qualitativa, especialmente, sobre o objetivo do investigador qualitativo, Bogdan e Biklen (1994, p. 70), asseveram:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Ainda, nessa perspectiva, Reis (2008, [n.p.]), manifesta a ideia de que a investigação narrativa permite ao pesquisador observar a “complexidade das interpretações” que os sujeitos realizam a partir de suas experiências, vivências, “desafios e dilemas”, enquanto numa investigação tradicional os aspectos subjetivos não são considerados.

O que norteia essa pesquisa, portanto, é uma busca pelo modo como os alunos atendidos no NAAH/S experienciaram as atividades acerca dos assuntos ou temas científicos específicos e também a configuração das ações docentes frente à diversidade/necessidades apresentada por esses alunos. Esse estudo refere-se, portanto, ao atendimento na sala de enriquecimento curricular de ciências aos alunos com altas habilidades/superdotação que frequentaram o Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), do município de Campo Grande, MS.

Serão apresentados e analisados aqui os depoimentos escritos de quatro alunos participantes desta pesquisa². O objetivo foi tecer reflexões acerca das narrativas desenvolvidas por aqueles alunos e alunas, a fim de compreender melhor as ações docentes que eles legitimam como aquelas que contemplam a diversidade em que vivem. Utilizou-se da investigação qualitativa, sobretudo, da pesquisa narrativa. A obra do filósofo francês Jacques Rancière (2002), intitulada *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, capta, efetivamente, a aventura científico-pedagógica vivenciada com aqueles alunos singulares e será apresentada, sinteticamente, na sequência deste trabalho.

Neste sentido, este trabalho, que conforme já mencionado se ancora na perspectiva da narrativa (auto)biográfica³ como modalidade de pesquisa científica, utilizou a

² Neste trabalho foram utilizadas e analisadas quatro das oito narrativas de alunos do Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S – Campo Grande, MS.

³ Por se tratar de pesquisa autobiográfica, o texto será apresentado na primeira pessoa do singular, embora em alguns momentos, combine as três vozes dos autores, interlocutores na produção da pesquisa.

metáfora de uma escalada em uma montanha imaginária “gelada”, e refere-se à narrativa da história de vida de um dos autores do presente artigo, vista como possibilidade de ser uma caminhada/escalada por caminhos incertos, de superfícies íngremes, rampas suaves, vales profundos e, sobretudo, sujeita a eventos contingentes que pairam sobre diversos trechos dessa escalada.

“*Mas, narrar autobiograficamente uma experiência docente é fazer ciência?*”. Estando de posse de consideráveis apetrechos teóricos e metodológicos que, como uma bússola, orientaram o pesquisador rumo ao polo magnético norte da montanha, ou seja, rumo ao cume, responde-se, arpoados em alguns teóricos como Jorge Larrosa (2014), António Nóvoa (2013), Connelly e Clandinin (1995), José Contreras (2002), dentre outros, que a pesquisa-formação configura-se como um instrumento metodológico que possibilita refletir sobre a mutação constitutiva da prática docente.

Diante do exposto e cientes da existência do paradigma da racionalidade técnica, pautada em alguns dos pressupostos cartesiano-positivista que primam pela generalização e pela coleta de dados e sua posterior análise, manifesta-se a ideia de que, no âmbito de uma pesquisa narrativa em três dimensões, não há hipótese *a priori*, como também não há coleta de dados. O que ocorre, nessa perspectiva, é que as próprias narrativas se tornam fontes de dados. As informações registradas e narradas reflexivamente no percurso da prática – os textos de campo, por exemplo – acabam, em seu conjunto, contribuindo para que o pesquisador-autor alcance horizontes outros que o permitam uma melhor compreensão da sua pergunta de pesquisa e uma (re)invenção, uma (re)constituição de seu agir pedagógico.

Assim, “[...] transgredir as formas de registro pressupõe, para o pesquisador, subverter os modos de se relacionar com a sua experiência, com a realidade que é objeto de sua análise [...]” (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 5).

