

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Andréia Jaqueline Devalle Rech

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UMA PARCERIA PARA A INCLUSÃO
DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Santa Maria, RS,
2016

Andréia Jaqueline Devalle Rech

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UMA PARCERIA PARA A INCLUSÃO DE
ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS,
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rech, Andréia Jaqueline Devalle
Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de
alunos com altas habilidades/superdotação / Andréia
Jaqueline Devalle Rech.- 2016.
335 p.; 30 cm

Orientadora: Soraia Napoleão Freitas
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2016

1. Família 2. Altas habilidades/superdotação 3.
Inclusão Escolar 4. Programa de Incentivo ao Talento I.
Freitas, Soraia Napoleão II. Título.

Andréia Jaqueline Devalle Rech

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UMA PARCERIA PARA A INCLUSÃO DE
ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Aprovada em 06 de dezembro de 2016:

Soraia Napoleão Freitas, Dra. (UFSM)

Miguel Claudio Moriel Moreira Chacon, Dr. (UNESP)

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, Dra. (ConBraSD)

Maria Alcione Munhóz, Dra. (UFSM)

Nara Joyce Wellausen Vieira, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS,
2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha amada família que sempre foi à base apoiadora de todos os momentos por mim vividos, em especial ao meu esposo Cassiano, meu filho Guilherme e meus pais, Salete e Werno (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio e carinho de pessoas muitas especiais que cruzaram em minha vida. Entre elas, especialmente, agradeço:

Ao meu amado esposo Cassiano, por estar presente em muitos momentos especiais de minha vida, pelo incentivo em prosseguir na pós-graduação, por ter me oportunizado construir nossa linda família e estar conosco em todos os momentos. Esse trabalho não teria sido possível sem teu apoio incondicional.

Ao amorzinho da minha vida, meu filho Guilherme, que com apenas sete anos compreendia quando eu precisava estar ausente para me dedicar aos estudos. Obrigada por sua paciência! Saiba que fiquei muito feliz e orgulhosa em te ver presente em muitos momentos da minha vida acadêmica, especialmente na qualificação e defesa desta tese. Minha vida só é completa porque você existe. Obrigada por ter escolhido nascer em nossa família.

À minha mãe Salete, por ter me dado a vida e ensinado muitos valores que certamente contribuíram para minha formação humana e, se hoje sou uma mãe carinhosa e atenciosa foi porque eu tive esse exemplo vindo da senhora que sempre me cuidou com muito zelo e afeto.

Ao meu pai Werno (in memoriam), que nos deixou precocemente, mas os 14 anos que vivi com o senhor foram essenciais para minha vida, seu amor e colo sempre serão lembrados. Nunca me esquecerei daquele presente de Natal, eu tinha apenas 11 anos e você me deu uma coleção de livros, dizendo que essa era a maior herança que poderia me deixar e hoje estou aqui escrevendo estas palavras nesta tese de doutorado. Tenha certeza que o senhor me deixou muitos ensinamentos!

Aos meus queridos sogros, Paulo e Regina, por terem me acolhido em sua família com tanto amor e carinho. Agradeço todo o apoio ao longo de todos esses anos, me acompanhando e incentivando desde a graduação. Sou grata por fazer parte da família de vocês!

Ao meu irmão Djonatan, aos cunhados Tatiana e Lucas, Cristiano e Daniela, obrigada pelo apoio, pois mesmo a distância o carinho de vocês foi fundamental.

À Soraia Napoleão Freitas, amiga e orientadora, pessoa muito especial em minha vida e que esteve presente durante toda minha trajetória acadêmica, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Agradeço por ter acreditado em meus sonhos e ter permitido o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras que compuseram a banca desta tese, Nara, Maria Alcione e Susana que são professoras muito queridas e companheiras de longas datas. Seus olhares atentos e cuidadosos enriqueceram essa produção, contribuindo para

qualificar este trabalho. Obrigada pela parceria e pelos momentos de atenção e carinho durante o desenvolvimento da tese, principalmente pelo ouvido paciente nas conversas que tínhamos aqui no Centro de Educação.

Ao professor Miguel, por ter sido a fonte inspiradora para que eu pesquisasse sobre a família, agradeço pelas ótimas aulas que tivemos e foi com base na sua paixão por ensinar sobre essa temática que me motivei a adentrar nesse rico e fértil campo de pesquisa.

Agradeço, também, as amigas GPESP, em especial a Tatiane, Priscila, Carolina, Angélica, Leandra, Cássia, Joyce e Daniela, pelo incentivo e palavra amiga nos momentos em que as dúvidas surgiam e foram muitas!

Às queridas amigas do GPEFICA, Júlia, Elizandra, Graziela, Cinthia e a professora Helenise Sangoi Antunes. Obrigada pelo ombro amigo, nossas pausas para o café ficarão na saudade!!!

Um agradecimento todo especial a eterna colega, amiga e comadre Denise Molon Castanho (in memoriam) que nos deixou durante o doutorado, uma pessoa amada, compreensível, parceira de todas as horas! Por tudo isso e muito mais você foi escolhida para ser a madrinha do nosso filho. Quis o destino que você nos deixasse muito cedo, mas certamente a amizade linda que construímos ultrapassa o plano terrestre.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pelas contribuições ao longo do doutorado e, também, aos funcionários do PPGE, Gustavo Scaramussa e Ane Bertagnolli e a bolsista Andressa de Senne, pela disponibilidade em auxiliar nas dúvidas, sempre com um sorriso para nos receber.

À querida Marlei Mainardi pelas palavras incentivadoras, pela atenção e carinho durante os dias que eu passava estudando no NEPES.

Não poderia finalizar estes agradecimentos sem mencionar meu apreço e agradecimento aos familiares e professores que voluntariamente aceitaram participar deste estudo, contribuindo assim para difundir a temática da relação entre família e a escola pensando no processo de inclusão dos filhos/alunos com altas habilidades/superdotação.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria por ter contribuído em toda minha formação acadêmica, graduação e pós-graduação.

À Coordenação de Apoio e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

À Deus, por tudo!

“Precisamos aprender a viver cada segundo de nossas vidas,
o futuro está próximo, mas ainda não chegou,
o momento presente é o que realmente importa,
do passado ficam as boas lições.
A única forma de aproveitar o futuro
é usando bem o presente”.

Denise Molon Castanho (2011).

In memoriam

RESUMO

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UMA PARCERIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

AUTORA: ANDRÉIA JAQUELINE DEVALLE RECH
ORIENTADORA: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

A inclusão escolar tem sido um desafio para muitos professores que atuam nas classes regulares de ensino. Diversos fatores dificultam a prática pedagógica desses em sua atuação com os alunos que constituem o público-alvo da educação especial. Além disso, observa-se que, quando se trata da inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), há resistência por parte de alguns professores. Esse fato reside no desconhecimento da temática das AH/SD, decorrente, possivelmente, das concepções equivocadas difundidas socialmente, somado a uma formação inicial incipiente no que se refere aos alunos com AH/SD. Sendo assim, é necessário formar redes de apoio para que se efetive a inclusão escolar do aluno com AH/SD. Nesse sentido, a família pode ser uma rede de apoio e tornar-se parceira da escola. Assim, ambas podem se articular e organizar um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD. Após refletir sobre as situações expostas, propõem-se a seguinte tese: a inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD será efetivada quando a família e a escola atuarem de forma articulada nesse processo, eliminando as barreiras que dificultam essa parceria, uma vez que a família constitui-se como influente na inclusão escolar do filho com AH/SD. Para verificar a tese, o objetivo geral foi compreender a articulação entre família e escola, verificando as barreiras que dificultam essa parceria, além de visualizar possíveis influências da família no processo de inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD. Participaram da pesquisa 12 famílias com filhos identificados com AH/SD há mais de um ano e que foram assíduos durante o ano de 2014 no Programa de Incentivo ao Talento (PIT), sete educadores especiais, seis professores dos anos iniciais e cinco professoras conselheiras que, no ano de 2015, atuaram com os alunos com AH/SD. Em relação ao método, optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados selecionados foram: entrevista narrativa, Questionário de Caracterização do Sistema Familiar Versão – Pais ou Responsável (DESSEN, 2011), *Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola, Versão para Professores e *Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola Versão Pais (mãe, pai ou responsável), ambos validados por Dessen e Polonia (2011). As entrevistas foram analisadas de forma qualitativa/descritiva articulada com o referencial teórico que subsidiou a tese. Os *Checklists* foram analisados qualitativamente e a partir da análise de frequência, por meio de categorias já determinadas pelas autoras dos instrumentos. As considerações finais apontam para uma relação entre família e escola ainda incipiente, pois algumas barreiras/entraves foram identificadas, tendo prevalecido uma relação acusativa, o que pode estar dificultando a construção de uma relação de parceria. Foram pontuais os casos em que houve uma articulação entre ambas as instituições e que tenham como resultado maior influência/participação da família na vida escolar do filho com AH/SD. Portanto, sinaliza-se a necessidade de ofertar uma formação continuada tanto para a escola quanto para a família, visando ampliar o debate para a importância de ambas formarem uma rede de apoio para que juntas articulem ações em prol da inclusão escolar do filho que também é aluno com AH/SD.

Palavras-chave: Família. Altas habilidades/superdotação. Inclusão escolar. Programa de Incentivo ao Talento – PIT.

ABSTRACT

RELATION SCHOOL-FAMILY: A PARTNERSHIP FOR INCLUSION OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS

AUTHOR: Andréia Jaqueline Devalle Rech

ADVISOR: Soraia Napoleão Freitas

School inclusion has been a challenge for many teachers who work on regular school classrooms. A number of factors hinder the pedagogical practice of these teachers in their teaching with students who are the target audience of special education. Besides, it is observed that, when dealing with school inclusion of gifted and talented students (G/T), there is resistance from some teachers. This fact lies on the lack of knowledge about the theme of G/T, which may occur due to the wrong conceptions socially widespread, adding to that an incipient initial education in relation to G/T students. Accordingly, it is necessary to create support networks so that school inclusion of G/T students becomes effective. In this sense, the family could be a support network and set up a partnership with the school. Thus, both can articulate and organize a collaborative work on behalf of school inclusion of the G/T child. After reflecting about the situation exposed, this study proposes the following thesis: school inclusion of the G/T child can be effective when family and school act in conjunction in this process, eliminating/diminishing the barriers that hinder this partnership, since the family can influence the school inclusion of the G/T child. This study included 12 families with children identified as G/T more than a year ago, and regularly attended the Giftedness Incentive Program (GIP) during the year of 2014, seven special educators, six teachers from early grades and five counseling teachers that, in the year of 2015, worked with G/T students. Regarding the method, the study case within the qualitative approach was chosen. The instruments of data collection selected were: narrative interview, Questionnaire of Family System Characterization Version – Parents or Guardians (DESSEN, 2011), Checklist of Shared Routine and Engagement between Family-school, Version for Teachers, and Checklist of Shared Routine and Engagement between Family-school, Version for Parents (mother, father, or guardian), both validated by Dessen and Polonia (2011). The interviews were analyzed qualitatively and from the analysis of frequency, through categories already defined by the authors of the instrument. The final considerations point to a relation between family and school that is still incipient, due to the fact that some barriers/constraints were identified, having prevailed an accusative relationship, which may be hindering the construction of a partnership relation. There were specific cases in which there was conjunction between both institutions, and that result in greater influence/participation of the family in the school life of the G/T child. Therefore, the study raises the need to offer continuous education for both the family and the school, aiming at broadening the debate regarding the importance that both have in creating a support network so that, together, they can articulate actions on behalf of school inclusion of the child who is also a G/T student.

Keywords: Family. Gifted and Talented. School inclusion. Giftedness Incentive Program – GIP.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Representa o número de alunos integrantes do PIT e os respectivos critérios de inclusão e exclusão	45
Quadro 2 - Descrição das famílias participantes da pesquisa	47
Quadro 3 - Descrição das escolas e seus respectivos professores, bem como dos familiares com filhos matriculados em cada escola	49
Quadro 4 - Identificação das escolas e das respectivas professoras participantes .	49
Quadro 5 - Descrição das professoras participantes	50
Quadro 6 - Relação de dissertações (D) e teses (T) referentes ao descritor “Família” encontradas na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público	61
Quadro 7 - Relação de dissertações (D) e teses (T) referentes à parceria entre família e escola encontradas no Portal da CAPES	63
Quadro 8 - Relação de Dissertações (D) e Teses (T) referente ao descritor “Família” encontrados no Portal CAPES	63
Quadro 9 - Relação de dissertações (D) referentes ao descritor “altas habilidades/ superdotação” encontradas na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público	64
Quadro 10 - Relação de dissertações (D) e tese (T) referentes ao descritor “altas habilidades/ superdotação” encontradas no Portal de Teses e Dissertações CAPES	70
Quadro 11 - Relação da dissertação (D) referente ao descritor “Inclusão escolar” encontrada na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público	73
Quadro 12 - Relação de teses (T) referentes ao descritor “inclusão escolar” encontrada na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público	73
Quadro 13 - Relação de dissertações (D) referente ao descritor “inclusão escolar” encontradas no Portal da CAPES	77
Quadro 14 - Relação de teses (T) referentes ao descritor “altas habilidades/ superdotação” encontradas na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público e no Portal CAPES	92
Quadro 15 - Relação de teses (T) referentes ao descritor “altas habilidades/ superdotação” encontradas a partir de diferentes fontes de busca	93
Quadro 16 – Características de altas habilidades/superdotação e possíveis dificuldades decorrentes dessas	129
Quadro 17 – Respostas das professoras frente às questões 37, 38 e 39	183
Quadro 18 – Respostas das professoras frente à questão 20	193
Quadro 19 – Respostas das professoras frente às questões 44, 45 e 46	195
Quadro 20 – Respostas das professoras frente às questões 1, 2 e 3	205

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Temas relacionados com a inclusão escolar publicados em dissertações encontradas na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público, entre os anos de 2009 e 2010	74
Gráfico 2 – Temas relacionados com a inclusão escolar publicados em dissertações encontradas no Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES, entre os anos de 2011 e 2012	78
Gráfico 3 – Temas relacionados com a inclusão escolar publicados em 27 teses encontradas no Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES, entre os anos de 2011 e 2012	79
Gráfico 4 – Porcentagens referentes aos descritores pesquisados nos repositórios selecionados, incluindo o período de 2009 a 2012	80
Gráfico 5 – Número de teses defendidas na Universidade de Connecticut entre os anos de 2010 e 2014	83
Gráfico 6 – Porcentagem referente à incidência dos descritores: família, superdotado e talentoso e inclusão escolar, em teses defendidas na Universidade de Connecticut	91
Gráfico 7 – Análise de frequência referente à categoria “Orientação”, área “acadêmica” – Versão para Professores	180
Gráfico 8 – Análise de frequência referente à categoria “Orientação”, área “não acadêmica” – Versão para Professores	185
Gráfico 9 – Análise de frequência referente à categoria “Participação”, área “acadêmica” – Versão para Professores	191
Gráfico 10 – Análise de frequência referente à categoria “Participação”, área “não acadêmica” – Versão para Professores	199
Gráfico 11 – Análise de frequência referente à categoria “Informação”, área “acadêmica” – Versão para Professores	204
Gráfico 12 – Análise de frequência referente à categoria “Informação”, área “não acadêmica”, – Versão para Professores	208
Gráfico 13 – Análise de frequência referente à categoria “Avaliação”, área “acadêmica” – Versão para Professores	210
Gráfico 14 – Análise de frequência referente à categoria “Orientação”, área “acadêmica” – Versão para Pais	215
Gráfico 15 – Análise de frequência referente à categoria “Orientação”, área “não acadêmica” – Versão para Pais	226
Gráfico 16 – Análise de frequência referente à categoria “Participação”, área “acadêmica” – Versão para Pais	228

Gráfico 17 – Análise de frequência referente à categoria “Participação”, área “não acadêmica” – Versão para Pais	241
Gráfico 18 – Análise de frequência referente à categoria “Informação”, área “acadêmica” – Versão para Pais	245
Gráfico 19 – Análise de frequência referente à categoria “Informação”, área não “acadêmica” – Versão para Pais	248
Gráfico 20 – Análise de frequência referente à categoria “Avaliação”, área “acadêmica” – Versão para Pais	250
Gráfico 21 – Análise de frequência referente à categoria “Avaliação”, área “não acadêmica” – Versão para Pais	255

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho elaborado por Guilherme Devalle Rech	99
Figura 2 – Modelo dos Três Anéis – Renzulli (1986)	133

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Autorização Institucional	308
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Escolas	309
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Famílias	312
Apêndice D – Termo de Confidencialidade	315

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Roteiro da entrevista narrativa – versão familiares	317
Anexo B - Roteiro da entrevista narrativa – versão educador especial ou profissional equivalente	318
Anexo C - Roteiro da entrevista narrativa – versão professores	319
Anexo D - Questionário de Caracterização do Sistema Familiar Versão – Pais ou Responsável	320
Anexo E - <i>Checklist</i> da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola, Versão para Professores	327
Anexo F - <i>Checklist</i> da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola Versão Pais (mãe, pai ou responsável)	330
Anexo G - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	333

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	29
1.1	PRIMEIRAS PALAVRAS – NARRANDO MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	29
1.2	ABORDAGEM DO PROBLEMA DE PESQUISA	33
1.2.1	Objetivo Geral	39
1.2.2	Objetivos Específicos	39
2	MÉTODOS E TÉCNICAS	43
2.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA	43
2.2	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES	43
2.3	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	47
2.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E SUA ANÁLISE	51
2.5	ASPECTOS ÉTICOS	57
3	O ESTADO DO CONHECIMENTO	59
3.1	ANÁLISE REALIZADA NA BIBLIOTECA DIGITAL DO PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO E BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES	60
3.2	ANÁLISE DAS TESES DA UNIVERSIDADE DE CONNECTICUT	82
3.3	ANÁLISE DAS TESES COM TEMAS EM AH/SD DEFENDIDAS EM ÂMBITO NACIONAL	92
4	FAMÍLIA	98
4.1	CONSTITUIÇÕES FAMILIARES NO CONTEXTO BRASILEIRO: VARIAÇÕES E POSSIBILIDADES	101
4.2	NARRANDO ACERCA DAS DIFERENTES ESTRUTURAS FAMILIARES: CICLOS E MOVIMENTOS QUE TRANSFORMAM ESSES SISTEMAS	115
4.3	FAMÍLIA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONTEXTOS E DESAFIOS	120
4.3.1	A atuação da família no desenvolvimento das altas habilidades/ superdotação de crianças e adolescentes	121
5	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	125
5.1	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DEFININDO CONCEITOS E CONHECENDO COMPORTAMENTOS	126
5.1.2	Altas habilidades/superdotação e sua identificação: desafios à família e à escola	130
5.2	A CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO SEGUNDO JOSEPH RENZULLI	132
5.3	DIALOGANDO SOBRE A INTELIGÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DE GARDNER	136

	INCLUSÃO ESCOLAR	139
6.1	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: COMO CHEGOU-SE ATÉ A INCLUSÃO ESCOLAR?	140
6.2	RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: EM FOCO OS FILHOS/ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	149
7	ANÁLISE DOS DADOS	155
7.1	NARRANDO HISTÓRIAS: O PERFIL DAS FAMÍLIAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	156
7.2	ANÁLISE DO <i>CHECKLIST</i> DA ROTINA COMPARTILHADA E ENVOLVIMENTO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA, VERSÃO PARA PROFESSORES	180
7.3	ANÁLISE DO <i>CHECKLIST</i> DA ROTINA COMPARTILHADA E ENVOLVIMENTO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA”, VERSÃO PARA PROFESSORES	214
7.4	INCLUSÃO ESCOLAR E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE	257
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	277
	REFERÊNCIAS	285
	APÊNDICES	307
	ANEXOS	316

1 INTRODUÇÃO

1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS – NARRANDO MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

O interesse em pesquisar a temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD) surgiu durante o Curso de Licenciatura em Educação Especial – Habilitação para Deficientes Mentais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entre os anos 2000 e 2003, como forma de complementar meus conhecimentos nessa área, tendo em vista que não constavam disciplinas afins na grade curricular do referido curso.

Assim, durante o ano de 2001, ingressei em um projeto de pesquisa orientado pela Professora Dra. Soraia Napoleão Freitas, intitulado Educandos superdotados/talentosos/portadores de altas habilidades – Da identificação à orientação. Essa pesquisa tinha como objetivo identificar alunos com características de AH/SD indicados pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede estadual e particular de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), bem como conscientizar os pais destes educandos sobre a importância de valorizar os talentos dos alunos e de auxiliar os professores no que fosse possível.

Sendo assim, durante toda a graduação atuei nesse projeto de pesquisa como bolsista de iniciação científica, o que me oportunizou participar e apresentar trabalhos em diversos eventos, tanto locais quanto estaduais e nacionais.

Em 2002, participei da criação do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP), liderado pela Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas. O GPESP, do qual participo até a presente data é vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e abarca os pesquisadores e os estudantes que desenvolvem pesquisas em diferentes áreas: AH/SD; inclusão escolar; formação de professores; educação e saúde; acessibilidade, entre outras.

No ano de 2003, compus a equipe que implementou o Programa de Incentivo ao Talento (PIT), um projeto de extensão, também orientado pela Profa. Soraia, que tinha como finalidade criar um programa de enriquecimento

[...] com vistas ao desenvolvimento de alunos portadores de altas habilidades da Rede Pública Estadual e Particular de ensino da cidade de Santa Maria/RS. Oportunizando dessa forma atividades e experiências com orientações adequadas às crianças bem como disponibilizar aos alunos atividades que englobem a área de interesse de cada educando, como também atividades grupais (DEVALLE, et al., 2004, p. 114).

Optei por trazer uma citação de um dos trabalhos apresentados por mim durante a 7ª Jornada de Educação Especial, que aconteceu em Marília, São Paulo, no ano de 2004, para valorizar a história que precedeu este importante projeto.

O PIT iniciou suas atividades em 2003, recebendo os alunos que eram identificados pelo projeto de pesquisa anteriormente citado. As atividades de enriquecimento escolar direcionadas para esses alunos eram planejadas com base nas experiências desenvolvidas pelo Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), coordenado pela Profa. Dra. Zenita Cunha Guenther. Dessa forma, planejávamos atividades de enriquecimento que atendiam, primeiramente, a interesses diversos para, posteriormente, criar pequenos grupos com interesses afins. Essa metodologia de trabalho foi utilizada até o ano de 2010 quando tanto o projeto de pesquisa quanto o PIT passaram por reformulações teóricas, subsidiados por Renzulli (2004) e Freitas e Pérez (2010), que embasaram a parte prática dos projetos. A partir de então, o projeto de pesquisa utilizou diferentes questionários para identificar alunos com comportamentos¹ de AH/SD, e o PIT organizou-se por grupos de interesse, seguindo o Modelo Triádico de Enriquecimento (RENZULLI, 2014b), que contempla três tipos de enriquecimento: o I, o II e o III.

Sendo assim, o PIT ajustou sua metodologia e passou a organizar atividades de acordo com os interesses dos alunos, fazendo-os transitar do Tipo I até o Tipo III. Além disso, o projeto também contou com a parceria de diferentes profissionais e/ou estudantes de diversos cursos da UFSM e de alunos do Programa de Educação Tutorial (PET), que enriqueceram os encontros do PIT ao trazerem seus conhecimentos específicos para os alunos com AH/SD participantes do projeto. O PIT também prestava orientações sobre a temática das AH/SD aos pais e/ou

¹ “O comportamento superdotado consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam *ou são capazes de desenvolver* uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução” (RENZULLI, 2014a, p. 246, grifo do autor).

responsáveis, auxiliando-os nas discussões de diferentes assuntos relacionados a essa temática. Os encontros com os alunos do PIT aconteciam de forma paralela ao grupo de pais e/ou responsáveis, isto é, enquanto os alunos participavam das atividades de enriquecimento, os responsáveis que desejassem poderiam participar do grupo, que mesclava sua metodologia, ora discutindo sobre políticas públicas que amparam o atendimento de seus familiares com AH/SD, ora assistindo vídeos e filmes sobre a temática, debatendo artigos, livros, além de realizarem dinâmicas mais lúdicas, como a confecção de colchas de retalhos, cartazes, pinturas, entre outros.

O PIT, enquanto programa de enriquecimento extraescolar, constituiu-se como um marco na atenção de alunos com AH/SD na cidade de Santa Maria/RS, sendo, até hoje, o único que atendeu alunos provenientes de escolas públicas e privadas. Participar desse projeto oportunizou-me vivenciar o dia a dia dos alunos com AH/SD e os desafios e as vitórias decorrentes disso. Por isso, todas nós, participantes, lamentamos quando soubemos que o PIT teria de encerrar suas atividades no final do ano de 2014. Portanto, após 11 anos atendendo aos diferentes interesses de alunos com comportamentos de AH/SD, o projeto finalizou suas atividades. Orgulho-me ao dizer que estive presente no primeiro dia da implantação do PIT e no dia em que ele encerrou suas atividades.

Prosseguindo com a minha trajetória acadêmica, quando concluí a graduação em Educação Especial, ingressei no Curso de Especialização em Educação Especial da UFSM (março a dezembro de 2004), orientada pela Profa. Soraia Napoleão Freitas. Durante esse curso, pesquisei sobre os mitos que permeiam o cotidiano escolar dos alunos com AH/SD. Participaram da pesquisa 10 professoras que lecionavam para alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria/RS. A partir da análise das entrevistas das participantes, concluiu-se que os mitos interferiam diretamente na prática profissional e, conseqüentemente, dificultavam a identificação e o atendimento especializado a que os alunos com AH/SD têm direito garantido pelas políticas públicas educacionais (RECH, 2004).

A motivação da pesquisa iniciada ainda na graduação foi propulsionada após a conclusão da especialização, fato esse que culminou com minha inscrição e posterior aprovação para uma vaga de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, na mesma instituição.

Então, ingressei no mestrado em 2005. O objetivo da pesquisa que desenvolvi foi investigar o processo de inclusão escolar de uma aluna com características de AH/SD, que frequentou a 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria/RS, problematizando questões referentes à inclusão escolar, sob orientação da Profa. Soraia. Finalizada a pesquisa concluímos que a aluna com comportamentos de AH/SD não estava de fato incluída na escola, estava apenas matriculada, o que vai de encontro com o que respaldam as políticas públicas de inclusão. Portanto, a garantia de matrícula não é condição para a inclusão escolar, mas sim a permanência deste aluno na escola e que este receba um atendimento educacional com qualidade (RECH, 2007).

Após a conclusão do mestrado, atuei em Ijuí/RS, como educadora especial, numa clínica interdisciplinar, realizando atendimentos educacionais junto a alunos com deficiência mental, transtornos de déficit de atenção e/ou hiperatividade, AH/SD e estimulação precoce.

No início de 2008, mudei-me para Joinville, Santa Catarina (SC), para acompanhar meu esposo em sua carreira profissional. Nessa cidade, atuei como docente em um curso de pedagogia noturno e, durante o dia, realizava atendimento educacional especializado a domicílio junto a alunos com deficiência mental.

No final de 2009, regressei à Santa Maria/RS, novamente acompanhando meu esposo e, desta vez, dedicando-me à maternidade. Após meu filho completar um ano e seis meses, prestei concurso para professora substituta no Departamento de Educação Especial da UFSM, no qual assumi o cargo por dois anos, até março de 2013.

No primeiro semestre de 2013, cursei, como aluna ouvinte, a disciplina intitulada “A Psicodinâmica das relações familiares no desenvolvimento e educação de pessoas com necessidades especiais”, ministrada pelo pós-doutorando Prof. Dr. Miguel Chacon e sua supervisora Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas. Foi uma disciplina que me encantou e fez com que meus “olhos brilhassem” para o campo da família com filhos com AH/SD. O Prof. Miguel, com seu amplo conhecimento em pesquisas em famílias, aliado aos conhecimentos da Profa. Soraia, em AH/SD, acenderam em mim o desejo de conhecer um pouco mais a respeito desse universo.

Diante disso, nesse mesmo ano, concorri ao processo seletivo para uma vaga no Doutorado em Educação da UFSM, Linha de Pesquisa em Educação Especial, e fui selecionada para ser orientanda da Profa. Soraia.

Acredito que os seis anos que me afastaram da pós-graduação foram muito produtivos, tanto em termos pessoais quanto profissionais. Esse afastamento permitiu que eu me dedicasse atuando como educadora especial e, posteriormente, como docente no ensino superior, acarretando novas e diferentes experiências profissionais. A maternidade também foi um momento muito especial, carregado de muitas emoções, dificuldades, conquistas e vitórias.

Sendo assim, venho estudando o tema das AH/SD desde o início de minha graduação, em 2001, e nesta etapa de minha formação não poderia ter escolhido outro tema a não ser as AH/SD. O desafio agora constava em definir quais temas aliar a essa discussão. O primeiro que surgiu foi à inclusão escolar, tema este que vem acompanhando minhas pesquisas desde a graduação até o mestrado, quando pesquisei sobre a inclusão escolar de uma aluna com AH/SD. Porém, eu queria um tema desafiador e instigante; então, cheguei ao tema “família”, que me motivou a ler e aprender cada vez mais sobre esse complexo sistema. Assim, descrevo, a seguir, alguns aspectos que vêm me inquietando e que culminaram nesta tese de doutorado.

1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA DE PESQUISA

Embora a inclusão escolar seja uma realidade em algumas escolas brasileiras, determinados alunos com AH/SD ainda se encontram em situações de exclusão escolar. Muitos são os fatores que predispõem esses alunos a vivenciarem tais situações. Uma dessas diz respeito à não identificação das AH/SD desses alunos. Nesse contexto, muitos professores de classe comum não tiveram, em sua formação acadêmica, disciplinas que abordassem os comportamentos que os alunos com AH/SD apresentam, os processos de identificação e as formas de atendimento educacional especializado (AEE) ao qual esses alunos têm direito.

Nesse aspecto, surge a família como suporte à identificação das AH/SD apresentadas pelos seus filhos. Por isso, há necessidade de levar em consideração mais de um ambiente quando o aluno com comportamentos de AH/SD for submetido ao processo de identificação de suas habilidades.

É da família que se espera receber suporte afetivo e educacional que servirá como base para a vida adulta dos filhos, em que os pais devem ser o pilar que sustentam os filhos. Sendo assim, é imprescindível que pais e filhos tenham um bom

relacionamento, pautado na compreensão mútua, além do respeito de um para com o outro.

Pensando por este viés, a família é fundamental durante a identificação das AH/SD. Na maioria das vezes, segundo Moreno, Costa e Gálvez (1997, p. 43, tradução nossa), são os pais os primeiros a identificar habilidades em seus filhos, já que “são os pais da criança superdotada que melhor a conhecem e assim podem fornecer informações acerca do seu desenvolvimento²”. Estes autores descrevem a importância dos pais como fonte de identificação das AH/SD, uma vez que, geralmente, é a família que acompanha as diferentes fases de desenvolvimento de seu filho, e, por isso, podem relatar dados importantes como, por exemplo:

a) desenvolvimento evolutivo da criança, b) seu ritmo de crescimento, c) primeiras aprendizagens, d) idade na qual começou a falar, e) atividades preferidas, f) situações nas quais encontra mais trabalho com menos esforço, h) relações com os demais membros da família³ (MORENO; COSTA; GÁLVEZ, 1997, p. 45, tradução nossa).

Por tudo isso, acredita-se que os pais são peças fundamentais e, por isso devem fazer parte do processo de identificação dos filhos com comportamentos de AH/SD, visando ao reconhecimento da identidade que esses sujeitos têm direito de assumir. Tudo isso deve objetivar que, quando chegarem à idade escolar, esses alunos possam ter acesso a uma escola comum que lhes garanta uma educação de qualidade, incluindo-os, não apenas lhes permitindo o acesso à escola.

É preciso ter em mente que discutir sobre inclusão escolar não é apenas responsabilizar o professor pelo sucesso ou pelo fracasso do aluno incluído; mas, sim, ter consciência de que deve haver uma estrutura que apoie o professor durante o processo de inclusão. Essa estrutura envolve tanto a comunidade escolar quanto a família desse aluno (FREITAS; RECH, 2015, p. 6).

Nesse contexto, a equipe gestora deverá ser democrática e participativa, ouvindo os anseios do professor em busca de alternativas que venham ao encontro

² Texto original: “son los padres del niño superdotado los que mejor pueden conocer a éste e informarnos acerca de su desarrollo” (MORENO; COSTA; GÁLVEZ, 1997, p. 43).

³ Texto original: “a) desarrollo evolutivo del niño, b) su ritmo de crecimiento, c) primeros aprendizajes, d) edad en la que comenzó a hablar, e) actividades preferidas, f) situaciones en las que se encuentra más cómodo y entretenido, y g) relación con el resto de los miembros de la familia (MORENO; COSTA; GÁLVEZ, 1997, p. 45).

das necessidades que os alunos com AH/SD, público-alvo⁴ da educação especial, apresentam.

Carvalho (2006) descreve as barreiras que devem ser superadas para que a inclusão escolar seja efetivada. Para a autora (2006, p. 72),

o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político - pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

De acordo com a autora, tanto as barreiras físicas quanto as atitudinais precisam ser removidas para que a inclusão escolar se torne uma realidade. Certamente, as barreiras atitudinais são as mais difíceis e demoradas para serem removidas. As reflexões tecidas por Omote et. al. (2005) podem contribuir com a discussão acerca das barreiras atitudinais, pois o mesmo tem dedicado suas pesquisas em torno do tema das habilidades sociais para superar os estigmas presentes nas pessoas que fogem da “norma”.

Sendo a família parte essencial da inclusão escolar do filho com AH/SD, espera-se que seja o principal suporte do filho nas dificuldades que este poderá encontrar no percurso escolar. No entanto, “muitas vezes, os pais vivenciam o drama de verem seus filhos sem o devido atendimento, somado a uma sensação de impotência por não prover o suficiente” (SAKAGUTI, 2010, p. 16). Portanto, acredita-se que algumas famílias podem colaborar na inclusão escolar do seu filho com AH/SD, podendo, então, discutir sobre as diferentes necessidades apresentadas por este. Entre essas, constam suas demandas pessoais, desde a personalidade até as preferências que interferem diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos potenciais dos alunos com AH/SD. No entanto, é preciso destacar que há famílias que desconhecem as demandas advindas dos comportamentos de AH/SD apresentadas pelos seus filhos e, por isso, necessitarão de orientações de profissionais capacitados na área de AH/SD.

⁴ Os alunos que constituem o público-alvo da educação especial são aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

É importante ressaltar que, para esta tese de doutorado, utilizou-se o conceito de superdotação proposto por Renzulli (1986), tendo em vista que suas pesquisas têm influenciado as discussões de diversos estudos realizados por pesquisadores brasileiros. Inclusive foram publicadas, com base nessa concepção de superdotação, as últimas políticas públicas (BRASIL, 1994, 2001, 2008) que, então, definiram a terminologia “altas habilidades/superdotação”, com o intuito de identificar e realizar um atendimento educacional para essa parcela da população que, muitas vezes, não tem suas habilidades identificadas e, com isso, permanece à margem do sistema educacional brasileiro.

No entanto, também, serão utilizadas, quando necessário, diferentes terminologias referentes à área de AH/SD adotadas por outros pesquisadores, seja em âmbito nacional ou internacional.

Renzulli (1986) caracterizou dois tipos de superdotação: superdotação acadêmica e superdotação produtivo-criativa, ressaltando que:

a) Ambos tipos são importantes; (b) geralmente há uma interação entre os dois tipos; c) programas especiais devem tomar medidas adequadas para incentivar os dois tipos de superdotação bem como oportunizar inúmeras ocasiões em que os dois tipos interagem um com o outro⁵ (RENZULLI, 1986, p. 4, tradução nossa).

Sendo assim, o pesquisador não aferiu diferentes valores entre os dois tipos de superdotação, mas sim os distinguiu para melhor explicá-los e, assim, propor programas de enriquecimento direcionado para ambos.

Além de pontuar sobre a teoria de superdotação que fundamentou o presente estudo, é igualmente importante definir o conceito de inteligência que fundamentou as discussões trazidas ao longo da tese, ou seja, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000).

Gardner propôs sua teoria, identificando a existência de oito diferentes inteligências: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Gardner (2009, p. 18), define inteligência como “[...] um potencial biopsicológico de processar informações de determinadas

⁵ Texto original: “a) Both types are important; b) there is usually an interaction between the two types; c) special programmes should make appropriate provisions for encouraging both types of giftedness as well as the numerous occasions when the two types interact with one another” (RENZULLI, 1986, p. 4).

maneiras para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou comunidade”.

Desse modo, optou-se pela utilização da referida teoria, tendo em vista que foi esta que subsidiou as discussões acerca desse complexo conceito que é a inteligência, na identificação das AH/SD e durante a execução do PIT.

Com isso, tais concepções poderão contribuir para a identificação dos comportamentos de AH/SD, assim como para o encaminhamento desses sujeitos para que seus potenciais sejam estimulados e desenvolvidos, tendo em vista que, “[...] nosso maior desafio como educadores é criar condições que transformem esse potencial em desempenho” (RENZULLI, 2014a, p. 222).

Por fim, a última definição que precisa ser explicitada é a de “família”. Conceituá-la é uma tarefa complexa em nossa atual sociedade, uma vez que ela não é definida apenas a partir dos laços consanguíneos, como antigamente o foi. Por ser um microsistema social, ela tanto influencia quanto sofre influências dos demais microsistemas que interagem com ela. Dessa forma, a família encontra-se em constantes transformações, uma vez que a sociedade vai se modificando e, com isso, interagindo, influenciando e moldando a estrutura familiar. Assim, compreendemos a família do século XXI como uma família contemporânea que, nem sempre,

[...] constituiu-se em torno de um homem, uma mulher e o(s) filho(s), sendo os pais não necessariamente os genitores, é uma família modificada em grande número de funções sociais e de valores morais; uma família em que os filhos (nem sempre legítimos), desde cedo, passam a frequentar creches, escolas ou instituições especializadas (como no caso de filhos deficientes); uma família em que não apenas o homem é o provedor do sustento; uma família em que se percebe a existência de um sentimento intergrupal, mas que não impede relações e sentimentos extragrupo familiar. Uma família mediatizada pela sociedade em todas as suas estruturas. Essa família, muito marcada por alguns traços da família monogâmica no seu início, mas bastante modificada já pelos meios de produção e reprodução, pela ciência, pela tecnologia, e pelos valores atuais de relacionamento [...] (CHACON, 2009, p. 60).

A partir da definição de família proposta por Chacon (2009), é possível verificar o quão complexo é este tema e o quanto vem se transformando ao longo dos tempos. Já não é tão simples responder a pergunta: “quem é da tua família?”, pois, antigamente, “os laços de consangüinidade e parentesco eram parâmetros que definiam com precisão a configuração familiar da maioria das pessoas”, o que não

se verifica nos dias de hoje (WAGNER; LEVANDOWSKI, 2008, p. 88). Sendo assim, pesquisar sobre a família é adentrar num universo em constante movimento, ainda mais quando se almeja conhecer as diferentes configurações familiares e a estrutura que as compõem. Para clarificar esses conceitos, pontuamos que a “[...] configuração familiar diz respeito ao conjunto de elementos/personagens que compõem o núcleo familiar” (WAGNER; TRONCO; ARMANI, 2011, p. 21).

Essas configurações familiares também são múltiplas, isto é, vão além da família nuclear composta por homem, mulher e filho(s), abrangendo também “[...] famílias separadas, recasadas ou reconstituídas, famílias monoparentais, famílias homoparentais e famílias socioafetivas” (FÉRES-CARNEIRO; MAGALHÃES, 2011, p. 119). Além dessas, também podemos citar a família extensa, composta pelos avós, pelos tios e por outros parentes, além daqueles que não são parentes, mas coabitam na mesma residência e, que, por alguns, são considerados “da família” (OSÓRIO, 2002).

A estrutura familiar compreende a forma como a família se organiza e interage entre si. É preciso atentar que “a forma como a família está configurada não explica o padrão de funcionamento no qual se estrutura” (WAGNER; TRONCO; ARMANI, 2011, p. 23). Por exemplo, numa família nuclear, nem sempre será o pai o responsável por prover o sustento econômico da família, a mãe também pode contribuir para a economia doméstica ou mesmo ser a única responsável. Portanto, a estrutura familiar de cada família será única, já que ela é vista como um sistema. “O sistema familiar pode ser compreendido como um grupo de pessoas que interagem a partir de vínculos afetivos, consangüíneos, políticos, entre outros, que estabelecem uma rede infinita de comunicação e mútua influência” (WAGNER; TRONCO; ARMANI, 2011, p. 23).

Como esta tese envolve a relação entre a família e a escola, por vezes, será utilizada a expressão “filho/aluno com AH/SD”, por entendermos que, em determinadas reflexões, tanto a família quanto a escola estarão fazendo parte da discussão do filho com AH/SD, que também é aluno com AH/SD.

Após apresentar a definição de alguns conceitos que embasaram esta tese, passaremos à proposta que esta pesquisa investigou.

Diante de algumas reflexões apresentadas neste capítulo, propomos a seguinte **Tese**:

A inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD será efetivada quando a família e a escola atuarem de forma articulada nesse processo, eliminando as barreiras que dificultam essa parceria, uma vez que a família constitui-se como influente na inclusão escolar do filho com AH/SD.

Problema de pesquisa: de que forma a família e a escola poderão se articular para superar as barreiras que dificultam essa relação permitindo assim que a família influencie durante o processo de inclusão escolar do filho com AH/SD?

Os objetivos que pretendemos atingir para responder ao problema de pesquisa consistem em:

1.2.1 Objetivo geral:

- ✓ Compreender a articulação entre família e escola, verificando as barreiras que dificultam essa parceria, além de visualizar possíveis influências da família no processo de inclusão escolar do filho/aluno com altas habilidades/superdotação.

1.2.1 Objetivos específicos:

- ✓ Conhecer os aspectos que permeiam as configurações e as estruturas das famílias que têm filhos com altas habilidades/superdotação;
- ✓ Investigar os entraves/barreiras que interferem na parceria entre família e escola;
- ✓ Identificar ações de parceria colaborativa entre escola e família com vistas à inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD, que possam evidenciar possíveis influências da família neste processo;
- ✓ Verificar como as escolas organizam o processo de inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação;

Para melhor delinear esta tese, o corpo do trabalho foi organizado da seguinte forma:

O **Capítulo 2 “Métodos e Técnicas”** apresentou as bases que subsidiaram metodologicamente o desenvolvimento desta tese, a justificativa da escolha dos sujeitos participantes do estudo, os critérios de inclusão e exclusão que delimitaram a participação desses, os procedimentos de pesquisa adotados no decorrer do estudo, bem como os instrumentos selecionados para a coleta dos dados e a técnica utilizadas para analisar tais dados. Por fim, apresentaram-se os aspectos éticos que envolveram os participantes dessa pesquisa.

O **Capítulo 3** abordou “**O estado do conhecimento**”, que teve como finalidade apresentar o que tem sido publicado em relação aos descritores: família, AH/SD e inclusão escolar, uma vez que esses descritores são essenciais para justificar a relevância desta pesquisa de doutorado.

Posteriormente, apresentou-se o **Capítulo 4**, intitulado “**Família**” que ressaltou alguns aspectos históricos e os reflexos decorrentes das transformações sociais, econômicas e culturais, responsáveis pelas modificações dos arranjos familiares vivenciados, inclusive na atualidade. Englobou, também, reflexões a respeito das diferentes estruturas familiares, e a forma como as mesmas se organizam e interagem entre si, definindo novos papéis.

O **Capítulo 5** abordou a temática das “**Altas habilidades/superdotação**” apresentando algumas características e comportamentos presentes nas pessoas com AH/SD, bem como os desafios ao realizar a identificação desses comportamentos. Além disso, discutiu-se a Teoria dos Três Anéis e os dois tipos de superdotação, propostos por Renzulli (1986). O conceito de inteligência é citado, assim como foi apresentada a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000).

Em seguida, discutiu-se, no **Capítulo 6**, a “**Inclusão escolar**”, sob o viés histórico que a precedeu a inclusão escolar culminando nas atuais Políticas Públicas, Decretos e Normas que fundamentam a educação inclusiva. Além disso, foram problematizadas algumas práticas pedagógicas que desconsideram os alunos com AH/SD e, a partir disso, dificultam sua inclusão escolar. A discussão prosseguiu na tentativa de articular a família e a escola para o processo de inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD, pontuando alguns fatores que dificultam essa parceria.

O **Capítulo 7**, intitulado “**Análise dos dados**”, foi dividido em três seções a primeira descreveu as diferentes configurações das famílias participantes do estudo,

bem como algumas informações relevantes no que diz respeito ao processo de identificação e características apresentadas pelos filhos com AH/SD.

A segunda parte da análise trouxe para o debate os dados coletados no “*Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola”, Versão para Professores e “*Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola”, Versão Pais (mãe, pai ou responsável), com intuito de visualizar possíveis entraves e barreiras na relação entre família-escola, bem como ações de parceria colaborativa para o processo inclusivo dos alunos/filhos com AH/SD.

A terceira parte da análise buscou analisar como a escola dinamizou o processo de inclusão escolar dos alunos com AH/SD, bem como discorrer acerca da participação da família durante este processo.

O **Capítulo 8, “Considerações Finais”**, foi o último descrito na tese e retoma algumas considerações tecidas ao longo da pesquisa, assim como apresenta algumas propostas visando a colaborar com uma maior parceria entre família e escola, buscando uma efetiva inclusão escolar dos alunos com AH/SD.

2 MÉTODOS E TÉCNICAS

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo estudo de caso. A opção pela abordagem qualitativa deve-se ao fato de esta ter como finalidade aprofundar “[...] ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2000, p. 22). A partir desse entendimento, o estudo de caso foi selecionado como método de pesquisa a fim de subsidiar a compreensão de fenômenos sociais complexos (YIN, 2010). O caso aqui investigado foi a articulação entre as famílias com filhos identificados com comportamentos de AH/SD, participantes do PIT durante o ano de 2014, e sua articulação com a escola em que estes alunos encontram-se matriculados.

2.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Fizeram parte desta pesquisa famílias com filhos identificados com comportamentos de AH/SD, bem como o educador especial da escola na qual o aluno esteve regularmente matriculado durante o ano de 2015⁶. Além disso, fizeram parte da pesquisa os professores regentes das turmas frequentadas pelos alunos com AH/SD, divididos entre professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e professores conselheiros responsáveis pelos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, aquele professor eleito pelos alunos para representá-los.

2.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES

Para a participação nessa pesquisa, foi necessário delimitar alguns critérios de inclusão e exclusão. A seguir, serão descritos os critérios que definiram a participação das famílias neste estudo. Inicialmente, considerou-se a identificação das AH/SD de seus filhos há pelo menos um ano, posteriormente a frequência desses nos encontros do PIT e, por fim, se estavam matriculados no ano de 2015 no ensino fundamental (anos iniciais e finais).

A identificação dessas crianças e adolescentes deveria ter sido realizada por meio da pesquisa intitulada “Da identificação à orientação de alunos portadores de

⁶ O ano de 2015 corresponde ao período em que os dados foram coletados.

altas habilidades/superdotação”, registrada no Gabinete de Projetos (GAP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob o nº 12170 e/ou por provisão por meio da participação desses alunos no projeto de extensão denominado Programa de Incentivo ao Talento (PIT). O objetivo da pesquisa consistia em identificar alunos com comportamento de AH/SD pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental da rede de ensino de Santa Maria, a fim de encaminhá-los para um programa de enriquecimento extracurricular, no caso, o PIT. Esse projeto de extensão, registrado no GAP sob nº 14100, tinha como objetivo desenvolver um programa de enriquecimento escolar destinado a alunos com características de AH/SD, a fim de ampliar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular, bem como estimular o conhecimento de várias áreas de interesse e destaque.

Ambos os projetos eram desenvolvidos por acadêmicas da graduação e pós-graduação, do GPESP, e contava com a participação da doutoranda que está propondo este trabalho e são orientadas pela Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas, também orientadora desta pesquisa.

Entende-se por identificação pela provisão (FREEMAN, 1998) quando são ofertadas aos alunos atividades estimuladoras, de forma que essas possam desencadear outras habilidades que não foram previamente observadas nos alunos, em sala de aula. Assim, os alunos podem se sobressair em diferentes áreas durante o desenvolvimento de tais atividades, que podem ser registradas, por meio de um portfólio, por exemplo, pelo professor do ensino regular ou pelo professor especialista. No entanto, Freeman (1998) alerta que os professores do ensino regular precisam receber orientações sobre como ofertar estas atividades estimuladoras e sobre a forma de registrá-las.

Outro critério de inclusão/exclusão estabelecido foi à participação desses alunos em pelo menos 75% dos encontros do PIT no ano de 2014, uma vez que as instituições de ensino também utilizam essa porcentagem para aprovação ou não da frequência de seus alunos.

Sendo assim, em 2014, a equipe executora do PIT organizou 19 encontros, dos quais oito ocorreram no primeiro semestre e 11, no segundo semestre. Diante dos dados pesquisados nas fichas de frequências deste projeto, observou-se que 57 alunos participaram das atividades no respectivo ano. Tais alunos frequentavam 13 escolas de Santa Maria, das redes, Federal, Estadual, Municipal e particular.

Outro critério de inclusão/exclusão estabelecido foi o de que os alunos deveriam ter cursado os anos iniciais ou finais do ensino fundamental das redes

pública ou privada do município, uma vez que nessa etapa escolar os professores têm a oportunidade de ter um contato mais frequente e direto com os familiares desses alunos, algo que, no ensino médio, torna-se menos frequente, tendo em vista que os alunos dessa etapa escolar já adquiriram maior autonomia.

Assim, após essa primeira análise de dados, constatou-se que dos 57 alunos participantes do PIT, 27 cursavam os anos iniciais e finais do ensino fundamental e, desses, 16 foram frequentes no projeto e estavam distribuídos em seis escolas da rede pública e duas da rede privada. Sendo assim, foram 16 as famílias que atenderam os critérios de inclusão e exclusão para participar da pesquisa.

A seguir, encontra-se um quadro representativo dos alunos que participaram do PIT e quais deles atenderam os critérios de inclusão na pesquisa.

Quadro 1 – Representa o número de alunos integrantes do PIT e os respectivos critérios de inclusão e exclusão.

Identificação da Escola	Alunos participantes do PIT no ano de 2014	Cursavam os anos iniciais e finais do ensino fundamental	Alunos que foram frequentes em 75% dos encontros
Escola 1	16	6	4
Escola 2	15	9	6
Escola 3	7	1	1
Escola 4	6	2	0
Escola 5	2	1	1
Escola 6	2	1	1
Escola 7	2	2	0
Escola 8	1	1	0
Escola 9	1	1	1
Escola 10	1	1	0
Escola 11 rede Privada	2	1	1
Escola 12 rede Privada	1	1	1
Escola 13 rede Federal	1	0	0
Total de escolas: 13	Total de alunos participantes: 57	Total de alunos matriculados no ensino fundamental: 27	Total de alunos que atenderam os critérios: 16

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Dentre esses 16 alunos, também verificou-se que na Escola 2, houve a transferência de dois deles durante o ano de 2015. Assim, esse número reduziu-se para 14 alunos e suas respectivas famílias.

Delimitou-se como critério de inclusão/exclusão a participação dessas famílias que tiveram seus filhos identificados pelo projeto de pesquisa descrito anteriormente,

tendo em vista que muitos alunos com comportamentos de AH/SD não são facilmente identificados na escola comum. Portanto, o GPESP tem direcionado suas pesquisas para a identificação dos comportamentos de AH/SD de alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, pertencentes às escolas da rede Pública da cidade de Santa Maria/RS. Um dos objetivos dessa identificação é encaminhar esses alunos para que recebam o atendimento educacional especializado (AEE) a que têm direito. A oferta desse atendimento pode ser realizada por programas de enriquecimento extracurriculares, como o PIT, por exemplo, ou, então, na própria escola, por meio do AEE ofertado nas salas de recursos multifuncionais, entre outras modalidades.

No entanto, observa-se que, em algumas escolas, esse atendimento é negligenciado, justificando que as salas de recursos que promovem o AEE encontram-se superlotadas de alunos com deficiência. Situações como essas dificultam que o aluno com AH/SD seja identificado e atendido, pois alguns professores apresentam concepções errôneas de que o aluno com AH/SD não necessita do AEE (RECH; FREITAS, 2006). Contudo, a política pública especifica que o público-alvo da educação especial são alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD (BRASIL, 2008). Portanto, todos têm direito de frequentar o AEE para, assim, terem suas necessidades educacionais atendidas.

Outro critério de inclusão/exclusão estabelecido foi o de que os alunos tivessem sido identificados com comportamentos de AH/SD há pelo menos um ano, pois espera-se que, nesse período, a escola possa ter organizado ações de inclusão, como o encaminhamento ou a oferta de um programa de enriquecimento para esses alunos.

Em relação aos educadores especiais, não houve um critério de inclusão/exclusão, bastava que a escola frequentada pelos alunos com AH/SD tivesse esse profissional. Caso a escola não contasse com esse profissional, outro seria convidado a responder a entrevista.

Os professores selecionados foram os professores regentes das turmas dos alunos que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental e o professor conselheiro de turma, quando o aluno tivesse cursado os anos finais do ensino fundamental, pois este é eleito pelos alunos para representá-los. Com isso, acredita-se que este professor é o profissional que tem maior proximidade/atenção dispensada às famílias que têm filhos nessa etapa escolar.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

De acordo com os critérios de inclusão e exclusão, totalizou-se 14 famílias de alunos que permaneceram matriculados em suas escolas de origem e que atenderam os critérios de inclusão e exclusão.

O contato foi realizado por telefone aonde a pesquisadora conseguiu contatar com 13 famílias que aceitaram participar da pesquisa. Apenas não foi possível o contato com uma delas, pois o telefone indicado tanto na ficha de cadastro do PIT quanto o telefone referido no cadastro da escola estavam permanentemente desligados. Com a outra família, a pesquisadora tentou marcar encontros em diferentes dias e horários, mas como a mãe era enfermeira e trabalhava em outra cidade, fazia plantões e o pai trabalhava como motorista, transportava cargas para diversas cidades do RS, a disponibilidade dos mesmos não foi compatível com o cronograma de coleta de dados da pesquisa.

Desse modo, 12 famílias firmaram o aceite para participar do estudo, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

A seguir apresenta-se o Quadro 2 com a caracterização das 12 famílias participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Descrição das famílias participantes da pesquisa.

(continua)

Família	Criança		Área identificada	Pai		Mãe	
	Idade	Gênero		Idade	Escolaridade	Idade	Escolaridade
1	8a4m	M	Lógico-matemática, linguística, espacial e interpessoal	52a6m	Ensino Superior	54a2m	Ensino Superior
2	11a2m	F	Corporal cinestésica	33a10m	Ensino Médio	32a10m	Ensino Médio
3	9a5m	M	Espacial	Não preenchido	Não preenchido	51a9m	Ensino Fundamental incompleto
4	14a1m	F	Lógico-matemática, linguística, corporal cinestésica, artística e interpessoal.	39a2m	Ensino Médio	36a1m	Ensino Médio

Quadro 2 – Descrição das famílias participantes da pesquisa.

(conclusão)

Família	Criança		Área identificada	Pai		Mãe	
	Idade	Gênero		Idade	Escolaridade	Idade	Escolaridade
5	11a8m	M	Lógico-matemática, linguística, naturalística e interpessoal	63a2m	Ensino Médio	51a7m	Ensino Médio
6	13a10m	M	Lógica-matemática, corporal-cinestésica, espacial e interpessoal	55a8m	Ensino Médio	53a10m	Ensino Médio
7	13a9m	M	Lógica-matemática, Linguística	43a4m	Ensino Médio	37a1m	Ensino Médio
8	13a7m	M	Lógica-matemática, corporal-cinestésica e interpessoal	41a10m	Ensino Fundamental	39a8m	Ensino Médio
9	13a9m	M	Linguística e intrapessoal	53a9m	Ensino Médio	50a4m	Ensino Médio
10	12a5m	F	Lógico-matemática, linguística, cinestésico-corporal e interpessoal	31a5m	Ensino Médio	34a8m	Ensino Médio incompleto
11	14a2m	F	Lógico-matemática, linguística e interpessoal	38a3m	Ensino Fundamental Incompleto	35a9m	Superior Incompleto
12	11a5m	M	Lógico-matemática, linguística e interpessoal	38a0m	Superior Completo	39a1m	Superior Completo

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Após o aceite dessas 12 famílias contatou-se com as respectivas escolas em que estes alunos estavam matriculados no ano de 2015. Nesse contato, todos os professores e educadores especiais aceitaram o convite para colaborar com a coleta dos dados. Da mesma forma que as famílias, tais profissionais assinaram o TCLE (Apêndice B), além da assinatura do Termo de Autorização Institucional (Apêndice C), em que a escola formaliza a participação de seus profissionais na pesquisa.

A seguir encontra-se o quadro 3 que relaciona as sete escolas e seus respectivos profissionais selecionados para participar da pesquisa.

Quadro 3 – Descrição das escolas e seus respectivos professores, bem como dos familiares com filhos matriculados em cada escola.

Identificação da Escola	Alunos e seus respectivos familiares	Professoras dos anos iniciais	Professoras Conselheiras	Educadoras Especiais
Escola 1	3	1	2	2
Escola 2	4	1	2	1
Escola 3	1	1	-	1
Escola 4	1	1	-	1
Escola 5	1	-	1	1
Escola 6	1	1	-	1
Escola 7	1	1	-	- ⁷
Total de escolas: 7	Total de famílias: 12	Professoras anos iniciais: 6	Professoras Conselheiras: 5	Educadoras Especiais: 7

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A partir do Quadro 3 verifica-se que 12 famílias participaram da coleta de dados com filhos matriculados em sete escolas, cinco públicas estaduais e duas privadas, com um total de 19 profissionais, todas do sexo feminino. Dessas, seis eram professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e cinco dos anos Finais do Ensino Fundamental (professoras Conselheiras), totalizando 11 professoras, assim como sete Educadoras Especiais.

No Quadro 3, também observa-se que a Escola 7 não tinha um Educador Especial em seu quadro de profissionais, sendo assim, como já havia sido previsto que este fato pudesse ocorrer, convidou-se a Coordenadora Pedagógica para responder a entrevista. Além disso, na Escola 2 contou-se com a participação de duas Educadoras Especiais, pois ambas têm experiência no atendimento a alunos com AH/SD na referida escola.

Com a preocupação em manter preservada a identidade das professoras e educadoras especiais, as mesmas serão assim nomeadas:

Quadro 4 – Identificação das escolas e das respectivas professoras participantes.

Escolas	Professoras	Educadoras Especiais ou equivalente
Escola 1	Professora 1, Professora 2 Professora 3	Educadora especial 1, Educadora especial 2
Escola 2	Professora 4, Professora 5, Professora 6	Educadora especial 3
Escola 3	Professora 7	Educadora especial 4
Escola 4	Professora 8	Educadora especial 5
Escola 5	Professora 9	Educadora especial 6
Escola 6	Professora 10	Educadora especial 7
Escola 7	Professora 11	Coordenadora Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

⁷ A referida escola não contava com um Educador Especial, assim a Coordenadora Pedagógica foi a profissional responsável por responder a entrevista.

Na sequência apresenta-se um quadro síntese contendo algumas informações das professoras participantes. É preciso destacar que P1, refere-se à Professora 1 e, assim, sucessivamente, e E1, equivale a Educadora Especial 1 e, assim, posteriormente, e a Sigla CP, refere-se à Coordenadora Pedagógica da Escola 7. A idade das professoras foi estipulada tendo como base a data de novembro de 2016.

Quadro 5 – Descrição das professoras participantes.

(continua)

Profissionais	Idade	Formação	Tempo de atuação no Magistério	Nível de atuação na Educação Básica
P1	58a10m	Letras	34 anos	Anos Finais
P2	54a3m	Geografia; Estudos Sociais (História); Especialização em Pedagogia Gestora	35 anos	Anos Finais
P3	27a9m	Pedagogia; Especialização em Gestão Educacional; Mestrado em Educação	1 ano	Anos Iniciais
P4	Não preenchido	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Institucional	2 anos	Anos Iniciais
P5	37a9m	Licenciatura plena habilitada para português e espanhol	3 anos	Anos Finais
P6	59a9m	História	32 anos	Anos Finais
P7	Não preenchido	Pedagogia; Especialização em Educação Física dos anos iniciais	27 anos	Anos Iniciais
P8	29a11m	Pedagogia	5 anos	Anos Iniciais
P9	47a2m	Bacharel em Desenho e Plástica; Bacharel em Artes Visuais	Não preenchido	Anos Finais
P10	25a4m	Pedagogia; Psicopedagogia Clínica/Institucional; Especialização em Educação Especial e Inclusiva	3 anos	Anos Iniciais
P11	Não preenchido	Pedagogia; Psicopedagogia Institucional	13 anos	Anos Iniciais
E1	55a3m	Educação Especial	11 anos	Sala de Recursos Multifuncional

Quadro 5 – Descrição das professoras participantes.

(conclusão)

Profissionais	Idade	Formação	Tempo de atuação no Magistério	Nível de atuação na Educação Básica
E2	52a4m	Pedagogia; Especialização em Gestão; Especialização em Altas habilidades/superdotação; Mestrado em Educação	6 anos	Sala de Recursos Multifuncional
E3	48a8m	Educação Especial; Especialização em Educação Especial; Especialização em Atendimento Educacional Especializado; Mestrado em Educação; Especializanda em Libras	25 anos	Sala de Recursos Multifuncional
E4	49a2m	Educação Especial; Especialização em Administração Escolar	23 anos	Sala de Recursos Multifuncional
E5	Não preenchido	Educação Especial; Especialização em Psicopedagogia; Especialização em Educação Inclusiva; Especialização em Terapia Familiar	27 anos	Sala de Recursos Multifuncional
E6	32a1m	Educação Especial; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	9 anos	Sala de Recursos Multifuncional
E7	22a9m	Educação Especial; Especializanda em Gestão Educacional	2 anos	Sala de Recursos Multifuncional
CP	Não preenchido	Artes Visuais Bacharelado e licenciatura; Especialização em orientação educacional	9 anos	Orientação Educacional

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E SUA ANÁLISE

A entrevista semiestruturada foi escolhida como uma das técnicas de coleta de dados, pois permitiu à pesquisadora obter informações que colaboraram para as discussões propostas nos objetivos estabelecidos.

A entrevista consiste em um dos principais instrumentos de coleta de dados, pois possibilita avaliar questões do passado, do presente e do futuro; é uma abertura ao diálogo, uma escuta de contradições, diferenças, similaridades entre as concepções que compõem as percepções das pessoas (DESSEN, Marina, SILVA; DESSEN, Maria, 2011, p. 33).

É importante ressaltar que foi utilizada a entrevista narrativa, uma vez que, por meio desta, é possível organizar determinadas situações que encorajem e incentivem o entrevistado “[...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011, p. 93). Por meio da entrevista narrativa, o pesquisador oportuniza ao entrevistado narrar acontecimentos que este considerar relevantes, rememorando, analisando e ressignificando os acontecimentos, sem a preocupação de estabelecer uma sequência para a narração dos fatos.

Nesta perspectiva, o sentido não está no ‘fim’ da narrativa; ele permeia toda a história. Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011, p. 93).

A entrevista narrativa também pretende superar o esquema fechado de perguntas e respostas, pois oportuniza um diálogo entre pesquisador e entrevistado, no qual este precisa estar atento à história que está sendo narrada e seguir o fluxo da conversa pautado pelo tópico guia. Este tem por finalidade “[...] criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco. À medida que o tópico guia é desenvolvido, ele se torna um lembrete para o pesquisador [...]” (GASKELL, 2011, p. 67). A partir disso, o entrevistador organiza um roteiro com tópicos para guiar a conversa/narrativa que irá se desenvolver com o entrevistado. Esse formato oferece maior flexibilidade ao pesquisador, tendo em vista que, durante a narrativa, ele poderá incluir novos temas, assim como suprimir outros.

As famílias⁸ foram convidadas a responder a entrevista semiestruturada narrativa (Anexo - A), com intuito de conhecer os aspectos que permeavam sua configuração e estrutura, investigar os efeitos da identificação do filho com AH/SD na dinâmica familiar e como acontecia a relação entre a família e escola, pensando no processo de inclusão escolar do filho com AH/SD, bem como outros questionamentos que surgiram no decorrer da entrevista.

Os educadores especiais ou o profissional responsável pelos alunos com AH/SD também responderam a uma entrevista narrativa (Anexo - B), com o intuito

⁸ A família, nesta tese, será aquela responsável pela criação do aluno com AH/SD, ou seja, poderão ser os pais, avós, tios ou outro responsável pelo aluno.

de verificar como a escola se organizou em relação ao processo de inclusão dos alunos com AH/SD, de que forma esses alunos participaram dessas atividades, se houve espaço para que a família participasse da inclusão escolar do filho com AH/SD, além de compreender de que forma essa participação se efetivou, entre outras questões que surgiram.

O professor regente e o professor conselheiro também responderam à entrevista (Anexo - C) com o intuito de verificar, entre outras questões, de que forma se estabeleceram as relações entre professor e família, qual a rotina de sala de aula do aluno com AH/SD, como se ocorreu o processo de inclusão desses alunos e demais questionamentos que despontaram para enriquecer a coleta dos dados.

É importante destacar que as entrevistas narrativas, foram realizadas individualmente, previamente agendadas com os participantes, que escolheram o local que consideraram adequado para respondê-las. Além disso, com a permissão dos participantes, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

As transcrições das entrevistas sofreram pequenos ajustes, quando necessário. Sendo assim, as entrevistas foram armazenadas de duas formas, uma em seu formato literal e outra com ajustes em sua grafia. Logo, para fins acadêmicos, foram utilizadas as entrevistas transcritas com ajustes, pois, como salienta Manzini (2013, p. 13),

[...] parece ser conveniente que as falas transcritas, para serem apresentadas publicamente, recebam pequenos ajustes na grafia, pois, a experiência tem mostrado que as falas escritas como, por exemplo, alcançá (alcançar), tá (estar), vô (vou) não tem sido bem recebida pelos próprios participantes ao fazerem a leitura do material escrito.

Tendo em vista essa reflexão, acredita-se que a reformulação de alguns trechos transcritos evitará que o texto se torne poluído, além de minimizar possíveis constrangimentos, por parte do entrevistado, que, ao narrar os fatos, não está preocupado em seguir a norma culta da língua portuguesa. Duarte (2004, p. 221) corrobora essa discussão ao afirmar que:

Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições.

Certamente, haverá um cuidado nessa reformulação gramatical “[...] para não modificar as palavras que revelam como o entrevistado concebe ou percebe o assunto tratado” (MANZINI, 2013, p. 14).

Além da transcrição dos relatos, a pesquisadora também utilizou o diário de campo para registrar outros elementos que não foram narrados, mas que foram percebidos pelo entrevistador como, por exemplo, as expressões corporais. Manzini contribui com essa questão ao pontuar que

Um procedimento interessante, para quem irá entrevistar, é elaborar um diário de campo com anotações das ocorrências físicas e sociais antes e, se possível, durante a entrevista. Essas anotações poderão enriquecer a transcrição. Também é possível anotar informações logo após a entrevista. Essas anotações irão auxiliar no momento da transcrição (MANZINI, 2013, p. 15).

Outro aspecto que merece consideração são as “características paralinguísticas, tais como o tom da voz ou as pausas [...] a fim de que se possa estudar a versão das histórias não apenas quanto ao seu conteúdo, mas também quanto a sua forma retórica” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011, p. 106). Diante disso, para que possa ser transcrito o “não dito” pelo entrevistado, mas percebido pelo entrevistador foram definidos alguns critérios, conforme publicado por Monteiro e Manzini (2008): as pausas curtas serão identificadas no texto por vírgula; as pausas longas, por reticências; haverá alguns sinais de pontuação que indicam expressões de espanto, surpresa, dúvida, etc.; será usada caixa alta para sinalizar ênfase na colocação do entrevistado; as aspas simples serão empregadas quando o próprio entrevistado for narrar uma situação que envolveu sua participação; a supressão de fala será indicada pelo uso de colchetes com reticências e, quando necessário, o entrevistador irá utilizar o colchete para complementar/elucidar a narrativa do entrevistado.

As entrevistas narrativas foram analisadas de forma descritiva relacionando aos teóricos que subsidiaram a tese.

O questionário também foi selecionado como instrumento de coleta de dados. Inicialmente foi aplicado junto aos familiares ou responsáveis o “Questionário de Caracterização do Sistema Familiar Versão – Pais ou Responsável” (Anexo - D), validado e publicado por Dessen (2011). Esse questionário teve por finalidade realizar um levantamento de algumas informações como, por exemplo: identificação, dados demográficos e caracterização do sistema familiar. Essas informações foram

relevantes para a pesquisadora conhecer as peculiaridades presentes nas famílias que integram a pesquisa. Nesse sentido, a utilização do questionário permitiu levantar alguns dados de forma objetiva e em curto espaço de tempo. O referido questionário foi respondido pelo familiar participante da pesquisa, de forma individual, em local e horário definido por este.

A análise desse questionário foi realizada de forma qualitativa, pois algumas questões eram descritivas e não apenas de múltipla escolha.

É importante ressaltar que Dessen (2011) permite que o questionário seja aplicado de forma parcial, ou seja, autoriza o pesquisador a suprimir determinadas questões que não julgar relevante para o momento. Desse modo, algumas questões foram suprimidas, tendo em vista que, nesse momento, não iriam colaborar com os objetivos traçados pela pesquisa.

Outro instrumento selecionado foi o “*Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola*”, Versão para Professores, validado e publicado por Dessen e Polonia (2011), (Anexo - E). Esse instrumento possui 46 questões contendo duas opções de resposta, “sim” e “não”. Esse *Checklist* foi respondido pelo professor regente dos anos iniciais e pelo professor conselheiro dos anos finais do ensino fundamental, que estava matriculado o aluno com AH/SD cuja família foi participante da pesquisa.

O “*Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola*” Versão Pais (mãe, pai ou responsável), validado e publicado por Dessen e Polonia (2011), (Anexo - F), é composto por 55 questões, com as mesmas opções de resposta do *Checklist* recentemente descrito. Um membro familiar respondeu ao referido instrumento. É importante destacar que ambos instrumentos foram aplicados de forma individual, em local e horário pré-agendados pelos participantes.

Por meio da aplicação desses dois instrumentos, a pesquisadora verificou como tem ocorrido a relação entre família e escola, para, assim, analisar de que forma essa relação está interferindo na inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD. Este instrumento também possibilitou uma análise das influências da família no espaço escolar, ou seja, uma análise sobre a escola oferecer e/ou oportunizar a participação da família em diferentes momentos/segmentos ou, ainda, sobre a família mostrar-se ou não proativa a participar dessas atividades. Essas situações vêm ao encontro dos objetivos das autoras ao desenvolver tal instrumento. Para Dessen e Polonia (2011, p. 189-190),

A construção deste *Checklist* se deu pela necessidade de se fazer um levantamento das atividades de pais (ou responsáveis) em se tratando do acompanhamento escolar dos filhos e também das atividades rotineiras do professor no que tange a estimular o envolvimento e a participação de pais com a escola.

As autoras recomendam que os *Checklist* sejam aplicados aos participantes concomitantemente, isto é, o pesquisador deverá escolher um determinado período e aplicá-lo com as famílias e com os professores, para que os dados coletados possam ser comparados. Sendo assim, tal recomendação foi seguida, uma vez que ambos instrumentos foram aplicados no segundo semestre de 2015.