De acordo com esses autores:

[...] as pesquisas podem ser narrativas em três “lugares” – nas fontes de dados, no registro do percurso e no modo de produção de conhecimento – e o modo que pesquisamos se caracteriza como experiência narrativa em todos eles, de forma articulada. Isso significa uma ousada aventura de autoria, uma vez que o autor produz narrativamente a pesquisa, de forma progressiva, e produz narrativamente o seu registro por escrito, também ele fonte de dados que se constitui no percurso – em diálogo com as narrativas que são as fontes de dados iniciais. (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 4, grifos dos autores).

Dessa forma, pensando na narrativa e acompanhando as ideias propostas por Bolívar (2002, p. 13), temos:

A análise requer que o investigador/pesquisador desenrole uma trama ou argumento que lhe permita unir temporal ou tematicamente os elementos, dando uma resposta compreensiva do porque se sucedeu algo. [...]. O objeto último é, neste caso, diferentemente do modo paradigmático, revelar o caráter único de um caso individual e proporcionar uma compreensão de sua particular complexidade ou idiosincrasia.

Tal referência à narrativa esteia-se em critérios de verossimilhança, pois é isso o que um texto narrativo se propõe a fazer. Diametralmente oposto ao paradigma dominante da ciência, a narrativa (auto)biográfica não busca a generalização do fenômeno, nem tão pouco se preocupa em elaborar leis gerais. Assim, a pesquisa narrativa procura evidenciar os elementos singulares que possibilitem coerência e clareza a história narrada dentro do contexto de onde parte a voz do pesquisador-narrador, isto é, do campo educacional onde os seres humanos contam e narram sua história.

Dessa forma, ancorados no método aqui apresentado, organizou-se o artigo em três tópicos. Cada um deles discorre sobre essa escalada imaginária, apresentado, nesse percurso, as definições e formas de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, a metodologia de ensino utilizada nas aulas de ciências da natureza no NAAH/S. as características dos estudantes, a partir de seus relatos autobiográficos, e as relações que possibilitaram, nessa caminhada, o movimento de autoformação docente para desenvolver o trabalho com esses estudantes.

1 Em meio a um penhasco: definições e identificação de alunos com altas habilidades/superdotação

Devido à complexidade e ao não consenso sobre as definições e formas de identificação de pessoas com características de altas habilidades/superdotação, na metáfora utilizada na pesquisa que dá base a esse artigo, o momento da escala em que se propôs a tratar dessa temática foi em meio a um penhasco nada harmonioso. É nesta região que se apresenta, sucintamente, a definição acerca de altas habilidades/superdotação e se descreve, de forma breve, o processo de identificação de alunos/as com características de altas habilidades/superdotação. Segundo o Ministério da Educação,

[...], os termos “pessoas com altas habilidades” e “superdotação” são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparada aos seus pares (BRASIL, 2007, p. 27).

Quanto à identificação, ela tem como finalidade possibilitar ao aluno fazer parte de uma atividade ou programa no qual ele possa desenvolver seu potencial na área de seu domínio.

O professor pode observar aquele/a aluno/a que se destaca em alguma área acadêmica (ciências naturais, matemática, história, filosofia), em alguma atividade físico-motora (esporte, dança, dramaturgia) ou nos aspectos da criatividade e liderança que são características de altas habilidades. É útil ressaltar que não só o professor, mas, os pais, os colegas ou até mesmo o próprio aluno pode se informar e procurar um serviço que garanta o atendimento às suas necessidades especiais.

Uma vez indicado para avaliação o aluno é acompanhado por uma equipe de profissionais psicólogos/as e pedagogos/as especialistas.

Passados esses procedimentos e identificados positivamente os alunos e alunas, eles são encaminhados para participarem dos programas oferecidos a essas crianças e jovens. No Brasil, existem alguns programas com este objetivo. Em Campo Grande-MS, o NAAH/S — Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação — desenvolve esse trabalho nas salas de recurso (AEE) que estimula os alunos a se aprofundarem em seus domínios, a planejarem e organizarem suas tarefas, a participarem de grupos de estudo e pesquisa, como também, a produzirem projetos científicos de acordo com a área que satisfaça os seus interesses, para apresentarem em feiras de ciências ou eventos afins.

Os participantes dessa pesquisa são, portanto, estudantes que participam do referido Núcleo, os quais produziram narrativas que serão analisadas, à luz dos teóricos já apresentados, nos próximos tópicos.

2 O acampamento base intermediário⁴ e a lição do mestre ignorante

Em uma escalada de alta montanha, sugere-se uma parada no acampamento base intermediário para buscar a aclimatação. Foi, pois, nessa posição da montanha, que o narrador da história de vida que dá base a essa pesquisa rabiscou alguns traços que possibilitaram deslizar apreciações a respeito da obra do filósofo francês Jacques Rancière, a qual serviu de base para a proposição inicial da pesquisa.

⁴ “Abaixo do acampamento base intermediário, a escalada não passa muito de uma caminhada de altitude. Só a partir do acampamento base avançado é que começa a escalada de verdade” (HEIL, 2012, p. 85). O acampamento base avançado fica a uns 6.400 metros de altitude. Conferir em (HEIL, 2012, p. 86).

Rancière narra a história de Jacotot, um professor francês que pelos anos de 1.818 deparou-se com o desafio de ensinar a alunos holandeses. Seus alunos não dominavam o idioma francês e Jacotot, por sua vez, não falava holandês. Suscita-se daí a ideia de querer aprender a aprender com o diferente, com o incomum e, sobretudo, sujeito aos caprichos das contingências.

Essa aventura intelectual, inspirada em três perguntas realizadas por Jacotot para seus alunos: “O que vê?”; “O que pensas disso?”; e “O que fazes com isso?”, inspirou, para o propósito desse trabalho, uma adaptação dessas indagações, que foram aplicadas aos alunos/as do NAAH/S participantes dessa pesquisa. Tais perguntas apresentaram-se da seguinte maneira: “O que vê nas aulas de ciências?”; “O que pensas sobre essas aulas?”; e “O que fazes com essas aulas?”. Nesse sentido, esses questionamentos, suas respectivas respostas e ulteriores reflexões surgem no percurso da pesquisa, em momentos da “escalada”.

Os estudantes participantes foram nomeados com termos relacionados às suas áreas de interesse intelectual nas ciências da natureza. Assim, como o primeiro aluno em questão estava, à época da produção das narrativas, com 15 anos de idade e, devido ao seu interesse por Astronomia, foi chamado de **Astro**. Quando solicitado a responder a seguinte questão: “*O que fazes com essas aulas de ciências?*”, Astro respondeu:

As aulas me ajudaram quando tinha que apresentar trabalhos nessas aulas ou na escola, como na metodologia e apresentação.

É interessante perceber que o tema específico *metodologia* aparece como elemento considerado essencial para o aluno, uma vez que, ao se referir à apresentação de trabalhos na escola de ensino comum e no Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação, esse aluno aponta, pelo menos em princípio, que as aulas lecionadas sobre metodologia de pesquisa nos grupos de estudos do NAAH/S colaboraram para a sua aprendizagem, autonomia e confiança na montagem e apresentação de trabalhos, de acordo com o que orientam as normas para a confecção e desenvolvimento dessa atividade científica.

Tal relato de *Astro* remete ao entendimento sobre metodologia como algo próximo de “[...] o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica” (GERHARTD; SOUZA, 2009, p. 12).

Assim, entendendo que a metodologia é um elemento fundamental para se desenvolver uma pesquisa científica, foi incluído no plano de ensino da sala de enriquecimento curricular em ciências da natureza esse tema específico, qual seja, a metodologia da redação científica, em que metodologia e método eram comumente apresentados e discutidos. Partindo-se da premissa que esses alunos e alunas do NAAH/S tinham a intenção de fazer pesquisa científica, a inclusão dessa temática, portanto, guardava sentido. E, de fato, relatos como o de *Astro* mostraram a relevância das discussões sobre a metodologia científica nas reuniões dos grupos de estudos⁵ e indicaram também a sua importância como parte indispensável da prática de pesquisa científica para aqueles educandos.

É oportuno aqui, em um dos *vales* montanhosos dessa escala, apresentar o relato de uma das alunas (17 anos) do NAAH/S, identificada como **Durkheim**, em referência ao sociólogo francês Émile Durkheim, pois era evidente nas aulas as preocupações teóricas dessa aluna com questões relacionadas à sociedade. Ela foi chamada, dessa forma, de *Durkheim*. Assim, quando solicitada a responder às três perguntas relacionadas ao ensino de ciências da natureza - “O que vês nas aulas de ciências?”; “O que pensas sobre essas aulas?”; “O que fazes com essas aulas?” - a aluna *Durkheim* respondeu:

1ª) “Sociologia, Filosofia, Biologia e, às vezes, física, normalmente são assuntos que são abordados na escola. Passar 3 anos estudando Sociologia e nunca ver Émile Durkheim é um absurdo, e de física e nunca discutir a relatividade é uma tragédia, então, basicamente posso representar assim:

NAAH/S > ESCOLA.