Os *Checklists* foram avaliados qualitativamente de acordo com as categorias de análise previamente definida pelas autoras. As categorias envolveram duas dimensões, acadêmica e não acadêmica, e referiram-se a quatro categorias: “Orientação”, “Participação”, “Informação” e “Avaliação”. Além disso, este instrumento também permitiu uma análise quantitativa, em termos de frequência, analisando quais questões foram citadas com maior ou menor frequência, buscando assim compreender como cada contexto escolar e familiar interagia.

A categoria “Orientação” permitiu ao pesquisador obter informações sobre a dimensão acadêmica, uma vez que essa categoria verificou “[...] estratégias e/ou ações sistematizadas por parte de um dos participantes, visando fornecer informações que possibilitem a melhoria de desempenho por parte do outro” (DESSEN; POLONIA, 2011, p. 190).

A segunda categoria, “Participação”, diz respeito à dimensão não acadêmica, e analisou “[...] a proposição ou adesão a uma atividade, de forma voluntária ou não, com o participante assumindo um papel colaborativo” (DESSEN; POLONIA, 2011, p. 191).

A próxima categoria avaliou a dimensão acadêmica, por meio da “Informação”, pois esta “implica a transmissão de fatos, eventos e/ou atividades por meio de boletins, informativos e/ou contato pessoal” (DESSEN; POLONIA, 2011, p. 191).

A última categoria, “Avaliação”, “[...] consiste na identificação e análise de situações e problemas referentes à área acadêmica e não acadêmica, com ou sem sugestões ou conselhos para eventuais mudanças” (DESSEN; POLONIA, 2011, p. 191).

Considerando-se as categorias citadas, foi possível pesquisar as informações pertinentes a esta tese, colaborando para investigar a articulação entre família e escola, verificando as barreiras que dificultam essa parceria para, com isso, visualizar as influências da família no processo de inclusão escolar do filho/aluno com altas habilidades/superdotação.

2.5 ASPECTOS ÉTICOS:

Esta tese de doutorado foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM e foi aprovada, tendo como registro no CAAE: 44654315.3.0000.5346, conforme consta no parecer consubstanciado do CEP (Anexo - G). No Apêndice D, encontra-se o Termo de Confidencialidade, também encaminhado ao CEP.

Durante todo o período da pesquisa, os participantes tiveram a possibilidade de solicitar qualquer esclarecimento. Além disso, tiveram garantida a possibilidade de não aceitar participar e/ou retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação e poderão ser divulgadas apenas em eventos ou publicações, sem a identificação dos participantes.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o que tem sido publicado em relação aos descritores família, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e inclusão escolar, uma vez que esses são essenciais para justificar a relevância de se desenvolver a presente pesquisa de doutorado. É preciso destacar que este levantamento de dados foi realizado durante o ano de 2015, por isso dados posteriores a este ano não foram incluídos no presente trabalho.

Inicialmente, será apresentado o levantamento bibliográfico realizado no repositório da Biblioteca Digital do Portal Domínio Público, referente aos anos de 2009 e 2010 e, posteriormente, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente aos anos de 2011 e 2012. É importante destacar que as teses e dissertações selecionadas nos referidos repositórios de busca foram àquelas defendidas na área da Educação, ou seja, em programas de pós-graduação em Educação.

A seguir, será exposto um levantamento das teses defendidas nos últimos cinco anos (2010-2014) na Universidade de Connecticut, Estados Unidos (EUA). Optou-se por pesquisar o banco de dados dessa universidade tendo em vista que o pesquisador Renzulli é um dos docentes do Departamento de Psicologia da Educação dessa instituição e tem sido utilizado como referência nas pesquisas brasileiras no que se refere ao âmbito da superdotação. Nesse caso, expandiram-se os campos de busca para além da área da Educação, para ampliar o número de teses encontradas.

Por último, será destacado um quadro no qual constam as teses brasileiras defendidas com o tema de AH/SD, no intuito de fornecer ao leitor uma visão ampla do que tem sido produzido em âmbito nacional em diferentes programas de pós-graduação, sejam da área da Educação, da Psicologia, entre outros. Além disso, serão discutidas as teses que tiverem relação com os descritores propostos para a presente pesquisa de doutorado.

Ambos os levantamentos serão discutidos e analisados conforme os descritores propostos para esse estado do conhecimento, com o intuito de realizar aproximações entre as pesquisas já defendidas sobre esses termos e a proposta que será desenvolvida na referida de pesquisa.

3.1 ANÁLISE REALIZADA NA BIBLIOTECA DIGITAL DO PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO E BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Para a realização desse levantamento bibliográfico, delimitaram-se dois bancos de dados: a Biblioteca Digital do Portal Domínio Público, referente aos anos de 2009 e 2010, e o Banco de Teses e Dissertações CAPES, referente aos anos de 2011 e 2012, nos quais foram pesquisados os descritores: família, AH/SD e inclusão escolar.

É importante ressaltar que a Biblioteca Digital do Portal Domínio Público não contempla em seu banco de dados os anos de 2011 e 2012; por isso, optou-se por pesquisar os anos de 2009 e 2010. Além disso, o Portal da CAPES tem passado por constantes reestruturações; assim, as produções que estão disponíveis englobam apenas os anos de 2011 e 2012. Portanto, a pesquisa bibliográfica nos dois bancos de dados permitiu realizar um levantamento dessas produções que estavam disponíveis nos últimos anos.

O primeiro descritor pesquisado na **Biblioteca Digital do Portal Domínio Público** foi “**Família**”. Nessa pesquisa, foram encontrados 27 registros, dos quais 22 eram dissertações de mestrado e cinco, teses de doutorado. No ano de 2009, foram encontradas 16 dissertações de mestrado e, no ano de 2010, seis. Em relação às teses de doutorado, duas foram publicadas no ano de 2009 e três, no ano de 2010.

Após a análise desses trabalhos, constatou-se que nenhum deles abordou o tema pelo viés que essa pesquisa pretende pesquisar. Foram três as dissertações que abordaram a família e sua relação com filhos público-alvo da Educação Especial, todas de 2009. Em relação às cinco teses de doutorado, nenhuma delas situou a família no campo da inclusão escolar de filhos público-alvo da Educação Especial. Apenas uma delas trouxe a relação entre a família e a escola, mas não abordou “filhos com AH/SD”.

A seguir, serão descritas, de forma breve, as três dissertações e a tese de doutorado que foram verificadas no levantamento de dados.

Ao analisar as três dissertações, verificou-se que a primeira pesquisa, defendida por Turchiello (2009), problematizou os discursos das políticas de inclusão e seus efeitos de verdade na produção das famílias de pessoas com deficiência, tendo como referência os estudos pós-estruturalistas. Já a segunda pesquisa,

realizada por Santos (2009), teve como objetivo descrever e analisar como foi desenvolvido um grupo de apoio aos familiares de surdos como um projeto político em uma escola de surdos. A última dissertação, de autoria de Hiratuka (2009), objetivou identificar as principais demandas de mães de crianças com diagnóstico de paralisia cerebral grave em relação às orientações recebidas pelos profissionais envolvidos no tratamento, à participação da criança e sua família na comunidade e às outras fontes de apoio recebidas para o cuidado e o desenvolvimento da criança em três diferentes marcos do desenvolvimento infantil: (a) período pré-escolar, (b) período escolar, (c) pré-adolescência.

Maria Lucia Salgado C. Santos (2010) foi a autora da tese de doutorado que procurou compreender as características da participação da família na escola, com base nas reformas que tiveram por pressupostos a autonomia e a descentralização, ideário presente nas reformas dos anos 1990, no contexto neoliberal, e identificar alguns aspectos curriculares envolvidos na relação da família com a escola. Nesse aspecto, mesmo não discutindo sobre a inclusão escolar do aluno com AH/SD, a referida tese fez uma articulação entre a escola e a família, a partir de uma análise do currículo proposto na escola.

A seguir, o Quadro 6 apresenta os dados descritos anteriormente.

Quadro 6 - Relação de dissertações (D) e teses (T) referentes ao descritor “Família” encontradas na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público.

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais	Priscila Turchiello	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Rio Grande do Sul	D	2009
A surdez: a família como alicerce na desconstrução de um isolamento socialmente construído	Priscila Alves Martins dos Santos	Centro Universitário Moura Lacerda - CUML	São Paulo	D	2009
Demandas de mães de crianças com paralisia cerebral em diferentes fases do desenvolvimento infantil	Erika Hiratuka	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	São Paulo	D	2009
A participação da família em questão: a interação escola-família sob a ótica de mães e pais e alguns aspectos curriculares	Maria Lucia Salgado Cordeiro dos Santos	Pontifícia Universidade Católica – PUC São Paulo	São Paulo	T	2010

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Ao pesquisar o descritor “**Família**”, no **Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES**, foram encontrados 345 registros, dos quais 264 eram dissertações de mestrado e 81, teses de doutorado. Ao ler os resumos desses trabalhos, constatou-se, quando analisado sob o aspecto geral da articulação entre a família e a escola, sem ter a particularidade do filho público-alvo da Educação Especial, cinco dissertações e duas teses. Esses trabalhos foram descritos no Quadro 3, já que não estão relacionados diretamente com a presente proposta de Tese, apesar de pensarem sobre a família e a sua relação com a escola. Portanto, poderão ser utilizadas pela pesquisadora para subsidiar suas reflexões.

Quando pesquisadas as dissertações e as teses sob o viés da família com filhos público-alvo da Educação Especial, foram encontradas duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado (conforme pode ser observado no Quadro 4). No entanto, nenhuma delas teve relação com os filhos com AH/SD.

A primeira dissertação, defendida por Coelho (2011), procurou investigar a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e compreender os processos de interação e comunicação deste com a família e a escola. A segunda, de autoria de Santos (2012), teve como intenção analisar como aconteceu o acompanhamento dos pais no processo de escolarização dos filhos cegos.

Siqueira (2011) propôs, em sua tese de doutorado, investigar se as famílias se preocupavam em planejar o futuro dos filhos idosos com deficiência intelectual e quais eram as suas expectativas em relação a essa questão. Também visou analisar se a pessoa com deficiência intelectual, seus irmãos e outros familiares participavam desse planejamento e quais programas/serviços de políticas públicas julgavam ser necessários para atender à pessoa com deficiência intelectual envelhecendo, além de visar a dar-lhes respaldo nos cuidados de longa duração.

Já na tese de Araújo (2012), o objetivo principal foi o de descrever o ambiente familiar e a sua influência no desenvolvimento da criança cega. Neste estudo foram observados os seguintes ambientes: a casa dos avós paternos, a creche e o parque.

Portanto, os quatro trabalhos analisados (duas dissertações e duas teses) não tiveram relação com os descritores pesquisados para a elaboração desse trabalho: família, AH/SD e inclusão escolar.

A seguir, serão apresentados os Quadros 7 e 8, respectivamente, que descrevem os dados citados anteriormente.

Quadro 7 - Relação de dissertações (D) e teses (T) referentes à parceria entre família e escola encontradas no Portal da CAPES

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
A articulação escola-família em escolas destaques no IDEB	Vanessa Ramos Ramires	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Mato Grosso do Sul	D	2011
Participação na escola: a voz das famílias	Mariana Costa Chazanas	UNICAMP	São Paulo	D	2011
A escola sob o olhar da família: relações que se compreendem e se praticam no cotidiano	Fabiola Fontenele Girardi	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Rio Grande do Norte	D	2012
Família-criança-escola/professor: o interjogo repetição-transformação	Siloe Pereira	Universidade de Caxias do Sul – UCS	Rio Grande do Sul	D	2012
Mobilização parental e excelência escolar: um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias	Flavia Barros Fialho	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Minas Gerais	D	2012
Pais professores e a escolarização dos filhos	Marlice de Oliveira e Nogueira	UFMG	Minas Gerais	T	2011
Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola	Maria Claudia Dal Igna	UFRGS	Rio Grande do Sul	T	2011

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Quadro 8 - Relação de Dissertações (D) e Teses (T) referente ao descritor “Família” encontrados no Portal CAPES.

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola.	Luciana Lopes Coelho	UFGD	Mato Grosso do Sul	D	2011
Processo de escolarização: o discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamento aos seus filhos com cegueira	Edilena de Jesus Sousa Santos	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Maranhão	D	2012
Envelhecer com deficiência intelectual: ouvindo a cidade e a família	Maria Eliane Catunda de Siqueira	UNICAMP	São Paulo	T	2011
A família e o desenvolvimento da criança cega	Sheila Correia de Araújo	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Bahia	T	2012

Fonte: elaborada pela autora (2015).

Somando-se as dissertações e teses dos dois bancos de dados, chegou-se ao total de 372 trabalhos, dos quais nenhum relacionou as famílias de alunos com AH/SD com o processo de inclusão escolar desses.

Ao pesquisar o descritor “**Altas habilidades/superdotação**” na **Biblioteca Digital do Portal Domínio Público**, chegou-se a um total de oito dissertações de mestrado em Educação: quatro do ano de 2009 e quatro de 2010. Não foi encontrada nenhuma tese de doutorado em Educação.

No entanto, é importante ressaltar que foi incluída, no Quadro 5, uma dissertação de autoria de Oliveira (2009), pois, embora ela não constasse no banco de dados do repositório pesquisado, a autora desta tese tinha conhecimento da realização dessa pesquisa, uma vez que ela foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob orientação da Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas. Sendo assim, por considerar que esta dissertação é relevante para a pesquisa ora proposta, decidiu-se incluir esse dado na coleta apresentada.

Assim, contabilizou-se um total de nove dissertações de mestrado, defendidas entre os anos de 2009 e 2010. Desses trabalhos, dois apresentaram relações com a pesquisa proposta, posto que pesquisaram a família com filhos com AH/SD. A seguir, encontra-se o Quadro 9, em que estão apresentadas as nove dissertações pesquisadas. Posteriormente a isso, serão analisadas duas dissertações, a de Oliveira (2009) e a de Sakaguti (2010), que pesquisaram a família de alunos com AH/SD.

Quadro 9 - Relação de dissertações (D) referentes ao descritor “altas habilidades/superdotação” encontradas na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público.

(continua)

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
A aprendizagem do adolescente com altas habilidades: um estudo de caso na perspectiva da teoria da subjetividade	Patrícia Melo do Monte	Fundação Universidade Federal Piauí UFPI	Piauí	D	2009
A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas	Tatiane Negrini	UFSM	Rio Grande do Sul	D	2009
A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade	Bárbara Martins de Lima Delpretto	UFSM	Rio Grande do Sul	D	2009

Quadro 9 - Relação de dissertações (D) referentes ao descritor “altas habilidades/superdotação” encontradas na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público.

(conclusão)

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades	Marilu Palama de Oliveira	UFSM	Rio Grande do Sul	D	2009
Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidades/superdotação	Adriana Oliveira Guimarães Cardoso	Universidade Federal do Amazonas UFAM	Manaus	D	2009
Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Universidade Federal Do Paraná UFPR	Paraná	D	2010
Diálogos da prática docente: percorrendo caminhos a partir da ressignificação do conhecimento escolar	Diogo dos Santos Pinheiro	Universidade Federal Fluminense - UFF	Rio de Janeiro	D	2010
Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em escola da rede particular de ensino de Teresina-Piauí	Danielle de Freitas Fonseca	UFPI	Piauí	D	2010
Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI	Marcia Raika e Silva Lima	UFPI	Piauí	D	2010

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

A dissertação defendida por Oliveira (2009) intitula-se “Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades” e apresentou como objetivo geral verificar as expectativas da família do aluno com AH/SD em relação ao papel da escola na vida de seu filho. Os objetivos específicos foram: identificar a compreensão das famílias em relação ao desempenho da escola dos filhos; verificar os reflexos das ações da escola para os filhos e averiguar as suas concepções acerca do atendimento escolar ofertado para esses alunos. Para alcançar os objetivos propostos, Oliveira (2009) realizou uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso descritivo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas semiestruturadas e observações. Participaram do estudo duas famílias, sendo as mães as responsáveis por repassar as informações à pesquisadora.

As conclusões do trabalho sinalizaram diferentes concepções em relação às expectativas das famílias no que diz respeito à escolarização dos filhos com AH/SD. Entre elas, Oliveira (2009), citou que a família denominada por ela de “X” se sentia

insegura e desejava que seu filho fosse educado na escola para obter êxito na vida pessoal, profissional e financeira. Ainda, esperava que seu filho ingressasse em uma universidade de qualidade, demonstrando preocupação com o futuro do filho com AH/SD, caso isso não viesse a se realizar.

Já a outra família, definida pela pesquisadora como família “Y”, sinalizou como expectativas que a escola contribuísse para a formação de adultos “[...] sob princípios éticos/morais favoráveis ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional” (OLIVEIRA, 2009, p. 103).

Foi possível notar que ambas as famílias desejavam que a escola contribuísse para além da formação acadêmica de seus filhos; elas almejavam que a escola os formasse para a vida.

Esses dados coletados pela pesquisadora também poderão ser parte da realidade da pesquisa aqui proposta. Embora não seja um objetivo de nosso estudo pesquisar as expectativas das famílias em relação ao papel da escola na vida de seu filho com AH/SD, pode ser que esse dado surja a partir das falas dos participantes.

Em sua pesquisa, Oliveira também concluiu que a família “X”, em especial a mãe, demonstrou expressiva preocupação quanto às práticas pedagógicas fragmentadas desenvolvidas pela escola que seu filho com AH/SD frequentava. Esse fato preocupava a mãe, pois, segundo ela, a escola não despertava a capacidade do filho para (re)significar os conteúdos escolares. Porém, apesar disso, a mãe relatou que a escola poderia ser uma parceira no incentivo das potencialidades e das habilidades apresentadas pelo seu filho.

Sobre esse assunto, a família “Y”, na figura da mãe, relatou que seu filho com AH/SD vivenciou, desde o início de sua escolarização, diversas situações desagradáveis como, por exemplo, discriminação, rótulos e até mesmo diagnósticos equivocados, como a hiperatividade. Além disso, a mãe comentou que considerava a escola um lugar com limitações no que se referia ao atendimento das necessidades educacionais apresentadas pelo filho com AH/SD.

Esse achado na pesquisa de Oliveira é um dado importante e também poderá ser confirmado na pesquisa aqui proposta. A referida dissertação verificou os reflexos das ações da escola para os filhos com AH/SD, o que se aproxima de um dos objetivos aqui propostos. Esse objetivo buscará verificar, nas escolas, se existem ações de inclusão para os alunos com AH/SD matriculados nesses espaços.

Portanto, os dados analisados por Oliveira (2009) poderão complementar a discussão proposta nesta tese de doutorado.

A pesquisadora também concluiu que, na família “X”,

[...] a união dos pais, para o acompanhamento do processo educacional do filho, tem sido um facilitador na minimização de barreiras durante sua escolarização. Eles discutem idéias e decisões juntos; são persistentes na ação de estar dentro do contexto escolar, com o intuito de contribuir para a sensibilização e a conscientização da temática das altas habilidades/superdotação (OLIVEIRA, 2009, p. 101).

A família participante do estudo citado era atuante na vida escolar do filho com AH/SD. Assim, acredita-se que, de fato, a família poderá contribuir para o processo de inclusão escolar do filho com AH/SD. Nesse sentido, com a realização dessa pesquisa, pretende-se investigar quais foram as influências exercidas pela família durante esse processo. Em outras palavras, será a escola um espaço que permite a participação da família na inclusão escolar de seu filho com AH/SD?

Concordamos com Oliveira quando ela afirma que “[...] a (inter)relação da família com a escola fortalece a rede de apoio para o enfrentamento das adversidades surgidas no desenvolvimento das potencialidades desses” (OLIVEIRA, 2009, p. 104). Portanto, esse é o diferencial desta tese de doutorado: investigar se a família tem acesso para participar da inclusão escolar do filho com AH/SD e de que forma ela pode influenciar esse processo. Assim como Oliveira, acredita-se, nesta tese, que a escola e a família podem, juntas, tornarem-se uma rede de apoio para que, com isso, o aluno com AH/SD tenha atendidas, estimuladas e valorizadas suas necessidades educacionais especiais.

A segunda dissertação que pesquisou a família composta por filhos com AH/SD foi a defendida por Sakaguti, no ano de 2010, cujo título é “Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado”. O objetivo geral desse trabalho consistiu em levantar e analisar as concepções dos pais de alunos atendidos em programa de sala de recursos a respeito das AH/SD apresentadas pelos filhos. Os objetivos específicos procuraram: realizar um levantamento dos sentimentos e as expectativas dos pais em relação aos filhos com AH/SD; conhecer e analisar as concepções dos pais sobre o atendimento educacional recebido pelos filhos e verificar as concepções dos pais sobre o papel da família.

A autora desenvolveu seu trabalho a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Foram entrevistados doze pais (dois pais e dez mães), cujos filhos frequentavam a sala de recursos de uma escola pública da cidade de Curitiba, Paraná. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas de forma qualitativa/descritiva.

A partir de alguns relatos apresentados na dissertação, verificou-se que os pais perceberam as dificuldades encontradas pela escola no que se referia à inclusão escolar dos filhos com AH/SD. Embora a autora não tenha investigado a inclusão desses alunos, de alguma forma os achados por ela encontrados poderão ser discutidos e relacionados com a pesquisa de doutorado ora proposta.

Os pais pesquisados por Sakaguti (2010, p. 87) ressaltaram que a sala de recursos multifuncionais constituiu-se em um espaço educacional que seus filhos encontraram para desenvolverem seus potenciais. Em uma das falas relatadas na dissertação analisada, um pai afirma que:

“A sala de recursos para nós é um ambiente onde o Silvio⁹ pode suprir aquela carência que ele tem porque a aula convencional não dá oportunidade para ele desenvolver as habilidades dele. Então a sala de recursos desafia ele, motiva para que possa estar sempre melhorando, aprendendo e desenvolvendo mais ainda”.

Dessa forma, acredita-se que a sala de recursos poderá ser um dos espaços que contribuem para a inclusão escolar dos alunos/filhos das famílias que se pretende pesquisar, uma vez que esses espaços se configuram como ações que a escola poderá realizar para incluir os alunos com AH/SD. Objetivo esse que se pretende pesquisar. Logo, os relatos dos pais pesquisados por Sakaguti servirão como subsídio para a discussão e a problematização dos resultados que serão encontrados com o desenrolar da pesquisa.

Por fim, uma das conclusões da pesquisa realizada por Sakaguti (2010, p. 112), ressaltou que

A escola deve assumir um lugar particular como espaço potencializador da reflexão, do debate e da criação de idéias nas diferentes áreas do saber e do fazer. Para tanto, deve redimensionar as práticas educativas, com a inserção da participação familiar.

⁹ Esse nome é fictício e foi criado por Sakaguti (2010) para manter preservada a identidade dos participantes de sua pesquisa.

Nesse contexto, a presente tese de doutorado pretende compreender a articulação entre família e escola, verificando as barreiras que dificultam essa parceria para, com isso, visualizar as influências da família no processo de inclusão escolar do filho/aluno com altas habilidades/superdotação.

Após analisar as duas dissertações de mestrado que tiveram relação com os temas família e AH/SD, ressaltando em quais aspectos ambas se aproximam e em quais se distanciam da presente pesquisa de doutorado, serão apresentados os dados coletados com o descritor AH/SD em outro repositório de busca de teses e dissertações.

Ao verificar o descritor “**altas habilidades/superdotação**” no **Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES**, constatou-se 33 registros. Entretanto, ao ler os resumos dos respectivos trabalhos, concluiu-se que apenas 13 deles faziam referência aos alunos com AH/SD. Os demais diziam respeito há outros temas como, por exemplo, classe hospitalar, educação física escolar, práticas corporais, entre outros, que, na maioria das vezes, apareciam com o descritor “habilidade” e não “altas habilidades”, que é o foco dessa pesquisa.

Dos 13 registros encontrados no tema de AH/SD, 12 eram dissertações de mestrado em Educação e um era tese de doutorado em Educação. Desses trabalhos, seis dissertações foram publicadas no ano de 2011, e as outras seis no ano de 2012. A tese foi defendida no ano de 2011.

Após finalizar a pesquisa, constatou-se que, dentre os trabalhos analisados, não foram encontrados dados que pudessem relacionar a família compostas por filhos com AH/SD ao processo de inclusão escolar destes. Foram encontradas duas dissertações que problematizaram a inclusão escolar dos alunos com AH/SD, por meio da perspectiva teórica pós-estruturalista, desenvolvidas por Speroni (2012) e Oliveira (2012). Essas pesquisas serão debatidas no próximo descritor que será analisado, ou seja, a inclusão escolar.

O Quadro 10 apresenta a descrição dos 13 trabalhos encontrados na pesquisa.

Quadro 10 - Relação de dissertações (D) e tese (T) referentes ao descritor “altas habilidades/superdotação” encontradas no Portal de Teses e Dissertações CAPES.

(continua)

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/ superdotação na escola pública do município de Fortaleza: proposta para a atuação de professores do atendimento educacional especializado	Marisa Ribeiro de Araujo	Universidade Federal do Ceará - UFC	Ceará	D	2011
O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação	Denise Maria de Matos Pereira Lima	UFPR	Paraná	D	2011
Percepções de alunos superdotados acerca das relações entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico	Bartira Santos Trancoso	UFPR	Paraná	D	2011
O aluno com altas habilidades/superdotação e o bullying: manifestações, prevalências e impactos	Marcilia de Moraes Dalosto	Universidade Católica de Brasília - UCB	Distrito Federal	D	2011
Uma experiência com estudante do ensino fundamental com indícios de AH/SD: contribuições das tecnologias computacionais para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem	Sebastião Luiz Batista	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Espírito Santo	D	2011
Precocidade na educação infantil: e agora professoras?	Letícia Fleig Dal Forno	UFSM	Rio Grande do Sul	D	2011
Acadêmico idoso no ensino superior: características de altas habilidades/ superdotação?	Leandra Costa da Costa	UFSM	Rio Grande do Sul	D	2012
Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno bullying	Miriam de Oliveira Maciel	UFSM	Rio Grande do Sul	D	2012
Discursos e efeitos: problematizando a temática das altas habilidades/superdotação sob as tramas da inclusão educacional	Karine Sefrin Speroni	UFSM	Rio Grande do Sul	D	2012
Superdotação e dificuldade de aprendizagem: realidades distintas	Elisangela Moreira Borges	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás	Goiás	D	2012

Quadro 10 - Relação de dissertações (D) e tese (T) referentes ao descritor “altas habilidades/superdotação” encontradas no Portal de Teses e Dissertações CAPES.

(conclusão)

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
Governar os excluídos para gerenciar os incluídos: o que as altas habilidades/superdotação têm com isso?	Juliana Durand de Oliveira	Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC	Rio Grande do Sul	D	2012
A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/ superdotação	Fabiane Silva Chueire Cianca	Universidade Estadual de Londrina - UEL	Paraná	D	2012
O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência	Gilka Borges Correia	UFPR	Paraná	T	2011

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Após analisar o descritor “altas habilidades/superdotação” nos dois repositórios pesquisados, concluiu-se que não houve trabalhos que unissem os descritores família, altas habilidades/superdotação e inclusão escolar; embora tenham sido encontradas duas dissertações, Oliveira (2009) e Sakaguti (2010), que pesquisaram a família que tinha filhos com AH/SD, mas com outros objetivos propostos. No entanto, em alguns aspectos, as dissertações citadas poderão ser utilizadas nas discussões que surgirão com o desenrolar do presente pesquisa.

Outro dado observado diz respeito à frequência de defesas nas universidades: os 22 trabalhos analisados foram oriundos de 11 Instituições de Ensino Superior (IES). A UFSM foi a que apresentou um maior número de defesas entre os anos de 2009 a 2012, com 31,8% dos trabalhos, seguida da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com 18,1%, e da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com 13,6%. As outras oito instituições tiveram apenas uma defesa cada.

Os dados demonstram uma maior concentração de trabalhos procedentes da Região Sul do Brasil, com destaque para o Rio Grande do Sul e Paraná. No caso da UFSM, no Programa de Pós-graduação em Educação, há uma linha de pesquisa em Educação Especial, sendo as AH/SD uma das temáticas dessa linha, a qual tem a Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas como professora orientadora. Logo, os sete trabalhos foram orientados por essa professora, que também é responsável pela orientação desta tese de doutorado. Diante disso, constata-se que a UFSM é uma das instituições com destaque nacional na área de AH/SD, sendo uma das

responsáveis pela publicação de trabalhos nesse campo e, com isso, contribuindo para a disseminação do conhecimento em AH/SD. A UFPR apresenta no seu Programa de Pós-graduação em Educação uma linha de pesquisa chamada “Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”, em que algumas professoras têm dedicado suas pesquisas no tema de AH/SD. Assim, os quatro trabalhos defendidos nessa universidade tiveram quatro diferentes orientadores.

O último descritor pesquisado foi a “**inclusão escolar**”. Quando pesquisado esse descritor na **Biblioteca Digital do Portal Domínio Público**, foram encontradas 32 dissertações de mestrado em Educação, das quais 21 são do ano de 2009 e 11, de 2010. Em relação às teses de doutorado em Educação, foram encontrados seis registros. No entanto, uma das teses de 2009 referia-se à inclusão escolar de uma criança com fissura labiopalatina, portanto não se configurando como público-alvo da Educação Especial. Esse fato também ocorreu com uma das teses defendidas em 2010, uma vez que esta abordava o ensino fundamental de nove anos e as práticas de governamento da infância. Diante disso, chegou-se a um total de quatro teses: três do ano de 2009 e uma em 2010.

Após a análise dos 36 registros (dissertações e teses), não foi encontrada nenhuma abordagem sobre a inclusão escolar do aluno com AH/SD, nem mesmo sobre as influências da família na inclusão do filho com AH/SD. Entre as 32 dissertações, encontrou-se apenas uma única que selecionou a família como um dos sujeitos pesquisados. Foi o trabalho de Tomaino (2009) que descreveu as trajetórias escolares de alunos com deficiência oriundos de ambientes institucionalizados e incluídos em escolas regulares e que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estabeleceu-se uma análise comparativa entre os dois ambientes, a partir das concepções dos alunos com deficiência e das perspectivas de seus familiares e professoras sobre o processo de inclusão escolar. Nos resultados que envolveram a família, a autora concluiu que

Aos familiares faltam informações precisas sobre atendimento, materiais, recursos e limitações, principalmente porque as interconexões entre a família e a escola são descritas como importantes para todos os participantes da pesquisa, mas acontecem em ambos os contextos de maneira insuficiente e ineficaz. Isso devido ao fato de que a escola é quem decide quando e porque as relações devem acontecer e as famílias ainda mostram-se dependentes e acomodadas com a relação estabelecida (TOMAINO, 2009, p. 132).

A partir dos achados da autora, verifica-se que a família e a escola consideram necessária a parceria entre ambas, mas isso acaba não se efetivando na prática. A seguir, encontra-se o Quadro 11, especificando os dados referentes à dissertação referida.

Quadro 11 - Relação da dissertação (D) referente ao descritor “Inclusão escolar” encontrada na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público.

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores	Giorgia Caroline Tomaino	UNESP	São Paulo	D	2009

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Optou-se por descrever no Quadro 12 apenas as quatro teses que pesquisaram sobre a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, para não ficar exaustivo um quadro com 32 dissertações, optou-se por organizar um gráfico (Gráfico 1) elencando os principais temas pesquisados nesses trabalhos relacionados à inclusão escolar. A escolha desses temas ocorreu a partir da análise dos títulos e dos resumos desses. Observou-se que, em alguns momentos, um trabalho encaixava-se em mais de uma temática, mas, ao ler o respectivo resumo, foi possível definir em qual ficaria mais apropriado.

Quadro 12 - Relação de teses (T) referentes ao descritor “inclusão escolar” encontrada na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público.

(continua)

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
Consultoria colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo	Veronica Aparecida Pereira	UFSCar	São Paulo	T	2009
Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual/mental: estudo das pesquisas em teses e dissertações produzidas por programas de psicologia e de educação (com concentração em psicologia) no Brasil (2002-2006)	Airton Tadeu Barros Munhos	PUC - SP	São Paulo	T	2009

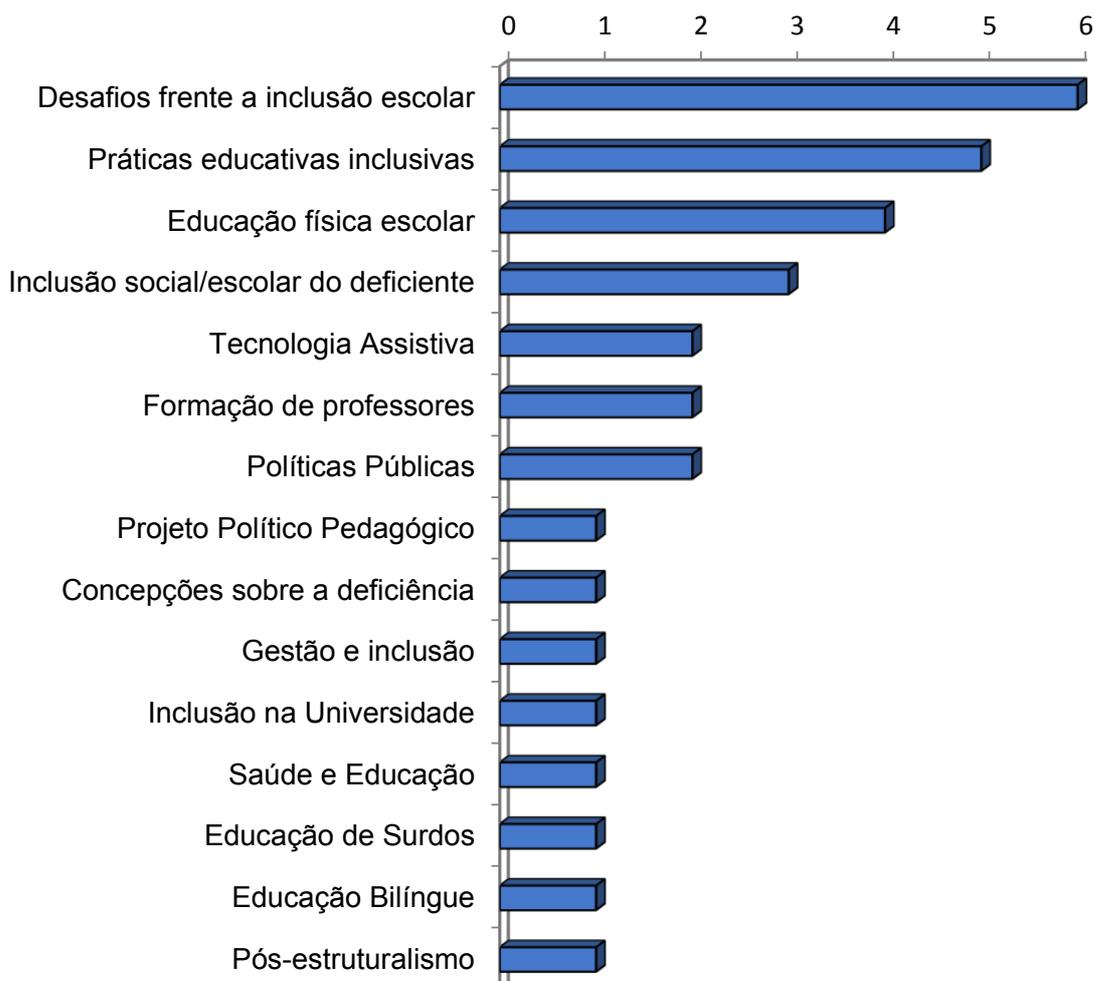
Quadro 12 - Relação de teses (T) referentes ao descritor “inclusão escolar” encontrada na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público.

(conclusão)

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas	Marcia Denise Pletsch	UERJ	Rio de Janeiro	T	2009
Inclusão escolar e a educação para todos	Iolanda Montano dos Santos	UFRGS	Rio Grande do Sul	T	2010

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Gráfico 1 – Temas relacionados com a inclusão escolar publicados em dissertações encontradas na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público, entre os anos de 2009 e 2010.



Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Já no **Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES**, foram encontrados 331 registros com o descritor **“inclusão escolar”**. Desses, 282 eram dissertações de mestrado e 49 teses de doutorado. Contudo, ao ler os resumos dos registros encontrados, verificou-se que 172 trabalhos não diziam respeito ao tema da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, mas sim abordavam temas como, por exemplo, inclusão social, Lei de Cotas, povos indígenas, negros, entre outros. Portanto, ao fim da análise, chegou-se ao total de 159 trabalhos que abordavam a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, sendo 132 dissertações de mestrado em Educação, das quais 65 eram referentes ao ano de 2011 e 67 ao ano de 2012. Em relação às teses de doutorado em Educação, essas totalizaram 27, 12 defendidas em 2011 e 15 no ano de 2012.

Das 159 produções, duas dissertações abordaram a inclusão escolar do aluno com AH/SD. No entanto, ambas seguiram perspectivas teóricas pós-estruturalistas, conforme ilustrado no Quadro 13. Além disso, nenhuma delas articulou a família nesse processo.

Dessa forma, por se tratar de um número significativo de dissertações e teses, optou-se por discutir as duas dissertações que abordaram sobre a inclusão escolar do aluno com AH/SD. Os demais trabalhos serão apresentados em forma de gráfico, elencando os temas pesquisados pelo viés da inclusão escolar. A escolha desses temas também ocorreu a partir da análise dos títulos e dos resumos dos trabalhos. Em determinados momentos, um trabalho encaixava-se em mais de uma temática, mas, ao ler o resumo deste, foi possível verificar em qual ele melhor se enquadraria.

A seguir, serão analisadas as duas dissertações que pesquisaram a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial e, posteriormente, serão apresentados os gráficos dos temas encontrados nas dissertações e teses verificadas na análise do Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

A pesquisa de mestrado defendida por Speroni (2012) intitula-se “Discursos e efeitos: problematizando a temática das altas habilidades/superdotação sob as tramas da inclusão educacional”. A autora buscou investigar e problematizar a temática das AH/SD sob tramas discursivas da inclusão educacional, como também da acessibilidade. Procurou investigar como são produzidas discursivamente as AH/SD, a inclusão educacional e a acessibilidade; tencionar e situar historicamente a Educação Especial como área do saber, sobretudo quanto ao “aparecimento” e ao

investimento da temática das AH/SD; identificar, nos discursos dos profissionais da gestão escolar da escola X, quais os efeitos do processo de identificação de sujeitos com “características de altas habilidades/superdotação” desenvolvido pelo GPESP; e problematizar os discursos que emergem da “invenção” do sujeito que possui “características de altas habilidades/superdotação” na escola X, na literatura da área e políticas públicas frente à Inclusão Educacional.

Como citado anteriormente, Speroni (2012) utilizou uma perspectiva teórica pós-estruturalista, então, a análise dos dados coletados por ela seguiram essa mesma linha teórica. Segundo a autora:

Posso ao término dessa caminhada ressaltar que os discursos, como acontecimentos, demarcaram fissuras e ambivalências que provêm do cenário contemporâneo. E foi valendo-me de algumas ferramentas que propus esse diálogo ao estudo de Foucault, para atentar às práticas discursivas da temática das AH/SD frente as tramas da EI¹⁰, como produto histórico que apresenta grandes marcos da EE¹¹ enquanto uma área que historicamente deu conta de atender à anormalidade (SPERONI, 2012, p. 182).

Dessa forma, a partir do fragmento exposto é possível verificar o viés pelo qual a inclusão escolar do aluno com AH/SD foi analisada. Portanto, a pesquisa da referida autora não apresentou nenhuma aproximação com o a presente tese de doutorado. Nesse sentido, a inclusão escolar do aluno com AH/SD foi analisada a partir de uma perspectiva que difere daquela que será adotada para a pesquisa ora proposta.

Oliveira (2012) foi a autora da segunda dissertação que abordou a inclusão escolar do aluno com AH/SD, “Governar os excluídos para gerenciar os incluídos: o que as altas habilidades/superdotação têm com isso?”. Por meio dessa pesquisa, a autora buscou:

[...] problematizar a governamentalização dos excluídos para o possível gerenciamento dos incluídos, e, neste caso, aqueles alunos com AH/SD, busquei analisar, através das discussões realizadas com os sujeitos que elenquei para a pesquisa, o que Foucault denomina de domínio de tecnologias disciplinares sobre o corpo dos outros, para que estes se tornem dóceis e úteis, através da maquinaria escolar (OLIVEIRA, 2012, p. 22).

¹⁰ EI foi a sigla utilizada por Speroni para se referir a “Educação Inclusiva”.

¹¹ EE foi a sigla utilizada por Speroni para se referir a “Educação Especial”.

Tendo em vista o objetivo estabelecido pela autora, observa-se que esta analisou a inclusão escolar sob a perspectiva pós-estruturalista. Assim, a referida pesquisa não se aproxima dos referenciais propostos para tese de doutorado e, com isso, não poderá contribuir para nossas futuras discussões.

A seguir, o Quadro 13 apresenta os dados descritivos referentes às duas dissertações analisadas.

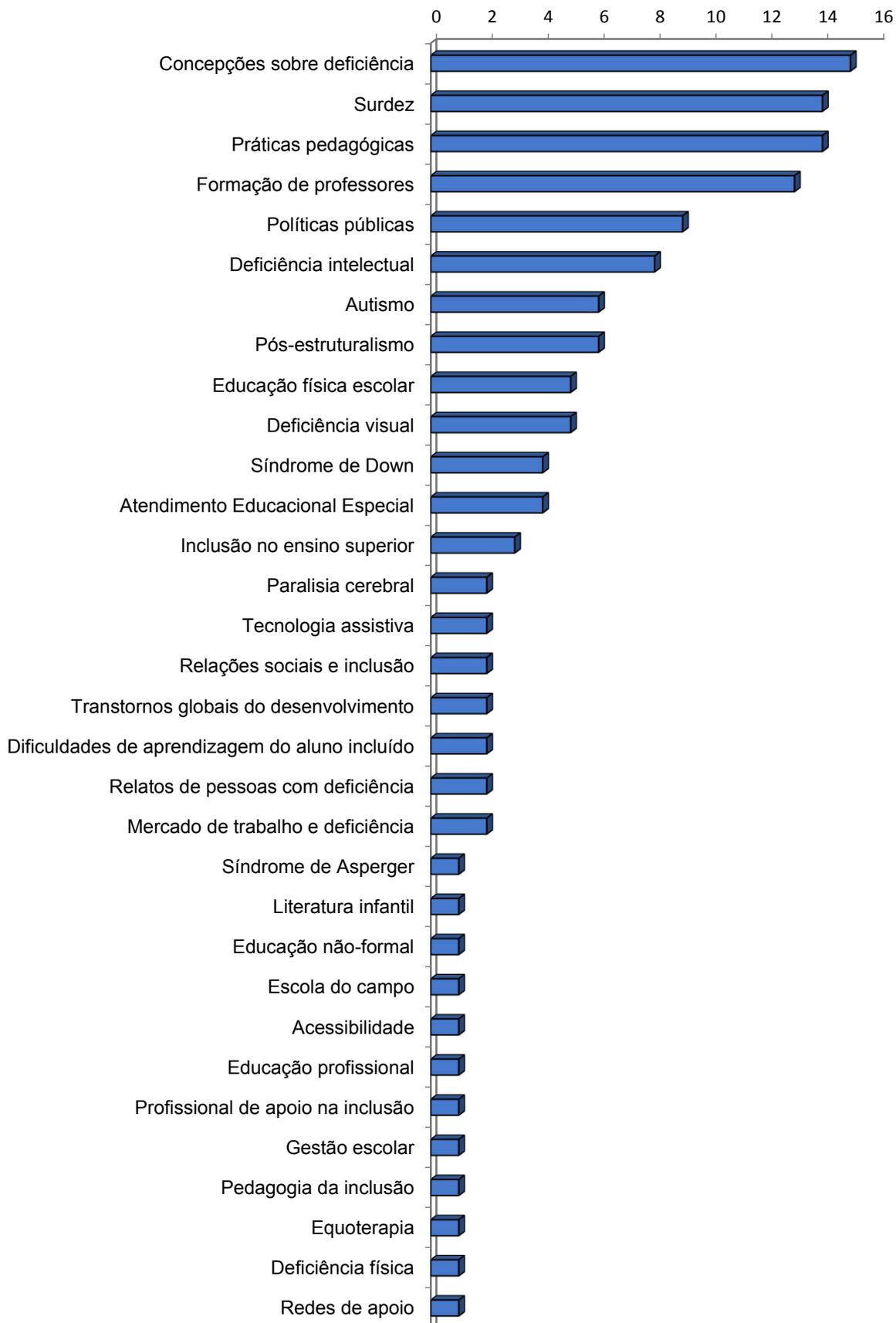
Quadro 13 - Relação de dissertações (D) referente ao descritor “inclusão escolar” encontradas no Portal da CAPES.

Título	Autor	Instituição	Nível	Ano
Discursos e efeitos: problematizando a temática das altas habilidades/superdotação sob as tramas da inclusão educacional	Karine Seffrin Speroni	UFSM	D	2012
Governar os excluídos para gerenciar os incluídos: o que as altas habilidades/superdotação têm com isso?	Juliana Durand de Oliveira	UNISC	D	2012

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

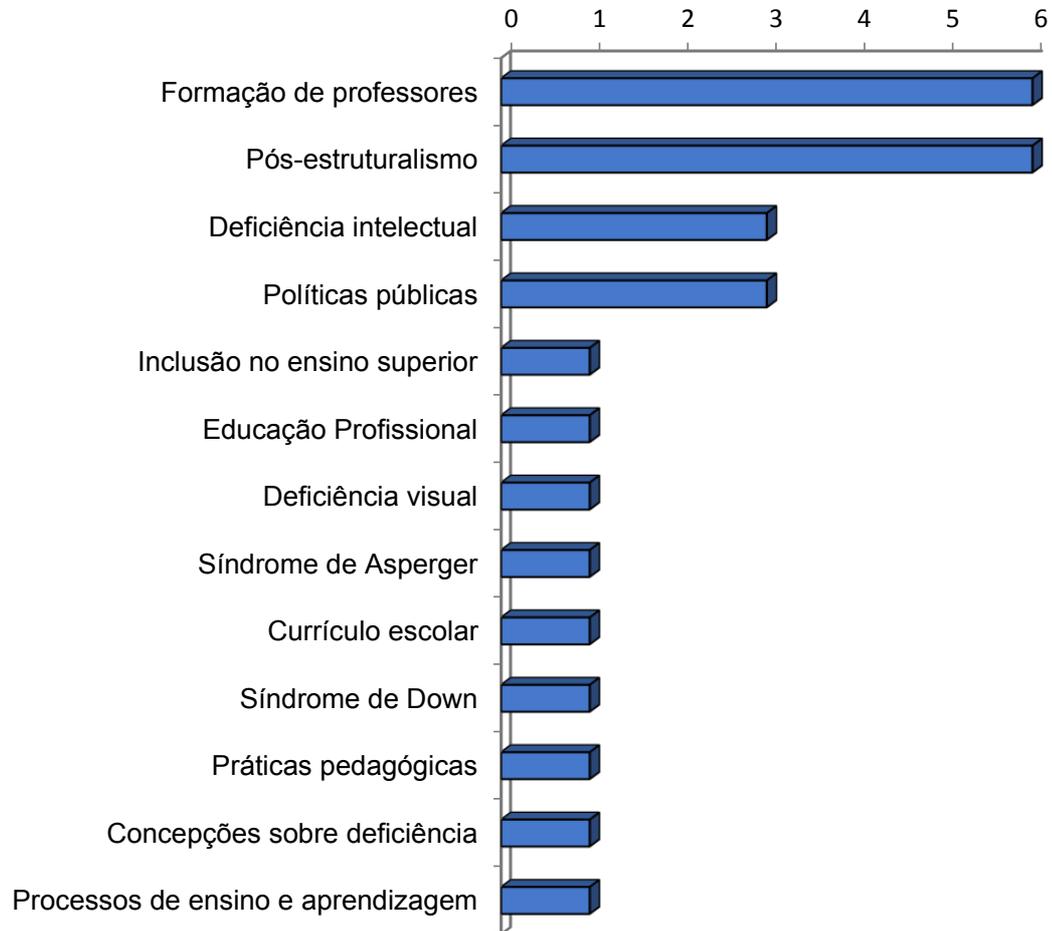
Na sequência, é apresentado o Gráfico 2 referente às produções das 132 dissertações de mestrado, e o Gráfico 3 sobre as 27 teses defendidas, com o intuito de delinear os temas que foram pesquisados e relacionados com os alunos público-alvo da Educação Especial e sua respectiva inclusão escolar.

Gráfico 2 – Temas relacionados com a inclusão escolar publicados em dissertações encontradas no Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES, entre os anos de 2011 e 2012.



Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Gráfico 3 – Temas relacionados com a inclusão escolar publicados em 27 teses encontradas no Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES, entre os anos de 2011 e 2012.



Fonte: Elaborada pela autora (2015).

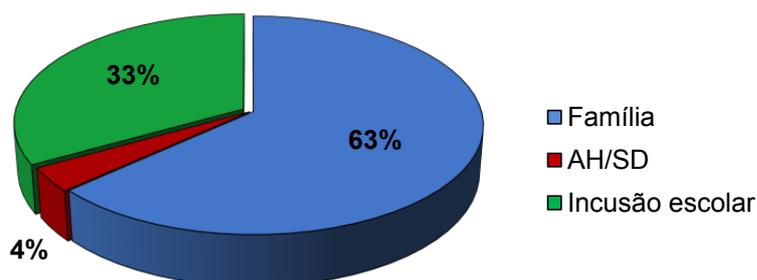
Após analisar as temáticas relacionadas com a inclusão escolar pesquisadas nas dissertações, concluiu-se que as que tiveram maior recorrência foram: primeiramente as que pesquisaram as concepções sobre a deficiência, com 15 dissertações (11,36%); seguidas de 14 (10,61%) dissertações que focaram seus estudos nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com deficiências; 13 (9,85%) dissertações que analisaram a formação de professores para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva; nove dissertações (6,82%) que pesquisaram as políticas públicas e a inclusão escolar; e, por fim, seis (4,55%) dissertações que problematizaram a inclusão escolar a partir da perspectiva pós-estruturalista.

Em relação às necessidades educacionais especiais, as que tiveram maior visibilidade nas pesquisas analisadas foram: surdez, com 14 dissertações (10,61%); deficiência intelectual, com oito (6,06%); autismo com seis (4,55%), deficiência

visual, com cinco (3,79%); síndrome de down com quatro (3,03%); paralisia cerebral, com duas (1,52%); transtornos globais do desenvolvimento, também com duas dissertações (1,52%), síndrome de asperger, com apenas uma dissertação (0,76%), assim como a deficiência física, também com uma dissertação (0,76%). No que diz respeito às AH/SD, houve a incidência dessa temática nas duas dissertações (SPERONI, 2012; OLIVEIRA, 2012) analisadas anteriormente. Portanto, como ambas seguiram o referencial teórico pós-estruturalista, foram classificadas dentro dessa temática.

Ao finalizar a pesquisa, foi possível visualizar o quanto ainda são escassas as publicações na área de AH/SD, se comparadas às dos outros dois descritores, conforme exposto no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Porcentagens referentes aos descritores pesquisados nos repositórios selecionados, incluindo o período de 2009 a 2012.



Fonte: Elaborada pela autora (2015).

A partir da análise do gráfico, foi possível constatar que, dentre as dissertações e teses pesquisadas entre os anos de 2009 a 2012, há um maior índice de produções referentes ao termo “família”, com 372 trabalhos (63%), seguido do termo inclusão escolar, com 195 trabalhos (33%), e, por fim, o descritor AH/SD, com apenas 21 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, representando 4% dos trabalhos.

Desse modo, ao finalizar a pesquisa bibliográfica realizada em dois bancos de dados, Biblioteca Digital do Portal Domínio Público e o Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES, compreendendo os anos de 2009 a 2012, concluiu-se que ainda são poucas as dissertações e as teses que tiveram como foco os alunos com AH/SD. Essa constatação reitera a importância de desenvolver novas pesquisas nessa área para, com isso, contribuir para a visibilidade desses alunos,

seja no campo acadêmico, seja no social, tendo em vista que são muitas as concepções errôneas que permeiam o cotidiano desses sujeitos.

Outro dado importante, que deve ser salientado, é que não houve produção que englobasse os descritores propostos para essa pesquisa, a saber: família, AH/SD e inclusão escolar. Com isso, das 588 produções pesquisadas, apenas duas dissertações de mestrado em Educação abordaram a relação entre a família e seus filhos com AH/SD.

Embora essas pesquisas não tenham investigado fatores relacionados diretamente com a inclusão escolar dos alunos com AH/SD e suas famílias, algumas aproximações poderão ser estabelecidas com a presente proposta de pesquisa. Uma dessas aproximações foi pesquisada por Oliveira (2009), uma vez que, em sua pesquisa, a autora verificou que as escolas ainda apresentavam práticas pedagógicas fragmentadas e, com isso, os potenciais dos alunos com AH/SD não foram atendidos de forma satisfatória. Logo, as famílias participantes da pesquisa aqui proposta também poderão relatar dificuldades semelhantes aos achados de Oliveira.

Já a pesquisa de Sakagutti (2010) analisou, entre outros aspectos, a sala de recursos multifuncionais, que é um espaço, no ensino comum, destinado ao atendimento educacional especializado (AEE) dos alunos público-alvo da Educação Especial. Os pais relataram que esse espaço foi muito produtivo para estimular os potenciais dos seus filhos. Assim, se o AEE for bem planejado pelo professor especialista e articulado com o professor do ensino comum, poderá contribuir para a inclusão escolar dos alunos com AH/SD.

A pesquisa de Sakaguti (2010) concluiu que a sala de recursos foi um espaço rico para desenvolver e estimular os potenciais dos alunos com AH/SD. A partir disso, os achados da pesquisadora poderão se aproximar das intenções desta tese de doutorado, pois será verificado se, nas escolas que os alunos com AH/SD frequentam, é oferecido o AEE e se esses alunos participam desses espaços.

Assim, contatou-se que é importante o desenvolvimento de novas pesquisas que envolvam os descritores analisados, uma vez que não houve nenhuma dissertação ou tese que unisse os três descritores.

3.2 ANÁLISE DAS TESES DA UNIVERSIDADE DE CONNECTICUT

Esta subseção teve por objetivo apresentar as teses publicadas na Universidade de Connecticut (EUA) nos últimos cinco anos (2010-2014). Os descritores pesquisados incluíram: “family¹²”, “gifted and talented”, uma vez que a tradução do mesmo significa superdotado e talentoso e, portanto, abarca a maioria dos termos utilizados na literatura internacional e “school inclusion¹³”.

A seguir, serão apresentados cada um dos três descritores com análise das respectivas teses.

Quando colocado no campo de busca o descritor “**Family**”, apareceram 20 teses defendidas na área da Educação. Dessas, duas são referentes ao ano de 2010; cinco, ao ano de 2011; dez foram defendidas em 2012; uma em 2013, e, por fim, duas, no ano de 2014. Desse total de 20 teses, nenhuma delas abordou a família que tem filhos identificados com comportamentos de AH/SD. Alguns dos assuntos abordados nas respectivas teses foram: percepções dos professores de matemáticas em relação aos estudantes do Ensino Médio, preparação educacional para atender aos alunos abandonados por suas famílias, professoras de alunos pré-escolares, qualidade do ensino, diferenças raciais, direitos humanos, entre outros temas que, de alguma forma, abordaram a família.

Em relação às teses defendidas com esse mesmo descritor, mas na área da Psicologia, foram encontradas 19 teses, das quais duas foram defendidas no ano de 2010; 11, no ano de 2011; quatro, no ano de 2012; duas, no ano de 2013, e nenhuma no ano de 2014.

Dessas teses, apenas uma delas fez referência aos alunos público-alvo da Educação Especial, referindo-se ao autismo. Essa tese foi defendida por Herlihy (2010) e intitula-se “Fatores sócio-demográficos associados com stress de parentalidade de pais de crianças pequenas com desordens do espectro autista”.

As demais produções envolveram diversos assuntos associados à família, como, por exemplo, diferenças raciais, estresse e ansiedade, fatores socioemocionais em adolescentes, vírus HIV, Síndrome de Burnout, comportamentos de pré-escolares, entre outros.

¹² Traduzindo para a língua portuguesa “Família”.

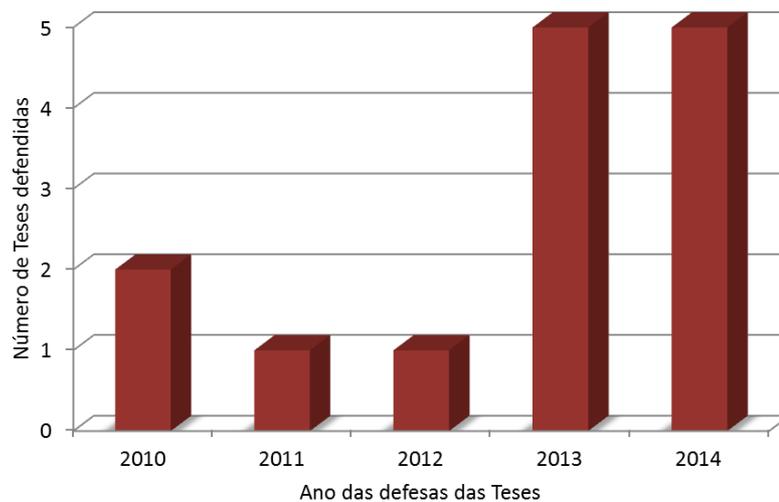
¹³ Traduzindo para a língua portuguesa “Inclusão Escolar”.

Portanto, ao final da pesquisa referente ao descritor “family”, nas áreas da Educação e Psicologia, encontrou-se um total de 39 teses. Dessas, apenas uma tese pesquisou a família com filho autista. Dessa forma, não houve nenhuma tese que englobasse os três descritores propostos para esta tese de doutorado: família, AH/SD e inclusão escolar.

O próximo descritor pesquisado foi “**Gifted and talented**”. Ao finalizar a busca, chegou-se ao total de 15 teses. Quando colocou-se o descritor “high ability¹⁴” e “giftedness¹⁵” no campo de buscas, apareceram as mesmas teses que continham o descritor “gifted and talented”. Foram lidos e traduzidos 13 resumos referentes às teses pesquisadas, pois uma não abordou os alunos com AH/SD e outra não teve disponibilizado nem o resumo nem o texto completo do trabalho. Ao analisar os programas a que essas teses estiveram vinculadas, observou-se que dez estavam relacionadas ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e uma ao Programa de Artes Musicais. Duas delas não estavam liberadas para *download*, então não foi possível especificar o programa a que se vinculavam. Uma Tese não disponibilizou nem seu resumo. Assim, nenhuma das teses foi defendida em Programas de Pós-graduação em Educação ou na área da Psicologia.

A seguir, encontra-se o Gráfico 5, apresentando as 14 teses defendidas no período de 2010 a 2014.

Gráfico 5 – Número de teses defendidas na Universidade de Connecticut entre os anos de 2010 e 2014.



Fonte: Elaborada pela autora (2015).

¹⁴ Tradução: “Altas habilidades”;

¹⁵ Tradução: “Superdotação”

Com base nos dados apresentados no Gráfico 5 observa-se que houve um crescente número produções/defesas de teses na área de AH/SD: em 2011 houve a defesa de apenas uma tese; já em 2014 foram cinco.

A seguir, serão descritos os títulos e os principais objetivos e resultados alcançados nas 13 teses de doutorado analisadas, com intuito de verificar os principais assuntos relacionados ao descritor “gifted and talented”, já que os mesmos poderão ser relevantes para o tema desta tese. Além disso, foi esse descritor que motivou que a referida busca fosse realizada na Universidade de Connecticut, em função de o pesquisador Renzulli ser um dos docentes dessa instituição, conforme explicitado anteriormente.

Em relação às duas teses publicadas no ano 2010, a primeira é de autoria de **Paul (2010)** e intitula-se **“Um estudo nacional das políticas de Estado para auxiliar a avaliação de programas para superdotados: análise de conteúdo e a recomendação do desenvolvimento de políticas”**. Nesse trabalho, o autor realizou uma análise de conteúdo dos documentos de política de Estado que tinham como finalidade auxiliar a avaliação de programas locais para superdotados. Esse processo resultou em um quadro analítico no qual a política de avaliação pode ser examinada consistentemente, contando ainda com recomendações para melhores práticas, auxiliando na iluminação de fontes de consistência, assim como de áreas para maior desenvolvimento ou melhorias de políticas.

A segunda tese, **“Construindo lideranças juvenis”**, foi defendida por **Kosutic (2010)** e teve como intuito contribuir para pesquisas e práticas ao explorar o significado de liderança, no que se refere aos jovens, na literatura acadêmica de Língua Inglesa e nas conversas dos jovens dos Estados Unidos. Na primeira parte, a autora examinou pressupostos e rupturas comuns em discursos acadêmicos formados pela liderança juvenil, usando materiais escritos (artigos de periódicos, capítulos de livros e relatórios de avaliação) fundamentados na literatura de desenvolvimento da juventude e na literatura de educação de superdotados e talentosos. Na segunda parte, a autora desenvolveu um instrumento de automeção para avaliar a confiança na liderança. Ela escreveu itens do questionário que representavam diferentes dimensões da confiança na liderança e, então, conduziu grupos focais e entrevistas individuais para validar o instrumento.

No ano de 2011, foi publicada apenas uma tese na Universidade de Connecticut, intitulada **“Análise da ‘Gaelic Symphony’, Op. 32 de Amy Cheney**

Beach”, de autoria de **Kuby (2011)**. Em seu estudo, a autora pesquisou sobre a história de vida da pianista Amy Marcy Cheney Beach (1867-1944), que foi considerada prodígio e autodidata na área musical. Nessa pesquisa, a autora revela que, após se casar, a musicista, a pedido do marido, abandonou sua carreira e se dedicou aos cuidados da casa. Apenas após a morte do cônjuge retomou sua carreira musical, passando a ser a primeira mulher americana a compor sinfonias de grandes sucessos, tocadas no mundo todo. Suas sinfonias foram equiparadas às aquelas escritas por compositores masculinos, o que, para seu tempo, foi um avanço muito significativo.

Em 2012, também houve a defesa de apenas uma tese, defendida por **Savino (2012)**, intitulada “**Buscando suporte para o verão: o que ensaios de aplicação revelam sobre candidatos a um programa de orientação para jovens talentosos**”. Esta pesquisa centrou-se na intersecção entre a literatura de ensaio de aplicação e a literatura do programa de verão. Para determinar o que ensaios de aplicação revelaram sobre seus candidatos e como eles podem variar entre os subgrupos demográficos, a autora conduziu uma análise de conteúdo de 321 ensaios de aplicação para um programa de verão para adolescentes talentosos. Nessa tentativa, os candidatos discutiram suas experiências e seus interesses e objetivos – que usualmente são elementos comuns nos ensaios de aplicação. No entanto, examinando de perto esses elementos e como eles foram apresentados nos ensaios, revelaram-se mais sobre as percepções de suas experiências e seus relacionamentos, bem como os esforços dos candidatos para diferenciarem-se dos outros candidatos. Além disso, a análise dos dados entre os diferentes subgrupos demográficos revelou diferenças na forma como os candidatos se apresentaram e suas relações, em quais experiências educacionais eles desejavam, em como eles viam o altruísmo, em como projetaram sua vida na faculdade e em como eles atribuíram os resultados.

No ano de 2013, observou-se um aumento nas teses defendidas; foram cinco. A primeira, “**Características e perspectivas socioculturais de estudantes de Porto Rico com altas habilidades/superdotação**”, de autoria de **Taylor (2013)** teve como objetivo investigar características sociais e culturais de estudantes com AH/SD e suas percepções dos fatores educacionais que têm contribuído para o desenvolvimento de suas habilidades e de seus talentos. Achados interessantes surgiram no estudo, pois os participantes identificaram as seguintes características

que os identificariam como superdotados e talentosos: alto potencial, motivação, comprometimento, perseverança, autoconfiança, maturidade e trabalho árduo. Os participantes acreditam que eles trabalham mais arduamente, despendem mais esforço em seus estudos acadêmicos, levam a escola mais a sério e têm maior entusiasmo na aprendizagem do que os alunos de outras culturas que são identificados como superdotados e talentosos. Eles também reportaram que, quando crianças, seus pais os encorajavam a trabalhar arduamente e a ir bem à escola. Todos os estudantes concordaram que a escola de superdotados e talentosos que eles frequentavam e seus professores ofereciam a eles um currículo rigoroso e enriquecido. Os participantes também indicaram que “amavam” serem desafiados e encorajados pelos seus pais e professores para trabalhar arduamente e com excelência. Eles gostavam de ser expostos a um novo currículo e de aprender novos conteúdos, em oposição à falta de desafio que experimentaram em suas escolas anteriores.

Já **Chancey (2013)** defendeu a tese intitulada “**Orientação para o rendimento escolar de estudantes academicamente superdotados: contribuições de fatores socioemocionais na participação de Programas de Honra**”. Mais de 1000 colégios e universidades dos EUA têm estabelecido programas de honra para atrair e atender alunos com bom desempenho. Esses estudantes devem decidir se a participação em um programa de honra é compatível com as metas que eles têm para seus estudos universitários. Porém, nem todos vão optar por aderir. Poucas pesquisas investigaram os fatores que influenciam esta escolha. Os resultados desse estudo indicaram que estudantes aderiram aos programas de honra baseados em alguma combinação de benefícios esperados, oportunidades antecipadas e necessidades sociais e emocionais. As razões da adesão desses estudantes refletiram nas suas motivações para atingir objetivos. Os alunos que não obtiveram honras disseram que as aulas de honras são mais difíceis, exigem mais trabalho. No entanto, isso não tem refletido de forma geral em diferenças nas realizações de metas ou no perfeccionismo entre aqueles que se juntaram aos programas de honra e aqueles que não participaram. Finalmente, estudantes honrosos de duas universidades diferiram significativamente nos níveis de perfeccionismo, nas interações entre experiências anteriores e nas realizações de metas ou perfeccionismo. Eles também colocaram diferentes pesos na importância relativa dos benefícios *versus* as oportunidades. Esses achados

destacaram a influência do contexto ao pesquisarem programas universitários honrosos e os estudantes com qualificação para deles participar.

“Percepções de estudantes superdotados sobre as influências de um Programa de ensino médio para superdotados sobre o desenvolvimento de sua orientação para o rendimento escolar” foi a terceira tese defendida em 2013. Nessa pesquisa, **Bruce-Davis (2013)** realizou um estudo interpretativo qualitativo de seis alunos, participantes de programas para superdotados de nível médio, e de suas percepções sobre o desenvolvimento de suas variáveis motivacionais e sobre a orientação para o rendimento escolar. As respostas dos participantes levaram ao desenvolvimento das seguintes conclusões: a) currículo desafiador dentro de um ambiente de apoio levou ao desenvolvimento de crenças de autoeficácia e comportamentos positivos de realização (por exemplo, buscar ajuda, estudar, tirar boas notas) e b) manter várias metas de realização e/ou mentalidades fixas não impediu o desenvolvimento de orientação para o rendimento escolar e comportamentos positivos.

Foreman (2013) pesquisou os **“Impactos multiníveis na aprendizagem matemática usando currículo diferenciado”**. Para pesquisar o tema, o Centro Nacional de Pesquisas sobre Superdotados e Talentosos (NRC/GT) criou uma série de três unidades de matemática enriquecidas e pré-diferenciadas para alunos do terceiro ano. O estudo usou modelos multiníveis para esclarecer até que ponto os fatores referentes aos estudantes (habilidades quantitativas, gênero, conquistas matemáticas *a priori* e *status* como um candidato com “alto potencial para aprendizagem”) e os fatores contextuais (habilidade quantitativa na média da turma, realizações matemáticas anteriores na média da turma, respostas do professor ao currículo) previram os resultados dos estudantes aos testes desenvolvidos pelo pesquisador. Os resultados indicaram que a habilidade quantitativa, a realização prévia e ser nomeado como tendo alto potencial de aprendizagem foram preditivos de escores pré-teste e pós-teste compostos, embora o sexo não fosse. Os ganhos dos alunos foram previstos pela capacidade quantitativa e pelo *status* de nomeação, mas não pelo sexo e pela realização prévia. Os ganhos médios em sala de aula do pré-teste ao pós-teste variaram entre as salas de aula no estudo, mas somente uma relação entre uma variável referente aos estudantes e um resultado variou significativamente.

A última tese correspondente ao ano de 2013 intitula-se **“Examinando as realizações acadêmicas e produtivo-criativas em jovens urbanos com alto potencial”**. No entanto, como destacado anteriormente, a autora **Lyons (2013)** não disponibilizou o resumo da tese, a qual, portanto, não pôde ser analisada.

Em relação ao ano de 2014, foram publicadas cinco teses na Universidade de Connecticut, igualmente ao ano anterior. A primeira delas foi defendida pela pesquisadora **Kearney (2014)** e teve como título **“Promovendo o Desenvolvimento do Talento Acadêmico em Adolescentes: Fatores Preventivos e Ligações com a Participação no Programa de Verão”**. Este trabalho explorou os fatores preventivos que influenciaram o desenvolvimento do talento de estudantes com altas habilidades. Os resultados encontrados pela autora revelaram três achados principais: a) os participantes reconheceram uma variedade de influências internas e externas no desenvolvimento dos seus talentos e na busca pelo sucesso acadêmico e b) as percepções próprias dos estudantes a respeito de habilidade, motivação e esforço foram reveladas ao se compararem com seus pares.

Gaesser (2014), em seu trabalho intitulado **“Intervenções para reduzir a ansiedade em crianças e adolescentes superdotados”**, examinou os níveis de ansiedade em estudantes superdotados, bem como a eficácia de duas intervenções: Terapia Cognitiva Comportamental (CBT) e Técnica de Libertação Emocional (EFT). O autor utilizou o “Revised Children’s Manifest Anxiety Scale – 2” (RCMAS-2) para examinar os níveis de ansiedade em jovens superdotados ($n = 153$) participantes de programas de enriquecimento privados e públicos para superdotados. Os resultados indicaram que o gênero e o ambiente escolar foram fatores significantes nos níveis de ansiedade nesses estudantes.

“Aumentando o engajamento acadêmico e as realizações de estudantes com alto potencial e baixo desempenho” foi o trabalho defendido por **Sullivan (2014)**. Essa pesquisa teve como finalidade determinar se uma intervenção de aconselhamento projetada para tratar percepções negativas da escola iria melhorar as atividades e aumentar o engajamento e a realização acadêmica em três estudantes do Ensino Médio com baixo desempenho. Nos resultados de sua pesquisa, Sullivan (2014) referiu que apenas um estudante mostrou melhores atitudes em favor da escola, dos professores e da sala de aula. Todos os participantes mostraram, por meio do estudo, algumas mudanças positivas nos

comportamentos adaptativos e desajustados, mas não houve impacto mensurável na realização da média das notas de nenhum dos participantes.

D'Souza (2014) foi a autora da penúltima tese defendida no ano de 2014: **“Estudantes universitários com habilidades acadêmicas com diferentes aprendizagens: uma exploração qualitativa das experiências e percepções de estudantes universitários duplamente excepcionais”**. A pesquisadora estudou quatro alunos superdotados universitários com uma variedade de aprendizagens diferentes e realizou uma exploração qualitativa de suas percepções e experiências. Os achados desse estudo sugeriram que muitos estudantes com dupla excepcionalidade tiveram experiências negativas e suportaram traumas relacionados com seu diagnóstico no ambiente escolar. Constatou-se também que esses aprendizes frequentemente não tinham certeza de seu lugar no grupo e sentiam-se diferentes dos outros; com frequência, hesitavam em revelar seu diagnóstico devido a preocupações de julgamento ou mal-entendidos. Apesar desses traumas, os achados indicaram que os aprendizes apresentaram resiliência e foram capazes de superar esses obstáculos. Verificou-se que o apoio da família, o desenvolvimento de estratégias compensatórias, a gestão do estresse e os funcionários da universidade desempenharam um importante papel no sucesso acadêmico dos estudantes.

A última tese defendida nesse ano foi a de **Gilson (2014)**, intitulada **“Orientações de ‘escuta’ de professores do ensino médio durante encontros individualizados com leitores com dificuldades, medianos e com altas habilidades”**. Essa pesquisa configurou-se como qualitativa, investigando orientações de “escuta” de cinco professores do ensino médio que ensinavam leitura enquanto conduziam leituras individualizadas com estudantes identificados como leitores com dificuldade, medianos e com altas habilidades. Esse estudo foi realizado no primeiro ano de execução do Modelo de Enriquecimento na Escola (SEM – R). A autora pesquisou a respeito da “escuta” de professores durante encontros de leitura individualizada porque esse contexto ofereceu a oportunidade de apenas focar nas trocas de discurso entre o professor e o estudante em um nível de leitura em um dado tempo. Para ela, esse contexto seria um bom ponto de partida para entender as percepções dos professores sobre como eles “escutam” seus estudantes em diferentes níveis de leitura. Uma análise mais profunda dos dados revelou que os professores que ensinavam leitura no ensino médio “ouviram” alunos com diferentes orientações de escuta: incluindo orientações de escuta

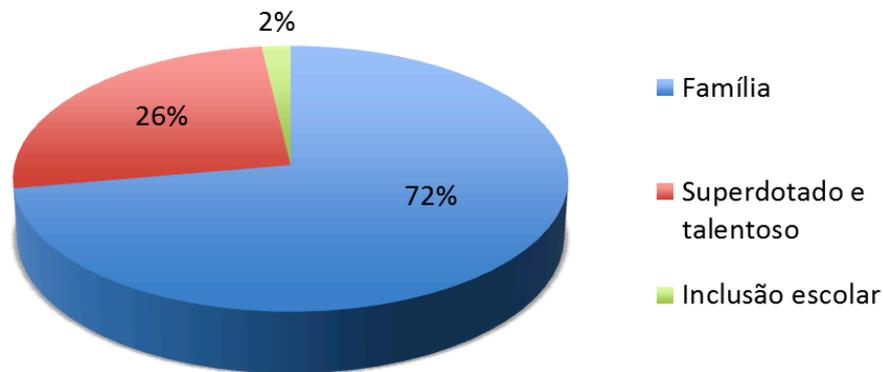
avaliativas, interpretativas, orientadas para estudantes, orientadas para professores, indeterminadas e múltiplas. Os leitores com altas capacidades demonstraram fluência, vocabulário e expressão oral avançada e demonstraram o domínio das estratégias de leitura do nível da série, como fazer ligações ou fundamentar seu pensamento com evidência do texto (que foi central para muitas das trocas de leitura neste estudo). A autora espera que estes resultados possam iniciar o diálogo entre educadores e pesquisadores sobre a importância do “ouvir” como um componente do discurso instrucional. Para tanto, outras pesquisas são necessárias para determinar que tipo(s) de “ouvir” a orientação irá otimizar o aprendizado dos leitores, especialmente dos leitores de alta capacidade, que já podem ter dominado a leitura no currículo escolar.

Quando digitado o descritor “**school inclusion**” no repositório da Universidade de Connecticut foram encontradas apenas três teses na área da Educação, uma em 2011 e duas em 2012. No entanto, nenhuma delas relacionou os alunos público-alvo da Educação Especial, mas sim relataram pesquisas sobre inclusão social. Nos anos de 2013 e 2014 não foram encontrados registros.

Já na área da Psicologia, foram defendidas seis teses, quatro em 2011, uma em 2012 e a outra no ano de 2013. Em 2014, não houve a defesa de nenhuma tese com esse descritor. Dessas, uma delas fez referência aos alunos com Transtorno do Espectro Autista. A tese defendida por Troyb (2011) intitula-se “Habilidades acadêmicas em crianças e adolescentes com histórico de desordens do espectro autista que alcançaram ótimos resultados”.

Diante dos dados analisados, verificou-se que houve maior incidência de pesquisas com o termo “família”, representando 39 teses, seguida do termo “superdotado e talentoso”, com 14 teses e, por último, menor incidência do termo “inclusão escolar”, com apenas uma tese que pesquisou sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Gráfico 6 – Porcentagem referente à incidência dos descritores: família, superdotado e talentoso e inclusão escolar, em teses defendidas na Universidade de Connecticut.



Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Embora tenham sido encontradas 14 teses na área de AH/SD, nenhuma delas focalizou a família, nem mesmo a inclusão escolar dos alunos com AH/SD. Assim, nenhuma delas se aproximou dos objetivos propostos para esta tese de doutorado. Contudo, essa pesquisa foi válida, pois oportunizou verificar o que tem sido produzido na área de AH/SD, em nível internacional, numa universidade de importante destaque nas pesquisas sobre esse tema. Assim, reforça-se a importância do desenvolvimento de novos estudos que relacionem a influência da família ao processo de inclusão escolar do filho com AH/SD.

3.3 ANÁLISE DAS TESES COM TEMAS EM AH/SD DEFENDIDAS EM ÂMBITO NACIONAL

Esta subseção tem por finalidade apresentar as teses que tiveram como foco de pesquisa a temática de AH/SD, defendidas em âmbito brasileiro, independentemente do Programa de Pós-graduação ao qual estiveram vinculadas. Para tanto, utilizaram-se os mesmos repositórios de busca dos descritores anteriormente analisados, mas incluíram-se, também, outras teses que foram obtidas a partir da análise de outros trabalhos já publicados, *sites* de bibliotecas digitais, contatos por *e-mail* com pesquisadores e professores orientadores, além de contatos estabelecidos em eventos científicos.

A partir desse panorama, pretendeu-se elencar os temas que foram relacionados com as AH/SD para, assim, justificar a necessidade de novos estudos que focalizem a família no processo de inclusão escolar do filho com AH/SD.

Quando pesquisado o termo “**altas habilidades/superdotação**” na **Biblioteca Digital do Portal Domínio Público**, encontraram-se duas Teses, Reis (2006) e Pérez (2008). Já no repositório do **Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES** verificou-se a publicação de três teses: a de Borges (2011), a de Anjos (2011) e a de Ourofino (2011).

A seguir, encontra-se o Quadro 14, em que foram compiladas as cinco teses encontradas nos bancos de dados citados e, posteriormente, o Quadro 15, com as 14 teses encontradas a partir de outras fontes de buscas, descritas anteriormente.

Quadro 14 - Relação de teses (T) referentes ao descritor “altas habilidades/superdotação” encontradas na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público e no Portal CAPES.

(continua)

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
Educação inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil	Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis	UERJ	Rio de Janeiro	T	2006
Ser ou não ser, eis a questão: os processos de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta	Susana Graciela Pérez Barrera Pérez	PUC - RS	Rio Grande do Sul	T	2008
O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência	Gilka Borges Correia	UFPR	Paraná	T	2011

Quadro 14 - Relação de teses (T) referentes ao descritor “altas habilidades/superdotação” encontradas na Biblioteca Digital do Portal Domínio Público e no Portal CAPES.

(conclusão)

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil	Isa Regina Santos dos Anjos	UFSCar	São Paulo	T	2011
Superdotados e Superdotados underachievers: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares	Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino	UNB	Distrito Federal	T	2011

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Quadro 15 - Relação de teses (T) referentes ao descritor “altas habilidades/superdotação” encontradas a partir de diferentes fontes de busca.

(continua)

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista	Cecília Irene Osowski	UFRGS	Rio Grande do Sul	T	1989
Criatividade, abstração, raciocínio lógico, ansiedade e sua interação na personalidade de estudantes de arquitetura, computação e psicologia	Maria Alice D'Ávila Becker	PUC - RS	Rio Grande do Sul	T	2000
Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino	Cristina Maria Carvalho Delou	PUC – São Paulo	São Paulo	T	2001
A moral em superdotados: uma nova perspectiva	Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	Universidade de Brasília - UNB	Distrito Federal	T	2004
Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades	Tania Vicente Viana	UFC	Ceará	T	2005
Viagem a “Mojave-Óki!”: a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos	Nara Joyce Wellausen Vieira	UFRGS	Rio Grande do Sul	T	2005
Programa de atendimento ao superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?	Marília Gonzaga Martins Souto de Magalhães	UNB	Distrito Federal	T	2006

Quadro 15 - Relação de teses (T) referentes ao descritor “altas habilidades/superdotação” encontradas a partir de diferentes fontes de busca.

(conclusão)

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
Programa de enriquecimento de base cognitivo-comportamental mediando o transtorno obsessivo compulsivo/TOC de um estudante com altas habilidades na escola regular: um estudo de caso	Maria Cláudia Dutra Lopes Barbosa	UERJ	Rio de Janeiro	T	2008
Adolescentes talentosos: características individuais e familiares	Jane Farias Chagas	UNB	Distrito Federal	T	2008
Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico	Rosemeire de Araújo Rangni	UFSCar	São Paulo	T	2012
Elaboração de instrumento para identificação de alunos intelectualmente dotados por professores: estudo exploratório	Eliana Santos de Farias	PUC – Campinas	São Paulo	T	2012
Altas habilidades/superdotação no curso de educação física da Universidade de Cruz Alta/RS	Vaneza Cauduro Peranzoni	UFSM	Rio Grande do Sul	T	2013
A produção do sujeito de altas habilidades: os jogos de poder - linguagem nas práticas de seleção e enriquecimento educativo	Karin Ritter Jelinek	UFRGS	Rio Grande do Sul	T	2013
Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação	Tatiane Negrini	UFSM	Rio Grande do Sul	T	2015

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Após analisar os resumos das 19 teses encontradas, concluiu-se que, dessas, duas, a de Chagas (2008) e a de Ourofino (2011), tiveram a família como um dos focos discutidos, embora nenhuma delas tenha centrado suas discussões no processo de inclusão escolar dos filhos com AH/SD e nas influências da família sobre esse processo. As duas teses foram vinculadas ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UNB), junto ao Programa de Pós-graduação em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde.

A seguir, serão discutidas, de forma breve, as duas teses com a finalidade de verificar em que aspectos tais trabalhos poderão se aproximar desta tese.

Chagas (2008), em seu trabalho intitulado “Adolescentes talentosos: características individuais e familiares”, descreveu as características individuais e

familiares de adolescentes talentosos, de suas famílias e de seus professores. Para tanto, a autora estabeleceu interconexões sistêmicas tendo como base a teoria de Brofenbrenner e utilizou uma abordagem de pesquisa mista: quantitativa e qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram: lista de habilidades, interesses e preferências; características e estilos de aprendizagem; questionário para caracterização do sistema familiar; inventário de atitudes parentais, versão pais e filhos. Na segunda etapa, a autora entrevistou quatro adolescentes talentosos, seus familiares (quatro mães, três pais e cinco irmãos) e três professoras da sala de recursos e duas do ensino regular.

Ao analisar os dados referentes às famílias, a pesquisadora considerou que

As relações sociais parecem ser medidas pelas práticas e estilos parentais e foram descritas em termos da preferência pelo isolamento social, tendência a negar o talento, relação harmoniosa com os pais e pares e parcialmente conflituosa com os irmãos. Com relação às características familiares ficou evidenciada que mais da metade das famílias com adolescentes talentosos possuía uma configuração tradicional: cônjuges com filhos nascidos de sua própria união conjugal. Essas famílias priorizavam a educação e o desenvolvimento do talento dos filhos e estava envolvida em um leque variado de atividades rotineiras e de lazer. Os resultados demonstraram que os genitores avaliavam a si mesmos de forma mais positiva quando comparados aos filhos adolescentes em todas as subescalas do *Inventário de Atitude Parental*: comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação. As mães e pais tinham uma percepção bastante similar em cada uma dessas subescalas, sendo que os adolescentes avaliaram os pais de forma mais negativa. O suporte familiar e o atendimento em sala de recursos foram os dois principais fatores apontados como favoráveis ao desenvolvimento do talento (CHAGAS, 2008, p. V-VI).

De forma geral, alguns achados de Chagas (2008) poderão, também, ser parte dos dados coletados a partir da pesquisa ora proposta. Assim, embora a pesquisa realizada por Chagas tenha envolvido adolescentes talentosos, que difere do foco das famílias que aqui se propõem investigar, algumas aproximações poderão ser encontradas, como a relação entre pais e filhos, a relação entre os irmãos e a dinâmica familiar.

Já Ourofino (2011), em sua pesquisa “Superdotados e Superdotados *underachievers*¹⁶: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares”,

¹⁶ Superdotados “*underachievers*” significa que os alunos são superdotados, mas têm desempenho escolar abaixo do esperado.

Investigou a baixa performance acadêmica em estudantes de um atendimento educacional especializado para alunos superdotados, identificando a prevalência desta condição, reconhecendo o perfil dessa população e as diferenças dos superdotados *underachievers* em comparação a população geral de superdotados. Examinou ainda a influência dos contextos familiar e escolar no desenvolvimento acadêmico de estudantes superdotados e de *underachievers*, com vistas à adequação e ao aprimoramento do sistema de identificação e intervenção em *underachievers* (OUROFINO, 2011, p. 7).

Participaram do estudo 96 alunos superdotados e 43 superdotados *underachievers*. A autora utilizou diversos testes psicométricos e diferentes escalas para avaliar características pessoais e acadêmicas, atitudes parentais, entre outras.

Em relação à família com filhos com AH/SD, tema que aproxima a pesquisa da autora com a que está sendo neste momento proposta, Ourofino (2011) observou que não houve diferenças significativas no que diz respeito às atitudes parentais adotadas na educação dos filhos superdotados e dos superdotados *underachievers*.

A autora concluiu que “é imperativo que a sociedade se mobilize para criar alternativas alinhadas com o movimento de educação inclusiva, a fim de reverter essa realidade paradoxal” (OUROFINO, 2011, p. IX). A realidade paradoxal a que Ourofino se refere são as situações de exclusão que os alunos com AH/SD enfrentam no sistema regular de ensino. Acredita-se que a influência da família contribui para que essas situações excludentes sejam minimizadas e/ou eliminadas do sistema escolar.

A análise dessas duas teses encerra este capítulo intitulado “O estado do conhecimento”, que buscou investigar a incidência dos termos “família”, “altas habilidades/superdotação” e “inclusão escolar”, em teses e dissertações brasileiras e teses norte-americanas.

No Brasil, optou-se por pesquisar os referidos termos em dois bancos de dados: Biblioteca Digital do Portal Domínio Público, referente aos anos de 2009 e 2010, e, posteriormente, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, referente aos anos de 2011 e 2012. Esses trabalhos, como verificado por meio da leitura de seus resumos, vinculam-se a programas de pós-graduação em Educação. Após a análise desses, chegou-se ao total de duas dissertações que abordaram a família com filhos que foram identificados com comportamentos de AH/SD. No entanto, nenhum dos trabalhos analisou a relação entre família e escola quanto ao processo de inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD.

Em seguida, realizou-se uma análise dos resumos das teses defendidas nos últimos cinco anos (2010-2014) na Universidade de Connecticut, nos EUA, em diferentes programas de Pós-graduação. Nesse levantamento, pesquisou-se os

mesmos descritores examinados nos repositórios brasileiros. Novamente, não foram encontrados registros que englobassem os termos: “família”, “AH/SD” e “inclusão escolar”.

No período determinado para o levantamento dos dados, encontrou-se 14 teses que abordaram sobre alunos com AH/SD, mas nenhuma delas pesquisou sobre a inclusão escolar desses alunos, nem mesmo investigou a influência da família nesse processo. Embora não tenha sido encontrada nenhuma tese com foco nos descritores que se pretende pesquisar nesta tese, optou-se por descrever os resumos desses trabalhos, com o intuito de visualizar os temas que os pesquisadores dessa universidade têm estudado. Assim, observou-se que foram diversos os temas pesquisados: importância/influência de programas de enriquecimento para superdotados; currículo escolar; lideranças de jovens com AH/SD; história de vida de pessoas com AH/SD; políticas públicas, percepções de estudantes com AH/SD.

Diante disso, acredita-se que esse levantamento dos resumos das teses publicadas na Universidade de Connecticut poderá contribuir para outros pesquisadores brasileiros conhecerem a respeito dos assuntos pesquisados na referida universidade, colaborando, assim, para o estado do conhecimento de outros estudantes.

Por fim, foram analisados os resumos de teses brasileiras, provenientes de diferentes programas de Pós-graduação, com foco na área de AH/SD. Após tal levantamento, concluiu-se que das 18 teses, duas abordaram a família e seus filhos com AH/SD. Entretanto, assim como nos demais levantamentos, não foram encontrados estudos que englobassem os três descritores propostos.

Nesse sentido, acredita-se que, com a realização de novos estudos que envolvam a parceria entre a família que tem filho com AH/SD e a escola comum, haverá também maior visibilidade da inclusão escolar de fato e não apenas de direito. Em outras palavras, que a família possa ter acesso à escola para participar do processo de inclusão escolar dos seus filhos com AH/SD e que práticas que envolvam a parceria entre a escola e a família sejam realmente efetivadas. Portanto, esses aspectos se constituem como um dos principais objetivos desta tese de doutorado.

Após o término do levantamento realizado por meio do “Estado do conhecimento”, justifica-se a importância da realização desta pesquisa de doutorado tendo em vista que esta se apresentou como inovadora perante as dissertações e teses presentes nos repositórios pesquisados, uma vez que não foram encontradas outras pesquisas que reunissem os descritores: “família”, “AH/SD” e “inclusão escolar” dentre os trabalhos analisados.

4 FAMÍLIA

“Independente da sua estrutura e configuração, a família é o palco em que se vivem as emoções mais intensas e marcantes da experiência humana”.

(WAGNER, 2002, p. 35).

Figura 1: desenho elaborado por Guilherme Devalle Rech (4a e 4m), representando nossa família.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Peço permissão para iniciar este capítulo falando do desenho que o abre. Ele foi feito pelo nosso filho, Guilherme, quando ele tinha quatro anos e quatro meses. Lembro muito bem do dia em que ele fez esse desenho: era um domingo, estávamos em casa e ele disse: “vou fazer um desenho da nossa família”. Então, ele representou nosso sistema familiar: ele (de vermelho), o papai (de verde) e eu, mamãe (de amarelo). Nesse desenho, ele representou como estava a condição climática no dia, chuvoso e até com raios (ilustrado pelo risco laranja no céu). Para proteger nossa família da chuva, ele se desenhou segurando um guarda-chuva, o qual abrangia todos os membros da nossa família.

Acredito que o desenho elaborado pelo nosso filho representa dois sentimentos que, para mim, são chaves para compreender a família, no seu entendimento mais amplo do termo: proteção e acolhimento, uma vez que considero que estes constituem parte da base familiar. A família deve estar unida, tanto nos momentos bons quanto nos difíceis, apoiando, incentivando, ensinando por meio de exemplos e atitudes, com seus integrantes aprendendo uns com os outros, sendo humildes e reconhecendo seus erros, mas com intuito de acertá-los e com outras características que tornarão cada família única. No entanto, infelizmente, há famílias que não podem contar com esse apoio, com esse amor mútuo.

Certamente não há uma fórmula “mágica”, uma “fada que com sua varinha de condão” ou com um “pó mágico” que espalhará a “família ideal”, até porque, essa família não existe, uma vez que aquilo que para mim pode ser o ideal, para o outro não o é, e assim por diante. E é bom que seja assim, pois o desejo de melhorar, de nos tornarmos pessoas melhores, deveria impulsionar-nos a buscar sempre mais, por meio de uma ambição que nos faça crescer enquanto indivíduos e que afete a família que nos cerca. É nessa relação que a família vai se constituindo, cada um exercendo seu papel no sistema, afetando e sendo afetado por ele.

Portanto, essa pesquisa não tem como foco aferir juízo de valor perante as atitudes/ações das famílias participantes. Irei “olhar” para essas famílias com o intuito de conhecê-las, compreendê-las, para, com isso, analisar de que forma poderão contribuir para a inclusão escolar do filho com AH/SD.

Conforme apontada na introdução desta tese, conceituar “família” é uma tarefa complexa, tendo em vista que é um sistema em constante transformação, englobando, portanto, muitos desafios ao pesquisador que pretende estudá-la.

Para Grzybowski (2002, p. 40),

O crescente número de pessoas que preferem viver sozinhas, casais que vivem juntos sem estar casados oficialmente, casais de homossexuais, netos sendo criados pelos avós, pais com guarda conjunta, mães e pais singulares (divorciados, viúvos, separados, solteiros e adotivos), pais que dividem a guarda dos filhos, famílias provenientes do recasamento, não podem mais ser ignorados.

Desse modo, para esta pesquisa compreenderemos a “família” com base em suas diferentes configurações e arranjos familiares, que serão descritos, posteriormente, neste capítulo.

A partir dessa breve introdução, este capítulo seguirá com a estrutura descrita na revisão bibliográfica, iniciando sua discussão a partir da constituição da família brasileira.

4.1 CONSTITUIÇÕES FAMILIARES NO CONTEXTO BRASILEIRO: VARIAÇÕES E POSSIBILIDADES

Esta seção tem como objetivo discorrer acerca das transformações passadas pela família brasileira ao longo do tempo. Portanto, tem o desafio de articular uma discussão que engloba “[...] a diversidade e as mudanças da estrutura e da organização familiar e as análises que enfatizam o lugar de valor que ‘a família’ e os modelos de família ocupam numa dada sociedade ou segmento social” (MACHADO, 2001, p. 18).

Optou-se por narrar a “família” nos seguintes períodos: Idade Moderna (do século XV até o XVIII), que coincide com a colonização portuguesa (Brasil Colonial); Idade Contemporânea (do século XVIII até metade do século XX), marcada pela Revolução Industrial; Idade Pós-moderna (século XX – a partir dos anos 60); e o período da Globalização (dos anos 90 até os dias atuais), (GALANO, 2011).

A Idade Moderna, marcada aqui pelo Período Colonial (1500-1822) iniciou com o descobrimento do Brasil pelos portugueses e estendeu-se até a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822.

Nesse contexto, a sociedade brasileira foi formada por negros, índios e colonizadores portugueses. Estes que “[...] chegavam aqui sozinhos, sem família, carência que ajudou a uma reprodução sem preconceitos, primeiro com as índias e

depois com as negras, pois era necessário ‘povoar esse território’” (GALANO, 2011, p. 131). Com a expansão das plantações de açúcar e café e o fato de a mão de obra ser, na época, essencialmente masculina, o homem sentiu necessidade de formar laços familiares, ter um lar, um espaço para retornar quando terminasse o turno de trabalho ou então o comando deste.

No entanto, esse lar se configurou de diferentes formas, predominando, porém uma família, a família patriarcal, que:

[...] centrava-se na figura do pai, senhor, marido e patrão, em torno da qual girava a obediência hierarquizada da mulher, dos filhos legítimos e ilegítimos, dos outros parentes, dos agregados, dos escravos e das concubinas [...] (LOBO, 2008, p. 307).

A família patriarcal era comandada pelo senhor da “Casa Grande¹⁷”. Como exposto anteriormente, vários membros dividiam o espaço da casa, não sendo possível uma vida privada, pois tudo era compartilhado entre os residentes. “Dois elementos nessa organização obrigavam a família a excluir a privacidade do seu convívio: a dependência da casa para com o escravo e a dependência da família para com o pai” (COSTA, 2004, p. 93-94). Dessa forma, a dinâmica familiar dependia da mão de obra do escravo, que perambulava pela Casa Grande tanto de dia quanto de noite. No que diz respeito à postura que o pai assumia para com a família, esta era de líder hierárquico, para o qual todos deveriam explicar-se e pedir permissão para tudo. Nessa concepção de figura paterna, não existia espaço para demonstração de afeto para com os membros da família. Costa (2004, p. 95) complementa essa discussão pontuando que

Era o pai que, defendendo o grupo, determinava o grau de instrução, a profissão, as escolhas afetivas e sexuais de seus dependentes. A família reagia adaptadamente a essas circunstâncias. Convicta de que ele tinha o direito natural e ‘sobrenatural’ de mandar e ser obedecido conformava-se a isso.

Diante disso, restava à família patriarcal a obediência ao pai, visto como soberano, uma figura quase inatingível.

¹⁷ O termo “Casa-grande” foi cunhado por Freyre (1987, p. LXIII). Para esse autor, “a casa-grande, completada pela senzala, representa todo um sistema econômico, social, político: de produção (a monocultura latifundiária); de trabalho (escravidão); de transporte (o carro de boi, o banguê, a rede o cavalo); de religião (o catolicismo de família [...]); de vida sexual e de família (o patriarcalismo polígamo); de higiene do corpo e da casa [...]; de política (o compadrismo)”.

Galano (2011) aborda a intimidade que se instalava entre a escrava e o seu senhor e o quanto isso repercutiu nas relações familiares da Casa Grande. Lobo (2008, p. 156) complementa essa discussão ao descrever que muitas senhoras açoitavam as negras, pois seu senhor (marido) preferia a negra por ela ser “[...] mais jovem, mais bonita, de carnes mais duras do que a gorda e macilenta senhora branca, sempre dominada pelo homem, e a quem era negado qualquer prazer”.

Situações como a narrada corroboram a configuração da família patriarcal que era infligida pelas relações hierárquicas que se estabeleciam na Casa Grande, em que “a quantidade de pessoas estranhas pulveriza[vam] as relações afetivas e pessoais” (COSTA, 2004, p. 96, grifos meus). Dessa forma, nessa organização familiar não havia espaço para desejos, aspirações ou afetos – não que eles não existissem, apenas não era oportunizada a sua realização/expressão.

Os papéis sociais na família patriarcal eram bem definidos: o homem era quem circulava pelos espaços sociais, saía às ruas, frequentava praças; à mulher cabia a figura tímida, reservada, com poucas relações com o extrafamiliar,

[...] resumia em sua conduta as determinações sociais que a aprisionavam em casa. O casamento de ‘razão’ ou interesse, a inexistência de sentimento de amor entre os cônjuges; a inferioridade de ‘raça’ ou ‘espécie’ que lhe foi tributada; a dependência econômica para com o homem (pai, irmão, tio, tutor) e a rígida divisão do trabalho social compunham a moldura de confinamento da mulher (COSTA, 2004, p. 102).

Ao escravo da casa, cabia o ofício de gerir os cuidados de higiene dos patrões, inclusive sendo responsável pela amamentação dos filhos destes; um motivo a mais para dificultar a criação e fortalecimento das relações vinculares entre os membros da família.

Portanto, a família do século XVII diferencia-se da família contemporânea, principalmente na sua forma de conviver socialmente, na qual a vida “acontecia” de forma pública, comandada pelo chefe da família: o pai, figura patriarcal incontestável. “A família colonial fundou sua coesão num sistema piramidal cujo topo era ocupado pelo homem, em sua polivalente função de pai, marido chefe de empresa e comandante de tropa” (COSTA, 2004, p. 95).

Ariès traz uma importante reflexão a respeito do “sentimento da família”, ou seja, do sentimento “de pertencimento”, algo desconhecido até a presente discussão. Para ele,

Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas das casas dos pais. O sentimento da casa não existia para eles. O sentimento da casa é uma outra face do sentimento da família. A partir do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Ele permaneceu o mesmo que observamos nas burguesias rurais ou urbanas do século XVIII. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais (ARIÈS, 1981, p. 271).

Sendo assim, observa-se que as funções desempenhadas pelo pai eram gerenciar, prover e manter os bens da família. Nesse contexto, “do homem era exigida toda iniciativa econômica, cultural, social e sexual. Os demais membros do grupo ligavam-se mutuamente ao pai, de modo absolutamente passivo” (COSTA, 2004, p. 95).

Já na Idade Contemporânea, essa configuração familiar modifica-se, sendo marcada por grandes transformações na ideologia e na estrutura familiar. Iniciaram-se, nesse período, os primeiros movimentos que iriam reconfigurar a família patriarcal. Primeiramente, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, juntamente com sua aristocracia, impôs-se uma nova estrutura social. Já não era suficiente ser latifundiário para conseguir um bom casamento ou um dote para suas filhas. “A corte era mais exigente. Para participar de seus favores já não bastavam dinheiro, escravos, terras, brancura de pele, catolicismo de alma [...]. A condição para introduzir-se junto à aristocracia era aristocratizar-se” (COSTA, 2004, p. 106). Assim, ou a família patriarcal se ajustava/adequava às “[...] novas regras da competição social e econômica ou persistia atada a seu modo usual de viver, correndo o perigo de debilitar-se ou morrer economicamente. Qualquer escolha era, portanto, desestruturante” (COSTA, 2004, p. 109).

Nesse sentido, para que as famílias patriarcais pudessem participar da nova ordem econômica, cultural e social, renderam-se à prática de higienização, proposta pelo Estado. Essa higienização também se justificou pela vinda dos portugueses, pois eles estavam habituados a viver, na Europa, em ambientes arejados, amplos e com um detalhe importante: a privacidade. Conforme Chaves (2011, p. 52), “o Estado nacional, através da política higienista dos médicos, normatiza hábitos e costumes que irão provocar uma nova prática nos relacionamentos e na função parental”. Segundo Costa (2004, p. 98), esse momento “[...] surge quando a família,

assaltada por dispositivos normalizadores como a higiene, abre a casa ao convívio social”.

Portanto, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, iniciaram-se os primeiros movimentos que iriam reconfigurar a família patriarcal. Essa situação ilustra o quanto a família vai se moldando conforme a sociedade se transforma.

Nessa nova visão de família, houve uma individualização no interior dos lares brasileiros, e

A europeização dos costumes apagaria esse horror das ruas, abriria as portas para os salões de recepção, ao mesmo tempo que introduziria a privacidade no interior das casas, individualizando cada membro, privatizando as condutas retirando do espaço comum a convivência permanente com escravos, amas e agregados. Médicos recomendariam o arejamento dos cômodos, os passeios ao sol e ao ar livre para as mulheres, os exercícios físicos de ginástica para os rapazes (LOBO, 2008, p. 308).

Nesse sentido, a família passa a viver de forma nuclear, com a participação do pai, da mãe e do(s) filho(s). Os empregados das famílias já não circulavam livremente pela casa, tinham seus próprios cômodos. O espaço foi delimitado: lugar de patrão e lugar de empregado.

No século XVIII, a família começou a manter a sociedade à distância, a confiná-la a um espaço limitado, aquém de uma zona cada vez mais extensa de vida particular. [...] Nesses interiores mais fechados, os criados não saíam mais das áreas separadas que lhes eram determinadas (ARIÈS, 1981, p. 265).

A partir disso, verificou-se uma privatização da família para com os demais membros da sociedade. A família, antes pública e aberta, tornou-se tímida, privada e fechada em seu núcleo. “Agora separava-se melhor a vida mundana, a vida profissional e a vida privada: a cada uma era determinado um local apropriado como o quarto, o gabinete ou o salão” (ARIÈS, 1981, p. 266).

Desse modo, a família nuclear passou a conviver com um sentimento de pertencimento nunca antes experienciado, distinguindo-se da família do Brasil Colonial. Para Costa (2004, p. 86-87), houve três grandes rupturas:

Em primeiro lugar, pais e filhos começam a valorizar o convívio íntimo e exclusivo entre eles, abandonando a companhia contínua de elementos estranhos, porventura residentes em casa. Em segundo lugar, os pais passam a ter maior interesse pelo desenvolvimento físico-sentimental dos filhos, educando-os de maneira mais individualizada e levando-os, em

conseqüência, a ganhar maior consciência de suas próprias individualidades. Em terceiro lugar, o amor entre pais e filhos torna-se a energia moral responsável pela coesão familiar, substituindo progressivamente a ética religiosa e os imperativos de sobrevivência material.

Tal mudança na configuração familiar e social foi influenciada diretamente pelos médicos higienistas, por meio da imposição do Estado. Como consequência disso, os médicos recomendavam às famílias que melhorassem a qualidade das construções de suas casas, deixando-as mais amplas. Além disso, deveriam adquirir novos móveis, com o intuito de tornar a casa um espaço mais agradável e confortável para se viver. Com isso, observou-se que “[...] a medicina engrossou a pressão da aculturação fazendo com que a casa brasileira consumisse vidraças, grades de ferro, louças e instalações sanitárias” (COSTA, 2004, p. 113). Em decorrência disso, adquiriram-se também adereços para ornar esses novos espaços, como tapetes, cortinas, candelabros, entre outros.

Toda essa ação da política de higiene se deu especialmente sobre as famílias urbanas de elite, sendo que ao restante, ou seja, famílias de escravos, mendigos, loucos, vagabundos, ciganos, etc., seriam dedicadas outras políticas médicas (CHAVES, 2011, p. 53).

Para aqueles “sem família”, a polícia continuou vigilante, encaminhando-os para espaços higienizados, como asilos e prisões. Dessa forma, a medicina social e o Estado tornaram-se aliados na busca pela higienização do espaço urbano, agora também industrial, propulsionada pelo consumismo trazido pelos médicos higienistas.

Costa (2004) enfatiza que havia um objetivo explícito ao tornar a casa um ambiente mais salubre: a proteção à mulher e as crianças. Dessa forma, a medicina social pretendia trazer a mulher para a vida em sociedade. “Arrancando-a da alcova, a medicina social, de um só golpe, integrava a família à cidade, enfraquecia o poder paterno e surgia como aliada da esposa contra o marido” (COSTA, 2004, p. 115).

Emergiu, então, uma nova figura feminina, que agora poderia sair às ruas, local antes destinado apenas aos “[...] homens, vagabundos, capoeiras, ciganos, ladrões, negros, quadrilheiros, prostitutas, mendigos ou penitentes” (COSTA, 2004, 119).

Essa nova mulher deveria saber organizar sua casa para receber os clientes de seus maridos. Para tanto,

[...] deveria compenetrar-se de sua nova situação social, abandonando seus antigos hábitos e europeizando seu corpo, seus vestidos e seus modos. As mulheres começaram a desprezar as mantilhas, a descobrir os rostos e a revestir-se com artigos franceses e ingleses. As ruas que concentravam o comércio feminino começaram a encher-se. [...] A casa perdia sua auto-suficiência. A cidade dominava a família (COSTA, 2004, p. 119).

A partir da segunda metade do século XIX, com o advento da industrialização, a família operária adquiriu maior estabilidade econômica e, com isso, delegou à mulher os cuidados com o lar e com os filhos. Lobo (2008, p. 335) complementa esse assunto ao pontuar que “[...] a estas, atribui a responsabilidade pela limpeza do lar, pela separação das crianças do quarto dos pais, pela permanência do marido em casa para evitar a frequência aos botequins e aos bordéis”.

De acordo com Chaves (2011), as famílias nucleares que viviam nos grandes centros urbanos começaram a se distanciar da família extensa e da comunidade em geral, uma vez que surgiram novas demandas de ordem econômica e social. Nesse contexto,

A casa perdeu o caráter de lugar público que possuía em certos casos no século XVII, em favor do clube e do café, que, por sua vez, se tornaram menos freqüentados. A vida profissional e a vida familiar abafaram essa outra atividade, que outrora invadia toda a vida: a atividade das relações sociais (ARIÈS, 1981, p. 191).

Houve uma transformação social da família, ela refugiou-se da sociedade, tornando-se como lugar privado e não mais público como foi outrora. Costa (2004, p. 119) contribui para essa discussão quando afirma que “a penetração do capitalismo industrial europeu no Brasil, dinamizou a vida social e, como já observamos, a vida privada”. Logo, a sociedade modificou-se e, como consequência, alterou a dinâmica familiar.

Outra prática adotada pelo Estado foram as visitas domiciliares com objetivo de orientar as famílias acerca dos bons costumes que deveriam ser implantados nos lares.

Atingir a criança, o futuro trabalhador, higienizar os hábitos maternos, interferir nas relações familiares e no espaço doméstico foi uma tática bastante eficaz não só para prevenir novas transgressões, como para abrandar as rebeliões dos adultos às imposições dos patrões [...] (LOBO, 2008, p. 337).

A partir das visitas domiciliares, foi possível atingir o seio da família. Coube à mulher organizar o lar para que o marido, trabalhador industrial, ficasse confortável e feliz, diminuindo, assim, sua saída de casa em busca de apoio em associações que pudessem provocar revoltas contra seus patrões, como, por exemplo, greves dos trabalhadores.

Por fim, compreende-se que, com a mudança econômica sofrida pelo Brasil, que passou de latifundiário à industrial, a família também acompanhou essas transformações e modificou-se. O campo passou a ser lugar de atraso de vida; logo, todos desejavam mudar-se para a cidade, vista como lugar de progresso, onde estava a indústria. “Começa o abandono da fazenda familiar que não se ajusta às novas condições econômicas, esvaziando terras e relações” (GALANO, 2011, p. 135).

Concluindo, a família na época colonial era patriarcal e pública, uma vez que todos participavam da vida da Casa Grande. Já a família contemporânea foi marcada pela influência dos médicos higienistas, o que alterou a ordem familiar, organizando uma nova configuração familiar, a nuclear. Oportunizou à mulher a convivência em novos espaços, passando, então, a viver em sociedade. Ao mesmo tempo, tais políticas higienistas auxiliaram para que a família se tornasse privada e não mais pública. Essa família deveria ser lugar de conforto e não mais de hierarquização. Para tanto, “procura-se formalizar e legalizar o casamento, que aos poucos abandona o ar pragmático e funcional para ser direcionado pelos sentimentos e emoções” (GALANO, loc. cit).

Costa (2004, p. 141) destaca outro aspecto relevante no contexto econômico e social brasileiro, referindo que

Com a diversificação econômica do país, certas habilidades profissionais tornaram-se mais lucrativas que a exploração da mão-de-obra desqualificada. Na cidade, um filho saudável e educado valia mais que dois escravos, ele deveria ser gasto em educação e saúde. A higiene ensinou a família a aplicar com discernimento parte do seu capital.

A família passou, assim, a investir financeiramente na saúde e na educação de seus filhos, para que eles também fossem produtivos na vida adulta, colaborando para a economia doméstica e consumindo os bens produzidos socialmente, o que marcou o início da “era do consumismo”. Galano (2011) corrobora essa discussão afirmando que, na era Pós-moderna, o adolescente assumi um novo papel social e

familiar, sendo preparado pela família para trabalhar ou estudar. Assim, de modo diferente de antigamente, “[...] o *status* não é herdado, é conquistado; o papel social é dado pela profissão e é intransferível. Como o status não é dado, nem garantido, o jovem tem de procurar se aperfeiçoar constantemente num mundo cada vez mais competitivo” (GALANO, 2011, p. 136, grifo do autor).

A sociedade Pós-moderna, a partir da década de 1960, foi marcada pelo forte apelo consumista, influenciado pelas personalidades televisivas e esportistas, pelos políticos, entre outros, considerados formadores de opinião. Tal apelo consumista colaborou para a entrada da mulher no mercado de trabalho, o que transformou a estrutura familiar. A vida econômica naquela época exigiu que a mulher, também, tivesse uma renda e, assim, contribuísse com os bens salariais da família, para que pudesse ter acesso à modernização.

No entanto, “a entrada da mulher no mercado de trabalho industrial traz vantagens ambíguas, tanto em emancipação como de exploração. Mas seu papel dentro da família se altera de uma maneira que impossibilita qualquer volta ao passado” (GALANO, 2001, p. 136). Sendo assim, a mulher ingressou no mercado de trabalho, demarcando a importância da sua posição na família, embora, seu *status* de empregada não tivesse o mesmo patamar do masculino. Dito de outro modo, muitas mulheres foram e, ainda são, exploradas em seus trabalhos, não recebendo remuneração adequada, principalmente, pela questão do gênero.

De forma paralela, surge o movimento *Hippie*, constituído por “[...] militantes naturalistas, feministas, homossexuais, ativistas de esquerda, atores sociais que se auto-excluem de uma sociedade da qual renegam [...]” (GALANO, 2001, p. 137). Tal movimento corroborou que a mulher se expressasse de maneira que nunca havia sido possível, sem sentir-se pressionada, demarcando seu lugar na sociedade e na família.

Além disso, conforme Galano (2011), com o surgimento dos medicamentos contraceptivos, observou-se maior liberação sexual, interferindo nas constituições afetivas dos sujeitos. Dias (1995, p. 14-15), também destaca que

O movimento feminista, a pílula anticoncepcional, a liberação sexual da mulher, o ingresso da mulher no mercado de trabalho, a institucionalização do divórcio [...] contribuíram de forma significativa para a transformação dos valores que orientavam as relações conjugais e a própria concepção de casamento.

Diante disso, algumas relações afetivas dessa época foram marcadas pela banalização das relações pessoais e sexuais. “A proximidade física sem envolvimento emocional cria um nó na educação sentimental e psíquica tradicional; o que ocorre especialmente nas mulheres, ainda com um pé no romantismo do século XIX” (GALANO, 2001, p. 138). A família, conseqüentemente, também é afetada por essas novas relações afetivas e sexuais. Romanelli (1998, p. 124), enfatiza que essas mudanças sociais e econômicas auxiliaram a “[...] emergência de novos modos de relacionamento familiar, interpessoal, afetivo e sexual e também pelo aparecimento de modelos culturais ordenadores dessas relações”.

Em sua dissertação de mestrado, Dias (1995) sintetiza muito bem a relação estabelecida, enquanto casal, entre homem e mulher. Para ela, antes da década de 1960/1970, a mulher era totalmente submissa ao marido e representava a figura privada, sendo responsável pelos assuntos domésticos e pela criação dos filhos. O marido assumia uma posição hierárquica, de provedor e figura pública. “O vínculo entre o casal era formal, estável e indissolúvel” (DIAS, 1995, p. 17). No entanto, após essa virada social e econômica, as relações conjugais, entre homens e mulheres, assumiram um novo formato: o de igualdade de oportunidades. O casal passou a firmar um “contrato” conjugal, o qual buscava “[...] menor segregação dos papéis conjugais, a vigência de um código moral simétrico, o respeito ao espaço e à individualidade de cada um, e a igualdade entre homem e mulher nos planos profissional e sexual” (DIAS, loc. cit.).

Zordan, Falcke e Wagner (2005) creditam tais reflexos à psicanálise e outras teorias psicológicas. Para essas autoras, por meio dessas teorias, as pessoas

[...] passaram a valorizar a individualidade e a questionar os modelos tradicionais de casal e de família, apresentou novas possibilidades de convivência sem as restrições e repressões inculcadas, especialmente pelos valores religiosos. Nesse novo contexto, começam a permear as relações a idéia de que, para se casar, um homem e uma mulher deveriam sentir uma certa atração e ter a sensação de que poderiam combinar (ZORDAN, FALCKE E WAGNER, 2005, p. 56-57).

Devido a esse novo “contrato” conjugal, surgem novos arranjos familiares, sendo, um deles a coabitação. Nessa configuração, o casal de namorados pode optar por morar na mesma casa, sem formalizar sua união, ou seja, sem se casar.

O aumento da coabitação como primeira opção conjugal entre os jovens cresceu na mesma proporção em que a sociedade começou a assumir e aceitar formas de relacionamento não tradicionais e, também, relativizou a importância do status de casado como forma de respeitabilidade do indivíduo. A coabitação de não-casados tornou-se, então, um arranjo conjugal possível e respeitável (ZORDAN, FALCKE E WAGNER, 2005, p. 27).

Com base nos dados apresentados pela autora, verifica-se que, novamente, as relações afetivas e familiares modificam-se em função da estrutura econômica e social que se apresenta em determinadas épocas e locais.

O divórcio, também, foi responsável por marcar a história da constituição da família brasileira. Ele foi legalizado em 1977, por meio da Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977, estabelecendo, entre outros: o Artigo 24, segundo o qual: “O divórcio põe termo ao casamento e aos efeitos civis do matrimônio religioso”. Em seu Artigo 27, a Lei prevê: “O divórcio não modificará os direitos e deveres dos pais em relação aos filhos”. Já em seu parágrafo único, consta: “O novo casamento de qualquer dos pais ou de ambos também não importará restrição a esses direitos e deveres” (BRASIL, 1977, s/p.). Conforme a referida lei, mesmo constituindo nova família, os pais terão direitos e deveres para com os filhos do antigo casamento.

Assim, “dentre os diversos fatores que têm contribuído para a mudança da família, destaca-se o fenômeno do divórcio, que se constitui numa crise inesperada do ciclo evolutivo vital familiar” (GRZYBOWSKI, 2002, p. 40). Sendo assim, a oficialização do divórcio demarcou novas formas de reorganização conjugal: a família antes, em sua maioria, nuclear, passou, também a ser recomposta, reconfigurada. Wagner (2002, p. 24) define essa nova configuração, o recasamento, como um “[...] fenômeno que tem sido cada vez mais freqüente em nosso contexto, apareceu como uma possibilidade de reconquistar vínculos essenciais de intimidade, afeto e companheirismo”.

Nesse novo contexto, a família reorganizou-se para que seus membros se ajustassem à nova rotina estabelecida, seja pelo divórcio, seja pelo recasamento. Outro aspecto ressaltado diz respeito à “[...] entrada de novos membros, no caso, o padrasto, a madrasta, os filhos do padrasto e/ou madrasta, entre outros, é um fator muito importante que caracteriza a complexidade inerente dos núcleos familiares recasados” (WAGNER, 2002, p. 25). Tais aspectos interferem diretamente na dinâmica familiar, cabendo a cada família se equilibrar e se reorganizar para conviver com essa nova rotina.

No entanto, nem todo cônjuge que se separa opta por estabelecer um novo relacionamento. Há pessoas que pretendem ter filhos de forma independente, ou seja, sem estabelecer uma união formal, entre outras situações. Para dar conta dessas diferentes configurações, surgem as famílias monoparentais, que podem ser femininas ou masculinas.

A monoparentalidade constitui-se quando apenas um dos genitores vive com seu(s) filho(s) numa mesma casa. Vários estudos têm se dedicado a analisar esse novo arranjo familiar, entre eles o de Grzybowski, (2002), realizado em Porto Alegre, com a participação de 51 mulheres divorciadas, de classe média, que tinham a guarda de seus filhos. A autora concluiu que, embora seja comum observarmos mães criando seus filhos sozinhas, as participantes de sua pesquisa mostraram-se isoladas socialmente. Então, para Grzybowski (2002, p. 50), “a simples proliferação deste tipo de configuração familiar não garantiu a integração da mulher à sociedade [...]”.

Já Antela e Barreto (2010) pesquisaram famílias monoparentais masculinas. Para tanto, estudaram famílias que recebiam um pagamento proveniente do Programa Bolsa Família, na cidade de Manaus/AM. Nesse Programa, a mãe é cadastrada para receber a bolsa para contribuir com o sustento dos filhos. No entanto, as pesquisadoras encontraram famílias monoparentais masculinas em que, mesmo após o divórcio, ainda eram as mães que recebiam o valor e o repassavam ou não aos seus filhos. Antela e Barreto concluíram que, embora sejam os pais os responsáveis pela guarda dos filhos, as Políticas de Governo ignoram tal fato, repassando a verba ainda para as mães dessas crianças, que, por diferentes fatores, separaram-se do seu cônjuge.

Essa percepção de gênero focalizante – favorece a mulher por achar-se que ela é mais responsável pelo bom andamento do lar e a criação de seus filhos –, e relega ainda mais o papel masculino a provedor, e por que não dizer, ausente do espaço privado (ANTELA; BARRETO, 2010, p. 82).

Tal medida remete, ainda, à configuração familiar patriarcal, em que a mãe era responsável pelos cuidados domésticos e o pai era o líder hierárquico. Esse fato ressalta que, apesar de estarmos vivendo no século XXI, ainda há práticas familiares da época colonizadora.

Ainda, embora, a mulher tenha conquistado maior autonomia e liberdade econômica, o estudo de Grzybowski (2002) demonstra que, em alguns casos, esses papéis ainda não foram, totalmente, incorporados socialmente.

Percebe-se, então, que essas famílias monoparentais, tanto femininas quanto masculinas, ainda estão procurando se ajustar/organizar a essa nova dinâmica de arranjos familiares. Nesse contexto, “assim como as mulheres estão vivenciando novos papéis na sociedade, os homens, num processo semelhante, estão construindo novos papéis” (CHAVES, 2011, p. 56).

Outro fator que modificou a sociedade foi a era da Globalização, iniciada no final da década de 1990 (GALANO, 2011). Com o advento da Globalização, as relações econômicas, culturais e sociais estreitaram-se. Juntamente com essa nova era, ampliaram-se as tecnologias de informação e comunicação, principalmente telefone celular e internet. Esta era apresentou novas possibilidades de comunicação e interação entre as pessoas do mundo todo. As relações sociais passaram a ser permeadas pelo contato virtual, em que, por meio de um “clique”, as pessoas já estavam conectadas e se comunicando. E-mail, blogs e redes sociais, entre outros recursos tecnológicos marcaram as relações sociais dessa geração e as que a sucederam.

Em relação à família, em 1996, foi instituída a União Estável, por meio da Lei nº 9.278, de 10 de maio de 1996 (BRASIL, 1996). No seu Artigo 1º, ela “é reconhecida como entidade familiar a convivência duradoura, pública e contínua, de um homem e uma mulher, estabelecida com objetivo de constituição de família”. O Artigo 2º ressalta, de forma igualitária, os direitos e os deveres do casal: “I - respeito e consideração mútuos; II - assistência moral e material recíproca; III - guarda, sustento e educação dos filhos comuns” (BRASIL, 1996, s/p). Portanto, estrutura-se um novo formato de arranjo familiar, ou seja, casais que assumem um compromisso por meio da assinatura de um contrato de união estável.

Nessa mesma época, observa-se um aumento do número de idosos brasileiros, faixa etária reconhecida como “terceira idade”, constituída por adultos com idade superior a 65 anos. Verificava-se, também, que esse público se constituía diferentemente daquele observada antigamente. Isto é, os idosos de décadas passadas eram menos ativos, ficavam em casa, cuidando dos afazeres domésticos, sem muitas perspectivas futuras.

Hoje em dia, esse fenômeno é totalmente diferente: os idosos são vistos como um público produtivo, que consome, viaja, pratica atividade física e, também, cuida da criação e do bem-estar dos netos. Barros (1987, p. 136) refere aos avós a tarefa de dar amor e carinho. Para ela, “se, como pais, eles não puderam viver plenamente o aspecto afetivo da relação com as crianças devido às funções que as circunstâncias lhes exigiam, como avós isso agora é possível”.

Na atual conjuntura econômica, os pais precisam trabalhar para prover o sustento de suas famílias. Assim, uma parcela dessa população, por diversos motivos, deixa seus filhos sob o cuidado dos avós. Este fato tem gerado algumas mudanças de papéis na vida dessas famílias, uma vez que, em alguns casos, os avós acabam assumindo a educação dos netos.

Outra configuração familiar que passa a ter maior destaque no século XXI são as famílias homoparentais ou homoafetivas, as quais se caracterizam “[...] por um vínculo conjugal entre duas pessoas do mesmo sexo” (FÉRES-CARNEIRO; MAGALHÃES, 2011, p. 126). Tais famílias ainda encontram diversas dificuldades quando pretendem ter um filho, que podem ser de ordem biológica e também social. A primeira ocorre, pois o casal necessita de um terceiro membro para gerar seu filho, mesmo que ele seja adotado. Já as dificuldades de ordem social recaem sobre o preconceito de algumas pessoas em relação à orientação sexual do outro.

Verifica-se que já foram alcançados muitos avanços como, por exemplo, a Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013, que dispõem sobre a “habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo” (BRASIL, 2013, s/p). Tal resolução contribui para que os casais homoafetivos possam ter acesso a direitos antes previstos apenas a casais heterossexuais.

Certamente, ao longo do seu percurso, estas famílias irão encontrar algumas dificuldades, mas, assim como outras famílias, demandarão de união, amor e respeito para, unida, superar quaisquer obstáculos. Afinal, família é família, independentemente da sua configuração.

Por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990, prevê a configuração da família substituta. O seu Artigo 28º define: “A colocação em família substituta far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei” (BRASIL, 1990). Tal documento indica uma série de medidas protetivas

para as crianças e os adolescentes que se encontram para adoção. Diante disso, qualquer indivíduo ou família, seguindo os critérios definidos pelo ECA, poderá ter direito a adotar uma criança ou um adolescente.

Esta subseção teve como objetivo discutir sobre as diferentes configurações familiares desde a época do Brasil Colonial até os dias atuais. Após concluir esse levantamento, constatou-se que as mudanças econômicas, sociais e culturais foram preponderantes para o surgimento de novos arranjos familiares. Além disso, observou-se que a família precisou ajustar-se a essas mudanças para acompanhá-las.

Nesse sentido, estudar, ao longo dos tempos, as diferentes configurações familiares e os aspectos que influenciaram esses novos arranjos contribui para compreendermos a família do século XXI.

Certamente que as reflexões elaboradas ao longo deste texto ainda são incipientes, mas permitem pensar a respeito da família que encontramos hoje em diferentes âmbitos sociais. No caso, o ambiente social que interessa a esta pesquisa é a escola.

Para compreendermos o aluno que hoje se encontra na escola, é importante conhecermos sua família, sua constituição e sua configuração, uma vez que tais aspectos influenciam diretamente na formação desse sujeito. Munhóz (2003, p. 109) corrobora essa discussão ao afirmar “[...] para que se estabeleça a pareceria com a família, a escola necessita considerar essa diversidade na estrutura e organização familiar”. Portanto, faz-se importante conhecer as diferentes configurações que se estabelecem nos sistemas familiares dos participantes desta pesquisa, pois tais arranjos poderão influenciar na rotina do filho com AH/SD e, conseqüentemente, na sua escolarização e na sua inclusão escolar.

4.2 NARRANDO ACERCA DAS DIFERENTES ESTRUTURAS FAMILIARES: CICLOS E MOVIMENTOS QUE TRANSFORMAM ESSES SISTEMAS

Esta subseção objetiva discutir acerca das diferentes formas de estruturas familiares, com a pretensão de compreender de que forma as famílias se organizam e interagem entre si, influenciando e sendo influenciada pelos membros que a compõem.

Como visto na subseção anterior, as famílias formam inúmeros arranjos familiares, cada qual se organizando conforme as demandas e as necessidades surgidas em determinadas épocas e contextos. Nesse sentido, acredita-se que as famílias que têm filhos com AH/SD também influenciam seus membros e por eles são influenciadas, afinal: família é família.

As famílias diferenciam-se por suas peculiaridades e pelos papéis por elas assumidos, bem como pela dinâmica estabelecida em seu sistema, fatores que a tornam única e complexa. “Nesse sentido, é importante desconstruir a ideia de que a configuração determina a estrutura das famílias. Isto é, que as famílias monoparentais, recasadas, homoafetivas, entre outras, possuem um funcionamento típico devido a sua composição” (WAGNER, TRONCO, ARMANI, 2011, p. 23).

Feitas essas reflexões iniciais, será discutido, a seguir, acerca dos sistemas e subsistemas familiares, com intuito de verificar os “movimentos” realizados pelas famílias, ou seja, de verificar como elas funcionam/interagem nessa dinâmica. Tais sistemas são relevantes de serem discutidos, tendo em vista que as famílias participantes desta tese de doutorado também se incluem nessas discussões, pois ter um filho com AH/SD colabora para movimentar a dinâmica familiar.

Nesse contexto, “[...] a família pode ser considerada como um sistema dinâmico, submetido a um processo de estabelecimento de regras, e marcada pela busca de um acordo entre seus membros” (WAGNER, TRONCO, ARMANI, 2011, p. 23).

Os subsistemas familiares são reagrupamentos particulares de membros do sistema principal, que respeitam os critérios que permitem uma ligação mais específica, diferentemente daquela utilizada no sistema principal. (GONZÁLEZ, 2014). Em outras palavras, o subsistema familiar permite, por exemplo, uma ligação entre a mãe e o filho primogênito de tal forma que excluam o outro subsistema familiar composto pelo pai e a filha caçula.

A seguir, serão descritos os subsistemas conjugal, parental, fraterno e fraterno-filial, bem como os elementos que os permeiam.

O primeiro, o subsistema conjugal, “[...] é composto por homem e mulher unidos por vínculo emocional, que os uniu para compartilhar interesses, metas, objetivos e aspirações¹⁸” (GONZÁLEZ, 2014, p. 327, tradução nossa). Contudo, de

¹⁸ Texto original: “[...] integrado por marido y mujer y correspondiente al vínculo afectivo que los ha unido para compartir intereses, metas, objetivos y aspiraciones” (GONZÁLEZ, 2014, p. 327).

acordo com o exposto na subseção anterior, este subsistema também pode se estabelecer em relações entre casais do mesmo sexo. Além disso, na atualidade, observa-se que a motivação para a união do casal vai além do vínculo emocional; ela envolve outros elementos, por exemplo: “[...] a busca da satisfação de desejos individuais em termos de atração, a sexualidade, o amor, a maternidade e a consolidação da identidade [...]” (NETO; STREY; MAGALHÃES, 2011, p. 41). A partir disso, verifica-se que a relação conjugal ultrapassa os interesses conjuntos do casal, ela engloba aspirações individuais de cada sujeito envolvido nessa relação. Para os pesquisadores da área (ZORDAN, FALCKE, WAGNER, 2005; MOSMANN, ZORDAN; WAGNER, 2011; DIHEL, 2002), essa nova postura individual dentro do contexto conjugal é algo complexo, uma vez que “observa-se, também, nessas relações, a busca pela existência de um espaço pessoal, coexistindo conjugalidade e individualismo”. (ZORDAN; FALCKE; WAGNER, 2005, p. 60). Anteriormente essa postura era, com maior frequência, vivenciada apenas pelo homem, pois, como enfatizado anteriormente, cabia a ele o papel de provedor e à mulher o de cuidadora.

Assim, na contemporaneidade, o papel conjugal decorre da união de um casal por meio de

[...] um contrato cível, religioso ou um mero acordo entre as partes – em torno de prazeres e obrigações compartilhadas, em que desejos e necessidades, assim como direitos e deveres, já não vinculam à identidade sexual e sim à condição humana e suas circunstâncias (OSÓRIO, 2002, p. 17).

Portanto, os papéis conjugais não são mais determinados apenas pelo gênero masculino e feminino, mas também pelo modo como o casal se organiza em sua estrutura familiar, com base no contexto de cada um e do todo, enquanto casal.

O subsistema parental¹⁹ é formado com a chegada do primeiro filho e com a subsequente elaboração de novos papéis. Logo, “a realidade da ‘paternidade’ e da ‘maternidade’ é o elemento constitutivo que dá origem a este tipo de subsistema” (GONZÁLEZ, 2014, p. 328, tradução nossa). Segundo Wagner, Tronco e Armani (2011, p. 24), “[...] a principal tarefa do subsistema parental está voltada para o desenvolvimento da socialização dos filhos, sem perder de vista o apoio mútuo que

¹⁹ “la realidad del ser ‘padre’ y ser ‘madre’ es el elemento constitutivo que da origen a este tipo de subsistema” (GONZÁLEZ, 2014, p. 328).

deve seguir operando no subsistema conjugal e os fatores externos ao processo de socialização”.

Novamente, observa-se que não há mais uma definição clara em relação à função paterna e materna para com os cuidados/criação dos filhos. Portanto, serão os pais que organizarão, com base em sua dinâmica familiar, as funções que serão exercidas por cada um.

Tendo em vista o exposto, a pesquisa ora proposta possibilitará verificar como as famílias que têm filhos com AH/SD se organizam, ou seja, verificar quais papéis são acordados como sendo função materna e paterna, perante o contexto vivenciado por cada sistema familiar. Acredita-se que as demandas dessas famílias oportunizarão um conhecimento das diferentes estruturas e de sua consequente influência na inclusão escolar do filho. Logo, acredita-se que uma ação conjunta/cooperativa entre pai e mãe colaboraria para o processo escolar inclusivo do filho com AH/SD, diferentemente do que se acreditava em épocas passadas, quando a responsabilidade por acompanhar a educação escolar do(s) filho(s) era função exclusivamente materna. “Ser pai, atualmente, mesmo em contextos diferentes, é participar de inúmeros aspectos do desenvolvimento dos filhos, não mais se restringindo a provê-los e discipliná-los” (STAUDT; WAGNER, 2011, p. 107). Em vista disso, o papel parental precisou ser reconfigurado para atender às diferentes demandas familiares, a partir dos novos arranjos compostos, sejam por famílias divorciadas, recasadas, monoparentais ou outras.

O outro subsistema que pode estar presente nos sistemas familiares é o fraterno, o qual inaugura uma nova rotina familiar, pois demarca a chegada de outro filho. “O primogênito, que até então era filho único geralmente, experimenta sentimentos de ambivalência tanto com os pais como o irmão que acaba de chegar” (SILVEIRA, 2002, p. 94). Essa nova organização introduz uma nova dinâmica de relações entre todos os membros da família.

Na atualidade, em decorrência da diversidade de arranjos familiares, observam-se diferentes tipos de irmãos, denominados por subsistema fraterno-filial, entre eles: os meio-irmãos, os biológicos, os adotivos, os irmãos políticos (filhos do padrasto ou da madrasta), entre outras definições que ainda não foram oficializadas legalmente.

Em relação aos papéis desempenhados nos subsistemas fraterno e fraterno-filial, pode-se considerar que estes abarcam uma variedade de funções, que

dependerá das dinâmicas familiares. Porém, conforme Osório (2002, p. 18), “o papel fraterno oscila entre dois comportamentos antagônicos: a ‘rivalidade’ e a ‘solidariedade’”. Oliveira (2011, p. 64), complementa esse assunto pontuando que

[...] a relação fraterna oportuniza o aprendizado da disputa, da admiração, da inveja, da cooperação, da negociação, da imitação, da possibilidade de comparar-se e diferenciar-se, do dominar, do amar, do ceder; enfim, possibilita uma gama de habilidades e sentimento.

Quanto à relação fraterna entre irmãos com e sem deficiência, é importante citar os estudos realizados por Messa e Fiamenghi (2010), uma vez que tais pesquisadores analisaram as repercussões da deficiência para os irmãos sem deficiência, analisando os sentimentos e as reações que permearam as suas vivências. Os autores concluíram que os sentimentos oscilaram entre negativos e positivos. Entre os negativos, os irmãos citaram: vergonha, raiva, culpa e outros. Já os sentimentos positivos englobaram a maturidade, a independência e o altruísmo.

Chacon (2010) também pesquisou possíveis influências que irmãos deficientes têm sobre o desenvolvimento de irmãos não deficientes. Participaram do estudo irmãos de deficientes físicos, visuais, auditivos e mentais e um grupo de irmãos que não tinham nenhuma deficiência. O pesquisador concluiu que

[...] alguns fenômenos, até então socialmente percebidos como causadores de diferenças na relação fraterna e atribuídos à presença da deficiência não o são, pois entre irmãos de não deficientes esses mesmos fenômenos mostram-se de maneira bastante semelhante (CHACON, 2010, p. 70).

Além disso, o autor verificou que os irmãos de deficientes demonstraram necessitar de apoio terapêutico para elaborar sentimentos negativos em relação a ter um irmão com deficiência.

Os resultados alcançados por essas duas pesquisas são relevantes para esta tese, pois demonstram o quão variáveis podem ser os achados em pesquisas que envolvem relações familiares, no caso, o subsistema fraterno. Essa condição enfatiza a complexidade de pesquisar a família e seus subsistemas, uma vez que estes são únicos dentro de cada sistema familiar. Muitos fatores interferem nas dinâmicas familiares, tenham elas filhos público-alvo da Educação Especial ou não, e o contexto social, econômico e cultural afetará essa dinâmica, assim como os recursos internos e externos de que essas famílias dispõem.

Embora a pesquisa ora proposta não tenha como foco os vínculos fraternos, talvez no decorrer da coleta de dados encontrem-se relatos dos pais sobre as relações que permeiam os vínculos fraternos de seus filhos, com AH/SD e sem AH/SD. Desse modo, tais relações poderão interferir na dinâmica dessa família e, portanto, pertinente de ser ressaltada na análise dos dados.

Almeja-se que, a partir dos dados empíricos coletados, seja possível discutir a respeito das particularidades das famílias que têm filhos com AH/SD. Sendo assim,

[...] das considerações tecidas até o momento sobre a família, é possível inferir que se trata de uma estrutura mais transacional do que fixa e que a dinâmica das relações nela existente é direcionadora do olhar de cada um dos seus membros para com o outro e para consigo mesmo (CHACON, 2011, p. 445).

Tomando por base as reflexões elaboradas por Chacon, destaca-se, primeiramente, que a família composta por filho com AH/SD é uma família como outra qualquer, com demandas advindas do atual sistema socioeconômico e cultural. Contudo, acredita-se que ter um filho com AH/SD influencia a família que irá se organizar e se estruturar com intuito de atender às demandas advindas dessa nova realidade. Este foi o assunto abordado na subseção 4.4.

4.3 FAMÍLIA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONTEXTOS E DESAFIOS

Esta subseção tem como objetivo iniciar uma discussão sobre os diferentes contextos e desafios que permeiam as famílias compostas por filhos com AH/SD.

Posto que, nas seções anteriores, foram abordadas as transformações passadas pelas famílias, culminado, na atualidade, em diferentes arranjos familiares, tornou-se necessário discorrer sobre esse assunto para compreender os diferentes arranjos familiares e suas respectivas estruturas. Nesse sentido, infere-se, com base no que foi exposto que a família composta por filhos com AH/SD é, em primeiro lugar, uma família como todas as outras, embora apresentem esta peculiaridade.

Por isso, na seção 4.2, foi importante destacar os aspectos que interferem na organização das estruturas familiares, bem como as relações que perpassam cada um dos subsistemas que as compõem. Essa concepção decorre da compreensão de família como um sistema em que todos os indivíduos que a integram influenciam e

são influenciados por esse complexo sistema. Sendo assim, acredita-se que as famílias constituídas por filhos com AH/SD poderão apresentar determinadas particularidades no que diz respeito à dinâmica familiar, às relações entre os diferentes subsistemas, aos papéis assumidos pelos membros que compõem essa família, às demandas surgidas em decorrência da identificação dos comportamentos de AH/SD no membro familiar, entre outros aspectos.

Como as famílias formam um dos primeiros núcleos sociais dos filhos, é fundamental que esse seja um ambiente promotor de zelo, afeto, cuidados, educação, socialização, formação pessoal, entre tantas outras características que devem constituir a base psíquica, social, cultural e educacional do filho.

Tendo em vista o exposto, será debatido, seguir, o papel familiar no desenvolvimento das AH/SD de seus filhos.

4.3.1 A atuação da família no desenvolvimento das altas habilidades/superdotação de crianças e adolescentes

Espera-se que a família seja base apoiadora e incentivadora dos comportamentos de AH/SD apresentados pelos seus filhos. Nesse aspecto, quanto mais precocemente forem identificados esses comportamentos, maiores serão as chances de a família contribuir nesse processo. Freeman (2000, p, 671, tradução nossa) corrobora essa discussão complementando que “claramente, a primeira infância é o momento no qual as sensibilidades e as influências familiares são os meios mais importantes de desenvolvimento da provável superdotação²⁰”.

No entanto, diferentemente das famílias que têm filhos com deficiências que, geralmente, são noticiadas sobre esse diagnóstico na gravidez ou logo após o nascimento do filho, as famílias com filhos com AH/SD somente são informadas posteriormente, devido à identificação ser mais tardia.

Contudo, alguns pais que têm filhos com AH/SD relatam que muitos deles apresentaram comportamentos precoces²¹. “Muitas vezes, as famílias são

²⁰ Texto original: “Clearly, early infancy is the time when Family sensitivities and influences are the most vital means of developing potential giftedness” (FREEMAN, 2000, p. 671).

²¹ Entende-se por precocidade quando “[...] elas começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade anterior a média. Elas também progredem mais rápido neste domínio do que as crianças comuns, porque a aprendizagem nesta área ocorre com mais facilidade para elas. Por *área*, me refiro a uma esfera organizada do conhecimento como linguagem, matemática, música, artes, xadrez, bridge, ginástica, tênis ou patinação” (WINNER, 1998, p. 12, grifo da autora).

surpreendidas pela precocidade da expressão e do pleno domínio de habilidades de leitura, escrita ou cálculo matemático esperadas, apenas para o período em que a criança já estivesse matriculada na escola [...]” (DELOU, 1997, p. 52). Apesar disso, nessa fase, as famílias não atentam para o fato de que tais comportamentos precoces podem indicar que seus filhos venham a confirmar esses comportamentos em AH/SD. Assim, as famílias podem ser informadas, em diferentes épocas, sobre a superdotação de seus filhos, pois isso dependerá de quando eles serão submetidos ao processo de identificação de suas habilidades.

É importante pontuar que há diferentes reações familiares frente ao diagnóstico de ter um filho com AH/SD. Porém, geralmente, “[...] observa-se que muitas não sabem lidar com o fato de ter um filho com potencial elevado” (DELOU, 1997, p. 52). Portanto, cada família reagirá de formas diferentes ao receber a notícia de que seu filho tem AH/SD.

Algumas se preocupam, pois não gostariam que seus filhos fossem diferentes das demais crianças e adolescentes, mas, ao mesmo tempo, confortam-se, pois agora compreendem os comportamentos como a dissincronia (TERRASIER, 2000) visualizados em seus filhos. Outras se sentem envaidecidas por ter um filho com AH/SD. Delou (2007, p. 53) alerta sobre as diferentes reações familiares. Para ela

Quanto menos esclarecida for a família, mais ela fantasiará os proveitos e vantagens que poderá tirar da situação de ter um filho com altas habilidades/superdotação. Quanto mais esclarecida, mais conflitos poderá viver por não encontrar na sociedade receptividade, aceitação e atendimento apropriado às necessidades educacionais especiais de sua criança.

Solow (2001) complementa esse assunto destacando que, quando as famílias desconhecem as concepções de AH/SD, podem enfrentar maiores dificuldades para direcionar o estímulo aos seus respectivos filhos. Já os pais que foram esclarecidos acerca dessa temática terão maiores subsídios para decidir sobre os encaminhamentos para estimular as AH/SD dos seus filhos.

No entanto, para Sabatella (2007, p. 147), independentemente da reação familiar perante a notícia de ter um filho com AH/SD, haverá mudanças na dinâmica familiar. Portanto, tal identificação “[...] afeta tanto as famílias que têm maior preparo e cujos filhos foram identificados, são reconhecidos e encorajados, quanto aquelas

em que isso não acontece, pois as necessidades especiais, de toda maneira, continuarão a existir”.

De qualquer forma, espera-se que a família organize seu ambiente familiar, oferecendo meios para estimular o potencial presente no filho com AH/SD. Algumas famílias buscam informações junto a amigos, à *internet*, a profissionais especializados, etc. Outras se isolam por não aceitar/compreender a diferença do filho. Nesse processo, muitas famílias encontram dificuldades em receber orientações de profissionais capacitados, pois o tema de AH/SD ainda é pouco pesquisado no Brasil, se comparado às pesquisas sobre deficiências, por exemplo.

Logo, os pais que não encontrarem profissionais especializados podem, por iniciativa própria, incentivar seus filhos com AH/SD.

Essa oportunidade deve ser muito bem aproveitada e valorizada por todos, inclusive pela família extensa, pois, como referido anteriormente, enquanto os pais trabalham, alguns avós estão se responsabilizando pela criação e/ou pelos cuidados de seus netos. A família extensa pode, portanto, atuar também como rede de apoio ao ofertar estímulos, atenção e carinho ao familiar com AH/SD.

É importante destacar que, quando os pais observam precocidade em seus filhos, podem organizar sua rotina para ofertar a ele um estímulo geral, pois importa que ele seja incentivado, motivado a aprimorar/adquirir novas habilidades.