2ª) Eu gosto das aulas por vários motivos: 1º - Ensino mais individualizado, os alunos seguem em um ritmo mais rápido do que a escola. 2º - Nada de colegas insuportáveis.

3º - Respeita o interesse individual do aluno por determinada área.

Agora se me permite fazer sugestões, seria interessante interagir mais com os alunos de outras turmas, ver quais são as áreas de interesse deles, fazer debates e etc.

⁵ No NAAH/S, os grupos de estudos são formados por no máximo cinco alunos/as, reunidos pelas áreas de interesse específicas deles. Por exemplo, no grupo do aluno em questão “Astro”, participam mais quatro educandos que têm interesse em estudar e pesquisar, mais aprofundadamente, temas relacionados a astronomia, astrofísica e cosmologia. Cada grupo se reúne durante uma hora por semana para estudar e discutir seus temas de interesse específicos.

3ª) O conhecimento que consegui aqui, me ajuda a ter uma noção de como a ciência funciona, a importância de ter uma boa base teórica antes de fazer qualquer coisa.

Por um lado, tais declarações da aluna *Durkheim* suscitaram reflexões acerca da importância, para estudantes com essa característica, de desfrutar de um local que, à semelhança do NAAH/S, corrobore para clarificar e minimizar inquietações científicas e filosóficas, pois, assim como a aluna achou um absurdo passar todo o ensino médio sem ver Émile *Durkheim*, muitos outros percebem o ensino escolar como um conhecimento apresentado muito superficialmente, fragmentado e sem sentido algum. Por outro, o depoimento de *Durkheim* oferece vestígios de como esses alunos com altas habilidades/superdotação se sentem insatisfeitos com o ensino comum. Nota-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses educandos peculiares, mediante o ensino em local adequado e que contemple seus interesses e desejos intelectuais/científicos, poderia contribuir para minimizar seus desprazeres e estimular, sobretudo, a prática e o desenvolvimento do pensamento científico.

Outro elemento evidenciado nas narrativas é quando um dos alunos do NAAH/S, participante desse trabalho, ao visualizar e analisar a lista com as áreas científicas que ele gostaria de estudar, não demorou a apontar e externar verbalmente que não acreditava na teoria da evolução das espécies de Charles Darwin. Isso deveria ser esperado, pois ele sempre chegava ao núcleo vestindo uma camiseta (uniforme) de uma escola confessional evangélica. Esse aluno, que à época estava com 11 anos, foi identificado como **T. Rex**, devido ao fato de que, logo que começou a frequentar o Núcleo, ele gostava de estudar e falava muito sobre os dinossauros.

No desenrolar das aulas na sala de enriquecimento curricular, ficou evidente que aquele aluno devoto não gostava das ideias de um biólogo britânico evolucionista e ateu inflexível chamado Richard Dawkins. De maneira que, ao perguntar a *T. Rex* “*O que vê e o que pensa sobre as aulas de ciências?*”, ele foi cordialmente franco em seu relato ao falar do cientista inglês:

“Eu as acho interessantes, pois aprendo coisas que não encontro na escola, com o conteúdo que apresentado na sala de ciências é que é bem mais avançado do que na escola. No início foi um pouco complicado, pois o conteúdo era muito avançado, mas depois de um tempo eu acostumei e agora aproveito ao máximo estudar os temas: A

erupção do Krakatau, Dinossauros. Eu tive que fazer muitas pesquisas, e gostei de tudo, menos de Richard Dawkins”.