Todavia, quando o filho com AH/SD é identificado por um profissional capacitado, este deverá orientar a família para que desenvolva as AH/SD do filho de forma plena. Com isso, tal processo ocorrerá de forma mais organizada e direcionada para a área de interesse identificada. Diante disso, a família também compreenderá que o filho terá AH/SD em determinada área e em outras poderá, inclusive, apresentar dificuldades de aprendizagem, uma vez que a maioria das pessoas com AH/SD apresenta domínio de determinada inteligência, podendo, nas demais, ser uma pessoa considerada na média ou abaixo dela.

Por fim, é fundamental que as famílias sejam cautelosas na cobrança de alto rendimento dos seus filhos com AH/SD, pois como expressado anteriormente, estas crianças e adolescentes irão se destacar em uma área de desempenho. Nas palavras de Extremiana (2000, p. 78, tradução nossa):

Se você, como pai [ou mãe], puder evitar colocar demasiada pressão sobre o seu filho, reconhecendo que sobrecarregar o desejo de que aprender pode causar-lhe desinteresse e rejeição, lhe estará proporcionando as

melhores oportunidades para adquirir gosto pela vida e pela aprendizagem²².

Um ambiente familiar será saudável quando oportunizar ao filho com AH/SD um estímulo adequado, sem privar a criança e/ou o adolescente de realizar outras atividades, como brincar e se divertir, que não sejam na área de interesse. Além disso, os pais também têm o papel de

[...] fortalecê-los para enfrentar situações de insucesso e frustração, entender desafios e perdas e compreendê-las sem medo, assim como ensiná-los que têm direito de errar e que as soluções não servem apenas para os testes escolares, mas também para os problemas da vida (SABATELLA, 2007, p. 145).

Dessa forma, o apoio emocional da família é fundamental para que o filho com AH/SD sinta-se acolhido, respeitado e valorizado pelas pessoas ao seu redor.

Após determinada idade, os pais buscam a escola como rede de apoio para prover o desenvolvimento dos filhos/alunos com AH/SD. Portanto, “[...] a escola, local privilegiado de aprendizagem acadêmica e desenvolvimento social, também pode ser uma importante rede de apoio às famílias no processo educacional de seus membros” (CHACON, 2009, p. 56).

²² Texto original: “Si usted, como padre, puede evitar ejercer demasiada presión sobre su hijo, reconociendo que una sobrecarga en el afán por que aprenda puede ocasionarle desinterés y rechazo, le estará proporcionando las mejores oportunidades para que adquiera el gusto por la vida y la aprendizaje” (EXTREMIANA, 2000, p. 78).

5 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

"Enquanto os educadores e a sociedade, como um todo, não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto estes alunos não saírem da invisibilidade e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os dispositivos que visam a constituir políticas educacionais continuarem apenas 'falando' deste aluno como alvo da inclusão sem 'pensar' em estratégias reais de inclusão, enquanto não lhe for 'permitido' a este aluno se auto-reconhecer e se aceitar como diferente, enquanto não aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades, a sua inclusão não será possível"
(PÉREZ, 2002, s/p)

5.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DEFININDO CONCEITOS E CONHECENDO COMPORTAMENTOS

As pessoas com AH/SD ainda são pouco visualizadas, se comparadas às pessoas com deficiência, tanto na família quanto na escola. Este aspecto pode ser explicado, uma vez que as pessoas com deficiências, geralmente, apresentam uma característica que os identifica, o surdo, pelo aparelho auditivo, ou pela utilização de Libras; o cego, pelo uso da bengala, ou então pelo Braille, entre outros, diferentemente da pessoa com AH/SD, pois essa não tem um traço que a identifique de forma instantânea.

Delou (2007) complementa esse assunto quando afirma que

Quando nascem crianças com más-formações e deficiências físicas explicitadas por sintomas ou síndromes muito conhecidas, imediatamente a condição de criança com necessidades especiais pode ser identificada, diagnosticada e, suas famílias, orientadas para o atendimento mais adequado. Contudo, o nascimento de crianças que virão a ser identificadas por suas altas habilidades/superdotação não traz evidências imediatas ou pistas prenunciadas (p. 51).

Além disso, as concepções equivocadas e difundidas socialmente dificultam ainda mais essa visualização das AH/SD. Assim, pensa-se, erroneamente, que uma pessoa com AH/SD seria aquela nota 10 em todas as disciplinas, ou então aquela criança que apresenta seus “talentos” em programas de Auditórios. Desse modo, tanto a família quanto a escola apresentam dificuldades em verificar os reais comportamentos apresentados pelo filho/aluno com AH/SD, já que se encontram atreladas a definições erroneamente difundidas sobre as AH/SD.

Assim, quando um aluno com deficiência ingressa na vida escolar, os professores, em sua maioria, têm acesso ao diagnóstico²³ desse e, com isso, em parceria com o educador especial, traçam estratégias de aprendizagem. Estas estratégias têm a finalidade de ofertar ao aluno atividades condizentes com seu nível de aprendizagem e desenvolvimento, pelo viés dos potenciais por estes apresentados e não diante das possíveis limitações impostas pela deficiência.

²³ Tem-se conhecimento que o diagnóstico ou então o laudo comprovando a deficiência não deve ser primordiais para que o referido aluno seja encaminhado para receber um AEE. Assim, quando a escola observar que este aluno apresenta alguma necessidade especial, o mesmo deverá ser encaminhado para a Sala de Recursos Multifuncionais enquanto o processo do diagnóstico está sendo construído.

No caso dos alunos com AH/SD, muitos desses ingressam na escola sem ter identificado seus comportamentos superdotados.

Diante de tais problematizações, é necessário compreender quem é o aluno com AH/SD para, então, a escola organizar um plano de AEE, específico para atender aos interesses e necessidades desse aluno. A família, nesse processo, é fundamental, pois ela poderá fornecer à escola diversas informações sobre o desenvolvimento global do seu filho e também formar outras parceiras com esta, em prol da inclusão do filho. Mas, para que seja possível esse aluno precisa ser visualizado tanto pela família quanto pela escola.

No Brasil, em termos de Políticas Públicas, a atual definição de AH/SD encontra-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15). Neste documento, as pessoas com AH/SD são aquelas que

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

A partir dessa definição é possível verificar alguns comportamentos que podem ser observados nas pessoas com AH/SD. Embora, sabe-se que em decorrência da área de interesse alguns destes comportamentos estarão mais presentes em determinados sujeitos do que outros. Ourofino e Guimarães (2007, p. 43), concordam com essa discussão e complementam informando que

Apesar de várias características comuns encontradas entre indivíduos superdotados, o mais surpreendente, nesta população, é a contínua variação que ela exhibe em termos de habilidades e competências e os vários níveis e magnitudes que manifesta em suas ações e conhecimentos.

Sendo assim, é necessário conhecer tais comportamentos para identificá-los, com a finalidade de estimular essas habilidades, além de colaborar com o desenvolvimento sócio-emocional dessas crianças e adolescentes, contribuindo com a construção de suas identidades.

Perante essa heterogeneidade presente nas pessoas com AH/SD é conveniente conhecer alguns comportamentos, usualmente, neles identificados.

São diversos os teóricos que apontam as diferentes características ou então comportamentos, presentes nas pessoas com AH/SD, divididos em característica intelectuais, emocionais e sociais. Diante disso, a seguir, tais características serão brevemente descritas.

Winner (1998) relata algumas características presentes em crianças que se destacam na área acadêmica, são elas: atenção e memória de reconhecimento; preferência por novidades; desenvolvimento físico precoce; linguagem oral e super-reatividade. Para ela, essas crianças parecem aprender de forma mais veloz que as demais da sua idade, necessitando de pouca intervenção de um adulto.

Em relação aos estilos de aprendizagem, Winner destaca que os alunos com AH/SD apresentam: aprendizagem com instrução mínima; são curiosos; apresentam persistência e são concentrados; demandam muita energia; são perceptivos, têm interesses obsessivos.

Winner também aponta algumas habilidades relacionadas à escola, ou seja, são alunos que apresentam alto nível de desempenho em: leitura; número; memória; raciocínio lógico e abstrato.

Entre os aspectos afetivos e sociais, a mesma autora ressalta que as crianças com AH/SD, geralmente, preferem brincar sozinhas ou com crianças mais velhas que elas. Além disso, preocupam-se com questões sobre poluição ambiental, desigualdades sociais, guerras, entre outros.

O Ministério da Educação, no fascículo “Saberes e práticas da inclusão” (BRASIL, 2006, p. 22), aponta algumas características que podem ser observadas nos alunos com AH/SD:

- ✓ Alto desempenho em uma ou várias áreas;
- ✓ Fluência verbal e/ ou vocabulário extenso;
- ✓ Envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade em especial;
- ✓ Desempenho elevado qualitativamente nas atividades escolares;
- ✓ Qualidade das relações sociais do aluno, em diversas situações;
- ✓ Curiosidade acentuada;
- ✓ Facilidade para a aprendizagem;
- ✓ Originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas;
- ✓ Atitudes comportamentais de excesso para a produção ou planejamento;
- ✓ Habilidades específicas de destaque (áreas: artes plásticas, musicais, artes cênicas e psicomotora, de liderança, etc.)
- ✓ Senso de humor;
- ✓ Baixo limiar de frustração;

- ✓ Senso crítico;
- ✓ Defesa de suas ideias e ponto de vista;
- ✓ Impaciência com atividades rotineiras e repetitivas;
- ✓ Perfeccionismo;
- ✓ Dispersão ou desatenção;
- ✓ Resistência em seguir regras;
- ✓ Desenvolvimento superior atípico em relação a pessoas de igual faixa etária
- ✓ Originalidade e ideias inusitadas e diferentes.

James Webb (1994, s/p), discute sobre as características das pessoas com AH/SD e as relaciona com possíveis dificuldades decorrentes dessas.

Quadro 16 – Características de altas habilidades/superdotação e possíveis dificuldades decorrentes dessas.

Características	Possíveis dificuldades
Adquirem/retém informações rapidamente	Impaciente com os outros; Não gosta de seguir rotinas
Questionador; Gosta de realizar pesquisas significantes	Faz perguntas embaraçosas; Interesses excessivos
Motivação intrínseca	Força de vontade; resistente a orientações
Procura relações de causa e efeito; Gosta de solucionar problemas; Capaz de conceituar, abstrair e sintetizar	Não gosta de áreas que não sejam lógicas
Enfatiza verdade, igualdade e pensa no bem do outro	Preocupa-se com questões humanitárias
Busca organizar as coisas e as pessoas	Constrói regras complicadas; Muitas vezes visto como "mandão"
Amplo vocabulário; Avançada, ampla informação	Pode usar as palavras para manipular; Entediado com a escola e crianças da sua idade
Altas expectativas de si e dos outros	Intolerante, perfeccionista, pode ser depressivo
Criativo/inventivo; gosta de fazer coisas novas	Pode ser perturbador e desconecto do seu meio
Intensa concentração e persistente na sua área de interesse	Negligencia as pessoas quando está focado/concentrado. Resistente a interrupções é teimoso.
Sensível, empático, desejo em ser aceito pelos outros	Sensível a críticas ou rejeição dos pares
Alta energia, estado de alerta, ansioso	Pode ser visto como hiperativo
Independente, prefere trabalhar sozinho, confiante em si	Pode rejeitar pais ou seus pares; inconformismo.
Interesses e habilidades diversas; versátil	Podem parecer desorganizado ou dispersos; frustrados com a falta de tempo
Forte senso de humor	Os colegas podem interpretar mal humor; pode tornar-se "palhaço da turma" para a ter atenção.

Fonte: James T. Webb (1994).

As características propostas por Winner (1998), Brasil (2006) e Webb (1994) são importantes de serem conhecidas, tendo em vista que será por meio delas que a família e a escola poderão percebê-las nos filhos/alunos com AH/SD. No entanto, como comentado anteriormente, as características sugeridas pelos autores não serão observadas, em sua totalidade, num único indivíduo com AH/SD. Por isso, é importante conhecê-las para então associá-las a área de interesse do aluno com AH/SD.

5.1.2 Altas habilidades/superdotação e sua identificação: desafios à família e à escola

A identificação da pessoa com AH/SD é um desafio ao profissional capacitado para tal função, pois a identificação é um processo complexo, envolve a pessoa que está em processo de avaliação e todos os que participam do seu meio social.

O processo de identificação pode acontecer em qualquer etapa da vida, desde a infância até a terceira idade. Certamente, que quanto mais cedo essa identificação for realizada, maiores serão as oportunidades de oferecer estímulos a esses sujeitos, para que seus potenciais se desenvolvam e transformem-se em alto desempenho.

É importante ressaltar que a identificação tem que ter uma finalidade, ou seja, não se identifica uma pessoa apenas para rotulá-la. Identifica-se para que a mesma tenha consciência das suas habilidades e, a partir disso, a família e a escola se articulem para promover a inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD.

Tanto a escola quanto a família podem solicitar a avaliação do aluno/filho com comportamento de AH/SD. No entanto, é preciso uma avaliação global dessas habilidades, tendo em vista que os testes de inteligência, quando realizados de forma isolada, não avaliam um amplo conjunto de habilidades.

Sendo assim, não se recomenda a utilização dos testes de Q.I como único instrumento avaliativo. Sobre esse assunto, Alencar e Fleith (2001, p. 52-53) afirmam que:

Sabemos que tradicionalmente os testes de inteligência não medem algumas operações presentes no pensamento criativo, e assim um indivíduo pode passar despercebido pelos testes de inteligência, apesar de ter um potencial criativo superior. O mesmo ocorre com diversos tipos de

habilidades, que podem passar despercebidas se forem considerados apenas resultados em testes de inteligência.

Assim, tanto o psicólogo como um profissional capacitado na área de AH/SD poderá avaliar o comportamento de AH/SD. Para tanto, é necessário que o processo avaliativo seja embasado em um referencial que compreenda os aspectos da inteligência e das AH/SD.

Existem diferentes instrumentos validados para avaliar nas pessoas seus comportamentos de AH/SD. Nas pesquisas realizadas pelo GPESP, têm-se utilizado os questionários propostos por Freitas e Pérez (2012), que incluem: Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de altas habilidades/superdotação (LIVIAH/SD); Questionário para Identificação de Indicadores de altas habilidades/superdotação, sendo um questionário de avaliação individual (QIIAHSD-A), um para o responsável (QIIAHSD-R), outro para o professor (QIIAHSD-Pr); e o questionário de Autnomeação e nomeação pelos colegas.

Guimarães e Ourofino (2007, p. 56) ressaltam que a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação requer “[...] instrumentos apropriados, formando uma combinação entre avaliação formal e observação estruturada no próprio contexto da escola, permitindo avaliar conhecimentos, estilos de aprendizagem e de trabalho do aluno”. Além disso, a família é fundamental nesse processo, uma vez que

Normalmente são os pais que notam a curiosidade sobre o mundo que o filho superdotado apresenta cedo e as habilidades de raciocínio que manifestam precocemente, tanto no que diz respeito ao seu vocabulário avançado e elaborado, como à alta capacidade de abstração e concentração demonstrada²⁴ (MORENO, COSTA, GÁLVEZ, 1997, p. 44, tradução nossa).

Sendo assim, a família e a escola são importantes para o processo de identificação do filho/aluno com AH/SD; cada uma com suas particularidades poderão contribuir com esse processo.

Nesse sentido, acredita-se que um maior número de informações permitirá obter diferentes dados e, com isso, contribuir para um processo avaliativo mais

²⁴ Texto original: “Normalmente son los padres quienes notan la curiosidad temprana que tiene su hijo superdotado sobre el mundo y las habilidades de razonamiento que manifiestan precocemente, tanto en lo referido a su avanzado y elaborado vocabulario, como a la alta capacidad de abstracción y concentración que demuestra” (MORENO, COSTA, GÁLVEZ, 1997, p. 44).

abrangente, ressaltando que a avaliação do comportamento de AH/SD deve ser um processo contínuo.

Extremiana (2000) reforça a necessidade de reunir um maior número de fontes possíveis para a identificação dos alunos com AH/SD. Ela observa que

Este enfoque, portanto, não se baseia apenas em testes de rendimento e capacidade, mas também nas informações que são proporcionadas por professores, pais e colegas, assim como em atividades e trabalhos diários desses alunos²⁵ (EXTREMIANA, 2000, p. 102, tradução nossa).

Portanto, verifica-se que os instrumentos avaliativos dos indicadores de AH/SD utilizados pelo GPESP tem a preocupação de pesquisar diferentes fontes de informação: pais (ou responsáveis), professores, colegas e o próprio aluno que está sendo submetido à avaliação de suas habilidades.

Ao final do processo de identificação, todos devem receber o parecer informando a respeito dos comportamentos observados na avaliação, bem como os encaminhamentos decorrentes desse processo. Tais encaminhamentos posteriores devem ser organizados no sentido de orientar tanto a família quanto a escola sobre o estímulo que deverão ofertar ao filho/aluno com AH/SD. É importante destacar que a família deve ser informada acerca dos direitos legais que amparam seus filhos como, por exemplo, receber o AEE, pois isso lhes possibilitará participar da escola de forma efetiva, com qualidade, pensando na sua inclusão escolar e não integração.

Após conhecer a respeito das características e discutir, brevemente sobre o processo de identificação dos alunos com AH/SD, a seguir será debatido sobre a teoria da superdotação, proposta por Renzulli.

5.2 A CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO SEGUNDO JOSEPH RENZULLI

Renzulli iniciou seus estudos sobre superdotados no final da década de sessenta. Para este autor, a superdotação pode apresentar-se em determinadas situações e em outras não. Para ele, deveria haver uma mudança na concepção de “ser superdotado”. Dever-se-ia levar em consideração aqueles indivíduos que apresentam comportamentos de superdotação, para então implementar programas de enriquecimento, que iriam beneficiar um maior grupo de pessoas. Dessa forma:

²⁵ Texto original: “este enfoque, por tanto, se basa no sólo en los tests de rendimiento y de capacidad, sino también en la información que es proporcionada por profesores, padres y compañeros, así como en las actividades y trabajo diario de los alumnos” (EXTREMIANA, 2000, p. 102).

[...] a nossa expectativa é que, aplicando bons princípios de aprendizagem para todos os alunos, diluiremos as críticas tradicionais aos programas para superdotados e faremos das escolas locais onde o ensino, a criatividade e o entusiasmo por aprender sejam valorizados e respeitados (RENZULLI, 2004, p. 121).

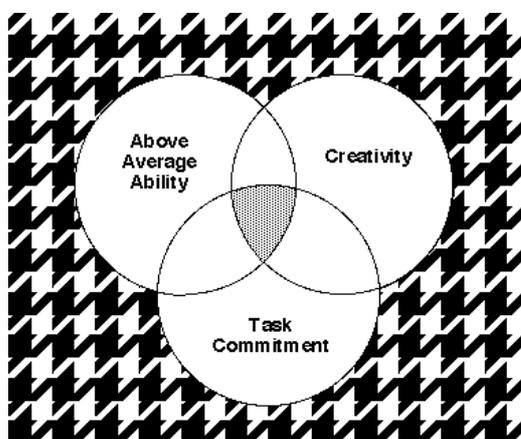
Assim, o ideal é que fossem implantados programas de enriquecimento na escola regular, voltados para estimular as habilidades de todos os alunos. No entanto, como a maioria das escolas regulares não apresenta um currículo flexível, onde o pensamento, a criatividade, a imaginação tenham espaço no planejamento do professor, torna-se difícil para o aluno com AH/SD ter um espaço, um momento para ampliar e aprofundar seu potencial.

Para Renzulli, não há uma forma ideal de se medir a inteligência, portanto, deve-se evitar a prática dos testes padronizados como único instrumento de identificação. Portanto, a escola e a família precisam conhecer os comportamentos de superdotação de seu aluno/filho, para assim compreenderem que a identificação desses comportamentos, vai além da presença isolada da habilidade acima da média.

Nesse aspecto, para Renzulli, o indivíduo com AH/SD será aquele que apresentar três grupos de traços: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Esses três componentes formam a Concepção de Superdotação dos Três Anéis (Figura 2).

É importante salientar que a superdotação se manifesta quando ocorre a interseção dos três anéis, ou seja, um único anel não corresponde a superdotação. Para um melhor entendimento, a seguir serão descritos cada um dos anéis.

Figura 2 – Modelo dos Três Anéis



Fonte: Renzulli (1986)

Habilidade acima da média: divide-se em duas – habilidade geral e habilidade específica. A primeira consiste na “[...] capacidade para processar informação, integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em abstrato” (RENZULLI, 2014, p. 236). Exemplos dessa habilidade poderia ser o raciocínio verbal e numérico, relações de espaço, memória, e fluência verbal. A habilidade específica se refere à “[...] capacidade de adquirir conhecimento e técnica ou habilidade de executar uma ou mais atividades de um tipo especializado e em âmbito restrito” (RENZULLI, 2014, p. 236). Exemplos dessas habilidades incluem: química, balé, matemática, composição musical, escultura, e fotografia.

Diferentemente da habilidade geral, a específica não é facilmente reconhecida na escola. Uma alternativa para avaliar as habilidades específicas seria uma observação dessas habilidades por um determinado período, incluindo opiniões de diferentes profissionais relacionados à área em questão (RENZULLI, 1986).

Comprometimento com a tarefa: Esse anel está ligado à motivação que um indivíduo superdotado apresenta ao realizar determinada tarefa; Os traços que são, com maior frequência, relacionados ao comprometimento com a tarefa envolvem: perseverança, resistência, trabalho árduo, dedicação, autoconfiança, e uma convicção na própria habilidade para concluir um trabalho importante em que a pessoa produtivo-criativa se propôs a executar (RENZULLI, 2014a).

Criatividade: é o terceiro agrupamento de traços que compõem a Concepção de Superdotação dos Três Anéis. Esse anel poderá ser avaliado por meio da observação de determinados atributos: originalidade de pensamento, aptidão para deixar de lado as convenções e talento para projetar e realizar projetos originais (RENZULLI, 2014a).

Ele dividiu a superdotação em dois tipos: a escolar ou acadêmica e a produtivo-criativa.

Para Renzulli (1986), a superdotação acadêmica “é o tipo mais facilmente medido por testes de habilidade cognitiva ou Q.I, e por esta razão é também o tipo mais frequentemente utilizado para a seleção de alunos para o ingresso em

programas especiais²⁶ (RENZULLI, 1986, p. 4-5, tradução nossa). Diante disso, a superdotação acadêmica manifesta-se em diferentes níveis e pode ser facilmente identificada pelos testes padronizados de inteligência. Mas, segundo Renzulli, há que se atentar para o fato de que esse indício, o alto escore em testes de Q.I, não predispõe o aluno a obter sucesso escolar. Além disso, uma pessoa inteligente não significa que seja superdotada, uma vez que os três anéis precisam interagir para que a superdotação seja identificada.

Já a superdotação produtivo-criativa “[...] descreve os aspectos da atividade e envolvimento humanos, em que o destaque é colocado no desenvolvimento de materiais e/ou produtos originais que são propositadamente concebidos para ter um impacto sobre um ou mais públicos-alvo²⁷” (RENZULLI, 1986, p. 4-5, tradução nossa). Assim, o aluno produtivo-criativo é levado a utilizar seu pensamento para produzir novas ideias, materiais inéditos; passa de simples consumidor a produtor de conhecimento.

Renzulli (2002), também, tem iniciado alguns estudos sobre pessoas que dedicaram suas vidas em prol de ajudar os mais necessitados, personagens históricos em liderança mundial, por exemplo, Madre Tereza de Calcutá, Nelson Mandela, entre outros, citado por Renzulli como “Capital Social”, envolvendo, nomeados por ele como cocognitivos (Houdstooth²⁸).

Essa discussão poderá ampliar o debate acerca dos dois tipos de superdotação já descritos por Renzulli.

²⁶ Texto original: “it is the kind most easily measured by IQ or other cognitive ability tests, and for this reason it is also the type most often used for selecting students for entrance into special programmes”.

²⁷ Texto original: “describes those aspects of human activity and involvement where a premium is placed on the development of original material and/or products that are purposefully designed to have an impact upon one or more target audiences”.

²⁸ Para uma leitura aprofundada do tema, consultar o paper: “Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-cognitive Traits and Promote Social Capital”, Renzulli (2002). Disponível em <http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/expandgt/> Acesso em 23 de outubro de 2016

5.3 DIALOGANDO SOBRE A INTELIGÊNCIA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE GARDNER

Conceituar a inteligência é uma tarefa muito complexa. Renzulli (2014a, p. 224) comenta que a mesma “[...] não é um conceito unitário; ao contrário, existem muitos tipos de inteligência e, portanto, definições únicas não podem ser usadas para explicar esse complicado conceito”.

Assim, a inteligência é considerada um atributo humano. Logo, somos inteligentes, mas com diferentes tipos de inteligências e níveis.

Inicialmente, Gardner (2000) propôs sete tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, musical, físico-cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal mas, com o passar do tempo e da ampliação dos estudos, o mesmo autor expandiu essa gama de inteligências e apresentou uma oitava: naturalista, descritas na sequência.

A primeira delas, a linguística está relacionada com habilidade em línguas, seja escrita ou falada. A lógico-matemática, diz respeito à capacidade das pessoas em resolver problemas envolvendo a lógica nesse processo (GARDNER, 2000). De acordo com Renzulli (2004), essas duas inteligências são as mais comumente percebidas e valorizadas na escola.

A inteligência musical relaciona-se com uma habilidade tanto na composição quanto na forma como os indivíduos conseguem apreciar os diferentes sons. A inteligência físico-cinestésica, corresponde em uma habilidade corporal que a pessoa apresenta para se expressar e utilizar o corpo como forma de comunicação, por exemplo. A próxima, a espacial, condiz com um

[...] potencial para reconhecer e manipular os padrões do espaço (aqueles usados, por exemplo, por navegadores e pilotos) bem como os padrões de áreas mais confinadas (como os que são importantes para escultores, cirurgiões, jogadores de xadrez, artistas gráficos ou arquitetos) (GARDNER, 2000, p. 57).

A próxima inteligência descrita por Gardner (2000) é a interpessoal e refere-se à capacidade das pessoas em compreender o outro e, a partir disso, apresenta um potencial para trabalhar com terceiros. Já a inteligência intrapessoal, sugere que as pessoas que apresentem esse potencial igualmente apresentam uma capacidade de compreender-se a si próprio. A última inteligência estudada por Gardner foi a

naturalista e relaciona-se a pessoas que apresentam “[...] grande experiência no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies – a flora e a fauna – de seu ambiente” (GARDNER, 2000, p. 64).

Desse modo, as pessoas apresentam potenciais para diferentes inteligências, o que vai definir se uma pessoa apresentará uma AH/SD é a utilização dessas inteligências (capacidade acima da média), juntamente com a criatividade e o envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 1986).

Assim, é importante que os familiares e profissionais da educação tenham conhecimento tanto das inteligências múltiplas que seus filhos/alunos podem apresentar, bem como o que as diferenciam de inteligência para um indivíduo com AH/SD. A partir disso, ao conhecer o foco da habilidade acima da média será possível organizar um planejamento adequado à inteligência identificada e, com isso, estimular o potencial presente na pessoa com AH/SD.

6 INCLUSÃO ESCOLAR

“Tendo por base estes pressupostos teóricos, considero mais que justificado falar na inclusão destes alunos, pois, apesar de encontrarem-se dentro do Ensino Regular, na maioria das vezes, eles não têm suas necessidades atendidas e a situação de ensino-aprendizagem torna-se um exercício mecânico, sem nenhum prazer, decorrendo daí o fracasso, a evasão escolar e a desmotivação em relação ao ensino formal”.

(VIEIRA, 2003, p. 10)

6.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: COMO CHEGOU-SE ATÉ A INCLUSÃO ESCOLAR?

A história da educação de pessoas com AH/SD inicia-se com os estudos de Hollingworth (1942), Roe (1952) e Terman (1954), que foram os primeiros estudiosos a dedicarem suas pesquisas à inteligência superior, tendo como foco caracterizar um indivíduo com AH/SD (ALENCAR; FLEITH, 2001).

A base para levantar dados sobre as pessoas com AH/SD constituíam-se de fontes biográficas de pessoas que tiveram grande destaque nos meios tecnológico, científico, artístico e cultural. O parâmetro para estas pesquisas estava baseado na comparação de certas características que sobressaíam em determinadas pessoas e em outras não. Uma das principais características era a inteligência. Logo, a mesma era considerada um atributo, utilizada como base para verificar qual era o indivíduo que se destacava por uma inteligência superior se comparado aos demais que tinham, então, uma inteligência considerada média (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Participaram dos estudos de Hollingworth (1942) crianças com Quociente de Inteligência (Q.I.) extremamente alto (por volta de 180). Hollingworth “constatou que, para estas crianças, a freqüência à escola era considerada como perda de tempo, dada a distância entre as demandas da mesma e a competência desses sujeitos”. Além disso, Hollingworth concluiu que as crianças participantes de seu estudo “tinham também grandes dificuldades para se relacionarem socialmente, tornando-se muitos deles indivíduos isolados e com atitudes negativas com relação à autoridade” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 42).

Refletindo sobre os dados coletados por Hollingworth, alguns destes comportamentos ainda podem ser observados atualmente, por exemplo, a desmotivação das crianças com AH/SD para frequentar uma escola que não instiga ao conhecimento, que preza pelo autoritarismo do professor, ao invés de direcionar uma prática dialógica, inquietante, no sentido de tornar a aula atrativa e motivadora.

Já as pesquisas de Roe (1952) contaram com a participação de 64 cientistas eminentes em suas áreas de interesses. O método utilizado nesta pesquisa contou com “[...] longas entrevistas e inúmeros testes, com vistas a obter informações a respeito de sua história, *background*²⁹ familiar, interesses profissionais e de

²⁹ Esta expressão equivale a uma base familiar

recreação, inteligência, personalidade e realização” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 43, grifo nosso). A partir deste relato é possível observar que Roe utilizou outros recursos para identificação e não apenas o teste de Q.I. Com isso, já se pode notar uma significativa evolução na identificação das pessoas com AH/SD ao considerar outros fatores na verificação de habilidades superiores.

Terman foi outro pesquisador que teve grande destaque a partir do desenvolvimento de suas pesquisas. Ele realizou um estudo longitudinal no início na década de 1920 estendendo-se até a década de 1970, em que participaram cerca de 1.500 sujeitos que se destacavam por uma inteligência superior. Ao falar sobre as pesquisas de Terman é necessário pontuar algumas questões a respeito do surgimento dos testes de Q.I (ALENCAR; FLEITH, 2001).

É importante destacar que foi a partir dos estudos de Alfred Binet e Théodore Simon, desenvolvidos na França, no ano de 1905, que surgiram os testes de Q.I. Tudo iniciou quando o Governo de Paris incentivou pesquisas junto às crianças “normais” e “retardadas”. Estas pesquisas tinham como finalidade identificar quais crianças eram capazes de acompanhar o ensino nas classes regulares e quais eram aquelas que apresentavam problemas em sua aprendizagem. Foi então que Binet e Simon criaram uma fórmula para verificar o Q.I destas crianças. Esta fórmula foi estabelecida a partir do Q.I. igual à Idade Mental (IM) dividido pela Idade Cronológica (IC) e multiplicado por 100. Com isso surgiram subcategorias para identificar a deficiência mental: limítrofe, leve, moderada, severa e profunda, ou seja, uma sub-escala para definir os “anormais” (UFMS, 2004).

Com a utilização dos testes de Q.I houve uma supervalorização destes como instrumento para avaliar a inteligência.

A tecnologia da testagem mental desenvolvida por Binet proporcionou influências praticamente definitivas sobre os caminhos que a teoria da idiotice iria assumir, principalmente pela possibilidade de se tomar decisões educacionais com base nos testes intelectuais (UFMS, 2004).

Foi, então, em 1904, que Lewis Terman adapta o teste de Q.I. proposto por Binet e Simon. Dessa forma, Terman realizou sua pesquisa com crianças que apresentavam Q.I. acima de 140 e concluiu que 40% delas estavam à frente das demais crianças de sua idade. “Terman e outros pesquisadores explicam superdotação como elevado nível intelectual, encontrado em 1 ou 2% da população

infantil” (UFMS, 2004). A partir disso, os sujeitos da pesquisa que tiveram alto escore no teste de Q.I foram considerados superdotados.

No Brasil, foi Helena Antipoff a primeira a realizar um trabalho com alunos com AH/SD. Foi a partir da compra de uma Fazenda em Minas Gerais, que passaria chamar-se a “Fazenda do Rosário”, em 1940 que Antipoff deu início a um programa de atendimento escolar ao aluno “bem dotado”³⁰ do meio rural.

Prosseguindo com a análise histórica, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelas movimentações com a finalidade de inclusão social ligada, em especial, à deficiência, surgindo, então, a normalização como princípio norteador da proposta de integração social. Na concepção de Sasaki (1997, p. 32), normalizar “[...] significa criar, para pessoas atendidas ou segregadas de algum modo, ambientes o mais parecido possível com aqueles vivenciados pela população geral”. Logo, com a normalização, houve um movimento para tentar normalizar diversos ambientes, por exemplo, escola, lazer, trabalho, com intuito de oportunizar a pessoa com deficiência vivências com um estilo de vida comum à sociedade/cultura vigente.

Uma das críticas apontadas ao movimento da integração escolar diz respeito ao pouco interesse da sociedade em pôr em prática ações que recebessem as pessoas com deficiências ou AH/SD, as quais, todavia, tiveram que se adaptar para conviver no meio social. Isto é, “[...] a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: [...] lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas [...]” (SASSAKI, 1997, p. 35). Portanto, nesse movimento de integração, era a pessoa diferente que deveria se adequar à sociedade e não esta que deveria se preparar para recebê-lo.

A partir da década de 1990 até os dias atuais, a inclusão escolar das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE’s) tem sido foco de grandes debates. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi um dos primeiros marcos relacionados às políticas públicas pensadas para garantir a inclusão. Assim como outros países, o Brasil também participou dessa conferência e assinou o acordo estabelecido entre os participantes que assumiram, entre outros, o seguinte compromisso:

³⁰ Foi Helena Antipoff quem introduziu o termo “bem dotado” sendo mais tarde também utilizado por Zenita Guenther.

Artigo 3º, item 5 – As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Diante disso, observa-se que, no início da referida década, já estavam bem delineados alguns propósitos referentes à inclusão escolar, entre os quais, “a igualdade de acesso à educação” como princípio pertinente e desejado até os dias atuais, mesmo com o passar de 25 anos dessa conferência.

Outro importante marco mundial para a inclusão escolar aconteceu em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, momento no qual vários líderes e governantes se comprometeram em implantar a inclusão escolar em seus respectivos países, inclusive no Brasil. Dentre os princípios aprovados na Declaração de Salamanca, encontra-se que o

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994).

Dessa forma, pelo viés da educação inclusiva, não é mais a pessoa com NEE's que precisa se adequar aos espaços, como acontecia na integração. Agora, são os espaços que devem ser organizados para receber essas pessoas. Logo, é a sociedade que precisa oferecer igualdade de oportunidades a todas as pessoas, inclusive, àquelas que apresentam necessidades específicas em sua aprendizagem.

Nesse sentido, segundo Mantoan (2008a, p. 37), “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”. Em conformidade com a autora, espera-se que a escola regular realmente implemente as políticas públicas que respaldam a inclusão escolar. Tendo em vista que elas foram criadas com o intuito de assegurar o ingresso dos alunos com deficiência na escola regular, acredita-se que,

posteriormente, eles possam ir além, ou seja, possam assegurar também a permanência desses alunos nesses espaços.

É importante ressaltar que, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), podem ser observados alguns movimentos que discutem sobre o direito das pessoas com deficiência. Consta, nesse documento, que todas as pessoas são iguais e devem ser respeitadas em suas particularidades e necessidades específicas perante a lei. Diante disso, as pessoas com deficiência estão respaldadas pela Constituição Federal, mas não há menção às pessoas com AH/SD.

No entanto, em 1996, a partir da formulação da Lei nº 9.394³¹, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), verifica-se um avanço expressivo na educação dos alunos público-alvo da educação especial. Nessa LDB, criou-se um capítulo específico sobre a Educação Especial, capítulo V, que especificou sobre a mesma e apresentou algumas discussões em torno da inclusão escolar desses alunos, que, naquela época, compunham os alunos-alvo da Educação Especial.

O artigo 58 define que a Educação Especial é:

Uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
§ 2º O atendimento educacional será feito em classes ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino (BRASIL, 1996).

Já o Artigo 59, destaca que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

³¹ É preciso destacar que em 2013, houve uma reformulação da LDB, pela Lei 12.796, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm

A partir do exposto, é possível verificar que esta LDB buscou adequar seu discurso aos ideais da Conferência sobre Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, reafirmando o compromisso do Brasil com essas duas políticas públicas internacionais. O item III menciona a possibilidade de aceleração para os alunos com AH/SD.

Apoiando essa ideia e fazendo um recorte sobre a legislação brasileira, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesse documento, a inclusão escolar é definida como “[...] uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas” (BRASIL, 2001, p. 40). Logo, a escola regular deverá organizar-se pedagogicamente para incluir os alunos com deficiência, condutas típicas, AH/SD e dificuldades de aprendizagem, respaldando suas ações no projeto pedagógico.

Outro aspecto importante nas Diretrizes é a preocupação com a permanência desses alunos na escola regular. Segundo o documento, é preciso que o professor do ensino regular adapte suas metodologias de ensino e de avaliação para que o aluno com NEE’s tenha igualdade de oportunidades, ou seja, para que sejam oferecidos aos alunos as mesmas oportunidades de aprender, independentemente de estes terem ou não alguma necessidade específica em sua aprendizagem.

As mesmas Diretrizes apresentam uma definição sobre as AH/SD:

Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelo sistema de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (Brasil, 2001, p. 39).

Nesse documento há uma série de orientações tanto para o professor regular quanto para o professor especialista que deverá organizar o serviço de apoio pedagógico para os alunos com AH/SD, tendo como opção as seguintes modalidades: Classes comuns; Sala de recursos e Itinerância (BRASIL, 2001).

No ano de 2008 foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivos,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Além disso, a Política trouxe a necessidade de articular o trabalho do pedagogo com o do professor especialista, já que a inclusão escolar precisa ser responsabilidade de toda a comunidade escolar. Nesse contexto, o professor especialista realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Para tanto, o professor do AEE avalia pedagogicamente o aluno público-alvo da educação especial para, a partir disso, estabelecer um plano individual de ação pedagógica. Esse plano deverá ser discutido com o professor do ensino regular, tendo em vista que este deverá dar continuidade a esse plano na sua sala de aula, articulando os objetivos de aprendizagem desse aluno com os objetivos estabelecidos para os demais alunos.

Em outras palavras, o plano de ensino do aluno incluído deverá ser organizado dentro de uma proposta que também estará sendo desenvolvida com os demais colegas de sua turma. Essa não é uma tarefa simples, exige um compromisso a mais por parte do professor, pois, além de ele planejar suas aulas aos demais seus alunos, ele deverá adequá-las às necessidades apresentadas pelo aluno incluído. Isso significa incluir, isto é, oportunizar que todos participem, que tenham igualdade de oportunidades. Mas como garantir essa igualdade sem adaptações?

É igualmente importante, mencionar a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, s/p)

Em seu Artigo 2º define que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Tais discussões foram aprofundadas e prosseguidas no Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, instituindo o atendimento educacional especializado.

Nesse Decreto, o Artigo 2º especifica que

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação³² (BRASIL, 2011, s/p).

No § 1º (do Artigo 2º), o AEE é definido como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, s/p).

O mesmo Decreto pontua que o AEE deve ser parte integradora da proposta pedagógica da escola, que deverá contar com a participação da família dos alunos público-alvo da educação especial.

Diante disso, como referido anteriormente, a inclusão é responsabilidade de todos; por isso, a escola regular precisa construir seu projeto pedagógico atentando

³² Embora este Decreto utilize a terminologia altas habilidades ou superdotação, o documento referência que instituiu a educação inclusiva no Brasil deverá continuar sendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Portanto, o termo adequado continuará sendo “altas habilidades/superdotação”. (Fonte retirada do site do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), disponível em: <http://conbrasd.org/wp/>)

para essas questões, assegurando que os alunos público-alvo da educação especial tenham acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse aluno ter igualdade de oportunidades para, assim, construir seu conhecimento e progredir na vida escolar. Não obstante, caso a escola não organize sua proposta por esse viés, além de não garantir a inclusão desses alunos, ela estará excluindo-os desse processo e privando-os da igualdade de oportunidades, ou seja, privando-os de seu desenvolvimento como cidadão.

No ano de 2014, por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é criado o novo Plano Nacional de Educação, que apresentam metas educacionais que deverão ser consolidadas num período de até 10 anos.

No que diz respeito à educação inclusiva a referida Política assume no item 4.4 a garantia do

[...] atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação³³, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014, s/p).

Sendo assim, o AEE continua sendo realizado conforme previsto em documentos anteriores, mas surge um aspecto novo, a participação da família e do próprio aluno que deverão estar envolvidos nos processos de avaliação, quando necessário.

Freitas e Rech (2015, p. 14), ampliam o debate acerca da inclusão escolar reforçando que a mesma “[...] vai para além da garantia de acesso a escola comum, o professor precisa reconhecer as especificidades que os alunos que são público-alvo da educação especial apresentam e, a partir disso, organizar um planejamento que contemple tais necessidades”. Diante disso, para que a inclusão escolar seja efetivada na escola é preciso que as Leis e Decretos sejam cumpridos, demandando esforço de um conjunto de profissionais, pais, alunos, comunidade, entre outros parceiros que sempre serão bem-vindos. A inclusão é um desafio, ninguém pode

³³ Essa Política também cita a terminologia “altas habilidades ou superdotação”. Portanto, como referido na nota de rodapé 26, continua prevalecendo a terminologia definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ou seja, “altas habilidades/superdotação”.

inferir o contrário, mas com compromisso e engajamento dos envolvidos nesse processo a inclusão pode ser uma realidade.

Com base no exposto nos últimos Decretos e na Política Pública, pode-se afirmar que, para que a inclusão seja efetivada, é imprescindível que se estabeleçam parcerias: que o professor especialista e o professor do ensino comum trabalhem em conjunto, que a equipe diretiva seja apoiadora desse processo e que a família seja o suporte necessário ao longo desse percurso.

A breve descrição sobre a Educação Especial (sob o viés inclusivo) que foi apresentada até aqui teve a intenção de contextualizar e mostrar o processo o qual as pessoas que constituem o público-alvo da educação especial, percorreram até terem o direito de tornarem-se alunos de uma escola regular.

O debate ainda é longo, muitos caminhos ainda precisam ser percorridos e obstáculos ultrapassados.

6.2 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: EM FOCO OS FILHOS/ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Esta subseção finaliza, mas não esgota as discussões construídas e entrelaçadas ao longo do referencial teórico, a partir da compreensão dos temas: família, AH/SD e inclusão escolar.

Este último assunto debatido, “relação família e a escola”, procurará refletir acerca desses dois sistemas indispensáveis na educação dos filhos/alunos com AH/SD.

Um dos muitos momentos esperados pela família e pela criança é seu ingresso na vida escolar. No entanto, para as famílias compostas por filhos com AH/SD, esse momento pode ser, também, apreensivo, uma vez que muitos profissionais da Educação desconhecem quem são os alunos com AH/SD e suas particularidades.

Portanto, não haverá uma escola “ideal” ou então a “melhor preparada” para a família matricular seu filho com AH/SD. Haverá sim a escola pela qual a família optar e, a partir disso, família e escola deverão atuar de forma articulada, eliminando/minimizando as barreiras que dificultam essa parceria em prol da inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD.

Contudo, são poucas famílias que têm a oportunidade de ter tido seu filho identificado com AH/SD antes de seu ingresso na escola. Geralmente, a “descoberta” do filho “diferente”, acontece após a entrada na vida escolar; muito embora, alguns pais e demais familiares já tivessem percebido essa “diferença” na criança, ainda nos primeiros anos de vida. Essa percepção pode ser compreendida de duas formas diferentes. A primeira é quando a família nega tal diferença, preferindo acreditar que seu filho apresenta determinado comportamento acima da média devido aos estímulos ofertados em casa. A segunda é quando a família observa a precocidade dos filhos e os inscreve em vários concursos de calouros, acabando por expor as crianças que, em alguns momentos, mostram-se cansadas e frustradas com tal rotina. Delou (2007, p. 52) alerta que

[...] é fundamental conhecer o modo como funcionam as famílias de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação para a compreensão dos efeitos do desenvolvimento diferenciado destes indivíduos e do impacto, na família, da notícia de que um dos seus membros é superdotado.

Ao apresentar estes dois comportamentos, que as famílias podem manifestar, não se está realizando nenhum juízo de valor, apontando qual está correto ou não. Apenas, tem-se como objetivo apresentar as duas reações mais comumente observadas perante o sinal de precocidade do filho com AH/SD.

Sendo assim, ao ingressar na escola, na educação infantil, a criança irá se deparar com um novo sistema social e precisará estar munida de recursos emocionais para absorver as influências desse meio. Portanto, a família precisará estar atenta e sempre observar os comportamentos da criança e o ambiente escolar deverá ser o mais favorável possível, ou seja, deverá fazer com que a criança se sinta feliz e acolhida nesse espaço.

Nessa etapa escolar, ou seja, na educação infantil, é possível observar muitas diferenças no desenvolvimento global das crianças: cada uma tem seu “tempo” para desenvolver suas habilidades motoras, acadêmicas, sociais e emocionais. No entanto, a criança precoce³⁴ se sobressai entre as demais. São crianças que “[...] apresentam um desenvolvimento que é qualitativamente diferente: aprendem sem que ninguém as ensine, têm uma memória extraordinária, usam vocabulário

³⁴ Aqui, neste contexto, entende-se que o termo precoce diz respeito àquela criança que adquire habilidades específicas antes do tempo previsto para sua idade cronológica.

sofisticado, são extremamente curiosas e buscam explicação para tudo” (GAMA, 2007b, p. 64).

Mas, embora tais comportamentos sejam observados, são poucos os professores que os reconhecem como pré-disposição para que os mesmos possam ser transformados de potencial em desempenho (RENZULLI, 2014a).

Além disso, Gama (2007b) afirma que alguns pais, principalmente os que têm filhos únicos ou então primogênitos, não observam que tais comportamentos possam significar precocidade. Assim, apenas quando seu filho ingressa na escola, os pais passam a compará-los com as demais crianças e, então começam a suspeitar que haja algo diferente. Nessa troca de experiências, os demais pais também percebem que seus filhos não são tão ágeis e espertos quanto o filho do outro e

[...] desconfiam que eles passam o tempo todo ‘treinando’ seus filhos em casa. E não são apenas os outros pais, os profissionais da escola também parecem suspeitar de treinamentos sistemáticos. No entanto, os pais bem sabem que as aprendizagens ocorreram sem que eles se dessem conta. A bem da verdade, muitos deles achavam normal que as crianças perguntassem tanto, ou fossem tão rápidas nos seus raciocínios e nas suas aprendizagens (GAMA, 2007b, p. 64).

Situações como esta relatada no excerto contribuem para que possa se instalar um primeiro mal estar entre família e escola, ou seja, quando a escola passa a investigar estes aspectos da família e a relação de apoio e compreensão mútua, que deveria ser permanente, se enfraquece.

Outras escolas podem visualizar na criança precoce um desenvolvimento atípico, ou seja, verificam que ela é muito inteligente, encontra-se alfabetizada, mas apresenta dificuldades em relacionar-se com os demais colegas da sua idade. Tais comportamentos considerados inadequados pelos professores acabam por sugerir que a família precisa encaminhar seu filho a uma avaliação psicológica, psicopedagógica, por exemplo. Então, dependendo do profissional que avaliar a criança, poderá identificar nela comportamentos de superdotação. Assim, o que a princípio, para a escola, parecia um transtorno/dificuldade acaba se confirmando em AH/SD.

Essa é uma condição observada em crianças e adolescentes com AH/SD, ou seja, algumas vezes a escola patologiza os comportamentos manifestados por esses ao invés de visualizar seus potenciais. Tais aspectos podem recair na

formação incipiente recebida por estes profissionais, que pouco ou nada estudaram sobre o assunto das AH/SD durante sua formação acadêmica, entre outros aspectos que podem influenciar.

Sendo assim, essa diferença entre o desenvolvimento cognitivo e social pode ser explicada pela “dissincronia” apresentada pelas pessoas com AH/SD. Tal definição é descrita por Terrassier (2000), e pode manifestar-se de forma interna e social, em que “a dissincronia³⁵ interna corresponde aos ritmos heterogêneos particulares do desenvolvimento das crianças superdotadas e a dissincronia social onde se expressam as dificuldades específicas no seu relacionamento com o meio ambiente” (TERRASSIER, 2000, p. 70).

Nesse sentido, a dissincronia pode ser observada a partir das diferenças verificadas entre a precocidade cognitiva, em comparação com as áreas afetivas e psicomotoras, que apresentarão um desenvolvimento mediano.

O mesmo autor ressalta que quando a escola e a família não compreendem essa dissincronia no aluno/filho com AH/SD não estarão respeitando sua personalidade, suas especificidades enquanto sujeito com AH/SD.

Nesse aspecto, quando a escola desconhece as características presentes nos alunos com AH/SD e as respectivas necessidades educacionais decorrentes desse aluno, provavelmente encontrará dificuldades em reconhecê-lo como tendo potenciais que precisam ser estimulados. Logo, esses alunos acabam ficando invisíveis no sistema educacional.

Assim, a socialização entre a criança precoce e as demais poderá ser prejudicada quando a dissincronia social não for compreendida, ou seja, quando os comportamentos sociais manifestados pelas crianças precoces vão de encontro com o comportamento esperado pela maioria das crianças da mesma idade. Para Terrassier (2000, p. 71, tradução nossa), nesses casos, a dissincronia social se manifesta claramente em algumas escolas “[...] onde se deseja que todos os alunos sejam educados dentro de um padrão único”³⁶, ou seja, ainda são poucas as escolas que reconhecem e valorizam a heterogeneidade presente em seus alunos.

³⁵ Texto original: “La disincronía interna concierne a los particulares ritmos heterogéneos del desarrollo de los niños superdotados y la disincronía social donde se expresan las dificultades específicas en su relación con su entorno” (TERRASSIER, 2000, p. 70).

³⁶ “[...] donde se desea que todos los alumnos se eduquen dentro de una norma única”. (TERRASSIER, 2000, p. 71).

Nesse contexto, quando a escola não reconhece a heterogeneidade de seus alunos não estará seguindo a orientação da educação inclusiva. Diferentemente disso, espera-se que a escola estimule seus professores para que os mesmos se atualizem, participem de cursos de formação de professores, com intuito de complementar sua formação inicial e assim ressignificar suas práticas pedagógicas. Dessa forma, para educar os alunos em direção à educação inclusiva, os professores precisam respeitar as individualidades dos alunos, seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Portanto, “o professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. Ele partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula” (MANTOAN, 2008b, p. 65).

Concorda-se com a autora quando ela defende que o professor precisa “aprender a ensinar à turma toda”, e nesse todo se encontram os alunos com AH/SD. Portanto, o professor precisa reconhecer os potenciais presentes no aluno com AH/SD para então propor estratégias educacionais,³⁷ com intuito de estimular tais habilidades, para que as mesmas não “adormeçam”.

Além disso, o aluno com AH/SD necessita de desafios, logo o professor do ensino regular deverá organizar sua prática pedagógica buscando atender os interesses desse aluno para que o mesmo não se desmotive ou então produza abaixo do seu potencial. Extremiana (2000) complementa essa discussão abordando em suas pesquisas a questão do subaproveitamento escolar.

É evidente que as crianças que têm uma boa compreensão dos conceitos abstratos e uma capacidade elevada de raciocínio necessitam de atividades desafiantes que incorporem ‘altos níveis’ de habilidade e capacidade de pensamento. Antes de pedir à criança que simplesmente recite ou repita o que foi aprendido, é melhor pedir que ela compare, contraste, classifique, resuma, hipotetize ou faça suposições³⁸ (EXTREMIANA, 2000, p. 102, tradução nossa).

Não é uma tarefa fácil, mas o professor que assume esse desafio e busca parcerias caminha para uma prática inclusiva. Tais parceiros podem ser formados na

³⁷ Tais estratégias foram discutidas na Seção 6.2.

³⁸ Texto original: “Es evidente que los niños que tienen una buena comprensión de los conceptos abstractos y una elevada capacidad de razonamiento necesitan el desafío de actividades que incorporen un ‘alto nivel’ de habilidad y capacidad de pensamiento. Antes de pedir al niño que simplemente recite o repita lo que ha aprendido, es mejor pedirle que compare, contraste, clasifique, resuma, hipotetice o haga suposiciones”. (EXTREMIANA, 2000, p. 102).

própria escola, a partir das trocas de experiências entre os professores, apoio do educador especial, da equipe diretiva, entre outros. Sant'Ana (2005) traz alguns destaques importantes no que diz respeito à inclusão escolar.

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas (SANT'ANA, 2005, p. 228).

Assim sendo a escola, como um todo, precisa se organizar para efetivar práticas inclusivas para, com isso, oportunizar uma educação de qualidade ao aluno com AH/SD.

No entanto, de forma geral, observa-se um distanciamento entre a família e a escola. Talvez essa postura represente a atual conjuntura brasileira, em seus diferentes níveis: social, econômico e cultural. As famílias se organizam para prover o sustento econômico dos seus membros e nessa rotina frenética, realizam uma verdadeira “ginástica” para tentar coordenar tantos papéis para que seus filhos recebam suporte afetivo e emocional. A escola deve ser responsável pela promoção da educação, do ensino formal e, conjuntamente dinamizar as relações sociais que permeiam estes espaços. Nessa separação de papéis, família e a escola afastam-se. Chacon (2009) ratifica essa problematização ao inferir que, nas últimas décadas, as relações entre família e escola têm dificultado essa aproximação e, conseqüente a ação conjunta.

Diante disso, acredita-se que, perante a inclusão escolar, a família e a escola precisam reconfigurar seus papéis para, então, atender de forma adequada as demandas advindas do filho/aluno com AH/SD.

7 ANÁLISE DOS DADOS

A presente análise foi dividida em três seções, a primeira descreveu as diferentes configurações das famílias participantes do estudo, bem como algumas informações relevantes no que diz respeito ao processo de identificação e características apresentadas pelos filhos com AH/SD.

A segunda parte da análise trouxe para o debate os dados coletados no “*Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola”, Versão para Professores e “*Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola”, Versão Pais (mãe, pai ou responsável), com intuito de visualizar possíveis entraves e barreiras na relação entre família-escola, bem como ações de parceria colaborativa para o processo inclusivo dos alunos/filhos com AH/SD.

A terceira parte da análise buscou analisar como a escola dinamizou o processo de inclusão escolar dos alunos com AH/SD, bem como discorrer acerca da participação da família durante este processo.

7.1 NARRANDO HISTÓRIAS: O PERFIL DAS FAMÍLIAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta unidade de análise teve como finalidade conhecer os aspectos que permearam as configurações e as estruturas das famílias que têm filhos com altas habilidades/superdotação, participantes da pesquisa.

Sendo assim, foram descritos os perfis dessas famílias, pontuando-se alguns aspectos relevantes, como dados demográficos, profissão, entre outros, além de serem apresentadas algumas informações prévias sobre o perfil dos filhos com AH/SD e o processo de identificação das AH/SD desses.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à idade cronológica dos participantes, pois será considerado o ano em que as entrevistas foram realizadas, ou seja, o ano de 2016.

É preciso retomar que, ao longo do texto, as famílias foram identificadas como F1 (Família 1), F2 (Família 2) e assim sucessivamente até chegar à F12 (Família 12), buscando preservar suas identidades.

A responsável da **Família 1** (F1) por conceder a entrevista e preencher o *checklist*, foi a mãe. A pesquisadora deslocou-se até a residência da mãe para realizar a coleta de dados. No dia, previamente agendado, o pai havia confirmado

sua participação, mas, no momento da entrevista, a mãe justificou a ausência do pai, relatando que ele teve de comparecer a uma consulta médica.

A F1 é recasada, sendo que, atualmente, moram juntos a mãe, o pai, o filho com AH/SD (8 anos) e uma irmã adulta, filha do primeiro casamento da mãe.

No primeiro relacionamento, o pai teve uma filha, que hoje cursa Arquitetura em uma instituição privada em outra cidade do estado do Rio Grande do Sul. A mãe também teve duas filhas da primeira união, uma formada em Medicina Veterinária, cursando atualmente uma pós-graduação em outra cidade do Rio Grande do Sul, e a que reside com a atual família, que é formada em Direito e exerce a profissão.

A mãe tem 54 anos e é pedagoga aposentada, especialista em Psicopedagogia. Atualmente, é proprietária de uma clínica que atende crianças com dificuldades de aprendizagem. O pai tem 52 anos e tem formação em nível superior em História, com habilitação para Estudos Sociais, e, atualmente, cursa Direito em uma universidade privada. Exerce a profissão de policial civil.

A F1 residem em um bairro central, cujo apartamento é de propriedade da família. Devido à sua condição financeira, consegue oportunizar ao filho acesso a computador com internet, levam-no ao teatro, a parques de diversão, a cinema, ao clube, entre outros lugares de lazer. Desse modo, pode-se afirmar que a família tem boas condições financeiras, o que é revertido em diferentes oportunidades para estimular as habilidades do filho com AH/SD.

Durante a entrevista, a mãe comentou que todos auxiliam na divisão de tarefas domésticas, assim como na rotina que envolve o filho com AH/SD. Contudo, em relação à tarefa escolar, a mãe relatou que é ela mesma a responsável. No entanto, nas demais atividades extras, o pai participa, levando o filho para o xadrez, o judô, a aula de música, além de participar das reuniões escolares, entre outras atividades. A irmã que reside com eles também é muito colaborativa em toda essa dinâmica.

A mãe relatou que, nessa configuração familiar, todos têm um bom relacionamento e que, inclusive, o filho com AH/SD tem contato com a irmã, filha do seu pai. Para a mãe, agora todos são “da família”.

Em relação às habilidades demonstradas pelo filho com a AH/SD, a mãe da F1 comentou que ele sempre teve um desenvolvimento diferente das outras filhas. Relatou que, quando se mudaram para o atual condomínio, o filho era a criança

mais nova e, mesmo assim, conseguia participar das brincadeiras, era “metido”, segundo ela, e adorava organizar as outras crianças e dar ideias do que brincar.

Para ela, ele se destacou desde cedo:

“[...] começou os desenhos cedo, com forma, com tudo, desenhava certinho, paisagem, passarinhos, coisas abstratas, tipo os heróis que ele via nos filminhos, era sempre diferente. A linguagem do [nome do filho] foi diferente. Antes de um ano as palavras já não eram soltas, eram inteirinhas, ele nunca falou que nem o Cebolinha, já foi direto a palavra certa, e com um ano já estourou as frases com três palavras [...]. Tinha um vocabulário mais requintado que não era da idade, e daí ele começou a corrigir os outros que não eram assim, daí um amigo dele de infância que já estava grande, com seis anos, e falava “Cebolinha”, e ele corrigia e daí já estava dando aquele atrito e eu disse eu tenho que ir atrás para ver o que o [nome do filho] tem, como que eu vou lidar, o que eu vou dizer para ele, não corrige, não magoa [...]” (Relato da F1).

Além das habilidades no desenho e na linguagem, a mãe também relata a facilidade do filho na área lógico-matemática:

“[...] a matemática também veio muito cedo, a profe do primeiro ano disse que, muitas vezes, no recreio, todos correndo e brincando e ele dizia, profe, me faz um desafio, assim, tipo 500 mais 720, e daí ela fazia e os números foram crescendo e chegou no milhar antes de todo mundo e daí ela fazia, nem ela sabia, ela disse que passava trabalho que ela tinha que ver se ele tinha acertado [risos]” (Relato da F1).

De acordo com os relatos da mãe, é possível verificar que o menino apresenta um perfil tanto acadêmico quanto produtivo-criativo (RENZULLI, 1986), demonstrando capacidade acima da média nas inteligências múltiplas: espacial, lógico-matemática, linguística e interpessoal (GARDNER, 2000).

Conforme a mãe, foi no momento da matrícula do filho, no último ano da educação infantil, que a coordenadora estava entrevistando-a e percebeu que, nesse tempo, o menino estava ali, manuseando diferentes materiais e lendo tudo que pegava em mãos e disse:

“[...] esse guri não vai poder ficar na educação infantil, ele vai dar um cansaço na professora, ele vai se cansar. Mas eu disse, ele é pequenininho, como ele vai ir para a primeira série? Porque eu já vivi isso, eu já alfabetizei um monte de criança com cinco anos que lá no terceiro estavam num cansaço, porque era o cronológico e a maturidade, eu acho que ele também vai viver isso [...], porque para algumas coisas ele é bom [...] e eu não sei também como que eu vou lidar com isso. Aí estava encomendado os livros, pensei em ir para casa, pedir um tempo, conversei com mais gente, e daí eu disse, então eu vou mudar, e daí ele foi para o primeiro ano” (Relato da F1)

Desse modo, o menino não frequentou o último ano da educação infantil, foi acelerado, ou seja, foi para o primeiro ano com cinco anos de idade.

Para Cupertino (2008, p. 38), a dissincronia:

[...] por vezes ocasiona níveis diferentes de desenvolvimento intelectual, afetivo ou motor. Nesses casos é importante lembrar que uma criança com altas habilidades é, antes de qualquer coisa, uma criança, com demandas típicas de sua idade em vários aspectos. Assim, muitas vezes, estranhamos atitudes que podemos considerar imaturas, mas que são adequadas para a faixa etária da criança, e que contrastam com uma habilidade intelectual superior.

Sendo assim, em sua atuação como alfabetizadora, a mãe relatou experiências de aceleração³⁹ que não foram bem-sucedidas, preocupando-se que o mesmo poderia acontecer com seu filho. Porém, mesmo assim, após refletir e dialogar com a família, optou pela aceleração.

A aceleração é uma alternativa de atendimento ao aluno com AH/SD, prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 1996. No entanto, tal alternativa precisa ser muito bem planejada para que, futuramente, não traga prejuízos ao aluno acelerado. Sabatella e Cupertino (2007, p. 73) comentam que:

[...] a aceleração pode ser positiva para a escola porque utiliza os recursos já existentes e os mesmos professores. Para a criança e a família, constitui-se em uma resposta rápida e eficiente, na medida em que mantém a motivação do aluno, que por sua vez preenche mais rapidamente os requisitos de sua formação.

Esse assunto é permeado por muita polêmica, pois, para alguns pesquisadores, esta modalidade atende mais aos interesses da escola do que aos do aluno com AH/SD. Pérez (2014) é uma das pesquisadoras brasileiras que tem centrado suas discussões na aceleração do aluno com AH/SD. Ela problematiza que, no Brasil, a aceleração tem como único propósito a antecipação da conclusão da etapa escolar. Para ela (2014, p. 463), não há “[...] quaisquer modificações ou flexibilizações curriculares ou qualquer outro tipo de acompanhamento do aluno acelerado. Promove-se o aluno ao ano seguinte e ponto”.

³⁹ A aceleração é um das alternativas de atendimento ao aluno com AH/SD, prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 1996, que a define como oportunidade para o aluno concluir em menor tempo a etapa escolar. Posteriormente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2011) também ratificaram a utilização da aceleração para o aluno com AH/SD.

Realmente, quando a escola não realiza uma adequada avaliação pedagógica e psicológica, não promovendo o posterior acompanhamento do aluno com AH/SD, há chances de esse aluno encontrar algumas barreiras durante seu percurso escolar e, futuramente, profissional. Essa situação é ainda mais preocupante uma vez que o aluno com AH/SD apresenta dissincronia.

Sobre o processo de identificação, a mãe da F1 contou que, na época que esse processo ocorreu, ela estava atuando como diretora de uma escola da rede pública estadual da cidade. Entre os professores dessa escola, havia uma educadora especial com pós-graduação na área de AH/SD. Então, em 2013, a mãe entrou em contato com essa educadora, que foi até a residência da F1 e realizou o processo de identificação.

Após a identificação, a educadora especial, por ter conhecimento do trabalho desenvolvido pelo PIT, encaminhou o menino para participar do projeto de extensão. Conforme relato da mãe:

“[...] foi o período em que o [nome do filho] mais cresceu, porque, eu vou te dizer a verdade, eu não tenho tempo para toda a hora fazer uma proposta inédita. [...] E eu acho que se eu não tivesse ido atrás, se não fosse o PIT, e essa coisa, ele teria “apanhado” dia e noite, e se eu não tivesse esse esclarecimento, pelo tumulto, por aquilo que caracteriza uma criança que tem esses comportamentos, teria sido muito mais difícil” (Relato da F1).

Em sua fala, a mãe pontua alguns momentos de ansiedade que a família passou por ter um filho com características peculiares. Além disso, o seu depoimento ressalta a importância de receber orientações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem desses sujeitos, bem como das características e peculiaridades que se apresentam nas AH/SD.

Sobre esse assunto, Oliveira (2009, p. 78) comenta:

Ao mesmo tempo em que a presença desse superdotado, no núcleo familiar, pode constituir um impulso para o desenvolvimento saudável das relações familiares, ela pode ocasionar dúvidas e angústias, nesse mesmo meio, porque todos passam a lidar com uma nova situação.

Desse modo, conforme relato da mãe, a identificação do filho alterou a dinâmica da família, e a falta de esclarecimentos sobre a temática das AH/SD mostrou-se como um fator dificultador para compreender as necessidades e as demandas advindas da identificação.

Assim, é fundamental que a escola seja apoiadora da família e seja capaz de instrumentalizá-la diante de possíveis dúvidas acerca da educação do filho com AH/SD. No entanto, algumas vezes, a escola também não se encontra munida de informações sobre esses alunos, ocasionando um entrave no seu processo de inclusão.

Foi a partir da participação do filho no PIT e da mãe no Grupo de Pais ou Responsáveis, também ofertado no projeto de extensão, que ela encontrou orientações, esclareceu dúvidas e trocou experiências com outros pais.

Segundo a mãe da F1:

“Foi através das reuniões lá no PIT e na sugestão de vídeos, de documentos para ler, e daí dava para o marido também ler em casa e, também, foi o período em que o [nome do filho] mais cresceu” (Relato da F1).

Sendo assim, verificou-se que a participação da mãe da F1 no projeto foi determinante para que ela recebesse os esclarecimentos necessários para, então, buscar um atendimento especializado na escola frequentada pelo filho.

Na **Família 2** (F2), também a mãe foi responsável por conceder a entrevista e preencher o *checklist*, e o local escolhido pela participante para a coleta dos dados foi a escola em que a filha estudava. Assim, a pesquisadora se deslocou até a referida escola para entrevistar a mãe, na biblioteca da instituição.

A F2 é caracterizada como uma família nuclear, composta pela mãe, pelo pai e por uma filha (11 anos).

A mãe tem 33 anos, concluiu o ensino médio e cuida do lar e das tarefas diárias da filha, levando-a para a escola, para consultas médicas, entre outras atribuições, pois seu marido é caminhoneiro e viaja pela região Sul do Brasil fazendo fretes, tendo, portanto, pouco tempo disponível. O pai tem 34 anos e ensino médio completo. Devido à profissão, fica ausente durante a semana e, na maioria das vezes, nos finais de semana retorna à cidade de Santa Maria para ficar com a família.

A família reside em um bairro próximo ao centro, numa casa própria que fica nos fundos da casa dos avós maternos da criança e, por essa proximidade, os avós participam ativamente da vida da neta. Segundo a mãe, o auxílio prestado por eles

é, principalmente, no deslocamento para ir ao supermercado, ao médico e em apresentações que a escola realiza (no caso, referentes ao coral, projeto do qual a menina participa).

Dessen (2012, p. 19), destaca que “muitos pais e mães brasileiros, devido às suas ocupações, necessitam, cada vez mais, compartilhar a educação dos filhos com as pessoas de sua rede social. Empregadas/babás, avós, vizinhos, parentes [...]”. Desse modo, verificou-se que, na F2, os avós atuam como rede de apoio para a mãe e a neta, especificamente quando o pai se encontra ausente da cidade.

Em relação ao processo de identificação, a mãe da F2 comentou que este se deu durante o ano de 2012, na escola, pelas integrantes do GPESP. Após concluído, encaminharam a filha para participar do PIT. De acordo com o parecer de identificação, a aluna apresentou “[...] perfeccionismo na escrita, conhecimento de palavras complexas, e destacando-se também em atividades artísticas, destacando-se na inteligência corporal cinestésica” (PARECER DE IDENTIFICAÇÃO – GPESP – 2012).

Tais características também foram ressaltadas pela mãe, que citou o desenho como atual interesse da filha e contou que ela e o marido procuravam ofertar recursos para a filha desenvolver essa habilidade.

Além disso, a mãe relatou sobre a participação das duas no PIT:

“No começo eu dizia: ‘ah, [nome da filha], não vamos é sábado, daí a mãe fica em casa faz o serviço’, e a minha mãe dizia: ‘mas, [nome da mãe], pensa por um lado que é uma coisa diferente, já que ela não sai muito de casa’. Aí eu não ia, eu lembro que eu ia um dia e faltava outro, aí depois quando ela entrou no ritmo eu entrei também, aí foi, deslanchou. [...] A [nome da filha] gostava de participar do PIT porque ali ela fazia atividade, ela chegava sempre falando, contando entusiasmada do que tinham feito, sempre tinha uma coisa diferente. [...] Eu gostava, lá no grupo a gente conversava sobre tudo, elas orientavam a gente quando tinha alguma dificuldade no colégio ou alguma coisa, a gente falava com elas, era bem bom, gostava bastante” (Relato da F2).

A partir da transcrição da entrevista, observa-se que, inicialmente, a participação das duas no PIT não era tão frequente. Porém, após ouvir os conselhos de sua mãe e presenciar a motivação da filha com AH/SD, a mãe da F2 passou a ser assídua no projeto e hoje reconhece a importância deste para suas vidas.

A **Família 3** (F3), atualmente, é composta pela mãe (51 anos) e por dois filhos, pois separou-se do seu marido, com o qual teve o filho mais novo (9 anos

participante da pesquisa). O mais velho (17 anos) foi fruto do primeiro casamento, do qual o marido veio a falecer. Assim, essa família se caracteriza como monoparental.

Desse modo, a mãe foi responsável por conceder a entrevista e preencher o *checklist*. A pesquisadora dirigiu-se até sua residência, localizada em um bairro próximo ao centro.

A casa em que a família reside é alugada e com poucos cômodos, a mãe dorme na área de serviço, em uma cama de solteiro, mobiliada com uma cômoda, juntamente com a máquina de lavar e um tanque de lavar roupa. Os meninos dividem o mesmo quarto, com acesso à internet e televisão a cabo. Segundo informações concedidas pela mãe, ela estudou até a sétima série e, atualmente, é do lar. Recebe renda da viuvez e, do segundo casamento, uma determinada quantia referente à pensão do filho, que é menor de idade.

Por ser do lar, a mãe relata que tem maior disponibilidade para participar da vida escolar dos filhos, além de participar de outras atividades voluntárias descritas por ela:

“Eu me envolvo no Templo [igreja a qual a família frequenta], sou voluntária na escola, então já me envolvo bastante. Participo de um grupo voluntário que promove a cidadania, pra ver os problemas do seu bairro, conscientizar cada vizinho, pois nós somos responsáveis por onde a gente mora, a nossa rua, nossa calçada, nosso bairro, a nossa escola” (Relato da F3).

Em relação à rotina da casa, a mãe da F3 comentou que os filhos auxiliam na organização do seu quarto, lavam e secam a louça, ou seja, realizam pequenas tarefas, as quais ela considera importantes para eles valorizarem a casa em que moram.

A mãe relata que seu filho mais velho, como tem 17 anos, ajuda na cobrança do mais novo, seja para estudar, seja na rotina doméstica.

“O [nome do filho mais velho] incentiva ele [o irmão mais novo] a fazer as tarefas porque ele não estava querendo muito [...] A roupa dobrada ficava ali na cama dele, esperando para guardar na gaveta. Mas daí o [nome do filho mais velho] começou a chamar a atenção dele, ‘tu vai guardar essas tuas coisas aí, a mãe dobra e tudo, deixa as coisas aí em cima, tu vai deixar aí, eu arrumo as minhas coisas e tu arruma as tuas’. Então eu não me meti, é uma coisa que ele está dando um exemplo para o irmão, está fazendo que o [nome do irmão mais novo] perceba que precisa ajudar” (Relato da F3).

Logo, cada família apresenta um perfil conforme sua estrutura, permitindo uma flexibilidade de papéis dentro de cada sistema. Para Wagner, Tronco e Armani (2011, p. 23), “pode-se pensar, então, que a dinamicidade do sistema se caracteriza pela maneira como a família se movimenta frente às diferentes situações as quais se coloca ou é colocada”.

A mãe comentou durante a entrevista que, nessa rotina de família monoparental, tenta exercer tanto o papel da figura materna quanto paterna. Em seu ponto de vista:

“[...] eu sei aliar os dois lados, mãe e pai, porque se eu não manter a disciplina, as regras, eu não ia conseguir com que eles fossem bons filhos, bons alunos, e onde for ter uma conduta né, é começar por mim também, porque é muito importante a mãe, tu ter uma conduta diante do filho, para dar o exemplo” (Relato da F3)

É importante destacar que a mãe não pode contar com o auxílio do ex-marido, pois ele mudou-se para outro estado e não tem mais contato com a família, nem por telefone. Segundo relato da mãe, ele casou-se novamente, o que ela descobriu via *facebook*, pois o filho queria saber notícias do pai e teve a ideia de procurar por ele na rede social. Lá também descobriram que ele havia tido uma filha nesse novo relacionamento, fato este que gerou revolta ao filho, segundo a mãe.

Sendo assim, a rotina da F3 envolve a colaboração entre os atuais membros que nela se relacionam, cabendo, principalmente, à mãe a tarefa de educar, bem como os cuidados com a rotina médica, social, entre outras.

Embora a família não disponha de muitos recursos financeiros, a mãe relatou que tenta oportunizar aos filhos o acesso a apresentações culturais gratuitas, além de valorizar e incentivar que os filhos participem da igreja, nomeada, por ela, como “Templo”.

Para Dessen (2012, p. 19),

As famílias necessitam do apoio de redes sociais que ofereçam um conjunto de suportes que auxiliem na promoção das competências necessárias para desenvolverem a autoconfiança, a capacidade crítica e a autonomia no gerenciamento de suas próprias vidas.

Desse modo, para a mãe da F3, a igreja constitui-se como uma rede social, pois, naquele ambiente, segundo seu relato, todos se auxiliam, oferecem apoio e ajudam na orientação à família. Ela comentou que era muito tímida e que sua

participação nessa rede social colaborou para que passasse a ter mais iniciativa, sendo mais ativa inclusive na vida escolar de seus filhos e no trabalho voluntário. Logo, o depoimento da mãe vem ao encontro das reflexões tecidas por Dessen (2012).

Em relação ao processo de identificação, a mãe da F3 comentou que foi realizado na escola frequentada pelo filho, no ano de 2014, pela equipe do GPESP. Conforme parecer de identificação, o aluno destacou-se na inteligência espacial (GARDNER, 2000) e, segundo Renzulli (1986), na superdotação produtiva-criativa. O parecer vem ao encontro das percepções maternas que vieram à tona durante a entrevista. Segundo a mãe, desde pequenos os dois filhos gostavam de desenhar.

“[...] caderno de desenho tem que ter sempre, e folhas de ofício também, e começou com o [nome do irmão mais velho], também, desde pequeno. [...] quando ele começou a entender que o irmão estava desenhando ali, daí ele se interessou, com 5 anos, e aí já começou a querer papel e lápis [...]” (Relato da F3).

Durante entrevista, a mãe também mencionou a participação dos dois filhos no PIT, uma vez que ambos⁴⁰ passaram por avaliação e foram identificados com inteligência espacial.

“Eles ficaram bem empolgados em participar do PIT, cada dia de aula lá, o que vai acontecer hoje? O que nós vamos fazer? O que nós vamos desenvolver e em casa também, houve uma euforia assim. Sim, lá eles podiam se desenvolver, o [nome do filho mais novo], gosta de criar, gosta muito de imaginar sabe? Mas aí depois que terminou, aí claro, eles ficaram mais centrados, mas a imaginação continua sempre” (Relato da F3).

É preciso mencionar que a mãe também era frequente e participativa nas discussões do Grupo de Pais ou Responsáveis, também oportunizadas pelo PIT.

Em relação à **Família 4** (F4), a mãe foi a responsável por participar da entrevista, que foi realizada na sua residência. Embora o pai também estivesse em casa no momento da coleta dos dados, ficou no pátio conversando com um vizinho e apenas a mãe respondeu às questões.

⁴⁰ Embora os dois irmãos tenham sido identificados, apenas o mais novo atendeu aos critérios de inclusão/exclusão para participar da pesquisa.

Essa família se caracteriza como nuclear, composta por pai, mãe e quatro filhos: duas meninas (14anos e 17 anos) e dois meninos, mais novos (3 anos e 9 anos). A filha identificada com AH/SD é a segunda mais velha.

A mãe tem 36 anos, ensino médio completo e trabalha como caixa de supermercado. O pai tem 39 anos, também com ensino médio completo e trabalha como fiscal no mesmo supermercado em que a esposa.

A residência da família localiza-se em um bairro próximo ao centro, de propriedade do casal. A casa é de madeira, com poucos cômodos. A duas irmãs dividem um quarto e os mais novos, o outro. A família tem acesso a computador com internet.

Segundo relato da mãe, tanto as irmãs mais velhas quanto o marido auxiliam na rotina da casa, cozinhando, lavando e passando. Contudo, nas tarefas escolares e na rotina média, são os pais que se dividem para acompanhar os filhos.

Wagner et al. (2005), discutem sobre o compartilhamento de tarefas de algumas famílias. Para as autoras (2005, p. 181): “Importantes fenômenos e movimentos sociais, tais como, a entrada das mulheres no mercado de trabalho e sua maior participação no sistema financeiro familiar acabaram por imprimir um novo perfil à família”.

Desse modo, observa-se que essa nova configuração abrangeu a F4, pois, como tanto a mãe quanto o pai trabalham fora de casa, as tarefas são igualmente divididas, buscando um compartilhamento entre ambos, algo presente em algumas das famílias contemporâneas (WAGNER, TRONCO, ARMANI, 2011).

Quando a mãe foi questionada sobre as habilidades observadas na filha, relatou:

“Desde pequeninha a gente vê que ela fazia coisas diferentes e a gente ficava notando, ela sempre era mais que a idade dela, a gente sempre foi notando, mas nunca chegou ao ponto de ‘ah, vamos procurar alguém’, foi deixando. Mas o que nos tocou mais foi quando no mercado, foi um senhor que faz parte da Casa de Poesia de Santa Maria, e eu disse: ‘ah, tem a minha filha que escreve’. E ele disse: ‘ah, trás para nós’ e daí eu levei uma poesia que ela escreveu, foi duas vezes, e daí foi publicado no jornal deles. Aí foi que eu disse, se ela quiser, eu disse ‘vai, filha, escreve que a mãe te apoia” (Relato da F4).

Tal habilidade e outras foram comprovadas durante o processo de identificação da menina, realizado durante o primeiro semestre de 2014, pela equipe do GPESP.

Em relação à participação da filha no PIT, a mãe destacou:

“acho que até no comportamento dela, o relacionamento mais aberto, isso eu notei bastante, ela estava mais aberta, dialogava mais, perdeu um pouco a vergonha, porque ela era bem tímida, bem fechada” (Relato da F4).

Dessa forma, observa-se a importância de criar um espaço para o incentivo de habilidades acadêmicas e sociais, pois, como relatou a mãe, a participação da filha no PIT contribuiu para o seu desenvolvimento social.

Na **Família 5** (F5), a responsável por conceder a entrevista e preencher o *checklist* também foi a mãe. A coleta dos dados ocorreu nas dependências da biblioteca da escola frequentada pelo filho identificado com AH/SD, local escolhido pela própria mãe.

A F5 é caracterizada como uma família nuclear, composta pela mãe, pelo pai e por dois filhos. A mãe tem 51 anos, concluiu o ensino médio e é do lar. O pai tem 63, também concluiu o ensino médio e é ferroviário aposentado. A filha mais velha tem 20 anos e cursa Administração de Empresas em uma universidade privada de Santa Maria. O filho identificado com comportamentos de AH/SD é o caçula, com 11 anos de idade.

A residência da família localiza-se em um bairro central e é própria. Nela, cada um tem seu próprio quarto. A família conta com acesso a computador e internet.

Na rotina doméstica da F5, a mãe relatou que todos se envolvem, havendo uma rotina compartilhada na organização da casa e nas atividades, como cozinhar. Porém, em relação às demais atividades, incluindo consultas médicas, lazer e escola, a tarefa de acompanhamento é dirigida à mãe.

“Levar o pai leva porque ele dirige, mas é a mãe quem entra, a mãe que tudo. Ele participa dessa parte do transporte, do levar, da hora de pagar o remédio, mas, na consulta, ele não entra junto. “Ah, deixa pra ti, tu que resolve isso, tu que sabe”. Mas o transporte ele leva, busca, compra o remédio. Sempre foi assim, desde pequeno eu reclamava que eu entrava sozinha para dar aquelas vacinas, eu que segurava, que via ele chorar, ele nunca. ‘Ah, mas é coisa de mãe, é contigo’. Mas foi assim, é o jeito dele” (Relato da F5).

De acordo com o relato da mãe, verifica-se, por parte do pai, um perfil não tão participativo na vida do filho. Alguns aspectos das informações coletadas por meio

da entrevista podem ser relacionados ao conceito de uma família patriarcal, em que cabe ao pai prover financeiramente a família (COSTA, 2004).

Quando arguida sobre as habilidades do filho, a mãe citou que, desde pequeno, ele demonstrou precocidade, caminhou e falou com muita destreza e sempre se destacou em matemática. O processo de identificação das AH/SD do filho foi realizado em 2014, pela equipe do GPESP. Segundo o parecer, o menino destacou-se nas áreas lógico-matemática, corporal-cinestésica e interpessoal (GARDNER, 2000), além de apresentar envolvimento com a tarefa, capacidade acima da média e criatividade (REZZULLI, 1986).

Hoje em dia, segundo a mãe da F5, o filho apresenta maior destaque na informática, tanto que, durante sua participação no PIT, ele frequentava o grupo de interesse em robótica.

“Esse negócio de computador, eu levei uma eternidade para saber abrir o *face* [*facebook*] e coisa e tal, e o [nome do filho] me ensinava. Ele dá um banho na [nome da irmã mais velha]. Às vezes, ela não sabe um programa e uma coisa que ela quer e ele vai lá e sei lá da onde que ele tira, sempre foi assim. Qualquer aparelho para ligar ou desligar ele se mete. Tu compra uma coisa nova hoje e não sabe, eu sou da era medrosa, sempre tenho medo de ligar que vai estragar, e ele não tem, ele já sai, não sei de onde” (Relato da F5).

As constatações presentes no depoimento da mãe dizem respeito a uma nova era, surgida a partir da difusão mundial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), conhecidos como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). As pessoas que nasceram na era digital tiveram, desde cedo, contato com as TICs. Pescador (2010, p. 2-3), contribuir para esse assunto afirmando que:

[...] essa é uma das características que os torna tão diferentes de seus pais e de outros adultos de gerações mais velhas. Enquanto esses últimos, em sua adolescência, escreviam seus pensamentos e segredos em pequenos cadernos, na forma de diários trancados com cadeado e a chave para que ninguém pudesse ler, os nativos digitais tornam essas informações, públicas, descrevendo seus segredos e pensamentos através de blogs em que compartilham listas com links que levam a outros blogs [...].

O relato da mãe ilustra essas considerações. Nascida em uma década em que não havia o contato com as TICs, ela apresenta dificuldades em acessar uma rede social, por exemplo.

A mãe foi a responsável da **Família 6** (F6) por participar da entrevista, que foi realizada nas dependências da escola frequentada pelo filho com AH/SD, com dia e horário previamente agendados.

A mãe tem 53 anos, formação em nível médio e atua como auxiliar de limpeza. O pai tem 55 anos, com nível médio completo e é aposentado da Superintendência dos Serviços Penitenciários (Susepe). O casal teve dois filhos: o caçula, com 13 anos (identificado com AH/SD), e a primogênita que tem 23 anos, é Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e reside em outra casa com o namorado. Pelas características citadas, a família constitui-se como nuclear.

Os pais e o filho moram em um bairro central, numa casa de propriedade da família, têm acesso a computador com internet e são sócios de um clube recreativo. Segundo a mãe, tentam disponibilizar ao filho acesso a diferentes atividades de lazer, pois ele gosta de sair para brincar com os amigos no clube.

As atividades são compartilhadas entre a mãe e pai, ou seja, ambos colaboram nas rotinas domésticas, médica, social e escolar.

Quanto às habilidades demonstradas pelo filho, a mãe da F6 ressaltou:

“Ele é muito criativo, ele olha certas coisas no computador e quer fazer, aí se não tem, por exemplo, ele queria fazer um cano com não sei o que, aí ele vai e pega os canos de água, e lá ele faz as coisas dele [...] Ele gosta de pesquisar lá e fazer uma coisa assim, mas é assim, olhou e fez, não pode deixar para amanhã”.

O relato da mãe vem ao encontro do parecer de identificação realizado pelo GPESP em 2014. Segundo o documento, o menino “[...] demonstrou persistência e perfeccionismo em suas produções, que são alimentadas por um senso de humor rico e notável criatividade. [...] gosta de realizar suas produções em grupo apresentando espírito de equipe, é extrovertido” (PARECER DE IDENTIFICAÇÃO, GPESP, 2014).

De acordo com o relato da F6 e o parecer de identificação de AH/SD do GPESP (2014), concluiu-se que o menino apresentou as inteligências lógico-matemática, corporal-cinestésica, espacial e interpessoal (GARDNER, 2000) e comportamentos da superdotação produtiva-criativa (RENZULLI, 1986).

Em relação à participação do filho no PIT, a mãe comentou que o filho adorava participar.

“Gostava, gostava mesmo. Ele que dizia, ‘ó, amanhã tem PIT’. Às vezes ele chegava em casa e ia fazer de novo aquilo que tinha feito no PIT. Ou ele dizia, fizemos tal coisa, eu vou ter que pensar como que eu vou terminar aqui. Era sempre assim, ele estava sempre pensando, por isso que eu digo que ele é quietinho, mas ele está sempre trabalhando com a mente” (Relato da F6).

Novamente, o relato da mãe ressalta os comportamentos apresentados pelos sujeitos com AH/SD: motivação, envolvimento com a tarefa, pensamento divergente, entre outros (REZZULLI, 1986).

Na **Família 7** (F7), a mãe também a responsável por participar da coleta dos dados. Para tanto, a pesquisadora dirigiu-se até a residência da família, localizada em um bairro de periferia da cidade, com data previamente agendada.

A família atual é recasada. Moram juntos a mãe, o pai, o filho desse casamento (com 13 anos de idade e identificado com AH/SD) e um filho de 20 anos, resultante do primeiro casamento da mãe.

A mãe tem 37 anos, formação em nível médio e trabalha em uma empresa de segurança, realizando o monitoramento de câmeras. O pai tem 43 anos, concluiu ensino médio e, atualmente, é motorista de ônibus de uma empresa que realiza transporte urbano na cidade de Santa Maria.

Em relação às condições de moradia, a mãe da F7 comentou que a residência é própria, cada membro tem seu cômodo, além de contar com acesso a computador com internet. Os avós maternos moram em uma casa nos fundos do seu pátio.

Quando questionada acerca da divisão de tarefas, a mãe relatou:

“[...] aqui é bem dividido, eu trabalhei quinta, sexta e sábado e o meu marido folgou sábado e domingo, daí no caso ele fez tudo de casa, limpou, fez comida, é bem dividido, bem aberto, eu digo: ‘[nome do filho], vai lá estende a roupa pra mim’ e ele estende, tudo bem natural assim, nada forçado” (Relato da F7).

Wagner, Tronco e Armani (2011), ressaltam que, na contemporaneidade, alguns casais têm conseguido organizar uma rotina de compartilhamento de tarefas. Para as autoras (2011, p. 25), as tarefas “[...] já não são exercidas de forma tão exclusiva, apresentando-se muito mais como tarefas cooperativas do que excludentes”.

Durante a entrevista, a mãe citou algumas características observadas no filho com AH/SD:

“[...] ele é bem metido e persistente, enquanto ele não descobre aquilo ali ele não para. De futebol, se tu perguntar, ele sabe tudo. E não só nacional, internacional, tudo tudo, eu fico apavorada. Ele tinha um caderno que ele mesmo montou uma liga [...]” (Relato da F7).

Assim, por meio da fala da mãe, é possível identificar comportamentos superdotados no menino, como, por exemplo, persistência na tarefa e criatividade (RENZULLI, 1986).

Conforme registros do GPESP, no ano de 2010, o menino foi identificado com AH/SD pelas integrantes do grupo de pesquisa. Naquela época, ele frequentava o primeiro ano do ensino fundamental e, desde a identificação, foi participante do PIT. Contudo, nesses mesmos registros não constam as áreas de interesse identificadas, apenas os pareceres com algumas informações sobre sua participação no projeto de enriquecimento.

O aluno apresentou como características habilidades na área de construções, tendo ideias criativas e espontâneas. Sendo que no desenvolver das atividades do grupo de interesse Robótica demonstrou ter ótima intuição e capacidade de focar nos objetivos propostos. Assim, como apresentou comportamentos de Superdotação: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 2004). Durante as atividades desenvolvidas foi possível perceber que o aluno apresentou essas características de forma alternada (PARECER DE PARTICIPAÇÃO NO PIT, GPESP, 2013).

A mãe da F7 relatou que seu filho sempre estava entusiasmado e motivado para participar dos encontros do PIT. Segundo ela, era um ambiente que considerava os potenciais e compreendia as necessidades do seu filho.

A responsável da **Família 8** (F8) por conceder a entrevista e preencher o *checklist* foi a mãe. A coleta dos dados ocorreu nas dependências da escola frequentada pelo filho identificado com AH/SD, local escolhido pela própria mãe.

A mãe tem 38 anos, concluiu o ensino médio e trabalha como cabeleireira. O pai tem 41 anos, ensino fundamental completo e trabalha com serviços gerais. O único filho do casal está com 13 anos. Pelo perfil descrito, observa-se que a família se caracteriza como nuclear.

De acordo com o relato da mãe, a família reside em uma casa própria, localizada em um bairro próximo ao centro. No mesmo terreno da sua casa, aos fundos, residem sua mãe e uma irmã.

Em relação ao compartilhamento das tarefas, a mãe mencionou, durante a entrevista, que o marido não tem o hábito de auxiliar na rotina doméstica nem nas atividades escolares. Ele faz-se presente quando precisa ir ao médico, ao supermercado, entre outras demandas.

“[...] estando em casa, ele não cozinha e não lava a roupa, mas o resto ele ajuda. [...] É, isso quem cuida sou eu [da rotina escolar]. Claro que, quando eu chego com o boletim, ele olha e dá os parabéns, às vezes até algum trabalho que envolve a família, ele participa, mas não é tanto quanto eu” (Relato da F8).

Constata-se que, apesar de a mãe atuar ativamente no mercado de trabalho para contribuir para a renda familiar, acaba tendo de assumir sozinha a rotina doméstica e escolar do filho. Wagner; Tronco; Armani (2011, p. 25), corroboram essa afirmativa e destacam que “[...] mesmo nas famílias em que ambos os cônjuges dividiam a tarefa de sustento econômico da família, o nutrir e acompanhar o cotidiano dos filhos ainda era exercido pela mulher/mãe”.

Quando questionada acerca das habilidades do filho, a mãe relatou:

“Desde pequeno, sempre, eu comecei a ensinar e ele sempre teve muito interesse, e no computador então ele faz coisas que a gente fica boba de ver, porque eu, às vezes, até pra colocar uma foto eu tenho dificuldade, ele não, ele ensina todo mundo, ele monta convites na internet, ele faz de tudo, e foi o que levou ele a aprender a ler mais rápido, ele queria jogar, aí ele precisava escrever ali, e ajudou muito. Se destaca, também, em matemática e inglês, são as notas melhores. E ele tem uma facilidade de aprender que eu nunca vi, eu digo: ‘eu tenho inveja, que eu queria ser assim quando eu tinha a tua idade’. Na matemática, é incrível” (Relato da F8).

Por meio do relato da mãe, observa-se que o menino apresenta motivação para realizar as tarefas de seu interesse e, a partir disso, demonstra comprometimento com a tarefa. Tais comportamentos também foram relatados no parecer de identificação, realizado pela equipe do GPESP em 2014:

O aluno apresentou os três comportamentos propostos por Renzulli (2004), criatividade, envolvimento com a tarefa e habilidade acima da média. Destacou-se na organização; sendo independente, perfeccionista, cooperativo, questionador, exigente/crítico e seguro em suas convicções; tem espírito de liderança; criatividade; apresenta uma memória destacada e

é imaginativo/inventivo. Dentre os colegas salientou-se em matemática, esportes e pelo interesse de pesquisar, o que corresponde segundo Gardner (1995) na inteligência interpessoal, lógica e corporal cinestésica (PARECER DE IDENTIFICAÇÃO, GPESP, 2014).

É importante destacar que a mãe era frequente no Grupo de Pais e/ou Responsáveis, ou seja, ela também se envolvia nas ações do PIT.

“Ah, era bem legal, porque a gente ficava sabendo das outras crianças, das outras habilidades, discutiam, sempre tinha algum tema que as gurias colocavam para discutir, era bem legal, eu gostava de vir” (Relato da F8).

Diante disso, verifica-se que é importante que sejam desenvolvidas ações de orientação e trocas de experiências entre familiares que tenham filhos com AH/SD. Assim, a família compreende que não é a única nesta condição e que há outras que podem se tornar redes de apoio e colaboração.

Na **Família 9** (F9), foi a mãe quem prestou informações para a coleta dos dados, realizada nas dependências da escola frequentada pelo filho com AH/SD, em dia e o horário previamente agendado. É preciso ressaltar que esta foi a única das famílias participantes com que foi preciso remarcar diversas vezes o encontro para coletar os dados, pois a mãe agendava e não comparecia.

A família caracteriza-se como nuclear, composta pela mãe, pelo pai e por três filhos: um com 25 anos, outro com 20 anos e o caçula, com 12 anos, identificado com AH/SD.

A mãe tem 50 anos, concluiu o ensino médio e é dona de casa. O pai tem 53 anos idade, ensino médio completo e atua como taxista.

Durante a entrevista, a mãe relatou que ela é a única responsável pela rotina doméstica e os cuidados que envolvem o filho com AH/SD. Para ela, ao pai cabe prover o sustento econômico da família, mas ela, em seu depoimento, foi enfática ao relatar que sente a falta do apoio do marido nas demandas que têm surgido com o filho caçula.

“É, só se for muito cobrado dele, porque ele só quer trabalhar e trabalhar e trabalhar, ele só trabalha, mercado é só ele que faz, eu até me acomodei um pouco, porque os outros afazeres são apenas comigo, então, aí vai me estressando um pouco também” (Relato da F9).

Wagner et al. (2005) consideram que, em função da multiplicidade de estruturas familiares na sociedade contemporânea, igualmente são diversos os atributos e papéis desempenhados por essas famílias. Diante disso, as autoras ampliam esse debate e afirmam:

Educar os filhos sempre foi uma tarefa complexa para os pais, embora isso não signifique que tais responsabilidades sejam compartilhadas de forma igualitária entre o casal. Diversas pesquisas apontam que as mães tendem a envolver-se mais do que os pais nas tarefas do dia-a-dia da criança e, geralmente, estão à frente do planejamento educacional de seus filhos (WAGNER et al., 2005, p. 181).

A realidade da F9 vem ao encontro das discussões tecidas, tendo em vista que, segundo o ponto de vista da mãe, o pai não tem se envolvido na vida escolar do filho, bem como nas atuais demandas que estão surgindo.

É preciso pontuar que, durante o período em que a pesquisadora estava realizando a coleta dos dados, o referido aluno encontrava-se em acompanhamento psiquiátrico e psicológico para confirmar o diagnóstico de Síndrome de Asperger⁴¹. Portanto, observou-se que a mãe estava muito angustiada com a confirmação do diagnóstico.

A identificação de AH/SD foi realizada no ano de 2012, por uma educadora especial, especialista em AH/SD, na antiga escola frequentada pelo menino. Como a profissional conhecia o trabalho realizado pelo PIT, encaminhou o aluno para participar do projeto, assim como ofertou o AEE para ele no turno inverso ao que ele frequentava a aula regular.

A seguir, é apresentado o fragmento do último parecer da participação do aluno no PIT:

O estudante apresenta uma notável preocupação com os elementos da natureza (doenças, vírus, epidemias, surtos, entre outros), e expressa isso em suas produções. [Nome do aluno] apresenta criatividade afluída em suas produções e também acentuada habilidade acima da média, apresenta também habilidades linguísticas e intrapessoais. (PARECER DE PARTICIPAÇÃO NO PIT, GPESP, 2014).

Quando questionada sobre a participação do filho no PIT, a mãe relatou:

⁴¹ Para uma visão mais ampla sobre esse assunto, consultar: Pereira; Azevedo e Nunes (2010).

“Ele não falhava um, então está sendo horrível esse ano para ele. Eu até pensei em trocar de escola, se continuar da mesma maneira eu vou tirar ele daqui, mas daí eu vou ter que procurar uma escola mais especializada, até uma particular se tiver esse atendimento que vai ser difícil pra nós, mas a gente vai ter que tentar, porque se não daqui para adiante vai ser pior ainda [referindo-se ao diagnóstico de Asperger]” (Relato da F9).

No fragmento apresentado, destacam-se dois aspectos. O primeiro é o fato de que o filho era frequente no PIT e foi muito difícil quando o programa encerrou suas atividades, até porque o menino foi transferido da escola que recebia o AEE e, na atual, esse trabalho não era, à época da entrevista, realizado. O segundo aspecto refere-se ao atual diagnóstico do filho, que irá demandar atenção para novas situações, que, inclusive, já estavam se manifestando (ele reprovou no ano da realização da coleta dos dados).

A mãe da **Família 10** (F10) foi a responsável por participar da coleta dos dados. Para tanto, a pesquisadora dirigiu-se até a residência da família, localizada em um bairro de periferia da cidade, com data previamente agendada.

A residência é própria, localizada nos fundos da casa de outro parente, com poucos cômodos. A família tem computador com acesso à internet.

Residem na casa o pai, a mãe e mais quatro filhos, caracterizando a família como nuclear. A mãe tem 34 anos, ensino médio incompleto e trabalha em uma casa de festas infantis. O pai tem 31 anos, ensino médio incompleto e trabalha como pedreiro na construção civil. O casal teve dois meninos e duas meninas: o primogênito, com 13 anos (identificado com AH/SD, mas não preencheu os critérios de inclusão/exclusão para participar da pesquisa), uma filha, com 12 (identificada com AH/SD), outra filha, com 8 anos, e o caçula, com 6.

A mãe mencionou, durante a entrevista, que as tarefas são compartilhadas, pois o casal trabalha fora de casa. Inclusive, os irmãos mais velhos auxiliam com os deveres escolares dos mais novos.

Oliveira (2011) descreve a importância de os pais intervirem e orientarem as relações entre os filhos. Para ela (2011, p. 71), “tanto a forma como interação pais e filhos, quanto a forma como os pais manejam a relação entre os filhos, influenciam a relação fraterna”.

Sendo assim, pelo relato da mãe, observou-se que o vínculo fraterno entre seus filhos é de cooperação e corresponsabilidade dos mais velhos para com os mais novos.

Sobre o processo de identificação, tanto o primogênito quanto a segunda filha mais velha, foram identificados com AH/SD. Conforme registros do GPESP, a aluna foi identificada em 2010, quando foi acelerada da pré-escola para o primeiro ano.

“Quando ela foi para o primeiro ano, ela entrou antes da idade, estava acelerada. As meninas do PIT que me deram tudo as Leis, sublinhadas para eu falar com a diretora e dizer que minha filha tinha direito. Eu nem sabia de nada disso, fui pelo que as meninas do PIT me orientaram. A diretora me olhou com cara torta, sem querer muito e me disse para não espalhar, senão iria bagunçar toda a escola” (Relato da F10).

Com base no fragmento, verifica-se o quanto é importante para a família a orientação das possibilidades educacionais que podem ser ofertadas aos alunos com AH/SD. Dito de outro modo, foi por meio das orientações recebidas pela equipe do PIT que a mãe pode buscar, junto à direção da escola de sua filha, o direito à aceleração já previsto em lei (BRASIL, LDB - LEI 93.94 de 1996).

Na **Família 11** (F11), a mãe foi a responsável por conceder a entrevista e preencher o *checklist*. A coleta dos dados ocorreu nas dependências da biblioteca da escola frequentada pela filha identificada com AH/SD, local escolhido pela própria mãe.

A F11 pode ser caracterizada como monoparental, uma vez que vivem juntas a mãe e suas duas filhas. A mãe tem 35 anos, atua como manicure e cursa Psicologia em uma universidade privada da cidade. A filha mais velha tem 17 anos e cursa o ensino médio, e a mais nova, com 14 anos de idade, é a filha identificada com AH/SD. Segundo informações relatadas pela mãe durante a entrevista, ela e seu ex-marido convivem harmoniosamente – inclusive são vizinhos. Esse fato facilita o contato, quase que diário, das filhas com o pai.

A residência em que a F11 vive é própria e localiza-se em um bairro próximo ao centro, com computador e acesso à internet.

A mãe relatou que ambas as filhas auxiliam nas tarefas domésticas e são responsáveis pelos afazeres educacionais, isto é, a mãe não se envolve na vida escolar das filhas.

Em relação às características da filha identificada com AH/SD, a mãe comentou:

“Sim, desde que nasceu ela é mais agitada, tem sede de conhecimento, sempre foi mais curiosa, desmanchava, até hoje tem coisas que ela desmonta inteira para ver. Ela não se contenta [...]” (Relato da F11).

Uma das características ressaltadas pela mãe, no fragmento, foi a curiosidade, característica presente nas pessoas com AH/SD.

A identificação das AH/SD foi realizada pela equipe do GPESP no ano de 2014. Logo após, a aluna foi encaminhada para participar do Grupo de Robótica do PIT.

A **Família 12** (F12) é a última participante da pesquisa. Nessa família, o pai foi o responsável por conceder as informações para a coleta de dados. Cabe ressaltar que, entre as famílias participantes, ele foi o único pai que participou da pesquisa, embora a pesquisadora tenha tentado agendar as entrevistas com o intuito de que ambos os responsáveis, pai e mãe, pudessem participar.

O pai tem 38 anos, formação superior em Sistemas de Informação e atua como funcionário público municipal. Atualmente, reside com o filho primogênito (identificado com AH/SD), 11 anos de idade, em um apartamento alugado, em bairro próximo ao centro. Cada um tem seu quarto, com acesso a computador com internet e televisão a cabo. Sua ex-esposa tem 39 anos, é Pedagoga e mora em outra cidade, próxima de Santa Maria, com o filho caçula (4 anos). Nessa rotina, os pais dividem a guarda dos filhos, o pai é responsável pelo filho mais velho e a mãe, pelo mais novo.

Para Cerveny (2011, p. 84), existem diferentes tipos de separações:

[...] amigáveis, litigiosas, abandonos temporários ou definitivos e, mesmo dentro desses tipos, existem diferentes nuances. As famílias são todas diferentes entre si e uma separação amigável para umas é bastante diferente das relações amigáveis na separação de outras. Alguns autores não acreditam em separações amigáveis, pois acham que toda separação traz alguma consequência desagradável. Muitos pais negociam um relacionamento amigável na separação para proteger a vida emocional e afetiva dos filhos.

No caso da F12, segundo o pai, ele e a ex-esposa mantêm, na medida do possível, uma boa relação e sempre se comunicam por telefone para discutir algum

problema, antes de tomar uma posição ou falar sobre a rotina do dia a dia. Contudo, o pai relatou o seguinte:

“Sim, se ele está doente eu ligo: ‘ó, ele está ruim’. Eu, mais do que ela, tenho essa preocupação de manter ela informada. Ela já omite, eu reclamo disso, mas eu sempre informo, sempre converso” (Relato da F12).

Pelos dados apresentados, infere-se que a família se configura como monoparental. O pai relatou, atualmente, que está em um relacionamento sério e que sua namorada está grávida, mas que, por enquanto, segundo ele, cada um permanecerá em sua residência.

O pai da F12 mencionou que conta com apoio da avó paterna para compartilhar a rotina do filho:

“A gente almoça na minha mãe, de tarde ele come algum lanche alguma coisa em casa, ele mesmo está fazendo hoje, e de noite ou eu faço alguma coisa ou eu pego, quando sobra da mãe e levo uma viandinha pra ele comer em casa de noite, mas é bem tranquilo, isso no dia a dia, no fim de semana ou eu cozinho, ou minha namorada cozinha. Como o [nome do filho] estuda na parte da manhã e a escola fica próxima da minha mãe, ela que acabava pegando ele no final da aula” (Relato da F12).

É importante ressaltar que os avós constituem parte da família extensa, juntamente com tios, tias, primos, primas, entre outros parentes que mantêm laços afetivos entre si.

Cardoso e Brito (2014, p. 439) comentam que:

[...] a família extensa vem se constituindo como um dos modelos da atualidade, por diversos motivos, como o desemprego e o divórcio. O lugar social de cuidadoras situa as avós em papéis voltados para educação e socialização dos netos.

As mesmas autoras também afirmam que muitas avós, além de ocuparem seu tempo livre para o cuidado com seus netos, acabam provendo seu sustento.

Observa-se, assim, que, por diversas demandas, as famílias procuram as avós para colaborar ou mesmo para assumir a criação dos netos. No caso da F12, a avó paterna assume a função de cuidadora do neto até que seu pai volte do trabalho.

Em relação ao desenvolvimento do aluno com AH/SD, o pai relatou que ele e a mãe tinham o hábito de ler para o filho e mencionou algumas características do seu filho:

“[...] eu deitava com ele e começava a ler e acompanhava com o dedo, e do além quando eu vi ele estava lendo, foi muito impressionante, muito rápido, com dois anos e meio ele lia bem. Já mais velho, ele era bem incarnado para pesquisar as coisas, gostava do universo, então sentava no computador e lia, lia, lia sobre o universo, dinossauros e depois coisas de música, as coisas que ele gosta ele sabe tudo assim, por conta, pesquisa muito” (Relato da F12).

Considerando o fragmento, infere-se que o menino apresentou precocidade⁴² na leitura, característica que, também, pode ser observada em pessoas com AH/SD identificadas na área acadêmica (RENZULLI, 1986).

O pai também comentou que, após observarem essa precocidade, ele e a mãe do menino conversaram e decidiram buscar algum auxílio para o filho.

“E daí eu comecei a procurar. ‘Será que tem alguma coisa para criança assim em Santa Maria?’ Daí no colégio não tem nada, e achei alguma coisa na internet do PIT e tinha um número de telefone e daí a minha mulher ligou e falou com a [nome de uma das antigas integrantes do projeto], e duas delas foram lá em casa, falaram com ele. Só que o PIT era para crianças acima dos seis anos, mas daí no fim me convidaram pra levar ele lá e abriram uma exceção [...]” (Relato da F12).

Conforme o relato, após uma primeira tentativa junto à escola não ter sido bem-sucedida, o pai pesquisou na internet e encontrou informações sobre o PIT. Assim, no ano de 2009, iniciou a trajetória do seu filho no programa de enriquecimento até 2014, ano em que o projeto foi encerrado.

O parecer apresentado a seguir ilustra algumas das habilidades observadas no aluno durante sua participação do PIT no ano de 2011.

“Demonstrou autonomia, persistência em suas decisões. Na realização das atividades demonstra motivação e interesse pela tarefa, realizando-as com facilidade. Observamos que o [nome do menino] possui habilidade de produzir muitas relações ou associações significativas a uma dada ideia e também uma facilidade em acrescentar uma variedade de detalhes a uma informação, demonstrando assim produções originais e criativas” (PARECER DE PARTICIPAÇÃO NO PIT, 2011).

⁴² Virgolim (2007c, p. 23), define que crianças precoces são aquelas que “[...] apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura”.

Conforme o parecer, concluiu-se que o aluno apresenta os três anéis propostos na teoria de Renzulli (1986): criatividade, envolvimento com a tarefa e capacidade acima da média.

É preciso destacar que o pai do aluno era participativo no grupo de pais/responsáveis do PIT, sendo um dos poucos pais que frequentava o grupo, pois a maioria era representada por mães.

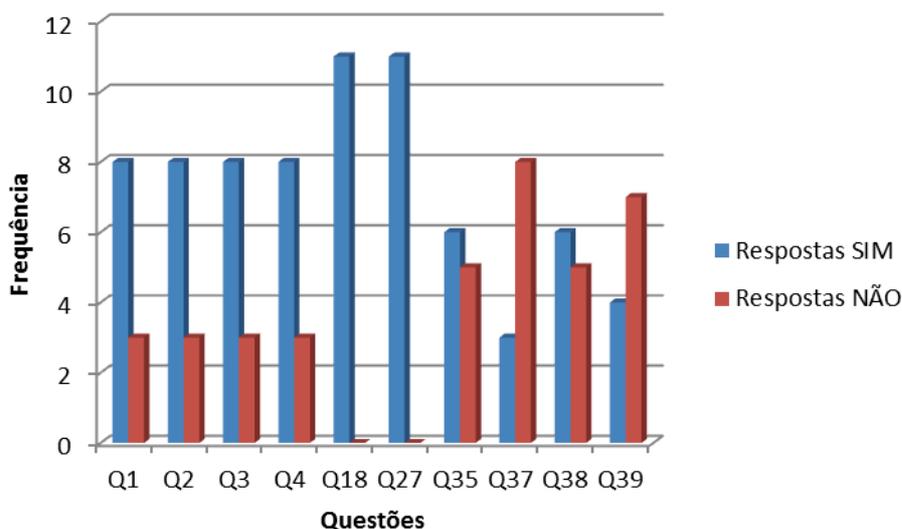
7.2 ANÁLISE DO *CHECKLIST* DA ROTINA COMPARTILHADA E ENVOLVIMENTO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA, VERSÃO PARA PROFESSORES

A seguir, encontra-se a análise do *checklist* que avaliou as áreas “acadêmica” e “não acadêmica” referentes às categorias: “**Orientação**”, “**Participação**”, “**Informação**” e “**Avaliação**”, na Versão para Professores.

Embora todas as questões que compõem as áreas e suas respectivas categorias tenham sido apresentadas no Anexo B, algumas foram selecionadas para serem discutidas, por terem sido as que mais se aproximaram das intenções da presente pesquisa.

Inicialmente, foi analisada a categoria “**Orientação**”, na “**área acadêmica**”, compreendendo as questões: 1, 2, 3, 4, 18, 27, 35, 37, 38 e 39, ilustradas no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Orientação”, área “acadêmica” – Versão para Professores.



A partir da análise das questões de 1 a 4, foi possível verificar que, das 11 professoras participantes da pesquisa, oito (73%) afirmaram terem orientado os pais para que desenvolvessem hábitos de estudos em seus filhos, acompanhassem as tarefas escolares e o processo de avaliação e discutissem com seus filhos aspectos importantes para seu desenvolvimento e formação geral.

“Sim, no início do ano a gente tem uma entrevista com os pais que a gente já tem um cronograma, tem uma entrevista pronta, um questionário que é conversado com os pais, já sabe como é a rotina dos alunos, explica, principalmente o quarto ano, que é bastante conteúdo, embora ainda seja uma professora só, a gente já oriente que nesse ano tem que ter um comprometimento, um auxílio maior, até porque depois no sexto ano é um baque pra eles quando chegam vários professores” (Relato da P3).

“Nos que frequentam a escola sim” (Relato da P4).

Nesse sentido, apenas três professoras (27%) assinalaram no *checklist* que não forneciam essas orientações aos pais de seus alunos. Duas dessas professoras eram da Escola 1 e a outra, da Escola 4.

Considerando o contexto pesquisado, pode-se inferir que as professoras da Escola 1 não possuem o hábito de orientar os pais nos aspectos destacados, tendo em vista que seus alunos frequentavam os anos finais do ensino fundamental, apresentando maior autonomia para gerenciar seus estudos. Além disso, espera-se que nesse nível de ensino os pais já tenham criado tais rotinas na vida de seus filhos. Esses aspectos diferem nos anos iniciais do ensino fundamental, em que os pais acompanham, de forma mais próxima, os estudos e as tarefas de seus filhos. Contudo, é aconselhável que professores e familiares mantenham um diálogo contínuo, independentemente da etapa escolar que os alunos/filhos se encontrem.

Destacam-se também as questões 18 e 27, nas quais 100% das professoras marcaram a opção “sim”. Em relação à primeira questão, afirmaram ter recebido ajuda da equipe da direção e/ou coordenação para resolver as dificuldades de aprendizagens de seus alunos. Já quanto à segunda, as professoras ressaltaram ter orientado seus alunos sobre as atividades acadêmicas a serem desenvolvidas em suas casas.

A questão 37 abordou um importante aspecto: a participação dos pais nas reuniões pedagógicas com a equipe da direção e/ou apoio pedagógico. Nesse item, oito professoras (73%) destacaram que os pais não participaram dessas reuniões.

“Daí seriam mais os professores mesmos” (Relato da P6).

“Só em reuniões informativas” (Relato da P8).

Apenas três professoras (27%) disseram que os pais de seus alunos participavam. São elas: P1 (Escola 1), P7 (Escola 3) e P10 (Escola 6).

“Sim, eles vêm, participam, na troca de livros, a direção chama para mostrar o porquê nós estamos adotando aquele livro. A questão agora que foi trocado, nós tínhamos a primeira série que foi trocada para o primeiro ano, tudo questões pedagógicas. Mesmo eles entendendo ou não, eles estão sabendo que a escola está em mudança, processo de alfabetização ser concluída lá no quarto ano, quinto ano, avanços de primeiro para segundo sem reprovação, porque, tudo isso foi explicado para os pais, porque tem pais que não aceitam que o filho no primeiro não pode ir adiante, então a direção se preocupa com isso e chama para a responsabilidade também” (Relato da P7).

“Sim, geralmente a gente faz uma por ano, mas eles vêm, geralmente, no início do ano para dar as instruções de como será o trabalho, que é por bimestre, aquela coisa” (Relato da P10).

Dessa forma, constatou-se que a maioria das professoras afirmou não haver participação dos pais durante as reuniões pedagógicas, o que pode dificultar as trocas de experiência no que diz respeito à inclusão do filho/aluno com AH/SD. Sendo assim, acredita-se que tais reuniões poderiam se constituir como espaços formativos e de discussões, tanto para pais quanto para professores.

[...] diferentemente do que julga a maioria dos professores e outros profissionais da educação, a família tem interesse em participar da vida escolar dos filhos e vem cada vez mais se interessando e se envolvendo com as atividades escolares (CAETANO; YAEGASHI, 2014, p. 28).

No entanto, para que isso se concretize, é necessário que a escola oportunize a participação da família nas reuniões pedagógicas e que a família se mostre colaborativa neste processo, ou seja, que ela efetivamente participe dessas reuniões.

Na questão 38, seis professoras (55%) responderam que os pais expressaram suas opiniões e sugestões durante reuniões pedagógicas e/ou conselho de classe e cinco professoras (45%) assinalaram que isso não ocorreu.

Assim, observa-se que a resposta para essa questão ficou relativamente equilibrada, com uma pequena tendência para uma maior participação dos pais.

Na sequência, a questão 39 diz respeito à participação dos pais na construção e/ou na modificação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse aspecto, houve uma maior prevalência da resposta “não”, pois sete professoras (64%) assinalaram que os pais de seus alunos não fizeram sugestões e/ou colaboraram na construção do PPP e quatro professoras (36%) marcaram que “sim”.

Para as autoras Caetano e Yaegashi (2014, p. 27), “[...] a parceria com a família se constrói no projeto político-pedagógico da escola e deve ser uma iniciativa da gestão e do corpo docente”. Portanto, conforme as autoras, a escola deveria ser a principal motivadora para que as famílias fossem mais participativas na construção do PPP das escolas. Logo, novamente, verifica-se que cabe à gestão escolar promover ações efetivas para estimular a maior participação das famílias na vida escolar de seus filhos.

Reali e Tancredi (2005, p. 241-242), reiteram esse assunto e complementam:

Defende-se a importância de que a escola invista na promoção de um novo modelo de interação com as famílias de seus alunos, modelo esse que proporcione maiores conhecimentos sobre os alunos atendidos e mais conhecimento, pelas famílias dos alunos, dos trabalhos realizados pela escola. Como local de trabalho de especialistas, a promoção dessas interações mais próximas deveria sempre partir da escola.

A seguir, é apresentado o Quadro 17 com o intuito facilitar a análise das respostas de cada professora frente às questões 37, 38 e 39, uma vez que se pretende discutir algumas respostas de determinadas professoras. É importante destacar que a sigla “S” foi utilizada para a resposta “sim” e a sigla “N” para “não”.

Quadro 17 – Respostas das professoras às questões 37, 38 e 39.

Questões	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
37	S	N	N	N	N	N	S	N	N	S	N
38	S	S	N	N	N	N	S	S	S	S	N
39	N	N	N	S	N	S	S	N	N	S	N

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Como as questões 37 e 38 referem-se à participação dos pais em reuniões pedagógicas e/ou conselho de classe expressando suas opiniões, o esperado era que as professoras marcassem a mesma resposta para ambas as questões. Porém, observou-se que as professoras P2, P8 e P9 assinalaram que apenas alguns pais participaram das reuniões, mas sem emitirem suas opiniões ou então sugerindo possíveis modificações na trajetória escolar de seus filhos.

Dessa constatação, pode-se deduzir que, provavelmente, esses pais sentem que a escola abre espaço para sua participação, mas talvez ainda falte um incentivo maior por parte dela em promover um debate, ou seja, em propor um momento para a família ter vez e voz nessas reuniões. Deduz-se também que os familiares não se sentem munidos para emitirem seus pontos de vista, talvez por desconhecerem os assuntos discutidos. Para Rey (2010, p. 24), “muitas vezes com a escolaridade média baixa, os pais se sentem desencorajados e temerosos de participar da vida escolar dos filhos”.

Leonessa (2014, p. 50) elabora alguns questionamentos que são pertinentes para problematizar esse assunto: “Qual seria a atitude da escola se os pais desejassem discutir o currículo adotado pela escola? Como seria a reação dos professores e equipe pedagógica se a família desejasse intervir nas decisões e ações pedagógicas da escola?”.

Portanto, será que a escola deseja que os pais participem dessas discussões? O mesmo questionamento deve ser feito em relação às famílias. Essas e outras indagações serão problematizadas ao longo da tese.

Já as professoras P3 (Escola 1), P4, P5 e P6 (Escola 2) e P11 (Escola 7 – rede privada) assinalaram que os pais de seus alunos não participavam nem opinavam em tais reuniões. Desse modo, pode-se sugerir às escolas supracitadas que estimulem nos pais uma maior participação nas reuniões.

Nesse aspecto, destaca-se a Escola 2, na qual todas as professoras participantes da pesquisa relataram que essa prática não era frequente. Da Escola 7, por ser da rede privada, *a priori* seria esperado que oportunizasse uma maior participação dos pais de seus alunos nessas reuniões, uma vez que o senso comum promove o discurso de que a escola privada é mais propensa à participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Rey (2010, p. 24) complementa essa problematização ao afirmar que “na escola particular, o pai que paga a mensalidade se vê muitas vezes no direito de cobrar e de exigir mais da escola”.

Seguindo com essa discussão, a professora 11 (Escola 7), também apontou no *checklist* que os pais da sua turma, além de não participarem das reuniões, também não enviam sugestões à escola. Nessa perspectiva, observa-se que escola e família não estão construindo um trabalho colaborativo, formando uma barreira/entrave que poderá dificultar o processo de inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD.

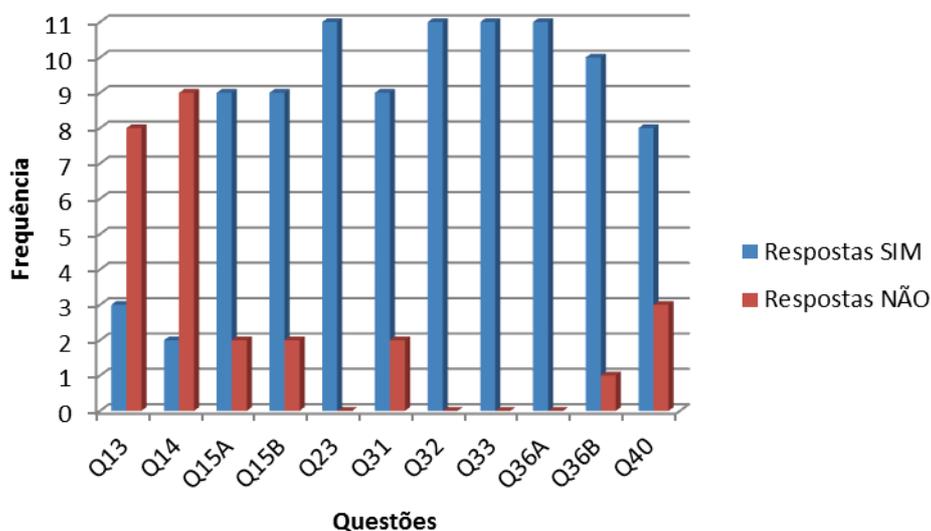
Além da professora P11, as professoras P1, P2 e P3 (Escola 1), P5 (Escola 2), P8 (Escola 4) e P9 (Escola 5) também ressaltaram que os pais não encaminham à equipe escolar sugestões para elaborar ou modificar o PPP das instituições.

Essa constatação é muito significativa quando se deseja que as famílias sejam mais participativas, quando as políticas públicas ressaltam a importância dessa parceria, como é evidenciado pelo artigo 2º do inciso 2 do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes [...]” (BRASIL, 2011, p. 2).

Novamente, devem ser analisadas e problematizadas as duas instituições, família e escola, não culpabilizando uma ou outra pelas possíveis dificuldades advindas da inclusão escolar do aluno com AH/SD.

Após discutir a área “acadêmica”, na categoria “**Orientação**”, a seguir é apresentada a análise da **área “não acadêmica”**, a qual englobou as seguintes questões: 13, 14, 15a, 15b, 23, 31, 32, 33, 36a, 36b e 40, cujas respostas constam no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Orientação”, área “não acadêmica” – Versão para Professores.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

As questões 13 e 14 chamaram atenção na análise do *checklist* por abordarem a relação entre escola e família. A primeira delas questiona se o professor orienta/coordena grupos de pais na realização de atividades socioculturais, e a segunda questiona se o professor promove encontros entre os pais de seus alunos.

Sendo assim, em relação à questão 13, oito professoras (73%) não coordenaram grupos de pais em atividades socioculturais e apenas três delas (27%) adotavam essa prática. A questão 14 apresentou maior discrepância entre as respostas; apenas duas das professoras afirmaram prover encontro entre os pais de seus alunos para trocas de experiência, representado 18% do total de professoras.

As professoras que responderam “sim” para a questão 13 foram: P6 (Escola 2), P7 (Escola 3) e P11 (Escola 7 – rede privada). Elas ressaltaram que as atividades socioculturais que envolviam a participação dos pais aconteciam de forma esporádica, pois diziam respeito à organização de gincanas, festas juninas e exposições.

Referente à questão 14, as professoras que responderam afirmativamente foram: P7 (Escola 3) e P9 (Escola 5), ou seja, apenas 18% das professoras promoviam encontros entre os pais de seus alunos e 82% não estimulavam a troca de ideias e experiências entre os pais.

A professora P6 relatou que:

“Foi solicitado, mas não se realiza em função da baixa frequência dos pais, a gente faz tentativas e não rola” (Relato da P6).

Já a professora P11 ressaltou:

“Não, porque a escola não abre muito, aí é a direção que faz” (Relato da P11).

Nesse sentido, é necessário que haja um trabalho em conjunto entre os membros da escola. Cabe a ela planejar estratégias tanto para aproximar a família da escola quanto para estreitar as relações entre as próprias famílias. Além disso,

É preciso também que as escolas reflitam sobre suas práticas pedagógicas, assumindo as responsabilidades dessa especificidade de sua ação, revertendo a postura ‘queixosa’ em relação à família e tomando-a como parceira (SILVEIRA, 2011, p. 182).

Não se pretende julgar quem está certo ou errado, mas sim tentar modificar determinadas concepções dos familiares e dos professores, pois acredita-se que um diálogo entre as famílias também poderia colaborar para um melhor ajustamento social e educacional do aluno com AH/SD. Desse modo, esses encontros se constituiriam como canais de comunicação e trocas de experiências entre todos os pais, não apenas entre aqueles que têm filhos com dificuldades, deficiências ou AH/SD.

Os relatos das professoras P7 e P9 corroboram essa proposição. A P9 relatou que uma reunião organizada por ela com o intuito de que os pais de seus alunos assinassem uma autorização para uma viagem de estudos foi uma oportunidade para eles se conhecerem um pouco mais e trocarem experiências. A P7, em seu relato, também pontuou essa experiência, para ela:

“[...] eles conversam entre eles sobre diversos assuntos que envolvam seus filhos” (Relato da P7).

Assim, tanto as reuniões mais formais quanto os eventos sociais da escola podem ser momentos para interação e troca de experiências entre as famílias de todos os alunos. Nesses espaços, os familiares de alunos com AH/SD podem dialogar com outros pais na mesma situação, para juntos buscarem resolver possíveis dificuldades e também elogiar as experiências positivas, o que está dando certo.

As questões 15a e 15b focaram no atendimento especializado de alunos com necessidades educacionais especiais e a orientação dos familiares destes para que, se necessário, recebessem um encaminhamento adequado.

Das 11 professoras, nove (82%) afirmaram ter tido alunos com necessidades educacionais especiais e ter encaminhado esses alunos quando necessário para avaliações especializadas, como atendimento de psicologia ou fonoaudiologia. As professoras que assinalaram “não” para essas duas questões foram a P1 (Escola 1) e a P8 (Escola 4), representando apenas (18%) das respostas. Esse dado retrata um crescimento nos índices de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Contudo, quando as professoras se referiam aos alunos com NEE's, elas estavam, em sua maioria, referenciando sua experiência junto a alunos com

deficiências e dificuldades de aprendizagem. Poucas delas citaram os alunos com AH/SD, cujas famílias são integrantes desta pesquisa.

“Sim, eu tenho os inclusos né, eu tenho o [nome do aluno] que tem uns 24 anos, que está no quarto ano comigo e está assim. Esse ano ele teve um bom progresso, o alfabeto ele já identifica, eu consegui fazer com ele a relação numeral” (Relato da P7).

“Tem uma menina que não enxerga bem. [...] a direção sabe, ela já tem a professora aqui” (Relato da P2).

“Eu tenho ali a [nome da aluna], ela tem, ela não acompanha, me parece que os pais não aceitam” (Relato da P6).

As únicas professoras que reconheceram os alunos com AH/SD como tendo NEE's foram a P3 (Escola 1), a P4 (Escola 2) e a P10 (Escola 6)

“Assim, esse ano eu iniciei com quatro alunos incluídos, que era o [nome do aluno] e o [nome do aluno], com Down, a [nome da aluna], com deficiência mental e o [nome do aluno], que seria altas habilidades” (Relato da P3).

“Só tive alunos para altas habilidades porque para as deficiências não” (Relato da P4).

“Eu vejo assim, que cada ano é uma surpresa, ano passado eu não tinha alunos com altas habilidades, esse ano eu tenho, então eu acredito que eu tenho que ir atrás para me informar sobre as características [...]” Relato da P10.

Quando as professoras preencheram as questões 36a e 36b, que se referiam ao recebimento de orientações da equipe da direção no encaminhamento dos alunos com NEE's e/ou seus familiares, quase todas marcaram “sim” (referente à primeira questão), apenas a P8 (Escola 4) assinalou que “não” (questão 36b). Esse fato demonstra que professores e equipe diretiva têm se envolvido de forma conjunta no atendimento e encaminhamento dos alunos público-alvo da educação especial, bem como vêm orientando seus familiares.

No entanto, ao analisar as questões 15a e 15b e 36a e 36b, observa-se que esse atendimento e encaminhamento, tanto dos alunos quanto dos seus familiares, foca nos alunos com deficiência, deixando a maioria dos alunos com AH/SD sem o devido atendimento.

A mesma professora do relato anterior (P7) comentou que o aluno com deficiência cognitiva tem recebido o AEE:

“Tem, tem a educadora especial e tem a classe de recursos e daí na quinta-feira ele vai com a professora da classe de recursos, então é um apoio bem bom” (Relato da P7).

Após esse diálogo, a respectiva professora foi questionada, pela entrevistadora, sobre o porquê de os alunos com AH/SD não estarem participando do AEE. Ela comentou:

“[...] a gente não consegue atender a demanda desses outros, elas são duas [educadoras especiais] para toda a escola, e uma tem a classe especial e a outra fica na sala de recursos. Isso ajuda um monte, eu tive alunos com problemas sérios, que ela [a professora da sala de recursos] me deu um suporte e um dia nós sentadas ali e eu disse, tá e esses alunos que se destacam, o que a gente vai fazer? Porque a escola fica com o foco mais naquele que tem dificuldades para poder salvar” (Relato da P7).

O relato dessa professora exemplifica a concepção de tantos outros professores quando se aborda a necessidade do AEE para os alunos com AH/SD. Em outras palavras, muitos professores acreditam que o aluno com deficiência teria maiores benefícios frequentando o AEE se comparado ao aluno com AH/SD. Inclusive, verifica-se esse discurso por parte dos próprios educadores especiais, que afirmam terem suas salas de recursos multifuncionais superlotadas de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e, por isso, não teriam condições de ofertar um AEE para os alunos com AH/SD.

No entanto, os alunos com AH/SD necessitam e têm os mesmos direitos de frequentar o AEE que os demais alunos que integram o público-alvo da educação especial. Dessa forma, é necessário sensibilizar tanto professores do ensino comum quanto os próprios educadores especiais sobre a importância de o aluno com AH/SD receber uma suplementação escolar, para que assim tenha seus potenciais estimulados.

Nesse sentido, é necessário “salvar” todos os alunos e não priorizar os que apresentam dificuldades, conforme expressou a P7. Assim, muitos alunos com AH/SD se desestimulam com o ensino ofertado, uma vez que seus potenciais não são incentivados, resultando, algumas vezes, da parte do aluno no embotamento e da escola na negligência, podendo ocasionar em uma possível evasão escolar.

Por outro lado, compreende-se que os educadores especiais têm tido uma demanda crescente dos atendimentos aos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Muitos desses profissionais têm uma carga horária pequena em relação à demanda da inclusão, o que pode acarretar prejuízos na qualidade desse atendimento. Entretanto, esse fato não justifica o não atendimento ao aluno com AH/SD e reflete na necessidade de ampliação da carga horária desses profissionais, de novas contratações, bem como uma de formação continuada para que os educadores especiais sejam orientados quanto aos modelos e às práticas pedagógicas que podem ser implementadas para atender as NEE's apresentadas pelos alunos com AH/SD. Essa discussão terá continuidade na unidade de análise 7.3, que discutiu acerca da inclusão escolar dos alunos com AH/SD participantes da pesquisa.

A última questão abordada na categoria "Orientação", referente à área "não acadêmica", foi a 40, a qual mencionava a promoção e/ou o estímulo da direção para a participação dos pais em associações e no conselho escolar. Ao se analisar as respostas das participantes, verificou-se que para oito delas (73%) havia esse estímulo por parte da direção e para três (27%) isso não acontecia, são elas: P3 (Escola 1), P10 (Escola 6) e P11 (Escola 7), as últimas duas da rede privada.

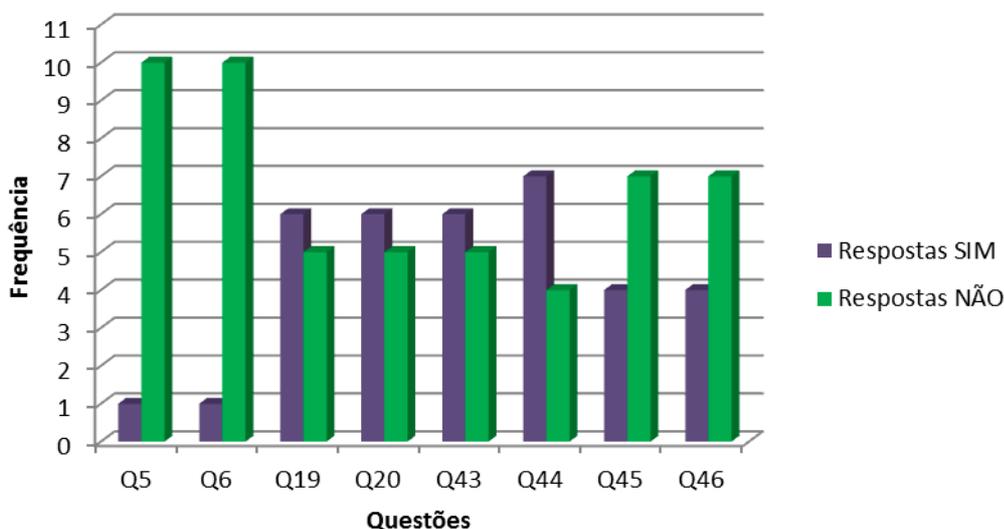
"A gente não tem uma Associação de Pais e Mestres, que nem nos outros colégios têm" (Relato da P10).

No entanto, o ideal seria que a família e a escola formassem redes de apoio, já que esses sistemas "[...] constituem-se de pessoas muito significativas com as quais a criança convive e mantém relações de vínculos afetivos, confiança, estabilidade e proteção" (GERMANI, STOBÄUS, 2006, p. 143).

Sendo assim, se a família e a escola formarem uma rede de apoio, haverá maiores probabilidades de o filho/aluno com AH/SD sentir-se amparado, compreendido, valorizado e, assim, construir sua identidade de pessoa com AH/SD de forma positiva, favorecendo o seu processo de inclusão escolar.

Finalizada esta primeira análise referente à categoria "Orientação" nas áreas "acadêmica" e "não acadêmica", discute-se, em seguida, a próxima categoria: "**Participação**", pertencente à dimensão "**acadêmica**", representada pelas questões 5, 6, 19, 20, 43, 44, 45 e 46, conforme o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Participação”, área “acadêmica” – Versão para Professores.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

As questões 5 e 6 destacam o envolvimento dos pais na preparação de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula. Em relação à primeira questão, dez professoras (91%) afirmaram que os pais de seus alunos não colaboravam com elas na preparação de assuntos e/ou palestras. Apenas a professora P11 (Escola 7) apontou que essa prática ocorria na sua turma. No entanto, ela ressaltou que:

“Assim, aqui na escola até que tem, desde que haja a permissão da Orientação, tem que ter um motivo, então não é tão fácil, tão simples assim. Então, tem que ter todo um por quê, um projeto em cima disso” (Relato da P11).

Desse modo, verifica-se que ainda falta um espaço para a família participar da vida escolar do filho. Conforme o relato anterior, presume-se que a escola até possibilita a participação da família, mas, em contrapartida, cria determinados obstáculos, dificultando maior envolvimento dos pais nessas atividades em sala de aula.

A professora P10 (Escola 6) relatou que talvez os pais não participem de forma mais assídua, pois a escola não estimula essa prática.

“Não sei se foi porque a escola nunca propôs esse tipo de atividade ou porque cada ano aqui na escola o livro traz uma temática, então, se dentro da minha temática tivesse, por exemplo, profissões e me desse espaço aí eles viriam... mas isso não depende de mim, é do contexto” (Relato da P10).

Já a P6 (Escola 2) comentou que os pais de seus alunos não colaboram com ela na preparação de assuntos e/ou palestras, pois

“[...] como eu já disse anteriormente são poucos, muito poucos os pais que comparecem realmente na escola” (Relato da P6).

Conforme foi verificado nos relatos apresentados pelas professoras, são diferentes as justificativas que elas utilizaram para comentar sobre o não comparecimento dos pais. Essa discussão será retomada posteriormente, pois os familiares também responderam o *checklist* e, assim, será possível analisar os dois pontos de vista.

Já na próxima questão, P6, também foram dez as professoras (91%) que disseram que os familiares de seus alunos não as procuraram para participar das atividades da sala de aula. Apenas a professora P10 (Escola 6 – rede privada), comentou que isso acontece, mas apenas em datas específicas.

“Assim, aconteceu mais nas datas comemorativas, por exemplo, na semana do gaúcho os pais quiseram fazer um churrasco” (Relato da P10).

As demais professoras que assinalaram que os pais de seus alunos não as procuravam para participar das atividades em sala de aula justificaram que, na maioria das vezes, eram os pais que não se mostravam colaborativos para que essas práticas se efetivassem.

“São poucos, muito poucos, os pais que comparecem realmente. Dos 23 alunos que tenho, mas de pais que vêm, se tiver uns oito, que realmente vêm, que comparecem, se tiver oito, é muito” (Relato da P4).

Diante desses relatos, novamente, não se pretende apontar culpados ou então eximir a família e a escola de suas atribuições, mas sim destacar alguns entraves/barreiras que têm dificultado uma maior relação colaborativa entre essas duas instituições.

Silveira (2011, p. 187) corrobora essa discussão e complementa afirmando que “[...] é necessário que as fronteiras e a hierarquia entre os sistemas se tornem menos rígidas, o que será possível a partir da (re)definição das tarefas educativas de cada sistema, para que se efetive a ideia de cooperação”. É justamente esse um dos objetivos que se almeja alcançar com a realização dessa pesquisa, isto é,

pensar estratégias que minimizem essas barreiras/entraves que têm sido encontradas nos dados analisados.

Germani e Stobäus (2006, p. 143) tecem importantes reflexões acerca da relação entre família e escola, pensando na inclusão escolar dos alunos com AH/SD.

[...] salientamos que as mudanças interacionais, tanto na escola como na família, dependem de uma ampla rede de relações que não serão representadas somente pelo professor ou pelos pais. Estas transformações ocorrem a partir de complexas tramas de natureza individual e social. Logo, para que ocorra uma transposição, isto é, sair de um estágio para outro, faz-se necessário, por parte de todos, uma disponibilidade para compreender e aprender a lidar com a diversidade humana, reconhecendo que há um saber e um caminho a ser construído coletivamente sobre o processo de inclusão e aceitação do outro como um ser único e relacional.

Assim, espera-se que família e escola exercitem essa tarefa, ou seja, aprendam a trabalhar de forma colaborativa, cada uma contribuindo com seus conhecimentos e, dessa forma, somando forças, com um objetivo em comum: a inclusão do filho/aluno com AH/SD.

Na questão 20, “Você e a equipe da direção propuseram temas para palestras, vivências, reuniões informativas e outras atividades a serem implementadas com os pais?”, as respostas das participantes ficaram equilibradas, com uma leve tendência para a resposta “sim”, seis professoras (55%) a assinalando. As outras cinco professoras (45%) disseram que essas atividades não eram realizadas com os pais de seus alunos, conforme disposto no Quadro 18.

Quadro 18 – Respostas das professoras à questão 20.

Questão	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
20	N	N	N	S	S	S	S	N	S	N	S

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Conforme pode ser observado no Quadro 18, as professoras P1, P2, e P3, (Escola 1) assinalaram que elas e a equipe da direção não têm o hábito de promoverem espaços para diálogo com as famílias de seus alunos.

Já as professoras P4, P5 e P6 (Escola 2), P7 (Escola 3), P9 (Escola 5) e P11 (Escola 7) comentaram que isso ocorre, embora os pais nem sempre compareçam nessas oportunidades. De acordo com o relato da P7:

“Nós tivemos a questão da droga, nós fizemos um curso de capacitação que o MEC deu, um grupo aqui da escola, a gente fez e defendemos um projeto, aí nós tivemos que fazer, dentro dessa capacitação, nós tínhamos que envolver a comunidade, daí nós trouxemos psicólogos, nós trouxemos para falar com os pais, aquela promotora que faleceu, ela veio e fez um trabalho também no sentido do ECA, do Conselho Tutelar, de até onde cabia, nós como escola, isso foi muito legal. Então a gente proporciona, e nós estávamos com alguns meninos, e temos ainda alguns meninos envolvidos [com o uso de drogas ilícitas], então a gente precisou do apoio e do esclarecimento, e nós buscamos os profissionais competentes. Quem realmente precisa não vem, mas os outros que vêm ouvem sobre esses assuntos que são de interesse da comunidade”.

O relato da referida professora demonstra que a Escola 3 se preocupa com as demandas da comunidade na qual seus alunos vivem. Esse fato é importante, pois a gestão escolar se envolve com a comunidade, convidando-a para debater temas relevantes para o bairro e que interferem diretamente na escolarização dos alunos.

Inclusive, é relevante comentar a preocupação que se instaura quando os alunos com AH/SD não têm suas habilidades estimuladas e desenvolvidas pela família e pela escola, uma vez que, com isso, podem canalizar sua inteligência para a criminalidade. Dessa forma, é preciso que as comunidades escolares e familiares atentem para esses aspectos, pois, infelizmente, as energias e os potenciais dos alunos com AH/SD podem estar sendo valorizados e incentivados por outras instâncias sociais como, por exemplo, as criminosas.

Em relação à questão 43, seis das professoras (55%) apontaram no *checklist* que elas, a equipe da direção e os pais de seus alunos participavam de projetos em comuns na escola e as outras cinco (45%) afirmaram que essa prática não se efetivava em suas realidades escolares. Essa, como algumas outras questões anteriormente discutidas, mostrou uma leve tendência para a resposta afirmativa.

“Tem tipo assim, projeto de leitura, essas coisas” (Relato da P2).

“Nós temos sim que é relacionado ao mutirão e solidariedade, então eles vêm até a escola e o evento ocorre sim” (Relato da P5).

A questão 44 abordou a participação dos professores, da equipe diretiva e dos pais na discussão dos modelos pedagógicos adotados pela escola. Das 11 professoras participantes da pesquisa, sete (64%) disseram que essa proposta era implementada em suas realidades.

“Sim, geralmente é discutido” (Relato da P4).

Para as professoras P1 e P2 (Escola1), P9 (Escola 5) e P10 (Escola 6) (36%), isso não acontecia em suas escolas.

“Não, só se tem uma queixa isolada, mas é difícil ter um momento, por exemplo, vão vir os pais na escola e vamos discutir o que está acontecendo” (Relato da P10).

É válido refletir acerca das últimas questões apresentadas na área “acadêmica” referente à categoria “Participação”, as questões 45 e 46. Elas abordaram a participação dos professores, da equipe diretiva, dos pais e de seus filhos em reuniões e/ou conselhos de classe com a finalidade de discutir questões acadêmicas, estratégias pedagógicas e formas de avaliação. Nessas duas questões, as professoras posicionaram-se de forma contrária à questão 44, em que, para sete professoras (64%), os pais e seus filhos não participavam nem discutiam as questões mencionadas e, para quatro delas (36%), essa prática era efetivada em suas escolas.