Ao apreciar a fala do aluno *T. Rex*, há indicativos de que ele trazia enraizado em sua estrutura intelectual a visão cristã das origens. E, nesse contexto, trabalhar a concepção científica de mundo com ele não foi tão fácil. Fato é que foi solicitado o auxílio de uma das profissionais da psicologia do NAAH/S, pois, para ele, os designios divinos foram os responsáveis pelo desaparecimento daqueles répteis. Além de tudo, não era só essa crença cristalizada acerca da vida dos dinossauros que dificultava o progresso das aulas e sim o fato do aluno não ser receptivo às teorias científicas que evidenciavam e explicavam muitos outros fenômenos naturais sem necessitar de intervenções deificantes.

Ora, esse comportamento de *T. Rex* nas aulas de ciências trouxeram pistas de onde ele vinha e de qual lugar ele falava. De modo que, com o acompanhamento e orientações de uma das psicólogas, ele foi, paulatinamente, percebendo que a ciência era, entre outras atividades humanas, uma espécie de lente gravitacional⁶ ajustada aos olhos de quem se interessava em enxergar as imagens do mundo físico de forma diferente.

É relevante essa reflexão, pois mostra o quanto o mestre ignorante (neste caso, o autor-sujeito desta pesquisa) teve que aprender a lidar não com os conhecimentos científicos prévios do aluno, mas, sim, com suas crenças pessoais, construídas dentro de um contexto social específico e que, portanto, exigiria um determinado tipo de comportamento frente a outros contextos. Dada a oportunidade que a narrativa autobiográfica permite em recordar o passado e refletir o agora, apoiado em leituras posteriores, observa-se essa situação se alinhar teoricamente ao que o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1992) chamou de *campo*. Em certa medida, o contexto social o qual *T. Rex* pertence receberia o nome de campo. Isto é, o campo religioso.

É útil observar que existem tensões entre os campos científico e religioso, talvez pelas regras ou normas diametralmente opostas que conduzem suas dinâmicas. Assim, em relação ao primeiro, se existe uma regra clara sobre o seu funcionamento, é que a ciência questiona, descreve e explica os fenômenos do mundo de forma natural, utilizando-se para isso da construção de teorias, colocadas sob críticas rigorosas e debatidas continuamente. Já o segundo é pautado pela regra das explicações

⁶ “Lentes gravitacionais são os fenômenos que ocorrem quando a luz passa por um objeto maciço. Mesmo que o objeto em si não emita luz, ele exerce força gravitacional, e essa força pode desviar a luz emitida por um objeto não escuro atrás dele (visto a partir de nossa perspectiva). [...], as lentes gravitacionais podem produzir imagens múltiplas do objeto original brilhante no céu”. (RANDALL, 2013, p. 482).

sobrenaturais. De modo que, por não apresentar nenhuma evidência factual ou nenhum método que possibilite inquerir e fazer predições sobre a natureza, caracteriza-se como um campo pautado pelo dogma da fé, isto é, por uma crença que satisfaça um desejo pessoal que, invariavelmente, não condiz com a lógica dos fatos observados no mundo.

Em seu conjunto, é razoável entender tal comportamento de T. Rex. De maneira que, ao trazer as regras do jogo religioso para confrontar-se com as regras do jogo científico, apenas reavivou e reafirmou que a luta, a tensão e os conflitos entre os dois campos sociais são históricos e continuam acesos.

Com relação às primeiras falas de T. Rex naquele mesmo excerto, isto é, antes de declarar sua insatisfação com as ideias ateístas do biólogo inglês, esse aluno e fiel seguidor do Evangelho aponta o quanto as escolas de ensino comum não se encontram preparadas em atender as aspirações intelectuais desses alunos e alunas *sui generis*. E, ao mencionar que existiam assuntos mais avançados do que na escola comum, ele apresenta pistas de um ensino – pelo menos no que se refere ao ensino de ciências da natureza – no mínimo deficiente ou insatisfatório para aquela mente um tanto quanto incomum.

Todavia, é preciso ressaltar que T. Rex ainda comenta que sentiu algumas dificuldades no início das aulas no NAAH/S. Esse fato é emblemático, pois, representa o quanto esse aluno que tem facilidade para a aprendizagem e uma capacidade cognitiva acima da média comparado aos seus pares não é detentor de todos os saberes científicos. Ele quebra o mito que talvez ocorra na grande maioria do imaginário popular, qual seja: crianças superdotadas sabem de tudo. De modo que aos onze anos de idade, no jargão técnico no campo das altas habilidades/superdotação, T. Rex poderia ser caracterizado como prodígio.