No entanto, esperava-se que as escolas que discutiram com os pais os modelos pedagógicos, igualmente, convidassem os pais e seus filhos para continuar o debate, dialogando, também, sobre as estratégias pedagógicas e as formas de avaliação. Portanto, a seguir, apresenta-se no Quadro 19, as respostas das questões 44, 45 e 46, preenchidas pelas professoras participantes da pesquisa.

Quadro 19 – Respostas das professoras às questões 44, 45 e 46.

Questão	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
44	N	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S
45	N	N	N	S	S	N	S	N	S	N	N
46	N	S	N	S	N	N	S	N	N	N	S

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Conforme observado no Quadro 19, as professoras apresentaram uma variedade de respostas, algumas afirmaram que os pais participavam da discussão dos modelos pedagógicos e discutiam questões que envolviam estratégias pedagógicas e avaliação, mas que alguns não participavam do conselho de classe.

Ao analisar o quadro em questão, nota-se que as professoras P1, P3 (Escola 1) e P10 (Escola 6) assinalaram negativamente as três questões. De forma

contrária, as professoras P4 (Escola 2) e P7 (Escola 11), afirmaram, nas três questões, que suas escolas trabalham de forma conjunta com os pais e seus filhos.

“Bom, os pais que fazem parte do conselho de classe sim, do conselho escolar, os pais e os alunos que fazem parte desse núcleo participam” (Relato da P4).

“No conselho de classe mais as séries finais que a gente faz, os pequenos a gente já não chama para os conselhos de classe, mas os finais sim” (Relato da P7).

Em relação ao que foi constatado, após análise das três questões (44, 45 e 46), pode ser identificada uma barreira/entreve na relação entre família e escola, já que ambas não têm tido muitas oportunidades de estabelecer um efetivo diálogo.

Oliveira (2009, p. 91), amplia essa discussão ao afirmar que:

Uma instituição sempre espera algo da outra. E para que os objetivos sejam alcançados em prol do desenvolvimento e da valorização das potencialidades do aluno, é preciso que sejamos capazes de construir de modo coletivo uma relação de diálogo mútuo, em que cada parte envolvida tenha seu momento de fala e tenha uma efetiva troca de saberes.

Compreende-se que a escola nem sempre deseja ou se encontra preparada para que as famílias de seus alunos participem de reuniões que abordam os assuntos anteriormente citados. Talvez a escola precise ampliar o debate acerca das questões pedagógicas, oportunizando uma maior participação dos pais e seus filhos durante esse processo. Essa era a proposição da questão 46, mas, para sete professoras (64%), isso não acontecia em suas realidades, conforme ilustra o seguinte relato:

“Não, daí quem decide mais é a equipe dos professores” (Relato da P7).

Nesse sentido, é necessário, primeiramente, conscientizar a comunidade escolar para que compreenda que a família do aluno com AH/SD pode ser uma parceira na vida escolar desse. Além disso, “considera-se que com o estreitamento dessas relações os professores podem ter maiores informações a respeito de quem são os alunos, suas famílias, sua cultura, sua vida cotidiana e isso pode ajudá-los a desenvolver o seu trabalho de forma mais competente” (REALI; TANCREDI, 2005, p. 241).

Com esse propósito, família e escola engajam-se com um objetivo em comum, ou seja, o adequado estímulo ao filho/aluno com AH/SD, para que ele possa se desenvolver de forma plena.

Assim, os papéis que cabem à família de alunos de altas habilidades/superdotação, nessa parceria, são o de demanda e o de apoio – demanda de suplementação curricular para seus filhos, e apoio ao corpo docente e à administração da escola, que se propõem a fazer as adaptações necessárias. Por outro lado, cabe à escola fazer adaptações reais, que de fato promovam uma mudança no programa educacional do aluno (GAMA, 2007b, p. 64).

Diante disso, acredita-se que a criança e/ou adolescente com AH/SD será beneficiado com as trocas de experiência entre a família e a escola. Em casa, os pais devem prosseguir com o trabalho realizado pela escola, pois há algumas atividades que eles podem promover para estimular os potenciais do filho.

A família também poderá contribuir com a escola ao discutir sobre os aspectos afetivos, sociais e emocionais do filho, que certamente se apresentarão como facilitadores ou dificultadores do processo inclusivo.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 107) comungam dessa discussão e complementam:

A despeito das situações-problema que permeiam a relação família-escola, acredita-se que a iniciativa de construir uma relação harmoniosa entre as duas instituições deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, que têm uma formação específica.

Assim, considera-se mais adequado que a escola seja a responsável pela criação desses canais de comunicação com a família, uma vez que é na escola que os profissionais se encontram capacitados, com formação acadêmica para gerir essas reuniões.

No entanto, é preciso um olhar atento para essas questões, para que a família não se sinta desvalorizada ou então minimizada perante este “saber pedagógico” apresentado pelo corpo docente. Além do mais, a família pode não ter formação específica, mas, via de regra, foi ela que sempre conviveu com o aluno, constituindo a base da sua formação pessoal. Coube aos pais oferecer aos seus filhos amor, carinho e zelo, fortalecendo-os de forma socioemocional para o enfrentamento de possíveis adversidades.

Webb (2007, p. XV, tradução nossa) aborda essa discussão quando comenta que “um lar de base sólida é especialmente importante quando as crianças superdotadas se sentem fora de lugar no mundo que as circunda⁴³”. Nessa perspectiva, inicialmente, cabe à família promover este suporte emocional/social aos filhos com AH/SD, para que esses se compreendam e sejam munidos de recursos internos e externos para enfrentar o mundo ao seu redor.

Desse modo, os pais poderão auxiliar a escola sugerindo algumas questões em relação à parte pedagógica, mas, além disso, trazendo conhecimentos sobre a vida de seus filhos com AH/SD, pois suas demandas diferem das de outras crianças. Germani e Stobäus (2006, p. 148), reforçam a necessidade de a família e a escola estabelecerem um diálogo:

Viabilizar a comunicação entre o meio familiar e escolar representou para ambos o início de um diálogo sobre a importância de traçarem objetivos convergentes no que se refere ao desenvolvimento das potencialidades da criança, das relações interpessoais com seus pares e adultos, da flexibilização afetiva e da compreensão das fases evolutivas.

Conforme o fragmento, observa-se que, na pesquisa realizada pelos autores, houve o envolvimento da família e da escola na educação do filho/aluno com AH/SD. Assim, compreende-se que ambas as instituições necessitam buscar um diálogo comum para que os objetivos traçados pela escola sejam acompanhados pela família, que poderá dar prosseguimento, enriquecendo o ambiente familiar com estímulos que vão ao encontro das habilidades identificadas no filho.

A esse respeito, organizar a rotina familiar poderá contribuir para que os pais possam dar uma atenção especial ao filho. Delou (2007, p. 56) debate sobre esse assunto e afirma que:

Educar é tarefa que exige envolvimento e compromisso. Algumas horas dedicadas a conhecer a respeito de como e o que pensam os filhos, sejam eles crianças ou adolescentes, contribuir para ativar a capacidade de raciocínio deles. É provocá-los à reflexão. É ajudá-los a pensar com profundidade sobre suas idéias. É estimulá-los a rever seus pontos de vistas. É formá-los para a autonomia, mas também é uma oportunidade ímpar para aprender com eles.

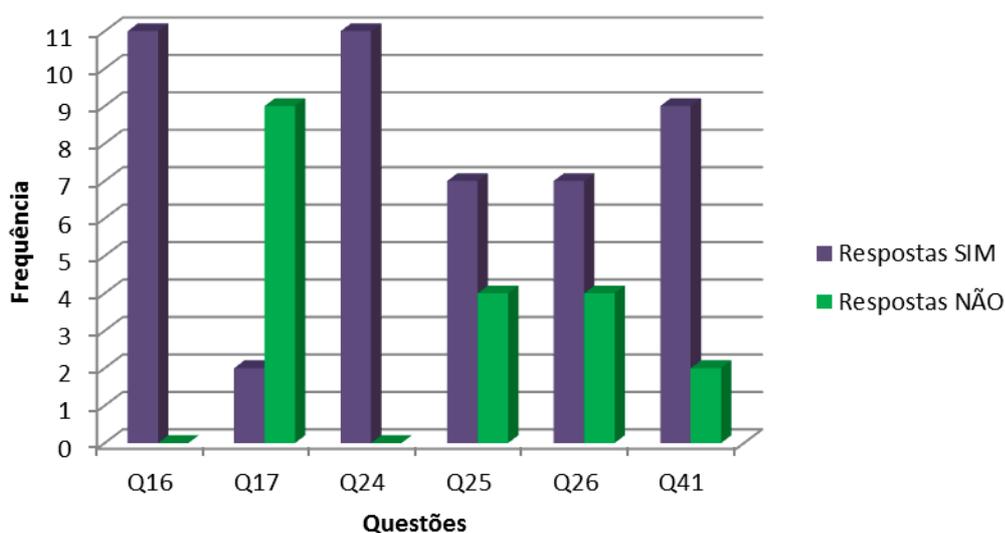
Desse modo, a família poderá ser uma parceira da escola, incentivando e estimulando em casa o filho com AH/SD e, com isso, influenciando positivamente

⁴³ Texto original: “a solid home foundation is especially important when gifted children feel out of place with the surrounding world” (WEBB, 2007, p. XV).

para que ele tenha um bom aproveitamento escolar assim como um fortalecimento de sua identidade de pessoa com AH/SD.

A seguir, será abordada a categoria “**Participação**”, mas na área “**não acadêmica**”. As questões referentes a essa área e sua respectiva categoria são: 16, 17, 24, 25, 26 e 41 (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Participação”, área “não acadêmica” – Versão para Professores.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A primeira questão analisada, na área “não acadêmica”, foi a 16, a qual abordou a participação dos pais em eventos socioculturais promovidos pelas escolas. Nessa questão, as 11 professoras participantes da pesquisa (100%) assinalaram no *checklist* que os pais de seus alunos se envolviam em tais eventos. Porém, ao mesmo tempo, durante o preenchimento das respostas, algumas professoras comentaram que o envolvimento de alguns pais era mais expressivo do que o de outros e que geralmente eram os mesmos que sempre compareciam.

“Em eventos da escola a gente vê, não que seja uma convocação, os convites para eventos a gente vê que há participação da família, mas nunca diretamente com o professor, é um evento da escola” (Relato da P5).

Em relação à participação dos pais que têm filhos com AH/SD em eventos socioculturais, a professora P8 comentou que a Família 3 era muito participativa.

“Alguns pais só vêm se tem uma apresentação, vem, olha e tchau, não tem aquela coisa que nem a mãe do [nome do aluno] que está sempre aqui e ajuda, e ajuda a limpar, se envolve realmente, é voluntária na escola, os outros se puderem não vir, não vem. Até nas apresentações assim tu percebe que são poucos que vem” (Relato da P8).

Tal dado da pesquisa revela que muitos pais, quando convidados, têm comparecido nos eventos sociais promovidos pela escola. Esse fato pode ser considerado um ponto positivo na relação entre família e escola, uma vez que os pais, se convidados, podem se mostrar mais colaborativos e atuantes na escola, participando da vida escolar e social do filho com AH/SD.

No entanto, como referido anteriormente, acredita-se que cabe à escola organizar/promover encontros para troca de experiências entre familiares e professores, pois, como verificado nas respostas das 11 professoras, quando solicitado, os pais comparecem aos eventos sociais.

Já a questão 17 ressaltou o envolvimento dos pais de forma espontânea na participação de atividades socioculturais da escola. Nesse item, apenas duas professoras (18%), P3 e P7, pontuaram que os familiares de seus alunos participam de forma voluntária de atividades socioculturais promovidas pela instituição.

A entrevistada P3 ressaltou que a maioria dos pais de seus alunos compareciam às festividades da escola e reforçou a atuação de algumas mães, conforme o relato:

“A grande maioria quando tem um convite, mas tem umas duas ou três mães que estão sempre se voluntariando, inclusive uma é meio que voluntária, auxilia a gente nos passeios quando é fora da escola, está sempre acompanhando” (Relato da P3).

Já a P7 frisou que os pais de seus alunos têm um maior envolvimento, pois ela oferece atividades escolares extras e isso contribuiu para a maior participação desses familiares.

“Sim, os meus acho que sim, eu já sou referência, ou querem que o filho fique na minha turma, porque eu ensino flauta, ou eles querem por causa do coral, sempre eles estão, porque eu acho que na escola já conhecem o que eu faço” (Relato da P7).

Por outro lado, a grande maioria, nove professoras (82%), enfatizou que essa não era uma prática frequente.

“Muito pouco, quase nada, só os que são convidados, que têm alguma atividade, mas se não, espontaneamente não” (Relato da P2).

“Geralmente quando são convidados” (Relato da P4).

“Não, só quando a gente organiza” (Relato da P6).

“Só quando são convidados” (Relato da P8).

Essa pouca participação voluntária dos pais pode estar associada a diferentes fatores, entre eles: a restrita disponibilidade de horário das famílias, pois muitas delas trabalham no mesmo horário em que seus filhos estão na escola; a pouca receptividade da escola, uma vez que os pais não se sentem à vontade para se voluntariarem nessas atividades; e, até mesmo, o desinteresse das famílias em participar de forma espontânea das atividades socioculturais escolares.

O relato da professora P5 ilustra um desses casos:

“[...] uma aluna dessa turma, a mãe foi chamada várias vezes e a mãe relatou, eu saio de casa às sete da manhã e chego às sete da noite, e quando eu chego eu tenho outras coisas para fazer. Às vezes ela faz serviços extras ao horário, então aquela criança passa de segunda a sexta por conta, não há um acompanhamento”.

Sobre esse assunto, a autora Vincentelli (2011, p. 22) enfatiza:

Também é preciso dizer que não se pode olvidar as mudanças que a família tem experimentado na sociedade atual; mudanças como a incorporação da mulher no mercado de trabalho, os avanços alcançados sobre o tema da igualdade de gênero, as exigências provenientes da sociedade de consumo [...].

Sendo assim, também é preciso observar cada caso, pois há famílias que não têm disponibilidade de horário para participar voluntariamente das atividades da escola, pois a demanda econômica é prioridade.

Ao preencher o *checklist*, a professora P3 comentou que os pais do seu aluno com AH/SD comparecem sempre que são chamados, mas que, em função do horário de trabalho, essa participação é prejudicada, conforme exposto a seguir:

“Os pais sempre vêm aqui. Claro que, às vezes, o pai reclama que é bem no horário do trabalho dele, que chega aqui meio apressado, que quer que seja para ontem, e a escola tem mil e uma atividades, às vezes ele chega e já estão atendendo um outro aluno e ele fica meio nervoso às vezes, mas a mãe é mais tranquila, mas, às vezes, eles têm essa desculpa [do horário]. Claro que a gente também entende dessa questão do trabalho, mas o filho é uma responsabilidade que eles têm que dar conta também, mas no mais eles sempre comparecem” (Relato da P3).

Os relatos das professoras P5 e P3 vêm ao encontro das considerações tecidas por Vincentelli (2011), uma vez que as atuais demandas econômicas e sociais modificaram as estruturas familiares. Nessa nova era, tanto o pai quanto a mãe estão tendo que contribuir financeiramente para a renda familiar a fim de suprir as necessidades com saúde, educação, lazer, novas tecnologias, entre outros.

Tais aspectos podem ser considerados como uma barreira/entrave para que a família participe de forma mais ativa das atividades escolares, pois a restrição de horário dos pais, além da ocupação profissional, tem se apresentado como um fator que dificulta a sua presença na escola.

A questão 25 pontuou um aspecto interessante: a criação de estratégias para envolver os pais na escola. Diante disso, sete professoras (64%) assinalaram que elas, outros professores e a equipe da direção pensavam na criação dessas estratégias (conforme relatos a seguir), e quatro das professoras (36%) enfatizaram que essa prática não era comum em suas realidades escolares.

“Sim, a gente faz, a questão é eles frequentarem mesmo” (Relato da P4).

“É feito de forma geral isso com todos os professores, ainda não ocorreu de forma específica para essa turma que é uma turma problema, mas já foi feito o pedido, de forma geral é feito” (Relato da P5).

“Sim, já pensamos várias vezes sim” (Relato da P6).

“Sim, a direção busca bastante isso” (Relato da P11).

No entanto, embora a maioria das professoras tenha afirmado que a equipe escolar vem dedicando atenção ao pensar em estratégias para uma maior participação dos pais na escola, estas ainda não foram colocadas em prática.

Novamente, reforça-se a necessidade de a escola atuar como promotora dessas ações. Sakaguti (2010, p. 112) corrobora essa discussão ao afirmar que:

A escola deve assumir um lugar particular como espaço potencializador da reflexão, do debate e da criação de ideias nas diferentes áreas do saber e do fazer. Para tanto, deve redimensionar as práticas educativas, com a inserção da participação familiar.

Assim, observa-se que houve uma iniciativa por parte da maioria das escolas participantes dessa pesquisa, mas as reflexões e os planejamentos precisam ser efetivados para aproximar família e escola e estreitar seus vínculos.

A última questão analisada, referente à categoria “Participação”, área “não acadêmica”, foi a 41. Essa questão investigou se os pais e a equipe da direção discutiram objetivos e estratégias visando à melhoria da escola. Diante desse questionamento, nove professoras (82%) disseram que esse fato ocorria em suas escolas.

“Acho que já teve uma discussão assim, sempre tem as reuniões, só que vem poucos pais” (Relato da P9).

“Sim, a direção é bem aberta para isso” (Relato da P11).

Duas professoras (18%) comentaram que isso não era uma prática frequente em suas escolas, são elas: P3 e P10.

“É, na verdade não é discutido, chega na direção e vai caber a direção acatar ou não, então discutido, discutido não é, a direção ouve e ela vê o que é melhor, mas não é um momento com os pais, vamos decidir juntos o que fazer” (Relato da P10).

Após a análise dessas respostas, julgou-se necessário retomar a discussão das questões 45 e 46, problematizadas anteriormente. Tais questões fizeram menção à participação dos professores, da equipe diretiva, dos pais e de seus filhos em reuniões e/ou conselhos de classe com a finalidade de dialogar sobre: questões acadêmicas, estratégias pedagógicas e formas de avaliação. Nesses itens, a maioria das professoras, sete (64%), comentou que isso *não* ocorria com as famílias de seus alunos. Já na questão 41, a maioria das respostas foi positiva: 82% das professoras relataram que os pais de seus alunos e a equipe da direção discutiram objetivos e estratégias pensando na melhoria da escola.

Considerando esse fato, é possível verificar que a escola e a família estão trabalhando em conjunto para um bom funcionamento da infraestrutura escolar, mas o mesmo trabalho colaborativo não tem sido observado quando os aspectos dizem respeito à área “acadêmica”, ou seja, pedagógica.

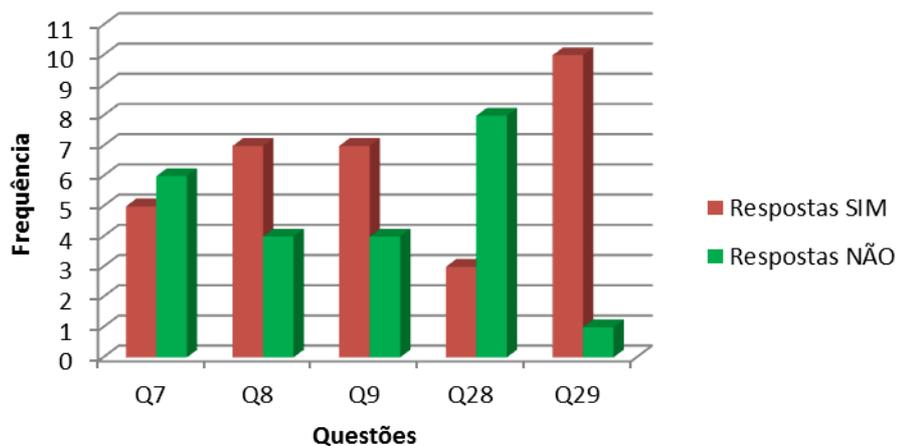
Leonessa (2014, p. 50), salienta as dificuldades na relação entre família e escola, enfatizando que:

A relação entre família e escola parece uma via de mão única, na qual a primeira tem a função de acompanhar a educação do filho, sem interferir nas ações da escola. O papel da escola, supostamente detentor do conhecimento, é a responsável por tomar decisões quanto à educação formal do aluno. Essa relação pode conduzir ao entendimento de que a escola não reconhece a família como capaz e com competência para discutir e tomar decisões sobre a educação do filho.

Sendo assim, ao analisar as respostas do *checklist*, concluiu-se que a participação dos pais na escola, com a finalidade de discutir questões acadêmicas, tem se constituído como uma barreira/entrave para a participação dos familiares na vida escolar dos filhos, inclusive daqueles com AH/SD.

A próxima categoria avaliada foi a “**Informação**”, inicialmente na área “**acadêmica**”, englobando as questões 7, 8, 9, 28 e 29, ilustradas no Gráfico 11. No entanto, serão discutidas apenas duas questões, 7 e 8, pois são as únicas que se aproximaram das intenções desta pesquisa.

Gráfico 11 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Informação”, área “acadêmica” – Versão para Professores.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Na questão 7, as professoras deveriam anotar no *checklist* se os pais de seus alunos as procuraram, espontaneamente, durante o ano letivo para falarem a respeito do rendimento acadêmico dos seus filhos. Já a questão 8, perguntava se os pais haviam procurado as professoras para tomarem conhecimento do rendimento acadêmico de seus filhos. As respostas dessas questões estão ilustradas no Quadro 20.

Quadro 20 – Respostas das professoras às questões 7 e 8.

Questão	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
7	N	N	S	S	N	S	N	S	N	S	N
8	N	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Observou-se que os pais tiveram dificuldades em procurar as professoras de forma espontânea para saberem maiores informações acerca do rendimento acadêmico de seus filhos. Esse dado foi constatado pois seis professoras (55%) marcaram no *checklist* que esse fato não ocorria e cinco professoras (45%) marcaram que os pais de seus alunos as procuravam espontaneamente.

As autoras Lima e Chapadeiro (2015) pesquisaram sobre a relação entre as famílias que tinham filhos com dificuldades de aprendizagem e a escola que eles frequentavam e constataram que os pais desses alunos apenas se dirigiam até as escolas de seus filhos quando eram convocados, e, mesmos assim, alguns não compareciam.

Por outro lado, ao analisar a questão 8, foi verificado que sete professoras (64%) disseram que, quando os pais de seus alunos foram chamados à escola, compareceram para serem informados sobre o rendimento acadêmico dos seus filhos. Apenas quatro (36%) professoras relataram que isso não ocorria.

Tendo isso em vista, é possível afirmar que os pais ainda têm o hábito de esperar o chamado da escola para então comparecerem.

A relação entre família e escola se estabeleceu, e ainda se mantém, a partir de situações vinculadas a algum tipo de problema e, desta forma, pouco contribui para que as duas instituições possam construir uma parceria baseada em fatores positivos e gratificantes relacionados ao aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos alunos (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 107).

Assim, nota-se que uma nova cultura precisa ser implementada, a de que os pais podem e necessitam estar mais próximos dos seus filhos, acompanhando seu rendimento escolar e mantendo um diálogo estreito com os professores para que, de forma conjunta, pensem em estratégias que colaborem para a escolarização dos filhos/alunos.

A professora P8 (Escola 4) enfatizou a importância da participação assídua da Família 3, que tem um filho com AH/SD matriculado em sua turma:

Sempre [vem até a escola], e conversa de outros assuntos também, então não é aquela coisa assim, vou ir só porque tem problema, ela é bem presente mesmo, sempre pergunta se está tudo bem (Relato da P8).

Nesse sentido, o professor também se sente seguro e confiante para fazer um bom trabalho, pois sabe que pode contar com a família, uma vez que ela não vem para a escola apenas quando tem problema, ela é proativa.

Outro aspecto importante relatado pela professora P8 é que ela e a mesma família conseguiam realizar um trabalho em conjunto. A mãe em questão se preocupava com o andamento da vida escolar do filho e orientava a professora que o cobrasse em sala de aula.

“Ele é um aluno muito calmo, sempre quietinho, e as atividades sempre fazia com bastante pressa, eu até chamei atenção e a mãe dele também, porque ele errava bastante por isso, pela pressa, pela falta de atenção, mas é um aluno, ele é bem esforçado, sempre foi. Pressa para terminar para desenhar, eu por mim não teria problema de ele desenhar se sobrava tempo, só que realmente ele fazia rápido e às vezes não fazia bem feito, então se ele estivesse fazendo bem direitinho, prestando atenção, terminasse e quisesse desenhar, tudo bem, só que a mãe dele pediu que não deixasse ele desenhar em sala de aula até estar com a atividade bem-feita” (Relato da P8).

Percebe-se que a respectiva família reconhecia a importância para seu filho em se dedicar às tarefas acadêmicas. Apesar de ter sido identificado com AH/SD para o desenho, a família compreendia que ele também precisava se dedicar às demais disciplinas.

Essas trocas entre mãe e professora resultavam numa parceria que se estendia até a casa do aluno, pois a mãe também incentivava e orientava seu filho em casa para que ele tivesse melhor rendimento escolar.

“Isso ajudou muito para ele progredir e melhorar também e tem outros que tu não consegue falar com o pai, tu chama e não vem, o [citou o nome do aluno] não, acho que ela em casa também incentivou ele a estudar mais e ele realmente melhorou, não que tivesse problemas, mas detalhes que podiam melhorar e realmente melhorou e passou de ano sem recuperação” (Relato da P8).

Ao analisar o conteúdo do depoimento da professora, verifica-se a importância de a família e a escola formarem uma rede de apoio para, assim, contribuírem para o processo de inclusão escolar do aluno/filho com AH/SD. Portanto, “transformar a realidade que marca o relacionamento entre famílias e escolas é fundamental para delinear uma nova realidade à escolarização dos alunos com altas habilidades/superdotação” (OLIVEIRA, 2009, p. 86).

Outro dado relevante foi o fato de que as professoras P1, P2 (Escola 1), P9 (Escola 5) e P11 (Escola 7) assinalaram que os familiares de seus alunos não as procuraram para saber do rendimento acadêmico de seus filhos, nem de forma espontânea nem quando solicitados.

“Só na época de entregar boletim, ou pra reclamar de alguma coisa” (Relato da P2).

“Acho que só um vem” (Relato da P9).

“O pai do [nome do aluno] é difícil, porque ele sabia que seu filho ia bem, então a vó vinha e já dizia, a nota está boa né profe, então não tinha o que dizer do [nome do aluno], do rendimento não tem o que, a nota dele a base é 9, 10, 8,5. [...] Raramente eu precisava chamar o pai pra dizer ó, silencia o teu filho, conversa com ele, uma ou duas vezes só que eu precisei fazer isso. Esse ano eu mandei um bilhete para o pai porque ele estava conversando demais” (Relato da P11).

No caso da P11, que citou em específico a família que tem o filho com AH/SD, verifica-se que não é rotina dessa escola chamar a família para elogiar o filho com AH/SD e/ou mencionar sobre seus avanços, sua criatividade, seu envolvimento, etc. Pelo contrário, ainda se tem uma cultura escolar que prioriza chamar a família para discutir sobre o baixo rendimento e/ou os problemas de comportamento, como ilustrado pelo relato da professora P11. Dessa forma, segundo a professora, a família foi chamada em função da excessiva conversa do aluno com AH/SD em sala de aula. Dito de outro modo, essa família não foi convidada para, em conjunto com os professores, pensar em estratégias que pudessem estimular as habilidades do referido aluno, apenas foi informada sobre os problemas de comportamento deste. Silveira (2011, p. 182-183) colabora com essa discussão ao pontuar que:

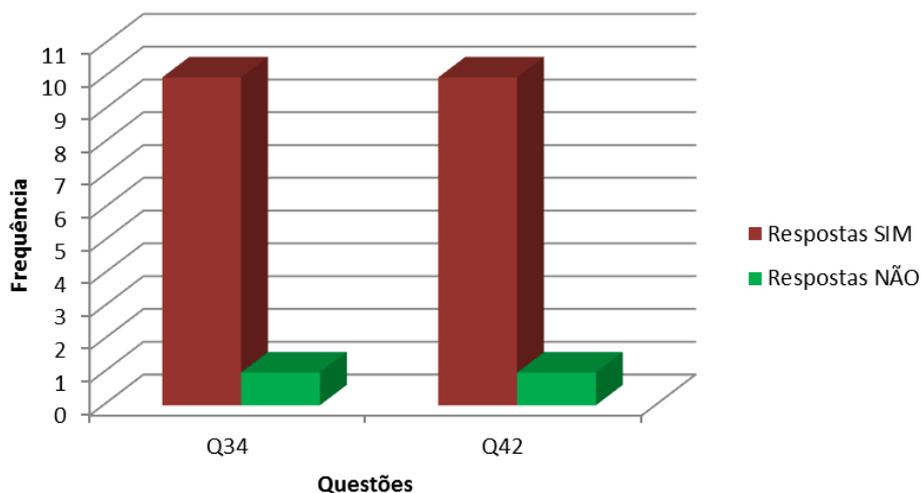
É fundamental que se entenda que pais e professores assumem lugares distintos e cumprem funções diferentes e complementares na educação de crianças e adolescentes. Aproximar os pontos convergentes e definir algumas responsabilidades certamente potencializaria os recursos existentes nessa relação em benefício dos sujeitos que não podem prescindir de nenhuma das duas instâncias na sua formação.

Nessa perspectiva, é urgente que a escola repense suas estratégias para que a família participe de forma mais ativa e proativa na vida escolar de seus filhos, tendo eles ou não AH/SD. Foi constatado que, nas escolas 1, 5 e 7, a não participação dos pais tem se constituído como um entrave/barreira na relação entre família e escola. Logo, pode ser sugerida, para essas realidades, a implantação de estratégias pontuais, direcionadas para o maior envolvimento dos pais no acompanhamento do rendimento acadêmico de seus filhos e/ou para o maior envolvimento na vida escolar desses.

Neste momento, será analisada a mesma categoria, “**Informação**”, no entanto, compreendendo a área “**não acadêmica**”, contendo duas questões: 34 e 42 (Gráfico 12). A questão 34 refere-se à relação entre professor e alunos, portanto não será analisada, pois não é o foco da referida pesquisa.

Será discutida apenas a questão 42, uma vez que esta tem como finalidade debater se os professores e a equipe da direção esclareceram os pais a respeito das propostas pedagógicas da escola.

Gráfico 12 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Informação”, área “não acadêmica”, – Versão para Professores.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Ao analisar as respostas das professoras, verificou-se que a maioria, dez (91%), marcou que os pais de seus alunos são informados a respeito da proposta pedagógica da escola, sendo apenas a P3 (Escola 1) a colaboradora que assinalou no *checklist* que isso não ocorreu com os pais de sua turma.

“Sim, nas reuniões” (Relato da P7).

“Quem se interessa sim” (Relato da P8).

Essa expressiva resposta positiva das professoras é um aspecto importante, pois informa aos familiares acerca do funcionamento da escola como um todo: seus objetivos, seus métodos de avaliação, seu currículo, as metodologias empregadas, entre outros.

Assim, munidos dessas informações, os pais poderão se sentir instrumentalizados, ou seja, com informações sobre o âmbito pedagógico, sendo possível que encaminhem sugestões buscando melhorias nesse âmbito.

Contudo, as famílias precisam estar atentas, pois algumas instituições escolares podem não estar preparadas para o recebimento e a implementação dessas sugestões, talvez por considerarem que os familiares de seus alunos não estão capacitados para tal, limitando sua participação ao conhecimento da dinâmica escolar, sem interferir nela (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Nesse sentido, é fundamental que tanto a família quanto a escola reconheçam a importância de realizarem um trabalho cooperativo, uma vez que cada uma dessas instituições têm um papel fundamental na vida do filho/aluno com AH/SD, papéis diferentes, mas que se complementam.

Uma instituição sempre espera algo da outra. E para que os objetivos sejam alcançados em prol do desenvolvimento e da valorização das potencialidades do aluno, é preciso que sejamos capazes de construir de modo coletivo uma relação de diálogo mútuo, em que cada parte envolvida tenha o seu momento de fala e tenha uma efetiva troca de saberes (OLIVEIRA, 2009, p. 91).

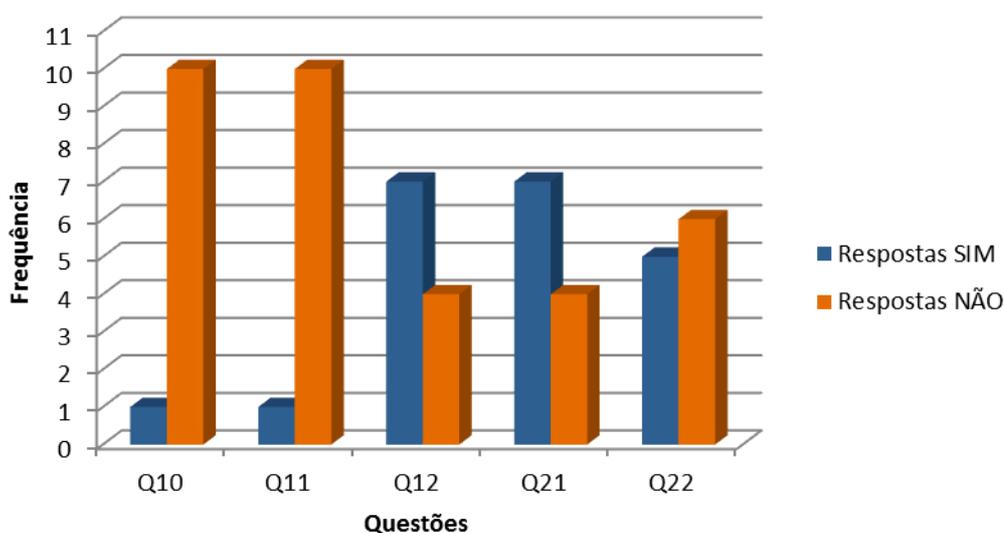
A partir disso, acredita-se que as reuniões pedagógicas poderiam se constituir de espaços formativos, tanto para a família quanto para a escola, para que juntas reflitam sobre estratégias que venham a colaborar com o processo de inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD.

A discussão dessa questão encerra a análise da categoria “**Informação**”, sendo a “**Avaliação**”⁴⁴ a próxima a ser analisada.

⁴⁴ É importante ressaltar que a categoria “**avaliação**” não apresenta uma análise referente à dimensão “**não acadêmica**”, a qual não foi abordada.

Nesse momento, apresenta-se a categoria “**Avaliação**”, dimensão “**acadêmica**”, ilustrada no Gráfico 13, contendo as questões 10, 11, 12, 21, 22. No entanto, serão analisadas apenas as três primeiras questões já que essas dizem respeito à relação entre o professor e os pais de seus alunos. As respostas referentes a essas questões foram compiladas no Quadro 21.

Gráfico 13 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Avaliação”, área “acadêmica” – Versão para Professores.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Quadro 21 – Respostas das professoras às questões 10, 11 e 12.

Questão	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
10	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
11	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
12	N	N	S	S	S	N	S	S	N	S	S

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Ao analisar as respostas das professoras, referente à questão 10, identificou-se que a maioria delas, dez (91%), assinalou no *checklist* que elas e os pais de seus alunos não discutiram os problemas gerais da turma como um todo.

“A gente procura ser o mais específico possível assim, até para não abrir outras situações, porque a gente tem que ter esse cuidado né, claro que quando é um assunto maior que envolve outros a gente até conversa abertamente com todos, mas geralmente a gente procura ser o mais específico para gente ter um respaldo maior [...]” (Relato da P3).

“Não, só individualmente. Individualmente sim, de procurar, cada um quer saber do seu filho” (Relato da P4).

“Diretamente comigo não, com a equipe sim, quando é solicitado” (Relato da P5).

“Não, geralmente a gente fala em particular, individual” (Relato da P7).

Apenas a P11 (Escola 7) marcou que isso acontecia com os pais de seus alunos. Segundo a professora:

“A gente coloca algumas regras, e o quinto ano, como eu peguei desde o quarto ano, o que era, para o que está hoje, como encerrou, foi considerado a melhor turma da escola, do turno da manhã. Então, o que nós trabalhamos foi com muita regra, disciplina e a palavra de Deus que a gente usa muito aqui. A gente estabeleceu metas e eles foram considerados a melhor turma da manhã e, para eles, isso foi um ganho, já eles eram vistos como uma das piores turmas do ano passado, que a turma era terrível mas, com um trabalho bem árduo a gente conseguiu um bom trabalho com eles. [...] De forma geral, os pais se envolveram mas, em alguns casos, foi preciso manter aquele acordo e chamar os pais para a conversa” (Relato da P11).

A partir dos relatos, é possível verificar que a maioria das professoras participantes da pesquisa optou por discutir os assuntos de forma individual com cada família e, quando foi necessária uma conversa com o grande grupo de pais, preferiu ter o respaldo da equipe diretiva.

Compreende-se a posição das professoras, pois há famílias que realmente preferem privacidade para resolver as dificuldades do seu filho. No entanto, poderia haver situações, como a citada pela professora P11, a qual sugeriu que o grande grupo poderia colaborar para a resolução de determinado conflito, uma vez que as trocas de experiências e uma adequada orientação poderiam favorecer a eliminação dos problemas que a turma estaria enfrentando.

Nessas situações, observa-se que as professoras assumiram uma postura defensiva, optando por dialogar individualmente com as famílias de seus alunos ou então encaminhá-las à equipe da direção.

A questão 11 analisou se os pais avaliavam o desempenho das professoras dos seus filhos. Novamente, constatou-se uma expressiva quantidade de professoras, dez (91%) marcaram que os pais de seus alunos não avaliavam seu desempenho como professora, conforme relato da professora P4.

“Por mim sim, pelos pais acho que não, porque nunca ninguém me questionou nada, isso falta, né?” (Relato da P4).

Somente a professora P7 marcou no *checklist* que os pais de seus alunos a avaliavam:

“Sim, sempre peço para os pais se posicionarem, se está bem, o que eles querem que melhore, e eles falam” (Relato da P7).

Das respostas das professoras, podem-se levantar algumas proposições, entre elas a de que a escola não oportuniza um espaço para que a família opine a respeito do desempenho dos professores de seus filhos e a de que as famílias podem não se sentir aptas para avaliar os professores. Essa é uma questão culturalmente disseminada. Os familiares julgam que esse papel não lhes cabe, devido a não terem sido habituados a exercer essa função. Por outro lado, estão habituados a serem avaliados pela escola, pois vários professores criticam a atuação dos pais na educação dos seus filhos – embora pareça que a recíproca não pode acontecer.

À família são impostos limites para entrar em questões próprias da escola, como no campo pedagógico. Mas o mesmo parece não acontecer com a escola em relação à sua entrada na família, pois aquela acredita estar autorizada a penetrar nos problemas domésticos e a lidar com eles, além de se considerar apta a estabelecer os parâmetros para a participação e o envolvimento da família (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 104).

Assim, considera-se adequado que ambas, família e escola, possam auxiliar umas às outras, numa parceria mútua e não de acusação.

Tais aspectos foram amplamente visualizados na pesquisa ora proposta. Várias professoras apresentaram uma postura queixosa para com as famílias de seus alunos, culpabilizando-as por várias falhas que vêm ocorrendo com a educação dessas crianças, mas poucas delas fizeram uma autocrítica, refletindo sobre sua

atuação docente. Nesse contexto, poucas professoras relataram ações efetivas da escola para tornar a família parceira e colaborativa, uma delas foi a P7:

“[...] todos os anos a gente tenta resgatar a família, chamar a família para a escola, e isso é uma coisa da nossa escola, direção, coordenação, todo mundo pensa junto assim, mesmo até por causa da formulação do PPP, então a gente já chama a comunidade para isso”.

Diante dessas reflexões, acredita-se que a família precisa ser incentivada a avaliar a atuação dos professores do seu filho, com um olhar crítico e construtivo, na intenção de melhorar a educação que seus filhos recebem e não de replicar a postura queixosa constatada na fala das professoras.

A última questão analisada na categoria “**Avaliação**” referente à dimensão “**acadêmica**” foi a 12, a qual avaliou se as professoras discutiram com os pais os progressos e as dificuldades dos filhos/alunos. Para a maioria delas, sete (64%), havia troca de informações:

“De forma individual sim” (Relato da P4).

“Sim, esse momento ocorre na entrega de notas” (Relato da P5).

“Cada um para o seu filho sim” (Relato da P7).

“Com alguns já, mas de forma individual. Daí não é como um todo” (Relato da P8).

“Nessas conversas assim e até de uma forma informal às vezes, em algum evento, a gente procura, tem uns pais bem participativos, diferente daqueles que nunca vêm, então aqueles pais participativos estão sempre perguntando o que a gente precisa, eles cooperam, se tem um evento eles participam juntos, tem aqueles mais chegados” (Relato da P11).

Segundo a fala das professoras, esse *feedback* ocorria, preferencialmente, de forma individual e em diferentes momentos, como na entrega de pareceres ou mesmo em eventos escolares.

Observa-se que as trocas de informações acerca dos progressos e das dificuldades dos filhos/alunos pode ser um fator facilitador na relação entre família e escola, posto que oportuniza o diálogo entre ambos.

No entanto, para quatro professoras (36%), esse diálogo não se efetivou.

“Não, só quando alguém vem perguntar, daí a gente fala” (Relato da P2).

“Não, fica mais fechado” (Relato da P6).

Além disso, as professoras P1, P2, (Escola 1), P6 (Escola 2) e P9 (Escola 5) assinalaram negativamente as três questões analisadas (10,11 e 12). Portanto, é preciso um direcionamento especial para essas professoras, já que se espera que a escola e a família discutam a respeito dos processos que envolvam a aprendizagem e o desenvolvimento dos filhos/alunos com AH/SD.

Nesse sentido, é preciso (re)pensar as relações que têm sido estabelecidas entre família e escola para, com isso, “[...] delinear uma nova realidade à escolarização dos alunos com altas habilidades/superdotação” (OLIVEIRA, 2009, p. 86).

A discussão dessa última categoria finaliza a análise do *checklist* que avaliou as áreas “**acadêmicas**” e “**não acadêmicas**” referentes às categorias: “**Orientação**”, “**Participação**”, “**Informação**” e “**Avaliação**”, na Versão para Professores.

A seguir, será apresentada a análise do *checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola, Versão Pais (mãe, pai ou responsável). Espera-se que, a partir da análise desses dois *checklists*, seja possível realizar algumas reflexões acerca das relações que têm sido constituídas entre a família e a escola. A partir disso, pretende-se compreender os espaços de cada uma dessas instituições e desvelar possibilidades de um trabalho colaborativo, ou seja, em rede, em que ambas se engajem para partir para o coletivo, pensando em ações que efetivem a inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD.

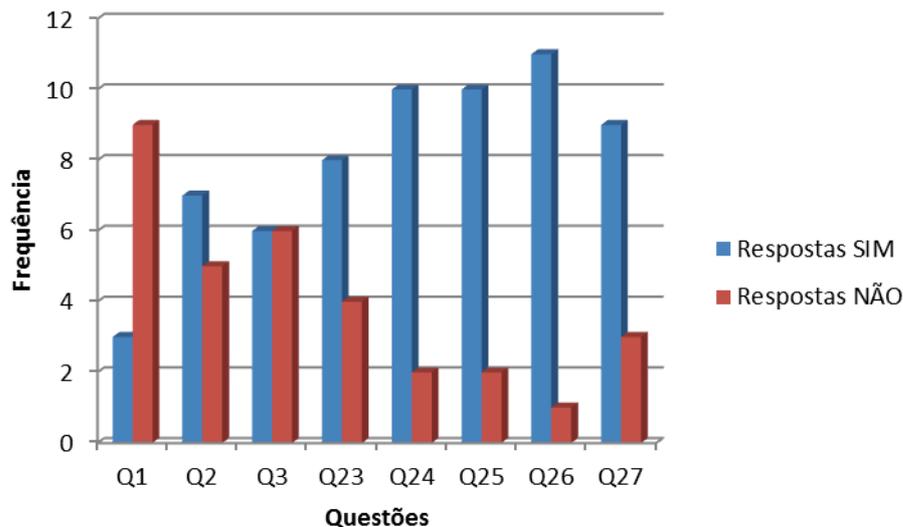
7.3 ANÁLISE DO *CHECKLIST* DA ROTINA COMPARTILHADA E ENVOLVIMENTO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA”, VERSÃO PARA PROFESSORES

A seguir, encontra-se a análise do *checklist* que avaliou as áreas “acadêmicas” e “não acadêmicas” referentes às categorias “Orientação”, “Participação”, “Informação” e “Avaliação”, na Versão para Pais.

É preciso destacar que nem todas as questões oriundas das categorias foram analisadas, pois se privilegiou aquelas que pudessem ser relevantes e que, dessa forma, contribuíssem para a discussão proposta na tese.

A primeira categoria analisada foi a “Orientação”, na área “acadêmica”, com base nas questões: 1, 2, 3, 23, 24, 25, 26 e 27, representadas no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Orientação”, área “acadêmica” – Versão para Pais.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Na primeira questão, apenas três famílias (F1, F2 e F3), ou seja, 25% das participantes, afirmaram ter recebido orientações das professoras sobre seu filho com AH/SD para desenvolver hábitos de estudos nestes.

“Sim. Ela sempre falava o que tinha que estudar mais e o que não tinha, porque eu sou uma mãe muito presente [...]” (Relato da F2).

Porém, para nove famílias (75%) não havia essa orientação, conforme alguns relatos:

“Não, no dia a dia não, mais ou menos quando eu vinha pegar os pareceres. Nada além disso” (Relato da F5).

“Não, só quando era a [citou o nome da antiga educadora especial que ofertava o AEE para o aluno com AH/SD], mas a professora da escola não” (Relato da F7).

O depoimento da família F7 vai ao encontro do relato de P9, professora conselheira de seu filho, que, quando questionada se orientava a família para desenvolver hábitos de estudos nos filhos, afirmou:

“Pois é, essa pergunta tu tinha que fazer para a educadora dele, porque eu acho que ela orientou” (Relato da P9).

No entanto, embora as políticas públicas sugiram que o educador especial preste orientações ao familiar que tem filho com AH/SD (BRASIL, 2008, 2011), também é indispensável um trabalho articulado entre professor especialista, professor do ensino comum e familiar.

Sendo assim, quando se almeja uma efetiva inclusão escolar, espera-se que o professor do ensino comum não delegue apenas ao professor especialista as demandas advindas do aluno com AH/SD. Sakaguti (2010, p. 18) reforça esse pensamento e complementa:

Entende-se que a atuação colaborativa entre o professor que atua na sala de recursos, o professor da sala de aula comum e a família é de grande importância na trajetória do desenvolvimento do potencial do aluno com AH/SD.

Portanto, é necessário que os profissionais da escola dialoguem entrem si e, a partir disso, quando preciso, façam os encaminhamentos necessários aos familiares. Por outro lado, é preciso que a escola visualize a família como parte importante para o processo inclusivo do aluno com AH/SD.

Para Reali e Tancredi (2005, p. 241):

Se as duas estabelecerem uma linguagem comum e estratégias definidas colaborativamente no trato de alguns aspectos do desenvolvimento e da escolarização dos estudantes, é possível que as crianças consigam ter um percurso acadêmico mais significativo.

Dito de outro modo, espera-se que a escola assuma uma postura receptiva às sugestões que os familiares possam trazer, com o intuito de contribuir para o processo inclusivo do filho com AH/SD.

Neste momento, é necessário retomar as respostas das professoras à questão 1. Quando assinalaram no *checklist* se orientavam os familiares de seus alunos, oito (73%) afirmaram que sim, mas os familiares participantes, em sua maioria, (75%), disseram que isso não se efetivava. Os dados pesquisados demonstram um resultado conflituoso, ou seja, a escola afirma que orienta os familiares de seus alunos, mas os familiares relatam não ter recebido tal orientação.

Uma das poucas professoras que comentou não orientar os pais de seus alunos, justificou-se:

“Olha eu não oriento, porque o que eu percebo é que se tu manda fazer alguma coisa em casa, esquece. No caso da [aluna com AH/SD], os pais já realizam um bom acompanhamento, mas, no geral, a turma não faz nada em casa” (Relato da P2).

Conforme a professora, os pais de seus alunos não correspondiam às suas expectativas, por isso ela já não os orientava. Contudo, a mesma professora enfatizou que os pais da aluna com AH/SD já realizavam um bom acompanhamento escolar da filha.

Para Caetano e Yaegashi (2014, p. 28), “[...] há significativa melhora no desempenho escolar quando a família se envolve, se interessa e se faz presente na vida da criança e nas suas atividades escolares”. Contudo, para tanto, é necessário que família e escola tenham um diálogo em comum e não apresentem divergências discrepantes como as relatadas anteriormente.

Já a questão 2 indagava aos pais se eles haviam recebido orientações das professoras de seus filhos para que acompanhassem os conteúdos escolares. Sete familiares (58%) assinalaram, no *checklist*, que receberam essas orientações e, cinco (42%) pontuaram que não. Diante disso, verifica-se que, conforme a análise de frequência, houve uma leve tendência para um retorno positivo por parte das professoras ao prestarem orientações aos familiares de seus alunos acerca do acompanhamento dos conteúdos escolares.

Sobre esse assunto, seguem alguns depoimentos dos familiares:

“Sim, sobre a tabuada que é uma dificuldade que ele tinha e que amenizou e a troca de letras. Claro, nós acompanhávamos ele, porque ele tinha a cartilha que a fono deu para ele praticar” (Relato da F3).

“Sim, mas isso eu fazia por conta, olhando, perguntando e procurando. O [citou o nome do filho] sempre foi diferente, não gostava dessa coisa de anotar, de fazer trabalho em casa, de perder tempo com isso, ele não gostava, o que ele aprendeu aprendeu e aquilo ali dava para ele passar de ano” (Relato da F5).

“Não, eu acompanho por mim mesma, não por orientação” (Relato da F8).

Conforme os depoimentos, constata-se que, por conta própria, determinadas famílias realizavam o acompanhamento dos conteúdos escolares dos filhos com AH/SD. Logo, nota-se que, além de algumas receberem orientações das professoras, também percebiam por si mesmas o quanto era importante realizar esse acompanhamento em casa.

Dessen (2007, p. 25) enfatiza que “em geral, as famílias de crianças superdotadas interagem com suas crianças em suas casas, perguntando e respondendo questões, discutindo e se engajando em atividades de leitura e conversas frequentes”.

Os dados analisados revelam maior autonomia das famílias na percepção da importância de ofertar, em suas residências, um acompanhamento dos conteúdos escolares dos filhos com AH/SD. Esse acompanhamento se mostrou necessário, tanto para estimular as habilidades desses alunos, quanto para suprir alguns déficits em áreas que estes não dominavam, pois não eram suas áreas de interesse.

Quando os familiares foram indagados sobre a orientação recebida pelas professoras acerca do acompanhamento do processo de avaliação escolar (questão 3), houve uma equidade nas respostas. Nessa questão, seis familiares (50%) assinalam que receberam essas orientações e a mesma quantidade relatou que não foram orientados a acompanhar esse processo.

“Sim, daí vem o calendário de provas” (Relato da F1).

“Não, até porque eu não vinha todos os dias trazer ele. Desde o segundo ano ele não queria mais que eu trouxesse ele” (Relato da F5).

“Não. Eu que pergunto em casa: fulano, você tem prova essa semana? Mas o professor não avisa nada. Eles têm anotado os dias das provas, calendário de provas” (Relato da F6).

“Não. Tenho pouca relação de contato com as professoras” (Relato da F9).

Os dados, novamente, apresentaram-se discrepantes em relação às respostas das professoras durante o preenchimento do *checklist* – Versão para Professores, que, em sua maioria (oito, 73%) ressaltou orientar os pais para que acompanhassem o processo de avaliação de seus filhos.

Na intenção de visualizar um panorama geral sobre as três questões analisadas, apresenta-se o Quadro 20.

Quadro 20 – Respostas das professoras frente às questões 1, 2 e 3.

Questões	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
1	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
2	S	S	S	S	S	N	N	N	S	S	N	N
3	S	S	S	S	N	S	N	N	N	S	N	N

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Verifica-se que apenas três famílias (F1, F2 e F3) assinalaram, no *checklist*, que foram orientadas pelas professoras para desenvolver hábitos de estudos e acompanhar os conteúdos escolares e o processo de avaliação de seus filhos. Todas as três tinham seus filhos matriculados em escolas diferentes, duas da rede pública e uma da privada.

É preciso destacar que o perfil dessas três famílias favorecia uma relação mais estreita com a escola em que seus filhos estavam matriculados. Todas estavam satisfeitas com a escola que seus filhos frequentavam e possuíam disponibilidade para acompanhar o processo de escolarização de seus filhos – duas mães eram aposentadas e a outra era do lar, logo, otimizavam seu tempo e conseguiam estar, quase que diariamente, acompanhando seus filhos até a escola e, com isso, dialogando com as professoras.

Esse acompanhamento próximo também foi reconhecido pelas professoras das três famílias citadas.

“É uma família bem assídua, bem participativa” (Relato da P7).

“Em relação aos pais do [filho da F1], eles são bem presentes” (Relato da P10).

Com base nas respostas das famílias com relação às três questões analisadas, pode-se inferir que a frequente participação da família na vida escolar do

filho pode ser um aspecto facilitador para que família e escola construam um trabalho colaborativo.

Além disso:

Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 304).

Desse modo, é imprescindível que haja um ambiente saudável para a interação entre família e escola. É preciso um discurso simétrico, no sentido de que, se o professor afirma ter orientado os pais dos seus alunos, esperar-se-ia que estes pais dessem um *feedback* favorável, corroborando o que foi dito pelo professor. No entanto, na pesquisa ora proposta, os dados coletados e analisados, em alguns aspectos, relacionados à orientação, mostraram-se conflituosos e divergentes.

É importante pontuar que, enquanto professores e familiares não apresentarem pontos de vistas convergentes, haverá uma barreira/entreve na relação entre as duas instituições. Conseqüentemente, essas barreiras poderão se constituir como fatores dificultadores e, dessa forma, poderão trazer prejuízos para o processo inclusivo do filho/aluno com AH/SD.

Na questão 23, oito familiares (67%) assinalaram que planejavam, juntamente com seus filhos, uma agenda de estudos. A seguir, apresentam-se alguns desses relatos:

“Sim, não preciso nem dizer, ou era à tardinha ou de manhã. Me lembro que uma vez ele não tinha dicionário, aí ele pediu ajuda para o irmão mais velho e eles consultaram na internet. O irmão mais velho ensina muita coisa da internet para ele, de construtivo, porque eles podem mexer porque eu confio [...]” (Relato da F3).

“Sim, tento, mas ele é muito... [risos] ele que faz o horário dele, ele não é de perder tempo com os temas” (Relato da F5).

“Sim, mas ele não estuda. Só planejo, aí ele me diz: agora eu não estou com minha cabeça boa” (Relato da F6).

Quatro familiares (33%) assinalaram que não planejavam em conjunto com seus filhos uma agenda de estudos e justificaram:

“Não. Ele estuda, não temos uma rotina. Até devido à facilidade que ele tem” (Relato da F8).

“Não. Ele se organiza sozinho” (Relato da F9).

“Não, ela se organiza, bem independente. Eu, antes, não trabalhava, estava sempre em casa e, quando eles eram menores, eu sempre acompanhava eles, mas agora tem os outros dois pequenos, então eu delego a tarefa, nos revezamos para ajudar. Então, como os mais velhos já são independentes, eu tirei esse fardo de mim. É difícil, sabe” (Relato da F10).

Com base nos relatos apresentados, é possível observar que os familiares comentaram a respeito dos estilos de aprendizagens dos filhos. Mesmo os filhos com AH/SD dos familiares que afirmaram organizar uma rotina de estudos, não seguiam totalmente essa agenda, mostrando-se autônomos no gerenciamento dos seus estudos. Inclusive, os familiares que disseram não planejar uma agenda de estudos explicaram que seus filhos tinham facilidade na escola e, portanto, não era necessário possuir tal rotina.

Os relatos vão ao encontro de alguns indicadores de AH/SD apresentados por estes sujeitos, entre eles: autonomia, iniciativa, organização, facilidade de aprendizagem (na área de interesse), independência e resistência à rotina/rigidez (VIRGOLIM, 2007a; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

Além disso, destacam-se os relatos das famílias F3 e F10, uma vez que, em suas falas, pontuaram aspectos peculiares em suas rotinas.

A primeira, que é uma família monoparental, composta por mãe e dois filhos, comentou que o irmão mais velho auxilia o mais novo na rotina de estudos, inclusive instruindo-o acerca das novas tecnologias. Já a segunda família, a F10, é uma família nuclear, composta por mãe, pai e quatro filhos. No relato, a mãe aponta dois destaques da rotina familiar: sua jornada de trabalho e o vínculo fraterno. A mãe ressalta que antigamente era a responsável pelo acompanhamento da vida escolar dos filhos, mas que, atualmente, com a retomada da vida profissional, acabou delegando aos irmãos mais velhos a responsabilidade de auxiliar os mais novos, uma vez que, segundo ela, a jornada de mãe, esposa e profissional “estava sendo um fardo”.

Para Wagner, Tronco e Armani (2011, p. 23), “todo o subsistema familiar possui funções e demandas específicas”. Dessa forma, é fundamental que se conheçam alguns desses subsistemas para compreender de que modo a família se organiza em sua estrutura, ou seja, para compreender quais os papéis desempenhados por cada um dos membros e as regras e fronteiras que delimitam os espaços de cada um e do todo familiar. No caso das duas famílias, há grande envolvimento dos irmãos mais velhos no auxílio da rotina de estudos dos mais novos, além de uma autonomia destes ao gerenciar suas rotinas de estudos.

Alguns autores (SILVEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2011) que pesquisam os vínculos fraternos atentam para o fato de que a relação entre irmãos pode constituir-se como a mais longa e duradoura das relações familiares. Ademais, “o vínculo fraterno pode ser transformado e re-significado ao longo de toda vida, o que revela seu caráter dinâmico e duradouro” (OLIVEIRA, 2011, p. 66).

Sendo assim, verifica-se que cada família se organiza conforme o surgimento das suas próprias demandas, estabelecendo regras e acordos, a fim de se ajustar para funcionar da melhor maneira possível.

A questão 24 abordou o acompanhamento dos pais perante as tarefas escolares dos filhos. Nesse item, dez familiares (83%) afirmaram ter realizado esse acompanhamento e dois (17%) assinalaram que não acompanhavam as tarefas dos filhos com AH/SD.

“Não. Só nas séries iniciais, depois dos dez anos não acompanhei mais”
(Relato da F11).

“Não, só quando ele pedia ajuda. Eu deixava ele me pedir, só perguntava tudo pronto, e ele dizia: tudo! Agora tem o *Google*... [risos]” (Relato da F12).

De acordo com esses relatos, é possível compreender que os pais não realizavam o acompanhamento dos filhos, pois estes apresentavam maior autonomia e iniciativa para realizar as tarefas escolares. Além disso, conforme comenta a família F12, se o seu filho com AH/SD tivesse alguma dúvida, primeiramente ele recorria ao *Google* (site de ferramenta de buscas online). Nesse contexto, também se observa que o espírito investigativo/pesquisador é um indicador presente nas pessoas com AH/SD. Portanto, na atualidade, muitas crianças têm acesso às novas tecnologias, que, se bem utilizadas, podem ser uma importante aliada na aprendizagem e no estímulo das AH/SD.

Na questão 26, a maioria dos familiares, 11 (92%) marcou, no instrumento de coleta de dados, que orientava os filhos quando estes apresentavam alguma dificuldade na realização das tarefas escolares.

“Sim, mas ele consegue resolver as atividades sozinho. Algumas mães me disseram que, quando têm a semana de prova, tem que estudar todas as noites, tomar o conteúdo das crianças, estudar junto, e o meu já dizia, eu já sei isso aí, e eu ia deixando, nunca tomei o conteúdo dele, e ele tira 9, 10. Eu não precisei sentar ainda e estudar” (Relato da F1).

“Sim. Mas apenas alguns erros de português. Até no *face* [facebook] eu brinco com ela que vou corrigir esse português de internet!” (Relato da F11).

“Sim, quando eu sei em português e matemática aí eu auxílio, senão peço para o [irmão] mais velho” (Relato da F3).

Conforme os depoimentos, algumas famílias justificaram que apenas revisavam algumas atividades, pois seus filhos não apresentaram dificuldades que justificassem um acompanhamento sistemático e, quando se mostrou necessário, os familiares procuraram sanar tais dúvidas.

A família F10 foi a única que assinalou que não orientava sua filha, informando que ela não apresentava dificuldades, sendo autônoma na execução das suas tarefas.

Após a análise das questões 24 e 26, faz-se necessário retomar as respostas que as professoras deram quando questionadas sobre o mesmo assunto, como, por exemplo: “os pais de seus alunos acompanhavam e/ou auxiliavam seus filhos na realização das tarefas”. Seis professoras (55%) afirmaram que sim e quatro (45%) disseram que não havia esse acompanhamento.

No entanto, das professoras que assinalaram “sim”, várias comentaram que não eram todos os familiares que faziam esse acompanhamento, embora fosse a maioria.

“Tem uns quantos que acompanham que tu vê que acompanham, e tem outros que não acompanham tanto. Aí eu percebo, aqueles pais que, na verdade, o aluno, na parte da manhã, fica na maior parte do tempo sozinho, então a maioria dos alunos ali, pelo relato, quando eu pergunto como que era a rotina: ah, o fulano dorme até as 11, aí acorda, se prepara para ir para o colégio, aí eu chego dou o almoço, ou já deixo pronto e a criança só esquentar e ele vem para escola e só de tarde que vai ter o contato. Aí essas tu percebe que, às vezes, não têm tanto o acompanhamento assim, mas a maioria sim” (Relato da P3).

“A maioria, não todos” (Relato da P11).

Desse modo, houve, novamente, divergência entre as respostas do *checklist* respondido pelas professoras e as respostas daquele respondido pelos familiares. Os familiares, em sua maioria, comentaram que realizavam o acompanhamento e/ou auxiliavam seus filhos das tarefas escolares, mas algumas professoras sinalizaram que isso não acontecia.

Tendo isso em vista, é necessário que se crie um canal de comunicação mais efetivo entre família e escola, para que situações com essas não sejam rotineiras.

“No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos” (POLONIA, DESSEN, 2005, p. 307-308).

Conforme sugerem as autoras, Polonia e Dessen (2005), cabe a cada instituição estabelecer estratégias que sejam condizentes com a realidade da sua comunidade. No entanto, a partir dos dados analisados, é possível verificar que as escolas não estão conseguindo estabelecer um canal de comunicação efetivo com os familiares de seus alunos.

A próxima questão, 25, finaliza a discussão da categoria **“Orientação”** na **área “acadêmica”**. Nela, foi questionado se os pais estimulavam seus filhos com atividades além daquelas exigidas nas tarefas escolares. Diante disso, 10 familiares (83%) assinalaram, no *checklist*, que ofertavam diferentes estímulos aos seus filhos.

“Então, eu falo, mas eu não estimo toda hora, mas assim o que nós estimulamos é o desenho, que ela gosta muito de desenho, aí ela tem caderno de desenho. Agora até ela parou um pouco, mas ela desenhava muito, muito assim, todos os dias ela desenhava uns desenhos muito bonitos” (Relato da F2).

“Sim, bastante, desde pequeno. Desde pequeno eu comprava joguinho de memória, livro, filme, documentário ele gosta, ele é bem interessado. Até, às vezes, ele conversa umas conversas, que só tu mesmo [nome do filho]. Por isso que eu digo que, às vezes, falta uma escola que tenha o recurso, porque ele é interessado, de descobrir, eu acho que nem biblioteca tem naquela escola, eu digo: [nome do filho], tu vai na biblioteca? Ah, mãe, não tem livro. Desestimula, às vezes, né, e essa geração já não é tão interessada, então se não tiver alguém cutucando não sei...” (Relato da F7).

“Sim, sempre peço, mas ele adora ler. Ele aprendeu a ler praticamente por conta, porque ele queria ler. Ele adora ler, já saiu do pré lendo. Ele pede livro de presente. Agora quer fazer uma assinatura pela internet para ler livros. Ele diz que há uma facilidade maior se ler dois livros ao mesmo tempo. Eu acho que iria misturar as histórias, mas para ele não. Ele diz que

ele tem mais facilidade em ler dois livros ao mesmo tempo. Ele fica muito tempo na internet, não só jogando, mas pesquisando, com a curiosidade, que aumenta a sabedoria dele, traz benefícios. Às vezes, a gente está falando de um assunto que nem a gente sabe direito e ele explica” (Relato da F8).

Partindo dos depoimentos, verificou-se que as famílias citaram diversos indicadores de AH/SD presentes em seus filhos, desde habilidades na área acadêmica até habilidades na área produtivo-criativa (RENZULLI, 1986).

Além disso, a família F7 abordou um aspecto fundamental para o processo inclusivo: a disponibilidade da escola em ofertar, aos seus alunos, diferentes recursos. Virgolim (2007a, p. 57) contribui para esse debate ao pontuar que:

No movimento atual de uma educação inclusiva, torna-se essencial entendermos que todo aluno tem direito a um ambiente educacional flexível e responsivo, adaptado ao seu nível e ritmo de aprendizagem, que permita certo nível de escolha de tópicos do seu interesse e que promova a excelência no estudo.

Entretanto, como almejar uma educação inclusiva quando os alunos ainda não têm acesso nem a uma biblioteca, recurso simples, que toda escola deveria ofertar aos seus alunos? Nesse sentido, é preciso que a escola atente para o fato de que, ao ofertar aos alunos recursos extrasala de aula, estará beneficiando a todos os seus alunos e não apenas aos que apresentam AH/SD.

Os relatos dos familiares também evidenciaram um ambiente familiar estimulador às AH/SD de seus filhos, em que a maioria afirma ter oferecido estímulos extras aos seus filhos. Para Chagas (2007, p. 22):

Via de regra, as famílias de superdotados, independentemente da classe social, valorizam e tornam a educação uma prioridade, sendo mais responsivas, estimuladoras e provedoras de oportunidades para leitura, estudo sistemático, brincadeira e conversa.

Portanto, independentemente da classe econômica e/ou cultural, os familiares aqui investigados investiram em recursos para ampliar a oferta de estímulos aos seus filhos, como, por exemplo, adquirindo livros, cadernos de desenho, jogos, etc.

Além disso, os relatos dos familiares demonstraram a importância de a família estar junto ao seu filho, orientando-o, dialogando com ele, trocando informações/experiências e aprendendo com ele. Nesse sentido, observou-se que a

qualidade, e não a quantidade do tempo junto ao filho, poderá estreitar os laços familiares. Extremiana (2000, p. 76, tradução nossa) ressalta que:

[...] por mais superdotado que seu filho seja, antes de mais nada, é uma criança, por isso tem que se garantir a ela uma atmosfera de amor e de enriquecimento, sem pressão, a fim de que ele cresça de forma integral, como verdadeira criança que é, num contexto de segurança pessoal e emocional, garantindo assim um ótimo desenvolvimento e evitando que não seja atingido seu máximo potencial⁴⁵.

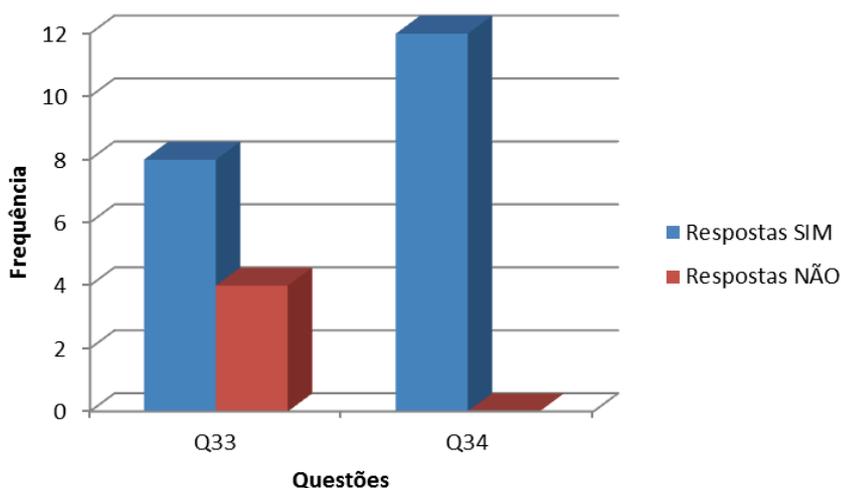
Dos 12 familiares participantes da pesquisa, apenas dois (17%) afirmaram não ofertar estímulos extras aos filhos. Um deles justificou:

“Não, não preciso ele faz por conta” (Relato da F12).

Por fim, os dados aqui analisados revelam um perfil de família que tem por hábito ofertar estímulos extras aos filhos com AH/SD. Nota-se que, dentro dos limites financeiros, cada uma oportuniza os recursos que são possíveis, sempre respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos seus filhos.

Prosseguindo com a análise do *checklist*, neste momento, apresenta-se a categoria “**Orientação**”, agora na **área “não acadêmica”**, tendo como base duas questões: 33 e 34, ilustradas no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Orientação”, área “não acadêmica” – Versão para Pais.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

⁴⁵ Texto original: “[...] por muy superdotado que sea su hijo, antes que nada es un niño, de manera que se le ha de asegurar un ambiente de amor y enriquecimiento, sin presiones, con el objetivo de conseguir que crezca de forma integral, como verdadero niño que es y en un contexto de seguridad personal y emocional, para así asegurar su óptimo desarrollo y evitar que no llegue a actualizarse su potencial excepcional” (EXTREMIANA, 2000, p. 76).

A questão 33 enfocou a orientação/monitoria das atividades não escolares do filho com AH/SD, como, por exemplo, horários para assistir televisão e brincadeiras com amigos. Diante do questionamento, oito familiares (67%) marcaram, no instrumento, que realizavam essa monitoria e quatro (33%) comentaram que não. No entanto, como essa discussão não está diretamente relacionada com os objetivos propostos nesta tese, não será aprofundada.

Na questão 34, os familiares assinalaram, no *checklist*, se eles conversavam com seus filhos em relação ao seu comportamento, sua maneira e modo de agir em sala de aula. Nesse contexto, todos os familiares participantes afirmaram ter esse diálogo com seus filhos. O relato da família F1 demonstra que as famílias têm se preocupado com as questões que envolvem comportamento, rotina e disciplina de seus filhos.

“Muito. Temos os combinados. Eu colava no caderno ou escrevia e agora ele me proibiu, disse que eu faço ele passar muita vergonha. Então agora eu fiz diferente, fiz os combinados junto com ele, que é: não levantar, esperar a vez dele falar e caprichar na letra. [...] Colava os combinados no caderno de tema porque eu quero que a profe também veja que eu também quero que ele dê o melhor de si [...]” (Relato da F1).

Conforme expõe essa família, os “combinados” com o filho englobavam uma tentativa dele para se ajustar à rotina da sala de aula. Essa solicitação, segundo o relato da mãe, era um tanto difícil de ser cumprida, pois seu filho, assim que terminava as atividades, levantava para conversar com os demais colegas. Logo, verifica-se que o ambiente de sala de aula não estava se mostrando desafiador para o aluno com AH/SD, levando-o a apresentar comportamentos considerados inadequados naquele contexto escolar.

Sobre o tema, corrobora-se com Pereira (2014, p. 385) quando a mesma ressalta que é necessário que sejam desenvolvidas ações que oportunizem aos estudantes com AH/SD um:

[...] ambiente convidativo às diferentes expressões humanas nas quais os alunos são estimulados a desenvolver diferentes habilidades, a conviver com colegas de distintos ritmos de aprendizagem e a apresentar tolerância às diferenças individuais.

Contudo, na sala de aula regular, esse ambiente não era ofertado ao aluno com AH/SD.

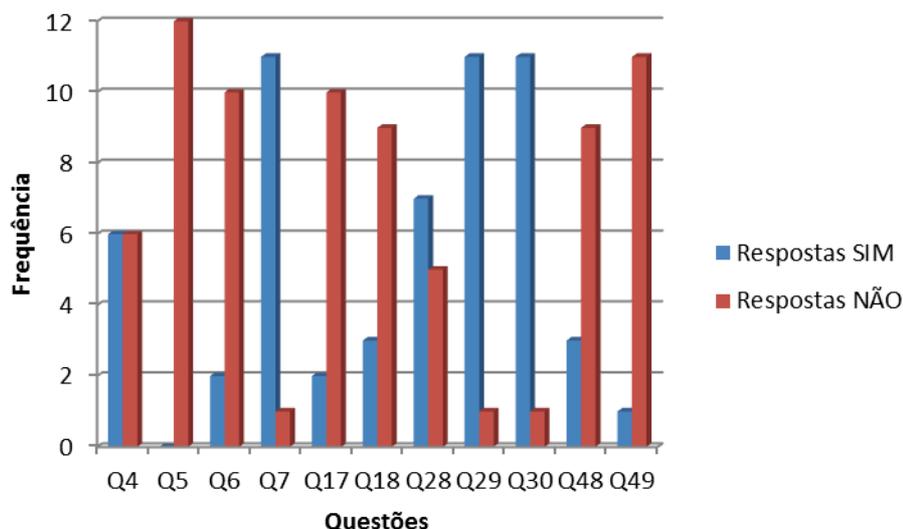
Por outro lado, a família deste aluno sempre se mostrou muito participativa e colaborativa em seu processo educacional. Esse envolvimento pode ser exemplificado na seguinte fala: “[...] quero que a profe também veja que eu também quero que ele dê o melhor de si”.

As famílias da pesquisa ora proposta manifestaram, por meio do *checklist*, que dialogavam com seus filhos acerca dos seus comportamentos em sala de aula, pois compreendiam que seu papel de orientação era fundamental para a continuidade da formação de cidadão, do qual a escola também é coparticipante. Logo, “[...] percebe-se que os pais têm manifestado seu interesse e preocupação com a escolarização dos filhos, dada sua importância e têm enviados esforços para mantê-los na escola” (TANCREDI; REALI, 2005, p. 241).

Novamente, reiterasse que, com esta pesquisa, não se pretende apontar culpados e/ou inocentes, mas sim levantar determinados aspectos, com o intuito que sejam melhor ajustados e trabalhados para efetivar ações conjuntas, colaborativas, entre família e escola.

A próxima categoria analisada foi a “**Participação**”, na **área “acadêmica”**. Essa categoria contemplou as questões: 4, 5, 6, 7, 17, 18, 28, 29, 30, 48 e 49, representadas no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Participação”, área “acadêmica” – Versão para Pais.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A questão 4 investigou se os familiares discutiram com as professoras dos seus filhos aspectos referentes à formação acadêmica destes. Em termos de frequência, essa questão ficou equilibrada, pois, para seis familiares (50%), houve esse diálogo com as professoras e para os outros seis (50%) não houve.

É preciso destacar que, quando as professoras responderam a mesma questão no *checklist*, oito (73%) ressaltaram que haviam conversado com os pais de seus alunos acerca do desenvolvimento e da formação acadêmica destes e apenas três (27%) comentaram não ter tido esse diálogo. As três professoras que marcaram “não” foram: P1 e P2 (Escola 1) e P9 (Escola 5).

Quando cruzadas as informações dos dois *checklists* (professores e pais), verificou-se que as três professoras informaram não ter dialogado com os três familiares e, estes, por sua vez, também assinalaram não ter tido essa conversa com as professoras.

“Não, porque eu tinha pouco contato com ela. Só em dia de parecer e era aquela fila enorme de mãe e ela sempre com reclamação do [nome do filho], que ele não copiava, até eu achava muito chato, porque ficava ela e eu aqui e aquele monte de mãe aqui em pé, sempre foi assim e eu acho isso tão ruim. Não porque era do meu filho, mas nem eu gostaria de ouvir de outro. Acho que se ela tivesse que falar do fulano que chamasse a mãe. E, sempre, foi assim, eu chegava ali ficava em pé e ela blá blá blá eu ouvia assinava e ia embora” (Relato da F5).

“Não, só no dia que entregam os boletins” (Relato da F6).

“Não. Eu só tive contato com duas professoras na entrega de boletins e é a gente que vai até elas se tem alguma dúvida, mas elas nunca chamam. Mas, nos outros anos, tinham reuniões onde pediam que a gente estivesse junto, orientasse, ajudasse a estudar, mas esse ano não teve nada” (Relato da F8).

O relato da família F5 denota um pouco da rotina que a escola de seu filho adota na entrega dos pareceres, o que não difere muito de outras realidades. No entanto, chama atenção o desabafo da mãe, quando comenta que não considera adequada a forma como a escola dinamiza a entrega dos pareceres, pois acaba expondo seu filho e os demais. Além disso, conforme o relato, a mãe permanece numa postura apenas passiva, ouve, assina e vai embora. Logo, não há uma oportunidade para que a família e a escola dialoguem, simplesmente há a queixa do professor e a família apenas é informada.

Para Caetano e Yaegashi (2014, p. 33):

[...] quando a escola reproduz nas suas relações as estratégias familiares de coação, inclusive aplicando-as contra a família, as dificuldades para formar a autonomia são ampliadas e obviamente a relação com os alunos é de autoritarismo e, com a família, de cobranças.

Sendo assim, na realidade ora constatada, escola e família não têm tido oportunidades para (re)pensarem questões referentes à formação acadêmica do filho/aluno, nem mesmo aproveitado a entrega de pareceres como uma oportunidade para construir ações colaborativas em prol da inclusão do filho/aluno com AH/SD.

A família F12 relatou que também não teve oportunidades para dialogar com a professora do seu filho sobre as questões que envolvessem a formação acadêmica dele e complementou:

“Com a [nome da professora do seu filho] não. Nos primeiros anos eu e a mãe dele conversamos com a escola e falamos do PIT e na possibilidade dele ter uma educação diferente porque ele terminava as atividades muito rapidamente e ficava caminhando pela sala. Mas nunca deram uma atenção para isso, nunca se dispuseram a dar um trabalho extra para ele, tentar contornar a situação. Falavam para a gente dizer para ele ficar quieto em sala de aula” (Relato da F12).

Desse modo, a respectiva família trouxe para o centro do debate, a inexistência de um atendimento especializado que pudesse vir ao encontro das necessidades que seu filho estava apresentando. Segundo o pai, mesmo a família tendo informado à escola que o filho participava de um programa de enriquecimento extraescolar (PIT), a escola não soube administrar as demandas educacionais e comportamentais do aluno com AH/SD, delegando apenas à família essa responsabilidade.

Germani e Stobäus (2006, p. 147) reforçam a necessidade e:

[...] importância da aliança e do diálogo permanente entre a escola e a família para o desenvolvimento global da criança neste processo de inclusão em que a diversidade representa um pensar de atitudes e uma oportunidade de ressignificar crenças e valores.

No caso relatado, encontrou-se uma barreira/entrancheira na relação entre família e escola, resultante das dificuldades em trocas de experiências e informações, bem

como da falta de tomada de decisões conjuntas a respeito do filho/aluno com AH/SD.

O último relato, da família F10, destaca outro aspecto: a mãe comenta não haver trocas de informações com os professores de sua filha:

“Não, não porque ela é muito boa [sua filha]. Então, quando eu chego, só tem elogio para ela, aí eles vão me dar o boletim e dizem a [nome da filha] é uma ótima aluna, excelente, ótima, maravilhosa... Então não tem muita conversa em relação à minha filha” (Relato da F10).

O relato dessa família vai ao encontro do que alguns autores destacam, de que a família e a escola tendem a ter contato quando há problemas durante a trajetória acadêmica dos alunos, independentemente de eles terem ou não AH/SD. Como, no caso apresentado, a aluna com AH/SD não apresentava problemas na sua aprendizagem nem na parte comportamental, não era necessário, na opinião da mãe, estabelecer um diálogo com as professoras sobre as questões acadêmicas.

Contudo, é fundamental que se crie uma nova cultura entre família e escola para que ambas construam um diálogo permanente e não apenas quando a situação-problema já está instaurada.

Porém, conforme Polonia e Dessen (2005, p. 306):

[...] a escola, hoje, ainda não está preparada para lidar com o envolvimento familiar. Para que isto ocorra, deve haver, primeiramente, o reconhecimento do meio familiar como um verdadeiro aliado da escola no seu empreendimento educacional, não se restringindo, a escola, à concepção paternalista e de mera tutoria das atividades e orientações familiares.

A escola precisa, primeiramente, reconhecer que é possível e, mais do que isso, recomendável que os familiares participem e se envolvam na vida escolar do filho com AH/SD.

Acredita-se que todos poderiam se beneficiar com o estreitamento das relações entre família e escola, mas, principalmente, o aluno/filho com AH/SD, pois é ele que se encontra no centro dessa discussão.

A questão 5 mencionou o envolvimento dos pais na preparação de algum assunto para ser trabalhado na sala de aula de seu filho. Nessa questão, os 12 familiares (100%) disseram que nunca desenvolveram nenhuma atividade para ser realizada na sala de aula de seus filhos.

“Não. Me envolvi sempre nas oficinas que ele fazia, participando, assistindo, acompanhando e nas festividades da escola, mas na parte pedagógica não” (Relato da F1).

“Não. Tu sabe que quando a minha filha mais velha estudava ali na Escola X, do pré até a oitava série, todos os anos desde o prezinho... eu adoro artesanato, eu faço para fora. Então de Natal, de encerramento, eu ia lá e levava uma toalha bonita, uma árvore, fazia um presentinho para cada um da turma da minha filha e juntava com as mães umas gominhas, umas porcarias desse tipo, e nós fazíamos uma festinha. Aqui eu me lembro que, no primeiro ano, eu falei com a professora: ‘vamos fazer alguma coisa de Páscoa’, e ela disse: ‘não precisa, eu faço’. Aí eu pensei: ‘ela não quer ajuda’. [...] Eu gostaria, teria tempo, mas aqui não teve nada disso” (Relato do F5)

“Não. Eu tenho vontade, mas não tenho tempo. Um curso de manicure, por exemplo, mas dá trabalho e agora estudando e trabalhando não estou com tempo. Falei, mas não foi nada oficial” (Relato da F11).

Percebe-se que as famílias apresentaram diferentes explicações para justificar sua ausência nessa rotina de sala de aula. A primeira (Família 1) reforçou que acompanhava seu filho com AH/SD durante as oficinas por ele frequentadas, mas ressaltou que não se envolvia na parte pedagógica, embora a mãe fosse pedagoga e tivesse uma vasta experiência escolar. Já a Família 5 relatou que fez tentativas, mostrou-se predisposta a auxiliar, mas, por parte da professora do seu filho, não houve um *feedback* positivo. Esse fato acabou afastando/desmotivando essa família em relação a possíveis envolvimento futuros, como o de participar em atividades na sala de aula.

Dessas duas situações, é possível inferir que:

“[...] a escola não vem conseguindo adotar uma postura que favoreça a aproximação das diferentes culturas e criar um ambiente verdadeiramente receptivo para a participação das famílias, de modo que elas possam se sentir aceitas, conhecer e compreender o trabalho ali realizado e a forma como podem contribuir com ela, definindo um papel ativo em suas ações” (REALI; TANCREDI, 2005, p. 241).

Acredita-se que, nesses casos discutidos, a escola precisa (re)pensar sua postura frente à participação dessas e de outras famílias que apresentam um perfil proativo. A primeira família já dispõe de conhecimentos pedagógicos e, portanto, poderia, juntamente com a equipe escolar, elaborar estratégias adequadas ao perfil do seu filho, pois conhece suas demandas pessoais/interesses. A segunda afirmou ter tempo para participar mais ativamente da vida escolar do filho, mas a professora não se mostrou receptiva.

As professoras, quando responderam a mesma questão no *checklist* – Versão para Professores, em sua maioria, dez (91%), também assentiram que os pais de seus filhos não eram atuantes/colaborativos para participarem nas atividades em sala de aula. Algumas delas justificaram que são os pais que não se mostraram participativos. No entanto, duas professoras (P10 e P11) reconheceram que as escolas ainda eram resistentes a essa participação.

Nesse aspecto, comunga-se das ideias tecidas por Polonia e Dessen (2005, p. 309), pois, para elas:

[...] o sucesso da parceria pais-professores está interligado à compreensão das diferentes questões que os envolvem na ação educativa, com respeito ao aluno e sua história escolar, considerem que pais e educadores têm uma relativa igualdade no impacto sobre a criança, compreendam que pais e educadores devem ser honestos uns com os outros e aprendam a se adaptar uns aos outros e a concentrar o seu investimento sobre a criança. Todos estes aspectos são relevantes quando visam o seu bem estar e o seu desenvolvimento.

Por tudo isso, defende-se que é necessário e urgente que família e escola (re)construam seus papéis de forma colaborativa, e não acusativa, em prol da educação do filho/aluno com AH/SD.

A questão 7 discutiu acerca da participação dos pais no conselho de classe e na entrega de boletins. Nesse item, a grande maioria das famílias, 11 (92%), afirmou participar da entrega de boletins. A única família que disse não poder participar explicou-se:

“Geralmente os horários de reunião eu não estou disponível, de manhã não tenho livre. Eu não frequento as reuniões por causa dos horários. Se eu ficasse sabendo com antecedência eu conseguiria me organizar” (Relato da F11).

Considerando a fala transcrita, constata-se que os familiares participantes da pesquisa demonstraram interesse em buscar um retorno da parte acadêmica de seus filhos, uma vez que, em sua maioria, participavam da entrega de boletins/pareceres.

A próxima questão debatida na categoria “Participação”, área “acadêmica”, foi a 17, a qual inquiriu aos familiares se eles procuravam a equipe da direção para falar de assuntos pedagógicos. Das 12 famílias participantes, apenas duas (17%), F4 e F12, assinalaram que a procuravam e a maioria (83%) disse que não.

A família F12 informou que, em anos anteriores, havia procurado a equipe da direção para falar que seu filho participava do PIT (caso já relatado na questão 4), mas, como não havia tido nenhum retorno, optou por não buscar novamente.

Por outro lado, a família F1, embora tenha marcado no *checklist* que não havia procurado a direção no último ano, já a havia procurado em anos anteriores para fazer o mesmo comunicado, sobre a participação do filho no PIT.

“Não, esse ano, mas no primeiro ano. Porque o [nome do coordenador pedagógico] já conhecia o nosso caso, já foram passando o papel, o xerox com o parecer do [nome do filho]” (Relato da F1).

Entretanto, os demais familiares enfatizaram que não haviam procurado a direção porque os filhos não estavam apresentando nenhum problema/dificuldades, conforme alguns relatos:

“Não, na direção, ainda não precisou. Sempre ela resolvia (a professora)” (Relato da F2).

“Não, não apresentou dificuldade” (Relato da F7).

“Não, nunca precisei. O [nome do filho] nunca me deu nenhum problema” (Relato da F8).

“Não, nunca procurei porque não precisou” (Relato da F10).

Novamente, é recorrente o discurso, tanto por parte das professoras quanto dos familiares, de que o contato entre ambos acontece quando surge um problema envolvendo o filho, seja de aprendizagem, seja comportamental.

Desse modo, reitera-se que é preciso estabelecer uma nova rotina entre as duas instituições envolvidas na educação do filho/aluno com AH/SD. Contudo, “para que isto ocorra, é preciso adaptar diferentes estratégias e formas de implementar a relação família-escola, considerando o contexto cultural, isto é, as crenças, os valores e as peculiaridades dos ambientes sociais” (POLONIA, DESSEN, 2005, p. 309).

Na questão 18, os familiares foram convidados a responder se tinham se envolvido com algum projeto da escola. Nove familiares (75%) disseram não ter se envolvido e apenas três (25%) responderam afirmativamente.

“Sim, o coral. Até ajudei também no brechó” (Relato da F2).

“Eu participo do Conselho Escolar e do Conselho de Pais e Mestres” (Relato da F3).

“Não. A gente mora longe, às vezes não fica sabendo e daí não participa” (Relato da F8).

“Não. Só participo da associação de pais, nunca convidaram a gente para participar de algum projeto” (Relato da F12).

Conforme os relatos, verifica-se que, dentro do universo das famílias participantes da pesquisa, poucas são atuantes nos projetos desenvolvidos pelas escolas de seus filhos. Apenas a família F2 comentou participar do “Projeto Coral”, que a Escola 3 proporciona aos seus alunos. Os relatos dos demais familiares focaram na participação nos conselhos escolares e associações de pais e mestres. No entanto, esses vínculos não estão diretamente relacionados aos projetos propostos pela escola.

É preciso destacar que talvez um dos fatores que comprometa a participação dos familiares é a restrita oferta da escola de projetos extraclasse, como, por exemplo, o coral. Além disso, a pouca divulgação desses projetos poderia ser um fator dificultador de um maior envolvimento dos familiares na organização e na participação. Por outro lado, elenca-se também a desmotivação dos pais no envolvimento desses projetos.

Na questão 48, os familiares assinalaram no *checklist* se eles, os professores e a equipe da direção discutiram sobre os modelos pedagógicos e de avaliação adotados pela escola. Diante dessa questão, nove familiares (75%) disseram que não houve essa discussão:

“Volto a dizer, como vem engessado e eu, particularmente, como não discordo, tá tudo bem. Vem um calendário de provas com a pontuação, tudo” (Relato da F1).

“Não, até agora está tudo bem, a professora estimula eles, agora está tudo bem não sei como vai ser na sexta ou na sétima [se referindo ao sexto e sétimo anos]” (Relato da F2).

“Eu não entendo nada disso, dessa pontuação de provas, mudou tudo. Aí eu pergunto para meu filho” (Relato da F6).

“Não. A escola se limita muito aos professores” (Relato da F9).

“Não, eu nunca fui informada” (Relato da F11).

“Não, só falavam que era assim, nunca deram a liberdade para nós expressarmos nossa opinião” (Relato da F12).

Desse modo, observa-se que os pais apresentaram diferentes pontos de vista para justificar o pouco contato com a equipe escolar: alguns estavam satisfeitos com a escola, outros buscavam algumas informações junto aos próprios filhos, dois familiares relataram não ter recebido qualquer orientação sobre a proposta pedagógica e os modelos de avaliação, e a última família comentou que a própria escola definia sobre as referidas questões e não oportunizavam a participação dos pais nesse processo.

Apenas três famílias (25%) comentaram ter tido esse envolvimento com os professores e a equipe de direção.

“Sim, no conselho escolar, onde tem um representante de cada segmento da comunidade escolar” (Relato da F3).

“Sim. A escola abre espaço” (Relato da F4).

“Sim. Nessas reuniões de início de ano” (Relato da F5).

É necessário, neste momento, retomar a mesma questão respondida pelas professoras. Quando elas foram questionadas se os pais de seus alunos participavam de reuniões pedagógicas com a equipe escolar, oito (73%) destacaram que os pais não participavam dessas reuniões e apenas três (27%) disseram ter havido essa participação.

“É que tem a primeira reunião anual, mas depois eles raramente vêm, um ou outro para conversar, mas é individual, com o professor da turma e não em reuniões” (Relato da P4).

Conforme os depoimentos, é possível analisar diferentes discursos, tanto por parte dos familiares, quanto dos professores. No entanto, houve um ponto de vista convergente, sobre as reuniões de início de ano. Pode-se afirmar que essas reuniões poderiam ser mais abrangentes, apresentando a proposta pedagógica e as formas de avaliação de modo a esclarecer aos familiares acerca desses

procedimentos, estreitando essas relações e construindo um elo colaborativo e informativo que poderia se estender ao longo do ano letivo e não se resumir em apenas uma reunião inicial.

Contudo, de acordo com Polonia e Dessen (2005, p. 309), “para superar as descontinuidades entre os ambientes familiar e escolar, é necessário conhecer os tipos de envolvimento entre pais e escola e estabelecer estratégias que permitam a concretização de objetivos comuns”.

Logo, como cada realidade é única, é preciso analisar cada situação, pois não há uma receita/indicativo que trará benefícios para ambas as instituições. Entretanto, um dos primeiros passos seria a construção de um trabalho colaborativo, mas, para tanto, é preciso que família e escola estejam predispostas a construí-lo.

A questão 49 finaliza a análise da categoria “Participação”, na área “acadêmica”. Essa questão problematizou se os pais encaminharam para a equipe escolar sugestões de mudanças como, por exemplo, no currículo e/ou no projeto político pedagógico.

Dez familiares (92%) assinalaram que não fizeram essas solicitações, sendo apenas a família F12 a ter encaminhado sugestões, embora essa tentativa tenha sido frustrante:

“Sim, mas nunca fui atendido... depois desisti, ele foi ficando na escola porque tinha bolsa de 50%, mas já tinha vontade de tirar ele da escola há uns dois ou três anos” (Relato da F12).

O relato desse pai ilustra a angústia e o descrédito perante o sistema escolar, quando este não considera as especificidades apresentadas pelos alunos com AH/SD.

A pesquisa realizada por Sakaguti (2010, p. 95) vem ao encontro dessa discussão. No seu estudo:

os pais relatam a necessidade de apoio por parte do sistema escolar provendo esta mudança necessária para que seus filhos e mais crianças nas mesmas condições tenham acesso a sala de recursos e atividades de enriquecimento curricular.

A família F12 também expressou a necessidade de que a escola que seu filho frequentava organizasse uma proposta de enriquecimento curricular, até porque ele já participava de um projeto de extensão que proporcionava esse atendimento e a

família valorizava esse trabalho e compreendia a necessidade de sua continuação na escola.

Para Reali e Tancredi (2005, p. 241), a participação da família na escola:

[...] tem sido bastante restrita, ficando a escola como a responsável pela determinação das ações que considera necessário implementar, e que devem ser acatadas pelos pais. Esse tipo de interação revela a existência de um modelo unilateral, em que os pais muitas vezes são aceitos pela escola em termos de discurso, mas, na prática, há uma participação secundária que apenas referenda as decisões e ações da instituição.

O caso da família F12 parece estar em acordo com as discussões levantadas por Reali e Tancredi (2005), uma vez que o pai relatou que acabou desistindo de procurar a equipe gestora/pedagógica, já que as demandas de seu filho com AH/SD não tinham sido consideradas. Outro fator que dificultou o processo de inclusão do aluno com AH/SD nessa escola (Escola 7 – rede privada), foi o fato de esta não contar com um professor de educação especial em seu quadro de funcionários.

Contudo, apenas a presença desse profissional não garantiria a inclusão escolar do aluno com AH/SD, mas, certamente, contribuiria para (re)pensar o espaço escolar, de modo a planejar e atender as necessidades educacionais apresentadas por esse aluno.

Além disso, as políticas públicas têm respaldado a oferta de um AEE para os alunos com AH/SD. Nesse sentido:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação⁴⁶ (BRASIL, 2011, s/p).

Sabatella (2008, p. 148) reafirma a importância da parceria entre família e escola, pois, para ela, “o trabalho integrado com os pais, buscando o alcance dos objetivos comuns entre família e escola, é essencial para prover conhecimento adequado, valorizar e demonstrar afeição a essas crianças, aceitando suas peculiaridades”.

⁴⁶ Embora esse decreto utilize a terminologia altas habilidades ou superdotação, o documento referência que instituiu a educação inclusiva no Brasil deverá continuar sendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Portanto, o termo adequado continuará sendo “altas habilidades/superdotação”. (Fonte: Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/>).

Entretanto, no caso em discussão, família e escola não conseguiram construir uma parceria sólida, conjunta e colaborativa. Logo, constataram-se alguns entraves/barreiras entre as duas instituições. Pelo discurso da família F12, a escola ficou aquém do esperado no que diz respeito à educação do seu filho com AH/SD, pois não ouviu as sugestões/demandas informadas pela família para implementar um AEE que viesse ao encontro dos interesses e dos potenciais identificados no aluno com AH/SD.

A seguir, apresentam-se alguns relatos dos familiares justificando o porquê de não encaminharem sugestões, conforme inquirido na questão 49.

“Não, estou satisfeita” (Relato da F1).

“Não, por escrito não, mas já conversei e fui atendida. Um grupo de pais se reuniu e pediu mais trabalhos ao invés só de prova” (Relato da F4).

“Não. A escola é uma escola fechada” (Relato da F8).

“Não, não me arrisco, tem que entender disso para poder apontar soluções” (Relato da F11).

Conforme exposto nos fragmentos, verifica-se uma diversidade de opiniões, desde a família F1, que diz estar satisfeita com a escola do seu filho, até a F4, que relata já ter sido atendida quando solicitou uma mudança na forma de avaliação. A outra família comenta que a escola é “fechada” e, por fim, o último relato ilustra a situação de que a família não se visualiza como capaz de participar das discussões envolvendo a parte pedagógica escolar.

Portanto, quando os familiares se mostram satisfeitos com a proposta pedagógica, pois tem conseguido atender às necessidades apresentadas pelo filho com AH/SD, é possível compreender que a família não encaminhe sugestões para a equipe escolar. Certamente, é o caso da família F1, pois seu filho, que frequenta a Escola 6 (rede privada), tem recebido o AEE no contraturno e, com isso, tem tido oportunidades de ter suas habilidades incentivadas e estimuladas. Assim, para essa família, não se identificou entraves/barreiras no diálogo com a escola de seu filho.

Essa situação difere da apresentada pela família F12, que também tinha matriculado seu filho numa escola da rede privada. O aluno não tinha acesso a uma proposta de enriquecimento escolar, nem por parte do professor comum, nem por

parte do professor especialista (até porque a escola não dispunha desse profissional).

Sendo assim, mesmo os dois alunos com AH/SD frequentando duas escolas da rede privada, não havia uniformidade na proposta inclusiva destas. Nesse sentido, caminham os apontamentos tecidos por Reali e Tancredi (2005, p. 241). Para as autoras:

a relação escola-famílias, dada sua complexidade, deve ser tratada no âmbito de cada realidade específica. As escolas não são todas iguais – apesar de regidas por uma mesma legislação e apresentarem metas correspondentes – e os ambientes familiares são singulares, embora apresentem entre si semelhanças.

Desse modo, cada situação deverá ser analisada de forma particular, de modo a abstrair experiências positivas que possam ser utilizadas em outros espaços, mas sempre considerando a singularidade de cada contexto.

Contudo, é preciso um olhar atento quando os familiares afirmam não possuírem conhecimentos para contribuir com a proposta pedagógica, como relatado pela família F11. Nessas situações, é preciso encorajar os familiares, o que deveria ser um dos papéis da escola.

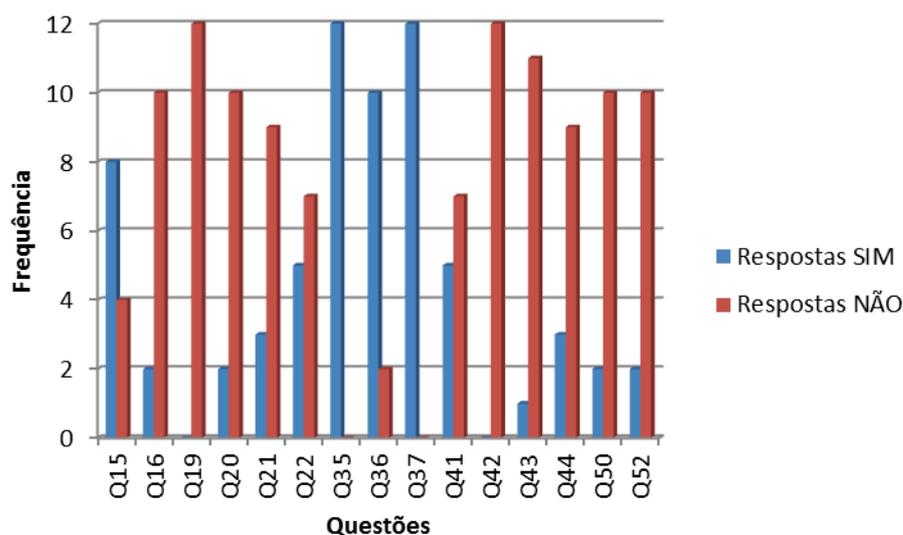
Todavia, em algumas escolas

[...] os professores têm medo de que a família termine por invadir áreas que, segundo eles, não lhes pertencem, como, por exemplo: avaliação dos professores, definição de calendário e currículo escolares, entre outros. Assim, as possibilidades de participação que os professores oferecem aos pais são restritivas, ou exigem um conhecimento que os pais não possuem, acabando por afastá-los (CAETANO; YAEGASHI, 2014, p. 25-26)

Sendo assim, é possível que seja essa a situação encontrada na escola que a F11 tem sua filha matriculada. Talvez fosse necessário que a escola criasse diferentes oportunidades para que os pais, se assim desejassem, fossem instrumentalizados a respeito das propostas curriculares ofertadas pela escola. Dessa forma, iriam se sentir munidos com informações e, como conhecem algumas demandas específicas apresentadas pelos seus filhos com AH/SD, poderiam discutir meios que colaborassem para impulsionar os potenciais presentes nestes.

A seguir, continuarão as discussões da categoria “**Participação**”, mas agora na área “**não acadêmica**”, representadas no Gráfico 17, por meio das questões: 15, 16, 19, 20, 21, 22, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 50 e 52.

Gráfico 17 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Participação”, área “não acadêmica” – Versão para Pais.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Entre as questões apresentadas no Gráfico 17, serão debatidas as questões 15, 16, 20, 42 e 44, pois se relacionam com os objetivos propostos na discussão da presente tese.

A primeira questão, 15, discorreu acerca da participação dos familiares nas atividades socioculturais orientadas pelo professor. Para oito familiares (67%), houve essa participação e, para quatro (33%), não. Esse dado foi constatado nas respostas das professoras, as quais indicaram que os familiares de seus alunos eram frequentes nos eventos promovidos pelas escolas.

“Quando a gente é convidado, sim. Festa junina esses eventos sempre” (Relato da F8).

“Não, não consigo, e não tem muito. A escola não oportuniza muito também” (Relato da F11).

Na questão 16, os familiares deveriam assinalar no checklist se eles ofereciam ajuda ao professor na organização das atividades socioculturais. A grande maioria, dez familiares (83%) disse que não:

“Não. A escola é tão organizada, já vem pronta a festividade, que eu só cuidava para cumprir com tudo se tem que levar a máscara, de nunca chegar faltando alguma coisa. Mas eles são bem organizados” (Relato da F1).

“Não, essa parte não, pela função do tempo não queria me envolver e não poder dar retorno” (Relato da F4).

“Não. Até brindes para pescaria na outra escola eu fazia e aqui eu disse para o [nome do filho], pergunta lá na escola se estão precisando de brindes e eles têm tão pouco poderia aceitar... mas não” (Relato da F5).

“Não, porque nunca me apresentaram nada, quando tinha o PIT que era reunião para os pais eu sempre ia, quando eu não ia, ia o meu marido, porque a gente gosta, mas na escola nada, nada de ter os pais juntos” (Relato da F6).

“Também não, é que a escola é bem restrita na participação. É só quando eles convocam, senão não tem como participar” (Relato da F9).

De acordo com os relatos, os familiares apresentaram diferentes justificativas para a sua não participação. Contudo, a maioria ressaltou que a escola não oportunizava essa participação.

Apenas duas famílias, F2 e F3, afirmaram que auxiliavam os professores na organização das atividades socioculturais.

“Sim, ela sabe [a professora]: se precisar eu sempre ajudo” (Relato da F2).

“Sim, em qualquer setor, alguma coisa que eu entenda pode pedir ajuda. Claro que além do conhecimento... eu parei na sétima série, mas, assim, de português e matemática, já dá para auxiliar algum pequeno. Então de fazer bolo, salgadinho a gente se reúne e faz para as festas” (Relato da F3).

Quando os professores responderam a mesma questão, chegou-se a mesma conclusão, apenas dois familiares eram mais frequentes no envolvimento voluntário dessas atividades. A P7 ressaltou o envolvimento da F2 e, embora a P8 tenha respondido negativamente a essa questão, na anterior ela comentou que a mãe da F3 sempre foi muito presente e participativa.

“[...] a mãe do [nome do aluno] que está sempre aqui e ajuda, e ajuda a limpar, se envolve realmente, é voluntária na escola, os outros se puderem não vim, não vão vim. Até nas apresentações assim tu percebe que são poucos que vem” (Relato da P8).

A questão 20 vem ao encontro do que foi discutido nas duas questões anteriores. Nessa, apenas duas famílias (17%), novamente F2 e F3, afirmaram ter procurado a direção de forma espontânea para participar de atividades e projetos desenvolvidos pela escola. As demais, nove (83%), ressaltaram não ter tido esse contato.

Desse modo, por meio da análise do checklist, constatou-se um entrave/barreira entre família e escola no que diz respeito a um maior envolvimento da família na organização de atividades socioculturais e/ou projetos desenvolvidos pela escola. Essa dificuldade é resultado da restrita participação da família no espaço escolar, situação que vem sendo destacada ao longo de toda a unidade de análise.

Nesse sentido, “à escola caberia prover condições para que cada família colaborasse segundo seus interesses, habilidades e recursos” (SIGOLO, 2012, p. 163). Essa constatação ressalta a necessidade de a escola reconfigurar-se para atender às necessidades desses familiares, principalmente quando eles demonstram atitudes proativas para com a escola. Dito de outro modo, alguns familiares têm expressado um desejo por ter um maior envolvimento e participação na vida escolar do filho com AH/SD, e isso diz respeito, também, à parte sociocultural da escola.

Outra questão que se destacou durante a análise foi a 42. Essa questão tratava da participação dos pais na elaboração do projeto político pedagógico da escola de seus filhos. Nesse item, 100% dos familiares disseram não ter se envolvido na elaboração do documento. Alguns relataram:

“Não, porque como é uma coisa engessada, o material vem de São Paulo, vem do Objetivo” (Relato da F1).

Não, e nunca nos apresentaram. Pra mim não, isso que o [nome do filho] estuda desde o pré ali (Relato da F7).

“Não, nem sei o que que é isso. A única coisa que a escola faz é uma reunião no início do ano para falar as normas da escola” (Relato da F10).

Novamente, quando se acredita ser fundamental a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, da mesma forma seria imprecindível o seu engajamento na construção e/ou no acompanhamento do projeto pedagógico das respectivas escolas. Por outro lado, a escola deveria oportunizar um espaço para promover um

diálogo construtivo com a família e, a partir disso, fomentar a maior interação entre ambas.

Reali e Tancredi (2005, p. 241) ampliam esse debate, pontuando que as famílias:

Difícilmente são convidadas a participar da elaboração e do desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas, pois são consideradas como dispoindo de poucos conhecimentos para colaborar construtivamente com esse tipo de ação escolar.

Esse fato foi constatado na fala da família F10, que expressou espanto quando foi inquirida sobre esse assunto, pois não tinha conhecimento do que se tratava o projeto pedagógico. Provavelmente, muitas outras famílias desconhecem esse importante documento que deve respaldar e assegurar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Desse modo, considera-se fundamental a discussão do projeto pedagógico com a comunidade escolar, pois a participação da família que tem filho com AH/SD é tão importante quanto a participação dos professores e da equipe diretiva e permitirá que ela conheça a parte pedagógica da escola e se instrumentalize para, então, poder auxiliar no processo inclusivo do filho. Em outras palavras, a escola tem assumido um discurso de que os pais deveriam ser mais participativos na vida escolar de seus filhos, mas a operacionalização dessa ação parece distante das realidades aqui pesquisadas.

Para Polonia e Dessen (2005, p. 305), “é o projeto pedagógico que permite uma flexibilização das ações conjuntas, de forma complementar, e o desenvolvimento de repertórios singulares a cada espaço educacional”. Sendo assim, reitera-se que cabe à escola gerenciar, juntamente com os familiares de seus alunos, momentos de trocas e discussões pertinentes a todo o contexto escolar.

A última questão analisada no *checklist*, referente à categoria “Participação”, área “não acadêmica”, foi a 44. Nela, nove familiares (75%), responderam que não participavam da Associação de Pais e Mestres das escolas de seus filhos com AH/SD e apenas três (25%) assentiram sua participação: F1, F3 e F4.

Portanto, observa-se que a maioria dos familiares participantes deste estudo não apresentou um perfil atuante no espaço escolar em que seus filhos estavam

matriculados. Essa situação pode se configurar como um entrave/barreira durante o processo inclusivo do filho com AH/SD.

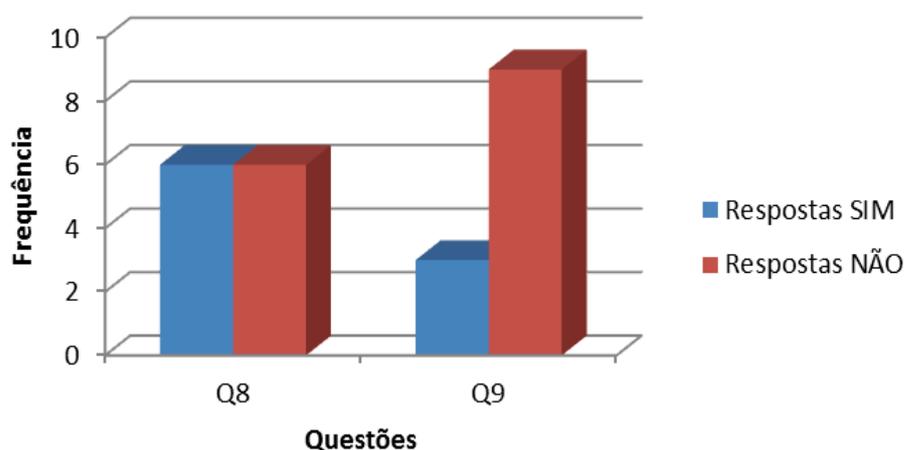
Para Gama (2007, p. 71),

a associação de pais e mestres, que visa a melhoria constante do processo educativo e do bem-estar dos educandos, é essencialmente um órgão de integração comunitária. Está, de certa forma, no centro da parceria entre os pais e a escola, e deve ser o espaço principal das propostas e das discussões relativas às necessidades dos alunos.

Seria necessária uma sensibilização para que os familiares pesquisados nesta tese, dentro de suas possibilidades, pudessem ser proativos nas associações de pais e, com isso, formar uma rede de apoio com a escola de seus filhos, visando contribuir para a inclusão escolar destes.

A próxima categoria discutida será a “**Informação**”, na área “**acadêmica**”, representada no Gráfico 18, contendo duas questões: 8 e 9. Em seguida, será discutida a área “**não acadêmica**”, com a questão 45, ilustrada no Gráfico 19.

Gráfico 18 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Informação”, área “acadêmica” – Versão para Pais.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Em relação à questão 8, as respostas ficaram equilibradas, seis familiares (50%) comentaram que procuravam a professora para saber sobre o desenvolvimento escolar dos filhos e os outros seis (50%) não as procuravam. Seguem alguns depoimentos:

“Sim, sempre procurei, eu ficava mais ansiosa do que ela” (Relato da F2).

“Só no dia da entrega dos pareceres” (Relato da F6).

“Sim, se alguma nota está mais baixa, como ele é bom em algumas... se as outras estão abaixo eu procuro saber” (Relato da F8).

“Não, só quando sou chamada” (Relato da F9).

“Não, não de ir na escola perguntar, nunca tinha reclamação. Porque ela sempre teve um ótimo desempenho” (Relato da F10).

“Não e quando eu vinha meu foco era o comportamental, não era a aprendizagem, quando ela está mal é por falta de dedicação dela” (Relato da F11).

“Não, só umas duas vezes, não era necessário” (Relato da F12).

As respostas das famílias participantes denotam o perfil dos seus filhos com AH/SD, pois como não estavam apresentando dificuldades no rendimento acadêmico, os pais acabavam não procurando a professora para conversar sobre o desempenho deles. Apenas a família F11 ressaltou que o que a levava a procurar a escola era a parte comportamental e não a acadêmica. Contudo, seria interessante que as famílias procurassem as professoras para obterem maiores informações sobre o desenvolvimento escolar dos filhos e não apenas quando houvesse uma dificuldade.

Segundo Gama (2007), é preciso que os familiares estabeleçam um contato com as escolas de seus filhos, procurando orientações e trazendo contribuições para o professor sobre o desenvolvimento global do filho. É preciso planejar estratégias de colaboração entre família e escola. Para a autora (2007, p. 72), os pais deveriam “[...] lançar as bases para uma parceria robusta que facilite o reconhecimento das potencialidades dos alunos e permita um planejamento que atenda a todas as suas necessidades educacionais”.

Assim, é preciso incentivar, nessas famílias, ações preventivas, para que não procurem a escola apenas quando a dificuldade já estiver instalada, tendo em vista que muitos familiares, em seus relatos, demonstraram insatisfação com a escola. No entanto, é importante pontuar que, após se constatar uma dificuldade, é necessário buscar saná-la e não apenas identificá-la.

A questão 9 indagou sobre os familiares procurarem as professoras dos filhos para saber das atividades que seriam desenvolvidas ao longo da semana. Nesse item, apenas três famílias (25%) relataram ter procurado as professoras: F1, F2 e F3.

“Sim, e a gente se comunicava também pela agenda, porque como tem várias aulas especializadas eu não sobrecarregava a professora para que elas respondesse e lesse as minhas coisas porque tinha momentos que ela não tinha aluno, eles iam para a informática, então a gente conseguia se comunicar” (Relato da F1).

“[...] ela chegou a conversar com as mães da sala de aula e os alunos também. Ela disse que estava procurando auxílio e que compreendessem que era a primeira vez dela e que ela estava tentando acertar” (Relato da F3).

A F1 citou uma importante ferramenta de contato com a professora: a agenda. Esta pode ser um meio eficaz de comunicação e acompanhamento tanto por parte da família quanto da escola. Contudo, é preciso observar o conteúdo desses bilhetes, enviados por meio da agenda, para que não sejam apenas de caráter de reclamação e punição, mas também de caráter incentivador. Nesse local, tanto o familiar quanto o professor podem descrever as ações que estão sendo efetivadas em prol de um bom ajustamento educacional e social do aluno/filho com AH/SD.

Já a F3, em sua fala, ressalta que, além de ela procurar a professora para conversar sobre as atividades, a própria professora procurou a família para relatar que essa estava sendo sua primeira experiência como professora. Dessa forma, a professora colocou-se em uma posição de aprendiz, reconhecendo a importância de estabelecer parcerias que colaborassem para sua atuação profissional, podendo ser a família uma importante rede de apoio, pois, como afirma Chacon (2009, p. 57), “a família tanto pode ser uma rede de apoio quanto impeditiva na concretização do processo educativo”.

Para nove familiares (75%) não houve esse contato próximo com as professoras, como ilustrados pelos relatos:

“Não. Só se tem alguma coisa que eu perceba daí vou lá e converso” (Relato da F4).

“Não, só quando tinha algum problema, porque eu não trazia mais ele para a escola” (Relato da F5).

“Não, geralmente se tem alguma atividade diferente elas avisam” (Relato da F8).

“Não, porque geralmente ela manda uma folha escrita com as datas das provas” (Relato da F9).

“Não, perguntava direto para o [nome do filho]” (Relato da F12).

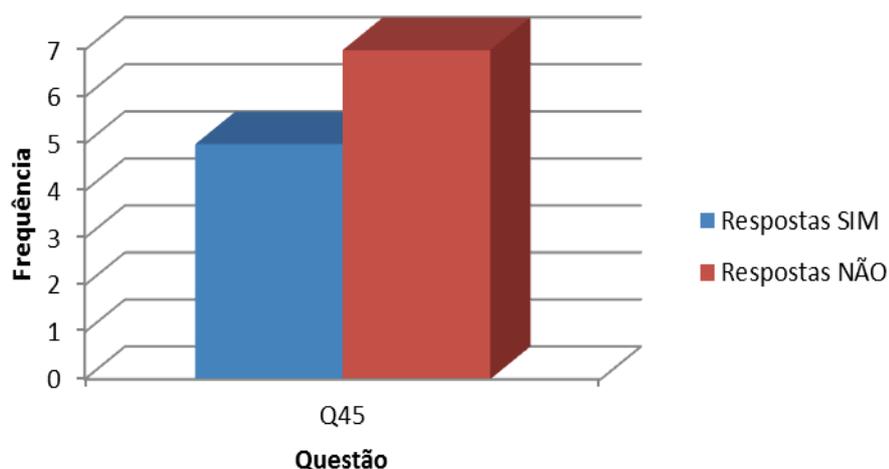
Verifica-se, pelos relatos da F4 e F5, que só procuravam a professora quando acontecia algum problema. Novamente, reitera-se a necessidade de uma atuação primária, de forma a minimizar possíveis dificuldades durante o processo escolar do aluno com AH/SD. Já as famílias F8 e F9 comentaram que não procuravam as professoras, pois a escola já tinha um cronograma definido e, quando isso era alterado, a escola comunicava. A F12, por sua vez, buscava informações diretamente com o filho.

Segundo Germani e Stobäus (2006, p. 146), é fundamental que escola e família criem um canal de interlocução para que, de forma conjunta, atuem como cuidadores e promotores do desenvolvimento global do aluno/filho, “[...] considerando que cada sistema possui um papel a cumprir diante deste desafio”.

Sendo assim, é indispensável que família e escola criem um canal de comunicação que os aproxime para que cada um, em seu contexto, possa implantar estratégias de apoio ao aluno/filho com AH/SD, assim como estratégias conjuntas.

A questão 45 finaliza a discussão da categoria “**Informação**”, na área “**não acadêmica**”.

Gráfico 19 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Informação”, área não “acadêmica” – Versão para Pais.



A referida questão debateu sobre o conhecimento dos pais referente à proposta pedagógica da escola. Cinco familiares (42%) afirmaram conhecer a proposta e sete (58%) disseram desconhecer a proposta.

“Sim, que são oferecidas oficinas, do Objetivo, e que é uma escola conteudista” (Relato da F1).

“Sim. Os pais, é mostrado o calendário escolar, o que vai ser feito durante o ano” (Relato da F3).

“Sim. Todos os anos, início do ano letivo eles apresentam, regras e deveres” (Relato da F4).

“Sim, eu venho sempre quando eu recebo essa reunião de começo de ano” (Relato da F5).

“Não, só apresentam rotina. Sabemos das notas, dos valores, mas a proposta nunca foi apresentada. Seria importante, até para a gente entender, como quando foi a mudança de ano, com vários professores, com diversas matérias, seria importante a gente entender isso” (Relato da F8).

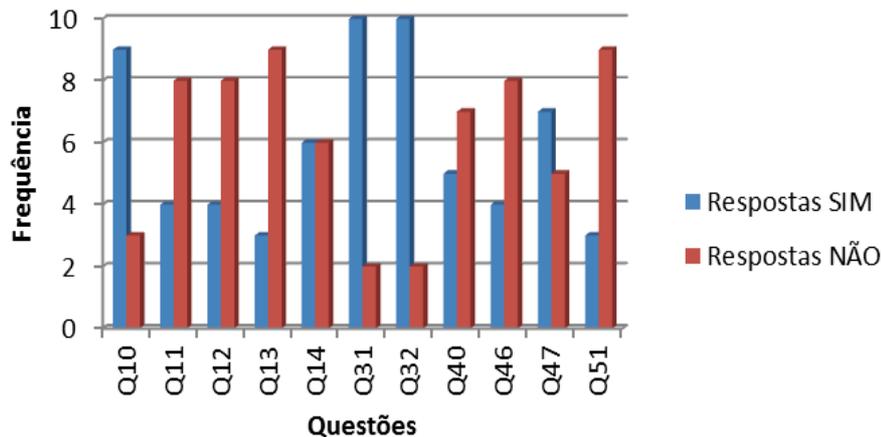
A partir dos relatos, é possível verificar que, embora cinco familiares tenham assinalado no *checklist* que conheciam a proposta pedagógica da escola, muitos deles atribuíram a esse conhecimento a apresentação das regras e da rotina da escola, geralmente abordadas em uma única reunião, no início do ano letivo.

Oliveira (2009, p. 91) ressalta que a família “[...] deve estar atenta e persistente na participação ativa com a escola, para acompanhar o incentivo e o aproveitamento das potencialidades de seu filho como aluno que foi identificado com altas habilidades/superdotação”.

Na maioria das famílias pesquisadas, constatou-se que o desconhecimento da proposta pedagógica da escola constituiu-se como um entrave/barreira para que pudessem compreender o estímulo/incentivo ofertado ao filho com AH/SD.

Por fim, apresenta-se a última categoria analisada no *checklist*, “**Avaliação**”, na área “**acadêmica**”, representada no Gráfico 20, por meio das questões: 10, 11, 12, 13, 14, 31, 32, 40, 46, 47 e 51.

Gráfico 20 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Avaliação”, área “acadêmica” – Versão para Pais.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Contudo, serão analisadas as questões que tiveram maior relevância para a presente tese, a saber: 10, 40, 47 e 51.

Em relação à primeira questão, nove familiares (75%) disseram conversar com as professoras dos filhos acerca das possíveis dificuldades que estes estavam apresentando na escola.

“Sim, que sempre quer fazer ligeiro, de qualquer jeito, para ir bater um papinho, ajudar o outro e não ajudava, acabava fazendo, não sabia ajudar, sabia fazer pelo outro” (Relato da F1).

“Só nas entregas de parecer e sempre a mesma reclamação: o [nome do filho] não para quieto, eu dou a matéria, ele responde rápido e sai incomodar na sala. Ela disse que ele responde rápido e certo enquanto os outros ficam pensando no que escrever ele já respondeu e já saiu. Sempre a mesma história, o [nome do filho] não para” (Relato da F5).

“Quando eu vinha aqui, sim. Na entrega de pareceres, era mais comum da gente conversar. Ela conversa em sala de aula, única dificuldade” (Relato da F11).

Por meio dos fragmentos, constata-se, novamente, que a maior dificuldade apresentada pelos alunos com AH/SD era o desajuste com a rotina de sala de aula, provavelmente pouco desafiadora para eles.

Virgolim (2007b, p. 25-26) reflete sobre isso e afirma: “[...] em um ambiente onde suas reais necessidades não são atendidas, eles deslocam sua motivação das atividades escolares para outras atividades que lhes sejam mais compensadoras, tais como interação social e devaneio”. Assim, é preciso que o professor do ensino comum saiba articular suas metodologias de ensino e voltá-las para as habilidades apresentadas por esses alunos.

Dos 12 familiares, apenas três (25%) afirmaram não ter tido esse contato com as professoras dos filhos com AH/SD, justificando que eles não apresentavam dificuldades ou, se apresentavam, eram bem pontuais, não sendo necessária uma conversa específica sobre o assunto.

A questão 40 abordava se os familiares e demais pais identificavam as necessidades pedagógicas das escolas dos filhos. Cinco deles (42%) afirmaram que identificavam e sete (58%) assinalaram que não.

Entre as famílias que responderam afirmativamente para essa questão, a única que justificou sua resposta foi a F3, relatando que a escola não tinha psicopedagoga para auxiliar nas dificuldades que seu filho estava apresentando, cabendo a ela ter que procurar uma profissional particular para fazer esse acompanhamento.

Entre os familiares que disseram não identificar as necessidades pedagógicas, também chamou atenção o fato de que estes não tinham contato com os pais dos colegas dos filhos, conforme alguns relatos:

“Não, nunca consegui [...] Aqui não sei nem quem é a mãe de todos. Não tenho muito contato com nenhuma família” (Relato da F5).

“Não, eu nem vejo os outros pais. Até seria muito bom fazer uma reunião com outros pais, para a gente se conhecer” (Relato da F6).

“Eu não conheço nenhum pai de um colega” (Relato da F7).

“Não, hoje em dia já não temos mais contato, eles cresceram, alguns pais já não trazem mais seus filhos. Às vezes, em algum evento, mas isso era mais nos anos iniciais” (Relato da F8).

“Não, a gente teve alguma conversa de corredor enquanto estávamos esperando a entrega de pareceres” (Relato da F9).

“Não. Eu sei de cor as melhorias para te indicar, mas não tenho contato com outros pais” (Relato da F10).

Desse modo, encontrou-se duas barreiras na relação entre família e escola: as dificuldades, por parte dos familiares dos alunos com AH/SD, para identificar as necessidades pedagógicas da escola eo seu restrito contato com outros familiares.

Nesse sentido, é preciso (re)pensar as estratégias de envolvimento e participação das famílias na vida escolar dos filhos com AH/SD. Para isso, é necessário que a escola seja elucidada a respeito do que significa oportunizar a colaboração da família com a escola.

Segundo Caetano e Yaegashi (2014, p. 23):

Algumas escolas acham que estão garantindo a participação dos pais quando os convidam para ornamentar o pátio para uma festa comemorativa, ou quando os responsabiliza pela angariação de prendas para um bingo em benefício da escola, ou, ainda, quando são convidados a participar enviando uma colaboração mensal.

Diante disso, é fundamental que a escola assuma uma postura de receptividade para com os pais dos alunos e que, com isso, exponha as demandas pedagógicas da instituição. A partir disso, os familiares terão contato com a proposta pedagógica, as formas de avaliação, o regimento escolar, o projeto pedagógico e tantos outros aspectos fundamentais quando se discute a inclusão escolar dos alunos com AH/SD.

Já a questão 47 avaliou a participação dos pais no conselho de classe da escola frequentada pelo filho com AH/SD. Nesse item, sete familiares (58%) afirmaram participar e cinco (42%) assinalaram no checklist que não participavam do conselho escolar.

Contudo, talvez, alguns pais tenham se equivocado nas justificativas, pois alguns relatos referem-se à participação deles em reuniões gerais e não especificamente no conselho escolar.

“Sim, quando tem reunião a gente tira dúvidas, daí eu aproveito para conversar” (Relato da F8).

“Sim, se eu tenho alguma dúvida sim, eu pergunto” (Relato da F11).

“Não, geralmente mais escuto” (Relato da F5).

“Não, eu mais escuto, depende se surgir algum assunto do meu interesse eu participo” (Relato da F6).

De modo geral, considerando o contexto pesquisado e ouvindo os relatos dos familiares, é possível afirmar que participavam, efetivamente, do conselho escolar apenas três famílias: F1, F2 e F3.

“Sim, e até de forma escrita, eu parablenizo os eventos bons e consigo dizer que este evento ficou apertado, ou eu digo para o supervisor, eu ou outras mães que somos mais íntimas, ou até escrito na agenda” (Relato da F1).

“Sim, de vez em quando eu fico até com vergonha, porque sou eu quem sempre peço, peço. Como eu falo me destaco mais. Eu sou muito de falar [...]” (Relato da F2).

Tendo isso em vista, seria pertinente incentivar nas famílias uma maior participação nos conselhos de classes das escolas, pois esses espaços se constituem, diretamente, como canais de comunicação entre família e escola.

Para Gama (2007, p. 71):

o conselho de classe visa aprofundar o conhecimento sobre cada educando, com o objetivo de aperfeiçoar o processo de forma individualizada. Se cabe aos conselhos aperfeiçoar o processo educativo de cada aluno de acordo com suas especificidades, certamente o reconhecimento das altas habilidades/superdotação é uma questão importante.

Portanto, primeiramente, seria necessário informar aos familiares que tenham filhos com AH/SD sobre a importância do seu envolvimento nos conselhos de classe. Posteriormente, apresentar a eles os objetivos do conselho, uma vez que muitos pais desconhecem a relevância que estes conselhos e/ou associações de pais têm no meio escolar. Após essas considerações, os familiares teriam o conhecimento suficiente sobre os conselhos e, assim, poderiam optar por sua participação.

A última questão analisada no *checklist* “Avaliação”, na área “acadêmica”, foi a 51. Ela questionou se os pais, professores, equipe de direção e alunos avaliavam os processos pedagógicos e a forma de avaliação adotada pela escola. Nessa

questão, apenas três famílias afirmaram ter tido esse envolvimento: F1, F3 e F4. As demais nove famílias (75%) assinalaram negativamente para esta questão.

“Eu acho que sim, porque seguido o [cnome do filho], no final do ano, ele tinha que fazer escrito o que tinha gostado em cada disciplina e eu, a gente, recebe uma folha, uma avaliação que tu diz do que tu gostou em cada professor: de artes, de música, etc. e aponta novas ideias” (Relato da F1).

“Sim, estavam até querendo voltar o Grêmio Estudantil para uma maior participação dos alunos” (Relato da F3).

“Não, só apresentam” (Relato da F5).

“Não, elas colocam e todo mundo segue” (Relato da F8).

A partir do relato da F1, é possível considerar interessante a estratégia adotada pela escola de seu filho, pois tanto aos alunos quanto aos pais são oferecidas oportunidades de expressar suas opiniões e registrar sugestões futuras.

Entretanto, observa-se que, para a maioria dos pais, não houve a mesma oportunidade, cabia-lhes apenas seguir as determinações das escolas.

Sobre esse assunto, Sakaguti (2010, p. 111) apresenta a seguinte reflexão:

discutir com o corpo docente e a família o desenvolvimento de avaliações diferenciadas e o investimento na formação continuada, a fim de estabelecer uma nova dinâmica nas relações professor-família-aluno com AH/SD. Na perspectiva da educação inclusiva entende-se que cada criança é diferente, a forma de avaliar deve ser diferenciada e estar contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola.

Logo, tratando-se dos alunos com AH/SD, seria imprescindível que tanto estes quanto seus familiares tivessem a oportunidade de debater acerca dos processos pedagógicos e avaliativos adotados pelas escolas.

No entanto, com a realização desta pesquisa, constatou-se que ambos precisam rever seus papéis. A escola precisa oportunizar a maior participação da família e de seus filhos na discussão desses assuntos, assim como os pais necessitam demonstrar o desejo de participar dessa discussão.

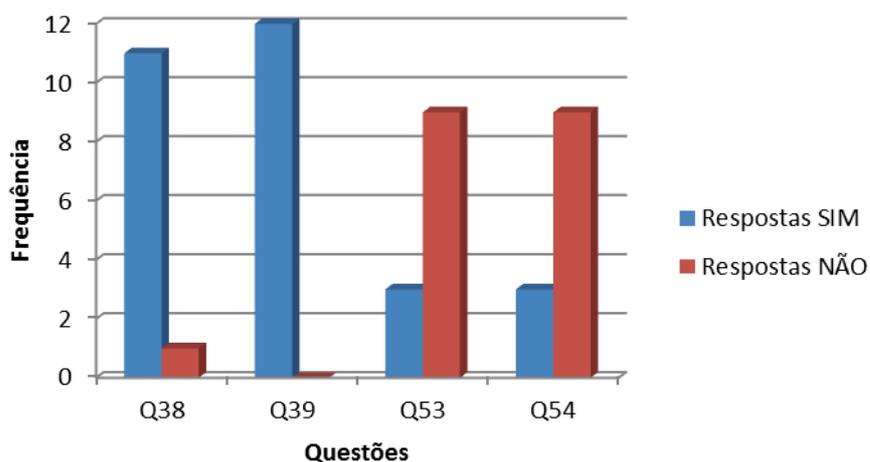
De acordo com Caetano e Yaegashi (2014, p. 33):

É necessário o exercício de práticas educativas familiares numa perspectiva de formação, compreendendo que a troca e o diálogo entre pais, pesquisadores, educadores e outros profissionais podem ser de grande valia para o desenvolvimento da área educacional [...].

Este é um debate complexo e, portanto, caberá uma intervenção específica em cada realidade escolar, uma vez que cada escola e família apresentará uma demanda específica. Contudo, é fundamental que o debate seja instalado e, aos poucos, fomentado.

A categoria “**Avaliação**”, área “**não acadêmica**”, encerra a análise do checklist – Versão para Pais e responsáveis, englobando as questões: 38, 39, 53 e 54, representadas no Gráfico 21. Destas, serão apresentadas as análises das duas últimas, pois contribuem para o debate proposto pela tese.

Gráfico 21 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Avaliação”, área “não acadêmica” – Versão para Pais.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A questão 53 envolveu a discussão sobre a participação dos pais, dos professores, dos alunos e da direção na avaliação de projetos socioculturais desenvolvidos pela escola. Já a questão 54 avaliou se os mesmos atores avaliavam os acontecimentos e os projetos.

Nas duas questões, houve a mesma análise de frequência das respostas, nove familiares (75%) disseram não ter participado dessas avaliações:

“Não. Eu nunca participei. Eu ajudo com as gincanas, com materiais, mas...” (Relato da F5).

“Não, pra mim nunca perguntaram” (Relato da F6).

“Não. Seria importante, talvez alguma ideia nova poderia mudar alguma rotina” (Relato da F8).

“Não, não tem retorno, nem planejamento [...]” (Relato da F11).

Apenas, três deles (25%), os mesmos que responderam afirmativamente à questão anterior, tiveram a oportunidade de avaliar os projetos e as atividades socioculturais: F1, F3 e F4.

“Sim, comentamos o que está bom, o que não está bom. Tanto é que o judô que não andou bem... a gente conseguiu...” (Relato da F1).

“Sim, participo do CPM [Conselho de Pais e Mestres] e a direção, também, conversamos sobre a verba, o que foi arrecadado e o destino da verba” (Relato da F3).

“Sim, eles pedem que a gente vá lá e converse ou mande por escrito. A maioria a gente escreve pelo *WhatsApp* com uma professora que tem mais afinidade. Até a gente sabe maiores informações dela porque ela nos transmite pelas mensagens” (Relato da F4).

A maioria dos familiares ressaltou que não teve oportunidades de realizar tais avaliações. A família F8 comentou que, talvez, se a escola oportunizasse maior participação da família, poderiam surgir novas ideias.

As famílias que tiveram oportunidades de realizar avaliações de projetos e atividades socioculturais enfatizaram a importância de suas participações, como ilustrado pelo relato da F1, segundo o qual, a partir da avaliação realizada, alteraram o esporte oferecido pela escola. A F3 comentou sobre o retorno das verbas arrecadas nos eventos à comunidade escolar. Além disso, a F4 citou a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação como facilitadora da comunicação entre família e escola.

Assim sendo, a pouca participação das famílias nos processos avaliativos dos eventos culturais e nos demais projetos desenvolvidos pelas escolas tem se constituído como um entrave/barreira na relação entre família e escola.

A análise dessa categoria finaliza as discussões tecidas ao longo do *checklist* que avaliou as áreas “**acadêmica**” e “**não acadêmica**” referentes às categorias “**Orientação**”, “**Participação**”, “**Informação**” e “**Avaliação**”, na **Versão para Pais**.

Com esse *checklist*, pretendeu-se elencar quais foram os entraves/barreiras identificadas na relação entre família e escola, de forma a (re)pensar estratégias que busquem minimizar essas dificuldades em benefício da inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD.

Além disso, esta seção enfatizou ações colaborativas entre família e escola que têm resultado em uma parceria entre ambas, levando a maiores benefícios educacionais e sociais ao filho com AH/SD que também é aluno e, portanto, constitui-se como um sujeito que perpassa tanto a esfera familiar quanto a escolar.

7.4 INCLUSÃO ESCOLAR E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE

Esta última parte da análise busca debater acerca da inclusão escolar dos alunos com AH/SD e de que forma a família pode participar desse processo.

A inclusão escolar ainda tem sido foco de muitos debates e os alunos com AH/SD têm acompanhado esse fluxo. Logo, ainda observam-se práticas pedagógicas descontextualizadas que desconsideram as especificidades apresentadas por estes alunos.

Nesse contexto, é preciso reconhecer que os alunos com AH/SD apresentam comportamentos únicos, habilidades que precisam de estímulo e incentivo para virem a alcançar altos níveis de rendimento, uma vez que o potencial já existe.

De forma paralela, como estes alunos apresentam potencial para determinada área do conhecimento, ou seja, apresentam capacidade acima da média, são comprometidos com a tarefa e criativos. Porém, há áreas do saber e do fazer em que estes alunos não apresentarão alto desempenho, até porque são poucas as pessoas com AH/SD que demonstram destaque em todas as áreas.

Dessa forma, os alunos com AH/SD apresentam um universo amplo e complexo. Alguns familiares e professores desconhecem as peculiaridades destes indivíduos, ou seja, desconhecem que os alunos com AH/SD não são bons em tudo, não tiram nota 10 em todas as disciplinas, o que colabora para a propagação das concepções equivocadas que permeiam o contexto social e educacional desses alunos (WINNER, 1998; PÉREZ, 2003; RECH, FREITAS, 2005).

Essas concepções equivocadas estiveram presentes nos relatos da P2, P9 e P10:

“Eu acho que como se destaca sempre um ou dois, eles têm essas altas habilidades e eles meio que sozinhos vão buscando mais, a gente incentiva, olha como tu sabe! Parabéns! Me empresta isso, me empresta aquilo, lê sobre isso que tu trouxe, dessa forma, mas assim, no cotidiano é igual os outros” (Relato da P2).

“quando ele veio eu esperava mais dele, e no entanto, ele veio bem imaturo, o comportamento não correspondia ao que tinham falado [educadora especial tinha prestado algumas informações], eu achei que ele ia ser mais ‘nerd’, entendeu? Mas ele é bem normal, bem arteiro, entrega trabalho atrasado. Eu achei que ele ia ser mais organizado, tanto que eu falei que os trabalhos dele, onde que está teu trabalho [nome do aluno]? Eu lembro que tu fez o teu trabalho, trabalho todo dobrado, amassado, embaixo da mochila (Relato da P9).

“No início do ano quando a mãe veio, o primeiro contato que eu tive com a família, a mãe disse que ele frequentava o PIT que era coordenado pela professora [nome da professora], que lá ele desenvolvia um acompanhamento, que se não me engano era em robótica, e aí ela disse que ele terminava as atividades com rapidez, só que eu não enxerguei a rapidez [...] as notas não foram notas de um aluno que eu pensei que fosse vim para mim, porque talvez eu idealizei o [nome do aluno], eu pensei que eu ia ter um aluno gênio, era essa a ideia que eu tinha primeiramente, ainda mais quando a mãe veio com o papel do PIT. E em nenhum momento ele foi um aluno dez, mas não porque ele não é um aluno bom, mas porque eu na minha cabeça só ia ter 10, 10, 10. Ele é um aluno normal, tira oito, nove, tem alunos que não tem altas habilidade e tiram nove, oito, dez, então ele é um aluno, aos meus olhos, normal, uma criança normal, ativa, que gosta de conversar” (Relato da P10).

Para Renzulli (2014a, p. 222), “[...] a forma como uma pessoa enxerga a superdotação será um fator primário tanto na construção de um plano de identificação quanto no oferecimento de serviços relevantes para as características que trazem alguns jovens [...]”. Logo, as concepções errôneas vinculadas aos alunos com AH/SD dificultam sua identificação e o posterior encaminhamento para receber um AEE.

Em relação ao relato da P2, verifica-se que é necessário que o professor incentive o aluno com AH/SD, mas apenas o reforço positivo não será suficiente se o mesmo não propuser alternativas pedagógicas, metodológicas, entre outros, com intuito de estimular os potenciais desses alunos.

Para a P9, mesmo a antiga educadora especial da escola (que integrava a equipe do PIT), e depois mudou-se para outro estado, tendo realizado uma reunião com ela informando acerca das particularidades do aluno ela imaginava um aluno “nerd”, típico estereótipo equivocados acerca do sujeito que apresenta AH/SD. Também, é preciso destacar que esse aluno, durante sua escolarização, foi acelerado. Assim, alguns comportamentos apresentados por ele podem justificar-se, como a desorganização relatada pela professora.

O caso da P10, embora ela tivesse tido contato com o parecer de identificação do aluno, a mesma estava atrelada a concepções equivocadas do que seria um aluno com AH/SD, ela esperava ter um aluno nota 10, um gênio. Diante disso, a mesma não ofertava atividades extras para o menino.

“eu não achei necessário esse material extra, porque quando eu olho ele geralmente tem que refazer, sabe, às vezes eu vejo que vem uma pasta de leitura que a mãe manda de casa, palavra cruzada para ver se ele para um pouco quieto enquanto os outros terminam. Não vou te dizer que ele é o único que termina, geralmente junto com ele sempre termina um e outro,

mas ele é o que mais perturba, se eu der uma folha para todos, para desenhar, o [nome do aluno] ele não consegue parar e desenhar, ele desenha o braço de um boneco e levanta, dali a pouco ele volta e desenha o outro, ele não consegue se sentar e fazer o boneco em um todo” (Relato da P10).

Por meio do relato, observa-se que a família do menino (F1), preocupava-se em colaborar com a rotina da sala de aula, pois também reconhece que o filho apresenta comportamentos inquietos e, por isso, a mãe enviava atividades extras, até porque a professora não ofertava. É preciso lembrar que o menino foi acelerado, então, essa parte comportamental, também, pode ser reflexo da maturidade emocional dele ainda estar em processo, assim como a de seus colegas, mas a dele em um nível ainda diferente.

Para o pesquisador que conhece tal universo, estudar os alunos com AH/SD e seu processo de inclusão é vivenciar uma luta diária, pois, embora haja vários decretos e uma política pública que reconheçam o aluno com AH/SD como um indivíduo com necessidades educacionais especiais e lhe assegure direito a um atendimento especializado, de forma a suplementar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, reconhece-se que tais instrumentos não garantem a qualidade da inclusão educacional, apenas o acesso desses alunos ao sistema regular de ensino.

Nesse contexto, Manzini (2014, p. 19) diferencia acesso de acessibilidade. Para ele, acesso significa adentrar. “Nessa acepção, é possível discutir as questões de direito e luta pelas minorias para ter acesso à educação. [...] Trata-se de lutas para garantia [de] direitos iguais para todas as pessoas”. Sendo assim, tal luta já foi vencida, isto é, os alunos com AH/SD já tiveram seus direitos garantidos ao acessar a escola regular. Contudo, quem trabalha com inclusão, os próprios alunos da educação especial e seus familiares buscam mais que o acesso; almejam também que este seja realizado com qualidade.

O relato da F12 vem ao encontro dessa discussão:

“A escola não deu bola quando eu fui falar e buscar alguma coisa diferente para o [nome do filho], e tentar alguma coisa diferente para ele, eles achavam que isso não era motivo de preocupação, a maior decepção do [nome do colégio] foi isso, umas duas ou três vezes, em dois ou três anos eu fui tentar conversar sobre isso e nunca deram bola” (Relato da F12).

O desabafo do pai chama a atenção, pois dentre as 12 famílias participantes da pesquisa, apenas ele, F12 e a F1, buscaram a escola para solicitar que seus

filhos recebessem um atendimento especializado, que abrangesse os interesses e potenciais apresentados por eles. Desse modo, infere-se que para a maioria das famílias participantes da pesquisa, seus filhos apenas tiveram acesso à escola e não condições de acessibilidade que levassem à inclusão escolar.

Portanto, a acessibilidade diz respeito à

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 4).

Dessa forma, a acessibilidade prevista pelo Decreto nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2004) assegura que os espaços, os mobiliários, os equipamentos urbanos, etc., precisam se tornar acessíveis para as pessoas público-alvo da Educação Especial. Com isso, haverá igualdade de oportunidades para essas pessoas, que necessitam da acessibilidade para ter maior autonomia, eliminando/minimizando as barreiras encontradas. Logo, “inclusão e acessibilidade caminham juntas. Porém, o inverso também parece verdadeiro. Quando as condições de acessibilidade não estão presentes não há garantia de inclusão e a exclusão passa a prevalecer” (MANZINI, 2014, p. 24).