Um *prodígio* é capaz de funcionar no nível de um adulto avançado em determinado domínio antes dos doze anos de idade. Emprego a palavra no sentido amplo, incluindo qualquer um que desenvolva em idade precoce uma aptidão inata e profunda, [...]. *Prodígio* deriva do latim *prodigium*, um monstro que viola a ordem natural. Essas pessoas apresentam diferenças tão evidentes que parecem um defeito congênito. (SOLOMON, 2013, p. 473-474).

Embora esse aluno apresentasse precocidade em determinados domínios em áreas do conhecimento humano, fica evidente em sua narrativa que teve algumas dificuldades no começo das reuniões dos grupos de estudos, mas, logo se empoderou e se apropriou dos conhecimentos a ele apresentados e aproveitou ao máximo as aulas. Diante de tais aspectos, é perfeitamente aceitável concluir que T. Rex necessitava de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que, a partir daí, durante as

interações e as relações sociais no grupo, pudesse potencializar as suas qualidades cognitivas e desfrutar do que tal atendimento especializado poderia lhe oferecer. É nesse conjunto de ideias a respeito das práticas relacionais humanas que trazemos, devido a sua pertinência, uma citação – embora longa – de Solomon (2013, p. 548):

Corrigir um preconceito contra a genialidade é uma responsabilidade social em parte porque a maioria das realizações depende de um contexto social: de certo modo essa é a identidade horizontal suprema. Um homem com um dom natural para esqui que nasceu pobre na Guatemala muito provavelmente nunca descobrirá essa aptidão; alguém cujo principal talento fosse o de programador de computador não iria longe no século XV. De que teria se ocupado Leonardo da Vinci se tivesse nascido inútil? Galileu teria feito avançar a teoria das cordas se estivesse por aqui na década de 1990? Idealmente, um gênio não só deve ter as ferramentas e as condições necessárias para realizar seu talento como também uma sociedade receptiva de pares e admiradores. Como notou Alfred Kroeber nos anos 1940, gênio suscita gênio. [...]. Nós ajudamos os deficientes na busca de um mundo mais humano e melhor; devemos abordar a genialidade com o mesmo espírito. A comiseração impede a dignidade das pessoas deficientes; o ressentimento é um obstáculo paralelo para as pessoas de enorme talento. Tanto a comiseração quanto o ressentimento são manifestações de nosso medo de gente que é radicalmente diferente de nós.

Diante do exposto, compreendemos que é nas relações que o sujeito humano se forja e vai se (auto)formando. É fenotípicamente continuamente mutável, flutuante, adaptável e insolentemente inacabada; externalizada nas – e durante as – relações sociais, mediante seu contexto cultural e histórico, no qual o sujeito está profunda e perpetuamente inserido. Nesse sentido, seria razoável arriscar em dizer que o real social humano é histórico-relacional.

3 Enfim, no topo: tentando não perder a consciência

Respirando sofregamente diante do perigo eminente conhecido como o “mal da montanha⁷”, trazemos o relato do último aluno a ser trabalhado nesse estudo. O aluno em questão foi nomeado como **Dodô** pelo fato de que nos primeiros dias de suas aulas esse aluno demonstrava ter uma memória ímpar para lembrar nomes científicos de animais e o dodô⁸ era, dentre outros animais, o que ele mais comentava.

⁷ Esse fenômeno é caracterizado pelos alpinistas como uma perda iminente do raciocínio lógico devido a um conjunto de fatores. O mais danoso dos fatores é o ar rarefeito nos limites fisiológicos alveolares e, então, o organismo acaba por ser vencido pelo delírio, o que leva à falta de noção do que você está fazendo ali. A partir daí tudo pode acontecer: uma tontura; um desmaio; um ataque de risos; uma sensação de que você pode voar; uma vontade incontrolável de dormir; uma queda livre. Conferir em Heil, 2012.

⁸⁸ Dodô. Nome científico: *Raphus cucullatus*. Originário da língua portuguesa, seu nome dodô, aparece como doudo, significando doido. Tal significado é injusto e maldoso. Os dodôs foram aves não-voadoras que, ao longo de seu percurso evolutivo, suas asas (minúsculas) e seus músculos peitorais deixaram de ser funcionais. Eram um pouco maiores que pombos (estes, seus parentes próximos na árvore filogenética). Os

Dodô, respondeu, respectivamente, o seguinte para as duas questões: “*o que vês nas aulas de ciências*” e “*o que pensas sobre essas aulas*”:

“Vejo assuntos que na maioria das vezes não são passadas nas escolas. Não ficamos dentro somente da biologia. Vamos também para a filosofia e sociologia, pois são necessárias para eu ter ciência”.

“Penso que essas aulas são de suma importância. Essas aulas nos faz entender o que é realmente ciências. Nos faz entender até o cerne dela. Gosto dessas aulas pois não ficamos em um só assunto, nós escolhemos os assuntos, e em todos há um estudo profundo, e que às vezes, para surpresa acaba tendo uma ligação com outros assuntos que superficialmente são diferentes”.

É útil perceber que eles escolhem os assuntos de seu interesse. No caso específico de “*Dodô*”, além da Biologia, ele também transitou pela Filosofia e pela Sociologia. Formado em Biologia, o professor-autor da pesquisa rememorou as leituras relacionadas à filosofia realizadas durante os seus percursos pessoais (desde o ensino médio) e profissionais (na academia), fazendo com que viessem à tona alguns dos conhecimentos relacionados aquelas áreas que estavam adormecidos em alguns daqueles territórios insólitos da região hipocampal. Isso significa dizer que os conhecimentos sobre as ideias de alguns filósofos estavam lá, incrustados nas dobras e circunvoluções cerebrais e que foram disparadas sem que se tivesse consciência plena de sua existência. E o gatilho para tal “reavivamento” intelectual foi o enfrentamento diante daqueles alunos singulares.

A mensagem da paisagem ou as considerações finais

Nesse ponto da montanha, a visão que se apresenta não é a de uma paisagem, mas sim, de múltiplas paisagens. Uma cordilheira na verdade. Assim, o mundo que foi apresentado no Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação do município de Campo Grande/MS foi repleto de pequenas e jovens montanhas humanas em formação – alunos e alunas da sala de ensino de ciências da natureza. Significando dizer que cada um deles tem particularidades, ideias, interesses e comportamentos diferentes. Como cada

dodôs viviam nas ilhas Maurício (costa africana), e eram muito mansos e “ingênuos” e devido a isso, foram mortos por exploradores portugueses e holandeses por volta dos anos de 1500. Fato é que, por volta do século XVII, isto é, em menos de dois séculos esses animais já estavam extintos. Conferir em: <http://www.infoescola.com/aves/dodo/>. Acesso em 10 out 2015.

montanha é singular no contexto geral da cordilheira, cada aluno era peculiar no contexto geral daquele núcleo.

Assim, um aspecto relevante nesse contexto é o fato de que a experiência docente como professor de biologia e ciências da natureza no ensino comum só pôde ser ressignificada devido a esse evento inesperado, qual seja, defrontar-se com aqueles alunos e alunas com altas habilidades/superdotação. Como destacou Larrosa (2014, p. 26):

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...]. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.

Destarte, a travessia que aqui se configura, metaforicamente, como uma escalada imaginária no terreno das altas habilidades/superdotação, só foi possível mediante a exposição a um novo espaço de relação de saberes. Uma experiência experimentada, colocada à prova no âmbito da autoformação docente.

De modo que romper com os formatos tradicionais de reuniões formativas, sejam as promovidas pelas secretarias de educação, sejam pela coordenação pedagógica das escolas, é um movimento necessário para o reconhecimento e valorização dos docentes em busca da autoformação, ou seja, de sua autonomia, de conhecimentos que realmente os mobilizem a empreender mudanças qualitativas em suas ações pedagógicas, pois foram pensados, também, por eles, a partir de situações e demandas significativas que façam sentido e promovam transformação.

Neste sentido, sob a óptica da autonomia docente, seria relevante mencionar que ela é um elemento fundamental para o desenvolvimento democrático e intelectualmente produtivo da prática do professor. Não uma autonomia ilusória, como dissera Contreras (2002, p. 264), ligada à

[...] concepção ilusória da autonomia, porque faz os professores acreditarem que possuem um domínio sobre seu trabalho, quando por trás esconde-se a incapacidade para entender as bases políticas que sustentam seu trabalho, bem como para enfrentar umas das características fundamentais da prática educativa: sua ambiguidade, seus conflitos de valores e a permanente necessidade de reinterpretar as situações para elucidar o moralmente correto, mais do que o eficaz.

Nesse sentido, ideias sustentadas por políticas públicas de educação que vertem, de cima para baixo, baús de propostas educacionais centralizadoras e generalizantes trazidas em seus navios mercantis à “moda cesarista” – sem a devida valorização da

experiência prática do professor e o contexto em que este atua – estão propensas, senão naufragarem, a apenas passarem.

Um aspecto que foi possível notar e que merece atenção, também, foi o fato de que em quase todos os relatos os alunos participantes desta pesquisa revelaram o seu incômodo nas escolas de ensino comum, por não possibilitarem o estímulo ou as condições mínimas necessárias para discutirem seus desejos e aspirações relacionados aos seus interesses intelectuais específicos. Evidencia-se, então, que crianças e jovens com altas habilidades/superdotação necessitam de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que nem sempre a pedagogia tal como configurada nas escolas atende às necessidades educacionais desses alunos.

Nesse contexto, ocorre alunos com altas habilidades/superdotação esbarram, não raro, nas deficiências do sistema de ensino em suprir seus interesses intelectuais e educacionais. “Saber demais” assim como “saber de menos” constitui-se um desafio para a escola, que nem sempre está preparada para lidar com a *diversidade*, preferindo ao invés disso um desempenho que se mantenha “na média”. Claparède (1959) já no início do século XX apontava esse fato. A citação é longa, mas surpreendentemente atual:

Mas, de fato, será muito necessário levar em conta estas diferenças individuais? A escola nunca o fez. Nunca considerou como dignas de sua solicitude senão aqueles que se conformam a certo tipo esquemático, criado à sua imagem, isto é, um tipo monstruoso e antinatural – o aluno médio. [...] na prática, não se presta absolutamente às necessidades intelectuais de espíritos originais e verdadeiramente acima da média. É por isso que a maioria dos grandes homens conservou uma lembrança amarga do tempo de escola. Um dos meus amigos, professor em Neuchâtel, contou-me ter sido, outrora, muitas vezes punido porque, sendo muito forte em latim, seguia “adiante” [...] em vez de “seguir” simplesmente [...] (CLAPARÈDE, 1959, p. 10).

Se a escola “nunca o fez” naquela época, continua fazendo muito pouco ainda nos dias de hoje. Apesar de todas as informações e *formações* acerca da educação especial, as famílias e os alunos singulares precisam estar em constante busca de um atendimento educacional especializado (AEE).

Finalmente, a narrativa aqui desenvolvida não é, e nem pretende ser, considerações finais. Apesar de ter alcançado o cume da montanha nessa escalada imaginária, o que se tem é uma cordilheira. Um complexo montanhoso, isto é, um auspicioso campo de investigação para que futuros pesquisadores possam estudar, utilizando-se das histórias de vida no âmbito da pesquisa narrativa, como recurso teórico-metodológico frutífero para analisar os percursos e processos da autoformação docente

de profissionais que trabalham com o ensino de ciências da natureza para alunos e alunas com altas habilidades/superdotação.

Referências

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. **Rede: Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, p. 40-65, mayo 2002. Mensal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>>. Acesso em: 7 maio 2013.

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: _____. **Economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992. p. 201-202.

BRASIL. Ministério da Educação. **Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais**. Brasília - DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

CLAPARÈDE, Édouard. **A escola sob medida**. Tradução de M. L. Cirado Silva do original L'École sur mesure, 1921. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CONNELY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 11-29.

HEIL, Nick. **Montanha sombria: o relato dramático da mais polêmica temporada de escaladas do Everest**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Educação: experiência e sentido.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013, p. 11-30.

PRADO, Guilherme do Valle Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção: Educação, experiência e sentido).

RANDALL, Lisa. **Batendo a porta do céu: o bóson de Higgs e como a física moderna ilumina o universo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

REIS, Haydéa. **Educação Inclusiva é para todos?** A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil. 2006. 268 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore:** pais, filhos e a busca da identidade. Tradução Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo, Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.