Assim, o conceito de acessibilidade, também, pode ser utilizado pela área educacional. Dito de outro modo, quando a escola promove ambientes de aprendizagens condizentes com práticas pedagógicas que considerem os potenciais dos alunos, estarão caminhando para a construção de uma acessibilidade pedagógica para os alunos com AH/SD. Camargo, Negrini e Freitas (2012, p. 11), complementam a discussão ao afirmarem:

[...] não se pode delimitar a questão de acessibilidade educacional apenas em ações práticas, mas também na mudança de concepções a respeito destes sujeitos, os quais muitas vezes são vistos a partir de ideias equivocadas. Desta forma, buscando conhecer mais a respeito da temática, as práticas e concepções podem passar por flexibilizações, considerando também as relações interpessoais e a comunicação entre professor – aluno e aluno – aluno, podendo favorecer a acessibilidade na escola.

Manzini (2014) acredita que o termo “equipamento” pode ser visto de forma ampla, não apenas pelo viés “urbano”. Para ele, “equipamento” também pode se

referir aos “[...] recursos que são utilizados em sala de aula [...] Um dos recursos que está presente na aula é justamente o recurso pedagógico” (MANZINI, 2014, p. 25).

Diante disso, para atuar de forma inclusiva, o professor do ensino regular dispõe de diferentes recursos pedagógicos que poderão ser disponibilizados ao aluno com AH/SD, para que esse aprofunde os conhecimentos na área em que apresenta a AH/SD. Sendo assim, “partindo do pressuposto que o conceito de acessibilidade é uma relação entre pessoas e objetos, seria possível, dentro de uma abordagem inclusiva, defender esse conceito para várias atuações dos profissionais da educação” (MANZINI, 2014, p. 25).

Retomando, busca-se, com a implantação da Educação Inclusiva, qualidade durante esse processo, pois apenas estar junto, fazer parte de um mesmo espaço, não se configura como inclusão. Assim, espera-se que essa concepção equivocada seja superada.

Freitas e Pérez (2010, p. 5), ressaltam que

o professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como trabalhar diferentes ‘potencialidades’, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade. Porém, só a formação do professor não é suficiente para o estímulo da criatividade e das inteligências individuais dos alunos, pois, além da ação docente em sala de aula, existem outros fatores que devem ser levados em consideração, como o currículo apropriado e flexibilizado que conduzirá à práticas pedagógicas realmente heterogêneas.

Perante as discussões abordadas no excerto, verifica-se que as práticas pedagógicas deverão ser adequadas para atender às especificidades de cada aluno com AH/SD. Isso implica traçar objetivos específicos para esse aluno.

No entanto, essa não foi uma realidade constatada na pesquisa realizada, pois cinco professoras (45%) relataram desconhecer que entre seus alunos, tinha algum identificado com AH/SD. As mesmas disseram em entrevista que não foram informadas e que desconheciam sobre a participação dos alunos no AEE.

“Nunca fui informada. Que eu soubesse e que eu percebesse assim eu acho que não, talvez eu tivesse dificuldade de trabalhar com aluno assim. Até porque assim, se vem uma turma mais aquém daquele aluno, muito destaque, ele vai sofrer mais e eu vou ter ansiedade para também chegar junto com ele e aí eu vou prejudicar os outros para poder colocar no mesmo nível dele, ou ele vai sofrer porque ele vai ficar perdido, vai ficar a desejar pra ele né” (Relato da P1).

“Mesmo eu não tendo alunos nessa turma com essa situação irei responder as tuas perguntas? [...] Nunca fui informada, é agora que estou sabendo” (Relato da P5).

“Não, estou sabendo agora, não recebi nenhum parecer [...] não tratei o [nome do aluno] como aluno ‘incluso’, porque para mim ele era como os outros. [...] Eu percebo que ele desenha muito bem e tal, mas ...” [grifo nosso] Relato da P8.

Além disso, embora a maioria delas, seis (55%) soubesse que tinham alunos com AH/SD matriculados em suas turmas, poucas relataram que realizavam alguma atividade de enriquecimento intracurricular como possibilidade pedagógica. Freitas e Pérez (2010, p. 65) definem essas atividades como sendo

[...] estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário.

A P7 mencionou durante a entrevista que tinha tido contato com os pareceres enviados pelo PIT:

“Li todos os pareceres enviados pelo PIT, eu li, os meus desse ano, e os meus do ano passado que estão no quinto ano. Eu já falei com a [nome da educadora especial] a respeito disso, que eu encaminhei o [nome de um aluno] que era um problema, e eu disse e esses alunos, o que a gente faz [se referindo aos com AH/SD]? Fico com pena porque a gente nivela, e são pouquíssimas coisas que a gente dá conta de fazer” (Relato da P7).

Logo, embora a professora tenha lido os pareceres de identificação e participação desses alunos no PIT, a mesma reconhece que acabava nivelando o ensino para a média da turma.

Contudo, é preciso destacar que a P7 é responsável por um projeto de Coral na escola e, com isso, consegue ofertar aos alunos atividades extras, além daquelas propostas pelo currículo. Desse modo, mesmo sem perceber, ela está oportunizando aos alunos acesso a um universo rico e estimulante e, a partir disso, consegue contar com apoio e participação dos pais de seus alunos que estão sempre dispostos a auxiliá-la e acompanham os ensaios e apresentações dos filhos.

A mesma professora P7 e a P4, respectivamente, ressaltaram que tinham conhecimento que um de seus alunos apresentava AH/SD e, segundo as professoras não ofertava atividades extras, mas sim:

“a [nome da aluna] pinta e desenha super bem, o que eu faço, sempre a [nome da aluna] mostra o dela, ajuda os outros, então ela é um que eu vejo essa habilidade dela e consigo encaixar, mas é o que eu faço, mais não tem o que fazer, porque tem aqueles que eu recebo sem ler e eu tinha uma turma de 28 alunos” (Relato da P7).

“geralmente o que eu peço para ele não são atividades extras, eu não fico procurando atividades extras, eu peço auxílio, a contribuição dele com os colegas, peço pra ele auxiliar, explica como tu conseguiu, explica para o colega qual foi o teu processo, ele lidera grupo, lidera às vezes mais de um colega nas atividades, coordena várias coisas assim, mas outras atividades além eu não trago” (Relato da P4).

Por meio do fragmento, observa-se que a professora (P4) utilizava a estratégia pedagógica conhecida como tutoria. Segundo Negrini (2016), a tutoria insere-se como uma atividade de enriquecimento intracurricular:

[...] é importante reconhecer esse sujeito, seus interesses e áreas de destaque, para que assim possam ser organizadas estratégias de enriquecimento intracurricular, vinculando às suas experiências. Entre algumas possibilidades desse tipo de enriquecimento, podem-se mencionar as pesquisas individuais ou em pequenos grupos, as tarefas diferenciadas, monitorias, tutorias, mentorias, entre outras (NEGRINI, 2016, p. 65).

Gama (2014, p. 393) comenta que o currículo para os alunos com AH/SD “[...] deve ser mais complexo, mais abstrato e mais variado do que o currículo regular, além de ser organizado de forma diferente”. É, portanto, fundamental que o professor especialista e o professor regular organizem o currículo atentando para esses fatores, de modo que o aluno não seja sobrecarregado com atividades que se tornarão repetitivas em anos posteriores.

Recentemente, em sua tese de doutorado, Negrini (2015) pesquisou como tem se constituído o currículo escolar para atender às necessidades educacionais dos alunos com AH/SD. A autora concluiu que o currículo escolar tem sido utilizado como possibilidade pedagógica, por meio de atividades de enriquecimento intra e extracurricular, para atender aos diversos interesses desse público.

Além disso, Negrini pontuou que os professores participantes do seu estudo se preocupavam acerca da organização do currículo para atender às demandas do aluno com AH/SD. Dessa forma, torna-se necessário que suas práticas pedagógicas sejam qualificadas para suprir essa dificuldade.

Assim, a inclusão e o currículo estão diretamente relacionados, pois o que se almeja é um currículo escolar que reconheça e incentive os alunos com altas habilidades/superdotação e não um currículo que reprima, camufle e silencie estes alunos dentro de um currículo padronizado (NEGRINI, 2015, p. 271).

Logo, o professor da sala de aula regular precisa organizar seu planejamento considerando as necessidades educacionais do aluno com AH/SD, reconhecendo que este é, primeiramente, um sujeito de responsabilidade da escola e não exclusivo do educador especial.

Contudo, para que essas atividades de enriquecimento intracurriculares possam realmente contribuir para o desenvolvimento dos alunos com AH/SD, é necessário que o professor regular tenha em mente que ele deverá estimular o potencial desses alunos e não focar nas possíveis dificuldades.

No entanto, o professor ainda foca nas dificuldades dos alunos, tenham eles AH/SD ou não, parece que apenas a dificuldade de aprendizagem se tornam prioridade no contexto escolar ou, ainda, problemas de comportamento.

“[...] a gente está sempre preocupado com os que rendem menos, não com os que rendem mais, e aí a gente deixa a desejar nesse ponto, então eu imagino que dentro da escola deveria ter um núcleo, uma classe de alunos com superdotação para desenvolvê-los melhor” (Relato da P4).

“Sim, tem aqueles casos que a gente desconfia de uma hiperatividade, com muita dificuldade na aprendizagem, tem alunos ali que já repetiram mais de um ano, e daí a gente vem com a coordenação conversa e a gente faz um encaminhamento [...]” (Relato da P7).

Logo, conforme o fragmento da entrevista da P4, infere-se que a professora desconhece que o professor especialista, por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, tem como uma de suas atribuições realizar o AEE para os alunos com AH/SD. Já a P7, ressalva fazer os encaminhamentos apenas dos alunos com há suspeita de um transtorno específico de aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem. Desse modo, falta-lhe informações acerca da importância de

encaminhar para avaliação e, posterior atendimento, também, os alunos que apresentam comportamentos superdotados.

Pereira (2014, p. 376), traz para o centro do debate um importante destaque, ou seja, a heterogeneidade presente nos alunos com AH/SD.

As características dessa condição expressam-se na sua heterogeneidade, ou seja, não se apresentam de forma idêntica em pessoas diferentes, mas, sim, em comportamentos e aspectos únicos, que podem ser percebidos por distintas capacidades atuando de forma isolada ou conjunta, com variações nas expressões de capacidade, habilidade, atributo personalístico e nível superior de desempenho.

Essa percepção, ou seja, a especificidade apresentada por cada aluno com AH/SD foi reconhecida pela P10

“E assim como o [nome do aluno] vai ter altas habilidades em robótica, ano que vem eu posso receber um aluno que tem em pintura, então é muito difícil ainda, eu tenho mais dificuldade de buscar no meio acadêmico informações, então eu vou ser bem sincera, o pouco que eu sei foi porque eu fui buscar, e não sei quase nada a respeito disso, e não é por falta de interesse, porque eu vejo que há uma deficiência” (Relato da P10)..

Esse perfil heterogêneo também pode ser observado nos demais alunos, pois a cada ano as turmas se renovam, surgindo outros interesses e perfis de alunos. O professor que organiza sua prática pedagógica pensando nessa diversidade pode reconhecer-se como um professor inclusivo.

A mesma professora, P10, mencionou durante a entrevista a necessidade de formação na área de AH/SD.

“[...] geralmente na graduação de pedagogia eu vejo como uma falha, que eles mostram as principais deficiências, só deficiência na educação especial, o cadeirante, que é o físico, o mental, e as outras? Deixa muito a desejar, por isso que no momento que eu me formei eu tentei na pedagogia ver um pouco dos transtornos de aprendizagem, que não são deficiências, e agora com a educação inclusiva eu vi um pouco desse outro lado, para poder me complementar, e mesmo assim acho que não foi ainda suficiente para isso” (Relato da P10).

O comentário da P10 vem ao encontro do que outros professores também pontuam, ou seja, uma formação em pedagogia ainda incipiente na área de AH/SD. A própria entrevistada exemplifica que a educação especial é abordada pelo viés

das deficiências, deixando as AH/SD sem ser discutida ou até mencionada em algumas disciplinas ofertadas aos cursos de licenciaturas.

Freitas e Rech (2015), problematizam acerca dos déficits presentes na formação do professor do ensino comum. Para elas:

Nesse contexto, muitos professores de classe comum não tiveram, em sua formação acadêmica, disciplinas que abordassem os comportamentos que os alunos com AH/SD apresentam, os processos de identificação e as formas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a que esses alunos têm direito. A formação de professores, inicial ou continuada, é um dos fatores decisivos para que o professor de classe comum saiba reconhecer as necessidades educacionais que os alunos com AH/SD apresentam. Logo, a partir do momento que o professor reconhecer tais necessidades, poderá organizar sua proposta pedagógica pautada também nos interesses do aluno com AH/SD (FREITAS, RECH, 2015, p. 3).

Contudo, é preciso salientar que o professor do ensino comum não é o único responsável pela inclusão escolar do aluno com AH/SD. A escola deve contar também com o apoio de um professor especialista, para que, juntos (professor do ensino regular e professor especialista) planejem, elaborem e executem atividades enriquecedoras, a fim de contribuir para o estímulo e o desenvolvimento das AH/SD apresentadas pelo aluno incluído. Para tanto, “[...] as políticas educacionais direcionam-se no sentido de prever ações diferenciadas aos alunos com altas habilidades/superdotação, desdobrando estratégias que possam colocar em prática ações condizentes com as necessidades destes alunos” (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 7).

É nessa perspectiva que, como relatado na seção anterior, o Decreto nº 7.611, de 2011, institui o AEE, que deverá complementar a formação dos alunos com AH/SD, por meio da organização de um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma institucional e contínua (BRASIL, 2011).

Os objetivos do AEE são definidos no Artigo 3º e devem:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, s/p).

O AEE será organizado pelo professor especialista e ofertado nas salas de recursos multifuncionais, ambiente organizado com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos. As atividades desenvolvidas no AEE são diferentes das realizadas pelo professor da sala de aula regular. Para os alunos com AH/SD, essas atividades têm como objetivo complementar a sua formação (BRASIL, 2008, 2011).

A Política de Educação Especial (BRASIL, 2008) sinaliza que o professor especialista poderá organizar o AEE por meio de programas de enriquecimento, adequando e produzindo, quando necessário, materiais didáticos e pedagógicos, com intuito de complementar “[...] sua aprendizagem e buscando uma educação igualitária e de qualidade para estes, almejando a inclusão dentro do contexto escolar” (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 11).

Além disso, o documento “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação” (DELPRETTO, ZARDO, 2010, p. 23) propõem alguns objetivos para o AEE dos alunos com AH/SD:

Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual; Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras.

Tais objetivos devem ser traçados conforme o perfil de cada aluno com AH/SD, ou seja, devem ser planejados considerando suas demandas individuais.

Contudo, embora seis professoras tenham mencionado que tinham conhecimento de terem alunos com AH/SD em suas salas de aulas, apenas um deles (aluno da P10), participava assiduamente do AEE, reiterado pelo fragmento que segue:

“O aluno vem toda a semana, no contra turno, é aluno bem frequente. Na sala de aula a professora me relata que não vê ele no sentido da aprendizagem como um destaque, ele se caracteriza mais como termina a atividade antes e aí começa a agitar a turma, conversar, mais por esse perfil assim de conversar com os outros colegas, e aí termina e fica mais agitado mesmo. Mas eu acho que é uma questão que vai muito do interesse dele, porque se é um jogo que eu traga que ele não gosta, ele fica desatento, ele não participa tanto como poderia participar. Então se o material em sala de aula ou uma atividade não é do interesse dele, ele não faz ou vai fazer normalmente, até porque não é a área de destaque dele” (Relato da EE7).

O relato da educadora especial é pertinente de ser destacado, pois como mencionado anteriormente, a professora do ensino comum relatou dificuldades para visualizar os potenciais presentes no aluno. Mas, como bem ressaltado pela educadora especial, o aluno tem motivação para realizar as atividades relacionadas à sua área de destaque e, nas demais, acaba se distraindo e permanece desmotivado para realizá-las.

Nesse contexto, o professor do ensino comum em parceria com o especialista, pode dar prosseguimento a tais atividades em sala de aula, contribuindo, assim, para a harmonia entre o que se ensina no AEE e o que é trabalhado em sala de aula.

Algumas professoras comentaram que não tiveram um contato próximo com o educador especial da escola que permitisse um diálogo mais próximo, para tornar possível um trabalho articulado.

“Até a gente tenta assim, mas quando tem reunião que é com nós, com os educadores especiais ela nunca aparece, então tem essa dificuldade ali, chega para sentar para fazer o parecer junto ela assim, ‘ah tu faz né, tu sabe como faz’. Aí também eu tenho aquele receio de ‘ah eu sou nova aqui’, de chegar e estar impondo e a coordenadora e a escola no geral percebem que é essa atitude que essa pessoa tem, mas não tomam uma iniciativa de fazer isso mudar. E aí como que eu vou chegar depois e também estar dizendo, ‘ah é dessa forma que tu tem que fazer ou isso, ou aquilo’, fica chato né? Então a gente vai indo como pode mesmo, mas claro que isso incomoda, porque assim como eu ela está recebendo para trabalhar e na verdade ela não sei, ao meu ver perto das outras educadoras especiais que acompanham o meus outros alunos, o trabalho é bem diferenciado sabe, e se essas outras conseguem fazer um trabalho bom, que a gente vê o resultado com os alunos, porque ela também não pode, formação ela teve” (Relato da P3).

“A escola inclui, mas eu acho que ainda há uma falta de comunicação e de orientação em relação aos professores, como é o caso dessa aluna, eu não sabia que ela era superdotada. Acho que deve haver uma comunicação entre professor e educador especial, desde o início onde é feito o planejamento para o ano para não chegar no final do ano e se deparar com um problema enorme” (Relato da P5).

“[...] tipo assim, o que poderia ser feito diferente também, eu não sei como que eu poderia agir, eu realmente, não sei se estou estimulando, eu até me aproveitava dele se precisava fazer algum desenho e coisa, eu pedia, [nome do aluno] você faz? E ele ia e fazia bem feio. Então, mas de fazer atividades e coisas específicas para ele não, realmente não” (Relato da P8).

A P3 foi enfática em seu depoimento, descrevendo as angústias que sentiu por não ter o respaldo, apoio e orientação da educadora especial que é responsável

por ofertar o AEE para seu aluno com AH/SD. O mesmo foi destacado pela P5, que mencionou não ter recebido nenhuma orientação da educadora especial, indicando que isso seria necessário para ela pensar um planejamento adequado às necessidades apresentadas pela aluna com AH/SD. A P8 ressaltou que não foi orientada a estimular a área de interesse do aluno, habilidade no desenho, e ainda se mostrou constrangida quando percebeu que quando precisava de algum desenho, solicitava ao aluno que fizesse e que ele realizava a atividade com prazer.

A P10 foi à única professora que trouxe em seu depoimento que ela e a educadora especial conseguiam trocar informações a respeito do aluno com AH/SD.

“A gente tenta se encontrar semanalmente, principalmente assim, a [educadora especial] está sempre sabendo o que eu estou trabalhando dentro da minha sala, determinado conteúdo para no AEE também trabalhar” (Relato da P10).

Mas, a P8 manifestou um ponto de vista diferente, ela mencionou que a educadora especial de sua escola está atendendo muitos alunos com dificuldades de aprendizagem. Então, ela considera que não deveria encaminhar o aluno com AH/SD, para não sobrecarregar ainda mais o trabalho da especialista.

“É que assim, sobrecarrega a educação especial, que é uma, e ela já tem tantos outros alunos que tem dificuldade de aprendizagem, já o [nome do aluno] não tem, seria uma coisa para incentivar o potencial dele, e fica complicado também, digamos assim, se tiver que mandar o [nome aluno] para a sala de recursos sendo que a educadora especial já está sobrecarregada, por isso que eu digo, teria que ter mais pessoas na escola para fazer esse trabalho” (Relato da P8).

Desse modo, tal concepção equivocada interfere diretamente na vida escolar do aluno com AH/SD. Reforça a ideia de que o AEE é um espaço destinado apenas para complementar à formação dos alunos com deficiências. Contudo, o Decreto 7.611, de 2011, ressalta que além dessa complementação, cabe ao educador especial, também, prover uma suplementação à formação do aluno com AH/SD (BRASIL, 2011).

É compreensível que algumas realidades escolares apresentem um grande número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial e, conseqüentemente, uma grande demanda para que o professor especialista consiga acompanhar a todos.

Contudo, essa constatação não deve servir de argumento para não encaminhar o aluno com AH/SD para receber o AEE, mas sim a escola deverá se engajar para solicitar às instâncias superiores a contratação de um número maior de profissionais para atuar nesses espaços, para, assim, garantir uma educação de qualidade para todos os alunos que necessitam do AEE, sem privilegiar um em detrimento de outro.

Quando as educadoras especiais foram entrevistadas e arguidas acerca de como a escola organiza a inclusão escolar dos alunos com AH/SD, as mesmas comentaram:

“Eles são atendidos, todos eles que tem esse parecer a gente atende, todos eles tem atendimento na escola” (Relato da Educadora Especial 1 – EE1).

“A escola se organiza mais em função de um encaminhamento, dado aquele encaminhamento os alunos vão buscando as suas possibilidades fora da escola, é assim mais ou menos que a escola organiza. Como agora, por exemplo, novamente nós tivemos ano passado um processo de identificação que se concluiu em 2014, a gente não tinha chamado os alunos para AEE e surgiu à possibilidade de estágio de uma acadêmica nessa área e a acadêmica veio, iniciou todo o processo, chamou os pais, então e escola meio que se organiza, claro que em função da existência do aluno, mas muito mais em função de abrigar sempre um contexto acadêmico junto (Relato da EE2).

“Eu cheguei aqui em outubro no ano passado [referindo-se ao ano de 2014], e tinha uma relação bem grande de alunos com altas habilidades/superdotação que tinham sido avaliados pelo PIT, aquele programa que incentivou talentos, que eu acho que é um programa muito bom que tem que continuar trabalhando [...] Bem o que eu fiz eu comecei a conhecer esses alunos ano passado, porque eu não conhecia os alunos que estavam no AEE com a colega que tinha saído e os alunos que tinham sido avaliados pelo programa, pelo PIT. Aí eu tentei um contato com essas famílias e organizei os horários, mas eu tive muita resistência dos familiares para que esses alunos viessem no contraturno. Então, esse ano [2015] eu organizei de novo os horários e alguns deles começaram a vir e daí lá pela metade do primeiro semestre começou o ‘Programa Mais Educação’, que era todas as manhãs, o que aconteceu, os alunos não vieram mais pro AEE” (Relato da EE3).

“Cada professor faz uma listinha do que precisaria encaminhar para a sala de recursos, e ali a gente vai conversando, vai vendo o que realmente é, peneirando na realidade, porque me parece daí assim, 30 trinta e poucos novos, e daí a gente vai peneirando, quem realmente seria, quem não é, dando prioridade para os que são. A gente vai fazendo a nossa triagem, os que a gente conhece, os que a gente não conhece e vai peneirando, a palavra é essa, peneirar mesmo, os que tem mais dificuldade são encaminhados, eu atualmente estou com 12 ou 13 nessa escola na sala de recursos. Atendo alunos com atraso global, dificuldades de aprendizagem, basicamente isso” (Relato da EE4).

“Não tem nenhuma organização específica assim, tem a sala de recursos no caso, os professores alguns sabem que esses alunos frequentavam, outros não, então não tem uma organização a respeito disso assim” (Relato da EE6).

“No início do ano fizeram uma reunião geral para falar de todas as especificidades dos alunos da educação especial e daí foi falado dos alunos com superdotação e são esses dois, e teve essa conversa com todos os professores [...] a gente tem uma reunião semanal, com a [nome da professora da sala de aula comum], tem um horário para falar com ela, de todos os alunos que eu atendo da turma dela, para ver se ela precisa de algum material, para ver como é que está, e daí a gente tenta fazer essa parceria com o professor para se precisar ajudar alguma coisa em sala de aula e organiza o atendimento” (Relato da EE7).

“Nós não temos essa profissional de educação especial, muito embora nós temos assessoria através de alguns docentes que tem essa formação, e trabalham como regentes e a gente procura estagiárias na área de educação especial, a gente abre essa oportunidade para elas” (Relato da Coordenadora Pedagógica - CP).

Desse modo, a partir dos depoimentos das seis educadoras especiais e da coordenadora pedagógica, verifica-se que cada realidade apresentou demandas específicas na organização da inclusão escolar dos alunos com AH/SD.

Dentre os relatos, a EE1, comenta que os alunos com AH/SD recebem o AEE, mas é preciso destacar que não é suficiente ofertar o atendimento se o mesmo não tiver um direcionamento adequado. Em outras palavras, é preciso retomar os relatos tanto da professora do ensino comum quanto da família do qual o filho participa do AEE, uma vez que ambas mencionaram alguns entraves e barreiras no processo de inclusão do aluno, especificamente no que diz respeito à atuação do profissional especialista.

A EE2, foi a professora especialista que realizou o processo de avaliação do aluno atendido pela EE1, e ela reconhece que a Escola 1, organiza a inclusão conforme os casos vão surgindo. Ela ressaltou a parceria com o PIT, como um aliado tanto no processo de identificação quanto no atendimento dos alunos, enfatizando que alguns destes eram assíduos tanto no PIT (atividades de enriquecimento extracurricular) quanto no AEE ofertado na escola comum.

Nesse sentido, as atividades de enriquecimento extracurriculares podem ser realizadas pelos profissionais da escola ou então por meio de parcerias com outros membros da comunidade. Essas atividades se configuram como complemento da proposta curricular, podendo ser exploratórias, organizadas a partir de visitas em museus, bibliotecas, exposições, entre outros. Podem, também, ser desenvolvidas por projetos ligados a universidades, como foi o caso do PIT, mencionado pela EE2. Estes espaços como o PIT, oportunizam o agrupamento de crianças e adolescentes com os mesmos interesses. Então, além de favorecerem o estímulo das habilidades

apresentadas, constituem-se em um espaço social, de trocas de experiências, em que os alunos com AH/SD visualizam seus pares, não se sentindo tão solitários no meio social.

A EE3, também menciona ter conhecimento da participação dos alunos no PIT. Segundo ela, após ter tido acesso à lista de alunos identificados pelo GPESP, buscou contatar com as famílias participantes para que os filhos fossem até a escola, no contraturno, para frequentar o AEE. Mas, após a implantação de um programa de governo, alguns destes alunos desistiram de participar do AEE. É preciso destacar, que na atual conjuntura econômica, muitos familiares trabalham fora de casa e, com isso, têm seu tempo reduzido, dificultando o deslocamento até a escola em horário inverso ao da aula comum. Desse modo, esse aspecto apresentado, mostrou-se como um entrave/barreira na inclusão do aluno com AH/SD.

Tanto a EE4 a EE6, quanto a CP, mencionaram que suas escolas não tem organizado um atendimento direcionado para suplementar a formação dos alunos com AH/SD, como previsto pelas políticas públicas (BRASIL, 2008, 2009, 2011).

Portanto, nesses últimos casos, não houve uma organização em torno da inclusão dos alunos com AH/SD e, conseqüentemente, não houve um trabalho articulado com o professor do ensino comum, nem com os familiares desses alunos.

Pereira (2014, p. 385), acredita que

Um contexto educacional inclusivo para alunos com altas habilidades/superdotação fundamenta-se no reconhecimento das características e necessidades pessoais e de aprendizagem; na superação das dificuldades de ofertas educacionais; no reconhecimento da exclusão educacional.

Desse modo, comunga-se com os propósitos acima mencionados por Pereira (2014), uma vez que, para haver a inclusão escolar do aluno com AH/SD, minimamente, é necessário que a escola, organize um processo em torno disso para, posteriormente, buscar redes de apoio que venham colaborar com esse processo.

Das sete profissionais que respondiam pela educação especial em suas instituições, a EE4, foi à única que disse desconhecer sobre os alunos que foram identificados pelo GPESP e, posteriormente foram encaminhados para participar do PIT. Segundo ela:

“Não, eu não tive acesso. Quem seriam os alunos? [após a pesquisadora responder, ela comentou:] Não conheço nenhum dos dois. Quero dizer, nunca atendi nenhum dos dois. Eles nunca foram encaminhados, porque normalmente a gente sempre fala dos que tem mais dificuldades, normalmente, a gente fala em reunião e são encaminhados, normalmente, eles nunca me falaram dessa possível superdotação” (Relato da EE4).

Novamente, surge a dificuldade em detrimento do potencial. Esse foi um dado evidenciado na pesquisa desenvolvida, ou seja, a escola tem destinado um esforço maior para atender a demanda das dificuldades apresentadas pelos alunos. Logo, os alunos com AH/SD que não apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou indisciplina não tem sido o centro do debate entre educadores especiais e professores do ensino comum.

É preciso destacar que alguns educadores especiais que tiveram acesso aos pareceres do PIT, não contataram com os professores do ensino comum desses alunos para informá-los acerca das AH/SD dos mesmos.

“Eu acredito que eles não tenham porque os primeiros pareceres foram entregues [pela equipe do GPESP) na coordenação e não chegaram nem até mim. Já a [nome da professora) P2, desculpa, a professora que é onde estão os dois alunos que a gente chamou esse ano, essa professora sabe, sabe do parecer, sabe de tudo. Por isso que eu te digo, não existe revelação, esses alunos são alunos não revelados para o contexto da escola ainda” (Relato da EE2).

“Eu recebi esses pareceres quando eu comecei aqui no AEE, até alguns pareceres foram deixados aqui no final do ano, eles estão todos ali, daí eu montei uma pasta para cada aluno, então os pareceres estão anexados nessa pasta, mas não há essa conversa, essa proximidade com o educador especial, com o professor, e a sala de recursos, nesses casos de altas habilidades/superdotação não, há uma conversa mais com outros alunos, que tem outras dificuldades, que apresentam daí as dificuldades bem pedagógicas, de aprendizagem, daí os professores procuram mais os serviços da educação especial” (Relato da EE3).

Desse modo, a partir dos fragmentos, é preciso mencionar que, em algumas realidades pesquisadas, o educador especial e o professor do ensino comum não tem conseguido realizar um trabalho colaborativo, ou seja, articulado.

Outra demanda presente nos relatos de algumas educadoras especiais é a de que os professores desconhecem que os alunos com AH/SD têm direito ao AEE, ou seja, configuram-se como público-alvo da educação especial.

“A escola ainda tem uma resistência muito grande, o meu trabalho com a deficiência intelectual já é bem complicado, então com as altas habilidades mais ainda, porque eu acho que o professor ainda tem aquela ideia de que

o aluno com altas habilidades é o aluno só da área cognitiva e que tem uma nota altíssima em português e matemática e eles não conseguem ver as múltiplas inteligências, eles não conseguem ter a noção” (Relato da EE5).

“O que incomoda mais os professores é a questão do aluno com deficiência mesmo, não interfere as altas habilidades. Como eles já são tidos, ‘ah são os alunos inteligentes’, então eles não tem uma preocupação específica, não me procuram” (Relato da EE6).

De acordo com os relatos acima descritos, observa-se, novamente, o quanto as concepções equivocadas permeiam o cotidiano escolar dos alunos com AH/SD e implicam diretamente na implantação de ações concretas que venham garantir sua inclusão escolar.

Portanto, também, cabe ao profissional especializado em educação especial ofertar uma formação continuada para os demais professores, com intuito de minimizar essas concepções.

No entanto, compreende-se que são muitas as demandas em uma escola, o que pode acabar sobrecarregando o professor especialista, conforme mencionado pelas educadoras especiais:

“Também há uma confusão na escola do papel do educador especial, ainda é visto como a sala de reforço, e assim, o aluno foi passado durante anos na escola, está lá no sétimo ano e não sabe ler, aí o educador especial vai ter que fazer o reforço pra ajudar esse aluno, eles pensam nisso, eles não têm esse conhecimento, essa clareza da atuação da educação especial” (Relato da EE3).

“[...] porque fica humanamente impossível tu fazer tudo isso, porque eu tenho aluno cadeirante, que exige bastante, eu tenho aluno autista, que inclusive eu consegui um monitor para ficar e auxiliar junto, e tu tem que fazer um trabalho em conjunto com os professores, tu não pode te fechar na sala de recursos, fazer teu atendimento no contraturno e deixar por isso mesmo, e eu tenho alunos no ensino médio. Então os alunos com altas habilidades acabaram ficando como eu te disse só com as meninas que vieram aqui na escola, aqui na escola eu não trabalhei com altas habilidades” (Relato da EE5).

A partir da análise do fragmento da EE3, entende-se que a profissão do educador especial tem passado por diferentes configurações, mudam-se os alunos por ele atendido e a escola continua a solicitar que este profissional atenda as dificuldades de aprendizagem, por exemplo.

Ou, ainda, como cita a EE5, a carga horária de trabalho do educador especial não tem suprido a demanda de alunos encaminhados para o AEE e, diante disso, o educador especial acaba selecionando qual público irá atender.

Ao finalizar essa unidade de análise conclui-se que muitos são os desafios em torno da inclusão escolar do aluno com AH/SD. Por meio das entrevistas, tanto as professoras do ensino comum quanto às professoras especialistas mencionaram algumas dificuldades que ambas tem encontrado para que a inclusão escolar seja uma realidade para o aluno com AH/SD.

Desse modo, esta tese foi pensada justamente para tentar verificar a viabilidade da participação da família durante o processo de inclusão escolar do filho com AH/SD, uma vez que acredita-se que esse processo poderá se desenvolver com apoio e articulação do tripé: professor do ensino comum, professor especialista e família.

A seguir, apresentam-se as considerações finais que foram possíveis de serem analisadas, bem como a proposição dessa tese, envolvendo o problema e objetivos traçados no início da pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar um trabalho é uma tarefa desafiadora, pois sempre fica a impressão de que ficou faltando algo, que o dito talvez não tenha expressado as ideias conforme a pesquisa tentou.

Apesar disso, enfim chega o momento em que esse desafio precisa ser enfrentado e que as palavras enunciarão as conclusões alcançadas, sem deixar de compreender que existem outros pontos de vista sobre o mesmo assunto pesquisado nesta tese de doutorado.

Inicialmente, retoma-se o objetivo geral que norteou a pesquisa: compreender a articulação entre família e escola, verificando as barreiras que dificultam essa parceria, além de visualizar possíveis influências da família no processo de inclusão escolar do filho/aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Para buscar atingir o objetivo proposto, a pesquisadora contou com a participação de 12 famílias com filhos identificados com AH/SD, 11 professoras, divididas entre anos iniciais e finais do ensino fundamental, seis educadoras especiais e uma coordenadora pedagógica.

Além disso, alguns instrumentos de coleta de dados serviram como apoio para a realização da pesquisa: entrevista narrativa, Questionário de Caracterização do Sistema Familiar Versão – Pais ou Responsável (DESSEN, 2011), *Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola, Versão para Professores e *Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola Versão Pais (mãe, pai ou responsável), ambos validados por Dessen e Polonia (2011).

Primeiramente, é importante enfatizar que realizar esta pesquisa foi muito gratificante para a pesquisadora, pois foi muito bem recebida por todos os colaboradores, inclusive sendo acolhida em suas residências, o que demonstra a disposição dos participantes em auxiliar no desenvolvimento deste trabalho. Contudo, houve também uma pequena frustração, referente à restrita participação dos pais na minha pesquisa. Mesmo tendo tentado agendar as entrevistas em horário compatível, para que tanto o pai quanto a mãe pudessem participar, não se obteve êxito.

Contudo, os dados coletados foram muito ricos em informações e, dessa forma, tornaram possível estabelecer algumas reflexões que foram sendo construídas e tecidas ao longo do trabalho, as quais, neste momento, serão retomadas.

O primeiro objetivo específico buscou conhecer os aspectos que permearam as configurações e as estruturas das famílias com filhos identificados com AH/SD. Para tanto, como referido anteriormente, participaram da pesquisa 12 famílias, entre as quais houve prevalência de famílias nucleares, sete delas, seguidas por três monoparentais e duas recasadas. Conforme relatado pelas famílias, todas conseguiam se organizar diante das novas configurações, sem causar dificuldades de relacionamento entre os novos membros que as compunham. Em relação à estrutura, pode-se afirmar que a maioria das famílias se organizava para dividir as funções, tanto na rotina doméstica quanto na escolar, embora, em algumas, a mãe assumisse esse papel sozinha.

O segundo objetivo procurou investigar os entraves/barreiras que interferiram na parceria entre família e escola. Foram constatadas algumas dificuldades que se configuraram como barreiras entre as duas instituições. Entre elas, destaca-se uma acusação mútua entre ambas: a escola afirma que a família não participa da vida escolar do filho com AH/SD, e a família, por sua vez, assegura que a escola não é receptiva à sua participação.

As professoras mencionaram que os familiares não participavam da organização de atividades socioculturais e/ou projetos desenvolvidos pela escola, nem das reuniões e também não enviavam sugestões à escola. Do outro lado, os familiares ressaltaram que a escola restringe sua participação, impondo-lhes limites e fronteiras, reduzindo os espaços em que essa participação é possível, geralmente na arrecadação de brindes para festas e na ornamentação destas.

Contudo, verificou-se que ambas as instituições poderiam atuar de forma mais proativa: tanto a escola poderia repensar estratégias para a família participar de forma mais ativa na vida escolar de seus filhos, quanto à família poderia se envolver em associações de pais e mestres e conselhos de classe, com a finalidade de discutir questões acadêmicas e estratégias pedagógicas visando repensar o ensino que tem sido ofertado aos filhos com AH/SD.

Outro entrave identificado diz respeito à restrita troca de experiências entre professores do ensino comum, educadores especiais e familiares. Faltam espaços destinados a reuniões para que sejam discutidos aspectos escolares e sociais do aluno com AH/SD.

Portanto, de forma geral, nessa pesquisa, constatou-se que a escola e a família não estão conseguindo construir um trabalho colaborativo e articulado em prol do aluno/filho com AH/SD.

O terceiro objetivo buscou identificar ações de parceria colaborativa entre escola e família, com vistas à inclusão escolar do aluno/filho com AH/SD, que pudessem evidenciar possíveis influências da família neste processo. Verificou-se que foram poucas as ações de parceria colaborativa entre família e escola. É possível afirmar, que das 12 famílias participantes, apenas três delas, F1, F2 e F3 relataram ações como, por exemplo: atuar voluntariamente na escola do filho, participar assiduamente do conselho de pais e mestres, informar a escola sobre o parecer de identificação das AH/SD do filho, a fim de encaminhá-lo para participar do AEE.

Algumas famílias justificaram não ter competência para influenciar na inclusão escolar do filho com AH/SD, algumas, inclusive não tinham sequer conhecimento do direito dos filhos de frequentarem um atendimento especializado, por exemplo. Outro caso foi o relatado pela F12, que não obteve êxito ao solicitar à escola que esta prestasse um atendimento adequado, que estimulasse as habilidades identificadas no filho com AH/SD.

O último objetivo almejou verificar como as escolas organizaram o processo de inclusão dos alunos com AH/SD. Os resultados advindos dessa busca revelaram dados significativos e que precisam ser urgentemente revistos. Das 11 professoras participantes da pesquisa, nenhuma havia planejado atividades que viessem ao encontro das habilidades identificadas nos alunos com AH/SD. A P7 foi a única professora que relatou ofertar aos alunos uma atividade extra ao currículo escolar, o coral. Porém, esse acesso era ofertado a todos os alunos e não atendia a demanda identificada na aluna com AH/SD. Ainda, algumas desconheciam que, entre os seus alunos, havia algum com AH/SD. Outras professoras, que tinham o conhecimento de que em sua turma havia alunos com AH/SD, apresentaram, em suas narrativas, concepções equivocadas acerca desses alunos, corroborando para práticas excludentes.

Além disso, quanto às educadoras especiais (EE) participantes da pesquisa e a coordenadora pedagógica (CP), responsável por responder às questões referentes à inclusão escolar, os dados coletados e analisados sugerem que apenas uma delas, EE7, realizava trabalho articulado com a professora do ensino comum. As

demais profissionais utilizaram diferentes explicações para justificar a inexistência de ações de parceria com as professoras responsáveis por esses alunos na sala de aula comum. Entre as justificativas utilizadas, pode-se citar: carga horária insuficiente para realizar o AEE e reunir-se com as demais profissionais; desconhecimento de que na escola havia alunos com AH/SD matriculados; e desinteresse das professoras em ter acesso a maiores informações acerca dos alunos com AH/SD, justificando que os alunos com deficiência, por apresentarem dificuldades em sua aprendizagem, demandariam um interesse maior em buscar alternativas metodológicas para suprir seus déficits.

Além disso, das sete profissionais responsáveis pela educação especial em suas escolas, apenas a EE7 realizava um efetivo trabalho de enriquecimento curricular para o aluno com AH/SD. As demais profissionais explicaram que as demandas do AEE, para complementar a formação dos alunos com deficiência, acabavam por sobrecarregar o trabalho delas, levando-as a optar por direcionar seu trabalho apenas para esse público. Contudo, muitas reconheceram que isso tem sido falho na sua atuação e que novas ações precisam ser traçadas para que esses alunos não permaneçam desassistidos. Aquelas que desconheciam que, na sua escola, havia alunos com AH/SD afirmaram que iriam se organizar para, assim que possível, organizar um AEE para esses alunos.

Por fim, entre as sete escolas participantes do estudo, apenas a Escola 6 (rede privada de ensino), em que a professora participante da pesquisa foi a P10 e a educadora especial, a EE7, aproximou-se de realizar um trabalho articulado e colaborativo com a Família 1.

Desse modo, ao finalizar as considerações da presente pesquisa e ao retomar o objetivo geral estipulado para essa tese, concluiu-se que apenas a Família 1 conseguia realizar uma parceria colaborativa junto à professora do ensino comum e a educadora especial.

Acredita-se que o fato de a mãe dessa família ser pedagoga aposentada tenha contribuído para que ela pudesse identificar a possibilidade de contribuir para a inclusão escolar do seu filho. Além disso, é preciso destacar que a escola se mostrou receptiva ao receber a mãe, sabendo ouvi-la e compreender a necessidade de ofertar um atendimento que viesse ao encontro das necessidades do aluno com AH/SD.

As atuais políticas públicas que abordam a inclusão escolar têm refletido sobre a importância de promover um ensino de qualidade para os alunos com AH/SD. No entanto, para alguns professores, há uma dificuldade em articular a teoria com a prática, uma vez que se verificam algumas práticas pedagógicas descontextualizadas, não abarcando os diferentes potenciais presentes nos alunos com AH/SD. Assim, tais práticas reforçam processos de exclusão ao invés de caminharem em direção a uma educação inclusiva de qualidade.

Faz-se necessário, desse modo, que a escola se conscientize de que as famílias podem ser uma rede de apoio, que juntas poderão formar uma parceria, com a intenção de contribuir para a inclusão do filho/aluno com AH/SD. Nesse sentido, é preciso, primeiramente, conscientizar os profissionais da escola, minimizando suas concepções errôneas sobre esses indivíduos para, posteriormente, dialogar com essas famílias, orientando-as para, se desejarem, atuarem de forma proativa na escolarização de seus filhos com AH/SD.

Ao finalizar esta tese, a pesquisadora propõe algumas ações com o intuito de tornar possível uma parceria entre família e escola, para que juntas formem uma rede de apoio solidária e eficiente, na busca de práticas inclusivas, beneficiando assim o filho/aluno com AH/SD. É preciso instrumentalizar tanto a família quanto a escola acerca da temática das AH/SD, buscando uma efetiva inclusão escolar destes.

Entre essas ações, inicialmente, poderiam ser ofertados cursos ou palestras informativas tanto aos profissionais da escola quanto aos familiares. Nessa formação continuada, seriam abordados assuntos como, por exemplo, a conscientização de que um trabalho em parceria iria contribuir para um diálogo mais próximo entre família e escola, o que, conseqüentemente, levaria a pensar estratégias pontuais, condizentes com cada realidade vivenciada.

Acredita-se que, nessas formações, muitos assuntos poderiam ser abordados, como características, processos de identificação, formas de atendimento, visando minimizar concepções equivocadas acerca dos alunos com AH/SD, de forma a respeitá-los na sua singularidade e na oferta de atendimentos educacionais que promovam suas habilidades.

Tudo isso, pois, percebeu-se na pesquisa realizada que a escola não tem conseguido auxiliar a família na educação do filho com AH/SD e nem vice-versa.

Nessas palestras também seria necessária uma sensibilização para que professores, educadores especiais e familiares, dentro de suas possibilidades, planejassem ações considerando as especificidades de cada realidade, unindo esforços e contribuindo cada um com seus conhecimentos, trocando experiências para repensar a proposta para um atendimento de qualidade e que respeite os alunos com AH/SD

No entanto, para que isso se torne possível, algumas barreiras atitudinais precisam ser transpostas. A escola precisa compreender a família como apoiadora do processo de inclusão do aluno/filho com AH/SD. Dessa forma, a articulação entre família e escola oportunizará ao filho/aluno com AH/SD uma educação inclusiva que respeite suas singularidades, sua identidade, valorizando e estimulando os seus potenciais.

Também sugere-se que as escolas organizem encontros, sejam eles mensais ou bimestrais, para que a família também possa participar das discussões envolvendo currículo, avaliação e estratégias pedagógicas, além do conselho de classe.

Esses aspectos são importantes, pois acredita-se que a família poderá influenciar de forma positiva na inclusão do filho com AH/SD, mas, para tanto, ela precisa receber informações da parte pedagógica. Além disso, as famílias devem ser orientadas pelos profissionais da escola para prosseguir incentivando os potenciais apresentados por esses alunos.

Dito de outro modo, talvez a professora pudesse criar estratégias facilitadoras desse acompanhamento, por meio do envio de bilhetes no caderno ou na agenda escolar, para que o familiar desse um retorno semanal do acompanhamento da vida escolar do filho. Uma estratégia pontual como a referida poderia sanar essa dificuldade de comunicação e relação entre família e escola.

Por fim, propõe-se às famílias uma formação direcionada especificamente a elas, mostrando que o saber que elas carregam consigo pode sim ser fundamental para que influenciem na inclusão escolar do filho com AH/SD.

Desse modo, poder-se-ia trabalhar a partir da perspectiva do “empoderamento” familiar. Algumas pesquisas em torno desse tema têm sido desenvolvidas junto a familiares que possuem filhos público-alvo da educação especial (WILLIAMS; AIELLO, 2001 e OLIVEIRA, 2016). Contudo, conforme

levantamento realizado, essa proposta ainda não foi implementada junto a familiares que tenham filhos identificados com AH/SD.

Então, essa proposta seria inédita nas pesquisas brasileiras e, além disso, poderia contribuir para avaliar o quanto as famílias têm ou não se sentido instrumentalizadas/empoderadas para poder auxiliar no processo de inclusão escolar do filho com AH/SD.

Finalizando, apesar de haver ainda outras considerações que poderiam ser sinalizadas, acredita-se que seja fundamental estabelecer uma nova cultura entre família e escola para que o aluno/filho com AH/SD seja o centro do debate e não um sujeito fragmentado, visto como “meu filho” ou “meu aluno”, mas sim um sujeito múltiplo, que deveria ser visto como “nosso”.

REFERÊNCIAS

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

ANJOS, I. R. S dos. Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil. **Tese** (Doutorado em Educação Especial). 2011. 186 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:

http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4198 Acesso em 26 de maio de 2015.

ARAUJO, M. R. de. Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública do município de Fortaleza: proposta para a atuação de professores do atendimento educacional especializado. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2011. 121 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3655/1/2011_DIS_MRARAUJO.pdf Acesso em 26 de maio de 2015.

ARAÚJO, S. C. de. A família e o desenvolvimento da criança cega. **Tese** (Doutorado em Educação). 2012. 218 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14228/1/TESE_SHEILA_ARAUJO.pdf Acesso em 17 de maio de 2015.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASPESI, C. de C. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Volume 3 – o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 2, p. 29-47.

BARBOSA, M. C. D. L. Programa de enriquecimento de base cognitivo-comportamental mediando o transtorno obsessivo compulsivo /TOC de um estudante com altas habilidades na escola regular: um estudo de caso. **Tese** (Doutorado em Ciência Médicas). 2008, 243f. Programa de Pós-Graduação em Ciência Médicas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BARROS, M. L. de. **Autoridade & afeto**: avós, filhos e netos na família brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BATISTA, S. L. Uma experiência com estudante do ensino fundamental com indícios de AH/SD: contribuições das tecnologias computacionais para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2011. 133 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2011. Disponível em:

http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5626_SEBASTI%C3O%20LUIZ%20BATISTA.pdf Acesso em 27 de maio de 2015.

BECKER, M. A. D'. Criatividade, abstração, raciocínio lógico, ansiedade e sua interação na personalidade de estudantes de arquitetura, computação e psicologia. **Tese** (Doutorado em Psicologia). 2000, 143 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: _____; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. São Paulo: Papirus, 1998. p. 21-51.

BORGES, E. M. Superdotação e dificuldade de aprendizagem: realidades distintas. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2012. 193 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, Goiânia. Disponível em: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1255 Acesso em 27 de maio de 2015.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, **LEI Nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6515.htm Acesso em 06 de julho de 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 06 de julho de 2015.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm Acesso em 25 de junho de 2015.

_____. **Lei nº 9.278, de 10 de maio de 1996**. Regula o § 3º do art. 226 da Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9278.htm Acesso em 10 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. ARANHA, M. S. F. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2004**, de 2 de dezembro de 2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em 03 de março de 2015.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf> Acesso em 12 de julho de 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 06 de junho de 2015.

_____. **Resolução Nº 175, de 14 de maio de 2013,** dispõe sobre a Habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união em casamento, entre as pessoas do mesmo sexo. 2013. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/resol_gp_175_2013.pdf Acesso em 25 de junho de 2015.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 10 de junho de 2015.

BRUCE-DAVIS, M. N. 'Gifted Students' Perceptions of the Influence of a Gifted Middle School Program on the Development of Their Achievement Orientation. **Tese** (Doctor of Philosophy). 2013, 166f. University of Connecticut. United States of America. Disponível em: <http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6464&context=dissertations> Acesso em 26 de junho de 2015.

CAETANO, L. M.; YAEGASHI, S. F. R. A relação escola e família: reflexões teóricas. In: _____; _____ (Orgs.) **Relação escola e família:** diálogos interdisciplinares para a formação da criança. São Paulo: Paulinas, 2014.

CAMARGO, R. G; NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. Acessibilidade educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação: compromisso da universidade e da escola. In: IX ANPESUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_09_28_1480-7331-1-PB.pdf Acesso em 23 de outubro de 2016.

CARDOSO, Adriana. O. G. Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidades/superdotação. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2009. 133 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150234.pdf> Acesso em 27 de maio de 2015.

CARDOSO, Andreia. R.; BRITO, L. M. T. Avós na família contemporânea. **Psico - USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 433-441, set./dez. 2014

<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n3/07.pdf>

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: alguns aspectos para a reflexão. _____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"** Porto Alegre, RS: Mediação, 2006. p. 64-74.

CERVENY, C. M. de O. Família e filhos no divórcio. In: _____. O. (org). **Família e...: narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos no divórcio, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. Cap. 5, p. 82-95.

CHACON, M. C. M. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: AMIRALIAN, L. T. M. (Org). **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade.** São Paulo: Vetor, 2009. p. 57-70.

_____. O relacionamento fraterno na presença da deficiência. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n.º 33, p.70, Jan - Jun, 2010. p. 70-82. Disponível em:

<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114978/ISSN01037668-2010-01-33-70-82.pdf?sequence=1> Acesso em 23 de junho de 2015.

_____. Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.3, set.-dez, p.441-458, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a07.pdf> Acesso em 22 de junho de 2015.

CHAGAS, J. F. Adolescentes talentosos: características individuais e familiares. **Tese** (Doutorado em Processos de desenvolvimento humano e saúde). 2008, 224f. Programa de Pós-Graduação em Processos de desenvolvimento humano e saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, A. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.).

Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap.1, p. 15-23.

CHANCEY, J. M. Achievement Goal Orientations of Academically Talented College Students: Socioemotional Factors Contributing to Honors Program Participation.

Tese (Doctor of Philosophy). 2013, 213f. University of Connecticut. United States of America. Disponível em:

<http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6294&context=dissertations> Acesso em 26 de junho de 2015.

CHAVES, U. H. Família e parentalidade. In: CERVENY, C. M. de O. (org). **Família e...: narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos no divórcio, genealogia,**

história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. Cap. 3, p. 47-62.

CHAZANAS, M. C. Participação na escola: a voz das famílias. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2011. 120 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Andr%C3%A9ia/Downloads/ChazanasMarianaCosta_M.pdf Acesso em 25 de mai de 2015.

CIANCA, F. S. C. A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/ superdotação. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2012. 122 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_CIANCA_Fabiane_Silva_Chueire.pdf Acesso em 27 de maio de 2015.

COELHO, L. L. A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2011. 125 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/dissertacoes/lucianalopescoelho> Acesso em 27 de maio de 2015.

CORREIA, G. B. O autoconceito de estudantes com altas habilidades/ superdotação na vivência da adolescência. **Tese** (Doutorado em Educação). 2011. 226 f. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D11_Gilka%20Borges%20Correia.pdf Acesso em 26 de maio de 2015.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

COSTA, L. C. da. Acadêmico idoso no ensino superior: características de altas habilidades/ superdotação? **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2012, f 105. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4563 Acesso em 27 de maio de 2015.

CUPERTINO. C. M. B. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. Secretaria da Educação. CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: http://www.christinacupertino.com.br/arquivos/Altas_habilidades.pdf Acesso em 28 de outubro de 2016.

DALOSTO, M. de M. O aluno com altas habilidades/superdotação e o bullying: manifestações, prevalências e impactos. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2011. 116 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1425 Acesso em 27 de maio de 2015.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948, Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por> Acesso em 12 de maio de 2015.

DELOU, C. M. C. Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. **Tese** (Doutorado em Educação). 2001, 240 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Volume 3 – o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 3 p. 49-59.

DELPRETTO, B. M. de L. A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2009, 106 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2933 Acesso em 27 de maio de 2015.

_____; ZARDO, S. P. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. In: _____. GIFFONI, F. A.; _____. (Org.). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

DESSEN, Maria A.; Questionário de caracterização do sistema familiar. In: WEBER, L; _____. (Org.). **Pesquisando a família**: instrumentos para coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2011, p.115-131.

_____; POLONIA, A. da C. *Checklist* da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola: versão para pais e professores. In: WEBER, L; _____. (Org.). **Pesquisando a família**: instrumentos para coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2011, p.189-194.

_____; A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, D. de S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Cap. 1, p. 13-27.

DESSEN, MARINA, C; SILVA, S. C. da; DESSEN, Maria A. Utilizando entrevistas e questionários na pesquisa com família. In: WEBER, L; DESSEN, Maria A. (Org.). **Pesquisando a família**: instrumentos para coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2011, p. 31-44.

DEVALLE, A. J. Implantando um programa de incentivo ao talento. In: 7ª JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Marília, São Paulo. **Anais...** Marília, Fundepe, 2004. 280p.

DIAS, M de V. Casamento e coabitação: imaginário e cotidiano. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia). 1995, 252f. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/teses/1995-Dias_M_V.pdf Acesso em 07 de julho de 2015.

D'SOUZA, S. L. Academically Gifted University Students with Learning Differences: A Qualitative Exploration of the Experiences and Perceptions of Twice Exceptional University Students. **Tese** (Doctor of Philosophy). 2014, 106f. University of Connecticut. United States of America. Disponível em: <http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6555&context=dissertations> Acesso em 26 de junho de 2015.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf> Acesso em 02 de julho de 2015.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirâmide. 2000.

FARIAS, E. S. de. Elaboração de instrumento para identificação de alunos intelectualmente dotados por professores: estudo exploratório. **Tese** (Doutorado em Psicologia). 2012, 129 f. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica – PUC, Campinas, 2012. http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=765

FÉRES-CARNEIRO, T.; MAGALHÃES, A. S. A parentalidade nas múltiplas configurações familiares contemporâneas. In: MOREIRA, L. V. de C.; RABINOVICH, E. P. (Org). **Família e Parentalidade: olhares da psicologia e da história**. Curitiba: Juruá, 2011. p. 117 – 133.

FIALHO, F. B. Mobilização parental e excelência escolar: um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2012. 123 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8TYK2V/disserta__o.pdf?sequence=1 Acesso em 27 de maio de 2015.

FONSECA, D. de F. Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em escola da rede particular de ensino de Teresina - Piauí. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 110 f. 2010, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/DANIELLE.pdf> Acesso em 27 de maio de 2015.

FOREMAN, J. Multilevel Impacts on Mathematical Learning Using Differentiated Curricula. **Tese** (Doctor of Philosophy). 2013, 258f. University of Connecticut. United States of America. Disponível em: <http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6227&context=dissertations> Acesso em 26 de junho de 2015.

FORNO, L. F. dal. Precocidade na educação infantil: e agora professoras? **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2011, 119 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3783 Acesso em 27 de maio de 2015.

FREEMAN, J. **Educating the Very Able: Current International Research**. London: The Stationery Office, 1998. Disponível em: <http://www.joanfreeman.com/pdf/Ofsted-report-final-text-Feb-98.pdf> Acesso em: 03 de julho de 2015.

_____. Parents and families in nurturing giftedness and talent, In: HELLER, K. A; MÖNKS, F. J; STERNBERG, R. J.; PASSOW, A. H. (Eds.) **International Handbook for Research on Giftedness and Talent**. Oxford: Pergamon Press. 2 ed. 2000.

Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=xwltY5f35ZMC&printsec=frontcover&dq=International+Handbook+for+Research+on+Giftedness+and+Talent.&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CB8Q6AEwAGoVChMlloXak4jgXgIVjhaSCh2wWArm#v=onepage&q=International%20Handbook%20for%20Research%20on%20Giftedness%20and%20Talent.&f=false> Acesso em 10 de julho de 2015.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

_____; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Arizona State University. V. 23 n. 30, Mar. de 2015. Disponível em:

<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563> Acesso em 02 de julho de 2015.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1987.

GAESSER, A. H. Interventions to Reduce Anxiety for Gifted Children and Adolescents. **Tese** (Doctor of Philosophy). 2014. 152f. University of connecticut. United States of America. Disponível em:

<http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6622&context=dissertations> Acesso em 26 de junho de 2015.

GALANO, M. H. Família e história: a história da família. In: CERVENY, C. M. de O. (Org.). **Família e...: narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos no divórcio, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. Cap. 7, p. 115-147.

GAMA, M. C. S. Proposta de atendimento a alunos de baixa renda que se destacam por um potencial superior. In: FLEITH, A. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.).

Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007a. Cap. 14, p. 177-188.

_____. Parceria entre família e escola. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 3 – o aluno e a família**. Brasília: Ministério da Educação. 2007b. Cap. 4, p. 61-73.

_____. Superdotação e currículo. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Alta habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014. Cap. 16, p. 389-409.

GARDNER, H. Giftedness from a multiple intelligences perspective. In: COLANGELO, N; DAVIS, G. A. (Org.). **Handbook of gifted education**. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon, 1991, p. 45-54.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. O nascimento e a difusão de um “Meme” In: _____; CHEN, J-Q; Moran, S. (etl al, Org.) **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 1, p. 16-30.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; _____.. (Org.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GERMANI, L. M. B; STOBÄUS, C. D. A intervenção centrada na família e na escola: práticas de atendimento à criança com altas habilidades/superdotação. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

GILSON, C. M. Middle School Teachers’ Listening Orientations During Individualized Conferences With Struggling, Average, and High-Ability Readers. **Tese** (Doctor of Philosophy). 2014, 199f. University of Connecticut. United States of America. Disponível em:
<http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6602&context=dissertations> Acesso em 26 de junho de 2015.

GIRARDI, F. F. A escola sob o olhar da família: relações que se compreendem e se praticam no cotidiano. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2012. 132 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em:
http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6128 Acesso em 24 de mai de 2015.

GONZÁLEZ, J. A. R. **Manual de orientación y terapia familiar**. Madrid: Editorial CCS, 2014.

GRZYBOWSKI, L. Famílias monoparentais – Mulheres divorciadas chefes de família. In: WAGNER, A. **Família em Cena: tramas, dramas e transformações**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GUIMARÃES, T. G; OUROFINO, V. T. A. T. de; Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 1 – orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 4, p. 53-65.

HERLIHY, L. E. Socio-demographic Factors Associated with Parenting Stress in Parents of Toddlers with Autism Spectrum Disorders. **Tese** (Master's Theses), 2010. Disponível em: http://digitalcommons.uconn.edu/gs_theses/15 Acesso em 26 de junho de 2015.

HIRATUKA, E. Demandas de mães de crianças com paralisia cerebral em diferentes fases do desenvolvimento infantil. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial). 2009. 298 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp107507.pdf>. Acesso em 25 de mai de 2015.

IGNA, M. C Dal. Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola. **Tese** (Doutorado em Educação). 2011. 189 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Maria%20Claudia%20Dal-Igna%20-%20tese%20-%2017jun13.pdf> Acesso em 17 de maio de 2015.

JELINEK, K. R. A produção do sujeito de altas habilidades: os jogos de poder-linguagem nas práticas de seleção e enriquecimento educativo. **Tese** (Doutorado em Educação). 2013. 212 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70606/000877789.pdf?sequence=1> Acesso em 03 de julho de 2015.

JOVCHELOVITCH, S. Bauer, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Org.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KEARNEY, K. L. Promoting Academic Talent Development in Adolescents: Protective Factors and Linkages to Summer Program Participation. **Tese** (Doctor of Philosophy). 2014. 153f. University of Connecticut. United States of America. Disponível em: <http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6849&context=dissertations> Acesso em 26 de junho de 2015.

KOSUTIC, I. Constructing Youth Leadership. **Tese** (Doctoral Dissertations). 2010. University of Connecticut. United States of America. Disponível em: <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/AAI3464339> Acesso em 26 de junho de 2015.

KUBY, K. A. Analysis of Amy Cheney Beach's 'Gaelic Symphony', Op. 32. **Tese** (Doctorate of Musical Arts). 2010. 111f. University of Connecticut. United States of America. Disponível em: <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/AAI3492164/> Acesso em 26 de junho de 2015.

LEONESSA, V. T. A atuação do profissional da unidade de apoio à família dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2014, 161 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000190131> Acesso em: 27 de março de 2015.

LIMA, D. M. de P. O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2010, 127 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Denise%20Maria%20de%20Matos%20Pereira%20Lima.pdf Acesso em 27 de maio de 2015.

LIMA, M. R. e S. Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina - PI. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 121 f. 2010, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp148553.pdf> Acesso em 27 de maio de 2015.

LOBO, L. F. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LUSTOSA, A. V. M. F. A moral em superdotados: uma nova perspectiva. **Tese** (Doutorado em Psicologia). 20014, 284f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, 2004.

MACHADO, L. Z. Famílias e individualismo: tendências contemporâneas no Brasil. Interface - **Comunic, Saúde, Educ**, v.4, n.8, p.11-26, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n8/02.pdf> Acesso em 10 de julho de 2015.

MACIEL, M. de O. Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno *bullying*. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2012, 188 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4627 Acesso em 27 de maio de 2015.

MAGALHÃES, M. G. M. S. Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática? **Tese** (Doutorado em Sociologia). 2006, 200f. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Espírito Santo Brasília, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: _____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008a. p. 29-41

_____. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: _____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008b. p. 59-67.

MANZINI, E. J. Considerações sobre as transcrições em entrevistas. 2013. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista Acesso em 02 de julho de 2015.

_____. Considerações teóricas sobre Acessibilidade: da definição às concepções atuais. In: _____.; CORRÊA, P. M. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MESSA, A. A.; FIAMENGHI, G. A, J. O impacto da deficiência nos irmãos: histórias de vida. **Ciênc. saúde coletiva**. [online]. Rio de Janeiro, vol.15, n.2, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000200029 Acesso em 10 de julho de 2015.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica, e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 9-29.

MONTE, P. M. do. A aprendizagem do adolescente com altas habilidades: um estudo de caso na perspectiva da teoria da subjetividade. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2009. 167 f Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Piauí, Teresina, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp114633.pdf> Acesso em 27 de maio de 2015.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. Marília, vol.14, n.1, pp. 35-52, jan/abril. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a04v14n1.pdf> Acesso em 02 de julho de 2015.

MORENO, F. M.; COSTA, J. L. C.; GÁLVEZ, A. G. Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ, M. D. P. (Org) **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**. Málaga: Aljibe, 1997. cap. II, p. 41-57.

MUNHOS, A. T. B. Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual/mental: estudo das pesquisas em teses e dissertações produzidas por programas de psicologia e de educação (com concentração em psicologia) no Brasil (2002-2006). **Tese** (Doutorado em Educação). 2009, 151 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC São Paulo, São Paulo, 2009.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp090403.pdf>
Acesso em 27 de maio de 2015.

MUNHÓZ, M. A. A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com síndrome de down. **Tese** (Doutorado em Educação). 2003, 127f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2003.

Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2252/000366647.pdf?sequence=1>
Acesso em 02 de julho de 2015.

NEGRINI, T. A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2009, 151 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em:

http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2727 Acesso em 25 de maio de 2015.

_____. Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação. **Tese** (Doutorado em Educação). 2015, 326 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

_____. O olhar docente para os estudantes com altas habilidades/superdotação em prol de uma educação inclusiva. *Revista de Ciência e Inovação*. 2005, V1. N.1, p. 59-68. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha) Disponível em:

<http://periodicos.iffarroupilha.edu.br/index.php/cienciainovacao/article/view/101/21>
Acesso em 28 de outubro de 2016.

NETO, J. A. da S.; STREY, M. N.; MAGALHÃES, A. S. Sobre as motivações para a conjugalidade. In: _____. (Org). **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 39-57.

NOGUEIRA, M. de O. e. Pais professores e a escolarização dos filhos. **Tese** (Doutorado em Educação). 2011, 253 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8R2JNJ/tese_marlice_nogueira_pdf.pdf?sequence=1 Acesso em 27 de maio de 2015.

OLIVEIRA, A. L. de. Família e irmãos. In: CERVENY, C. M. de O. (Org.). In: **Família e...: narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos no divórcio, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. Cap. 4, p. 63-81.

OLIVEIRA, C. B. E, de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campinas: 27(1), p. 99-108 janeiro – março, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf> Acesso em 04 de março de 2016.

OLIVEIRA, J. D. de. Governar os excluídos para gerenciar os incluídos: o que as altas habilidades/superdotação têm com isso? **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2012, 107 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012. Disponível em: <http://btd.unisc.br/Dissertacoes/JulianaDurand.pdf> Acesso em 26 de maio de 2015.

OLIVEIRA, J. J. M de. Intervenção centrada na família: influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com transtorno do espectro autista e no empoderamento parental. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2016, 97 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/edea/images/dissertao.pdf> Acesso em 18 de novembro de 2016.

OLIVEIRA, M. P. de. Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2009, 128 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2010-02-09T115754Z-2428/Publico/OLIVEIRA,%20MARILU%20PALMA%20DE.pdf Acesso em 27 de maio de 2015.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. de.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. de O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, 2005, 15(32), 387-398. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf> Acesso em 24 de outubro de 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994.

OSÓRIO, L. C. **Casais e famílias: uma visão contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OSOWSKI, C. I. Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista. **Tese** (Doutorado em Educação). 1989, 248 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23742/000009603.pdf?sequence=1> Acesso em 25 de maio de 2015.

OUROFINO, V. T. A. T. de. Superdotados e Superdotados *underachievers*: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares. **Tese** (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). 2011, 241f. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, 2011.

_____; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas**

habilidades/superdotação: Volume 1 – orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 3, p. 41-51.

PAUL, K. A. A National Study of State Policy for Fostering Gifted Program Evaluation: Content Analysis and Recommendation for Policy Development. **Tese** (Doctor of Philosophy). 2010, 153f. University of Connecticut. United States of America. Disponível em <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/AAI3464370> Acesso em 26 de junho de 2015.

PERANZONI, V. C. Altas habilidades/superdotação no curso de educação física da Universidade de Cruz Alta/RS. **Tese** (Doutorado em Educação). 2013, 160 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4026931.pdf> Acesso em 03 de julho de 2015.

PEREIRA, S. Família-criança-escola/professor: o interjogo repetição-transformação. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2012, 108 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/jspui/bitstream/11338/647/1/Dissertacao%20Siloe%20Pereira.pdf> Acesso em 27 de maio de 2015.

PEREIRA, V. A. Consultoria colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo. **Tese** (Doutorado em Educação). 2009, 164 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2852 Acesso em 27 de maio de 2015.

PEREIRA, D. M.; AZEVEDO, M. Q. O de.; NUNES, D. R. de P. Soluções práticas para dificuldades acadêmicas e comportamentais para um aluno com síndrome de asperger. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Sergipe, 2010. **Anais...** Sergipe. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_02/e2-54.pdf Acesso em 12 de novembro de 2016.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Alta habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2014. Cap. 15, p. 373-388.

PÉREZ, S. G. P. B.. Da transparência à consciência: uma evolução necessária para a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotados. In: I SEMINÁRIO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS, II SEMINÁRIO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO, VI SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, Setembro, 2002, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2002, CD-ROM.

_____. Ser ou não ser, eis a questão: os processos de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. **Tese** (Doutorado em Educação). 2008, 230 f. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1664 Acesso em 26 de maio de 2015.

_____. Aceleração: mais rápido não é sinônimo de melhor. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Alta habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014. Cap. 19, p. 455-476.

_____. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, set./dez. Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811/555> Acesso em 28 de outubro de 2016.

PESCADOR, C. M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO. Caxias do Sul, 2010. **Anais...** Caxias do Sul. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Tecnologias%20Digitais%20e%20Acoes%20de%20Aprendizagem%20dos%20Nativos%20Digitais.pdf Acesso em 10 de novembro de 2016.

PINHEIRO, D. dos S. Diálogos da prática docente: percorrendo caminhos a partir da resignificação do conhecimento escolar. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2010, 112 f. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp145561.pdf> Acesso em 27 de maio de 2015.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. **Tese** (Doutorado em Educação). 2009, 254 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp091710.pdf> Acesso em 27 de maio de 2015.

POLONIA, A. da C; DESSEN, M A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. Volume 9 Número 2, 2005, p 303-312. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf> Acesso em 30 de outubro de 2016.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em 11 de novembro de 2016.

RANGNI, R de A. Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico. **Tese** (Doutorado em Educação Especial). 2012. 160 f. Programa de

Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAMIRES, V. R. A articulação escola-família em escolas destaques no IDEB. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2011, 116 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/dissertacoes/vanessaramosramires> Acesso em 24 de maio de 2015.

RAMOS, k. M.; BARRETO, C. M. A realidade da família monoparental chefiada pelo homem dentro do Programa Bolsa Família do Governo Federal na cidade de Manaus. **Revista de Estudos Amazônicos**, ano 10, Nº 2, jul./dez. 2010.

REALI, A. M. de R; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, 2005, 15(31), 239-247. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/11.pdf> Acesso em 27 de junho de 2016.

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

_____; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Rev. bras. educ. espec.** 2005, vol. 11, n.2, pp. 295-314. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000200009&script=sci_arttext Acesso em 04 de maio de 2015.

_____. Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades: problematizando questões referentes à inclusão escolar. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2007, 153f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=913 Acesso em 03 de julho de 2015.

REIS, H. M. M. de S. Educação inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil. **Tese** (Doutorado em Educação). 2006, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: _____. REIS, S. M.; (Eds.). **The triad reader**. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75-121, jan/abr, 2004.

_____. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014a. Cap. 9, p. 219-264.

_____. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento do talento e da superdotação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação Especial**, 2014b.
Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/14676/pdf> Acesso em 10 de julho de 2015.

REY, B. Muito controle, pouca educação. **Revista Educação**. Ano 13, nº 153, 2010.

ROMANELLI, G. O relacionamento entre pais e filhos em famílias de camadas médias. **Paidéia**, Ribeirão Preto, Fev/ago, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/10.pdf>

SABATELLA, M. L. P. Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, A. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap.11, p. 143-150.

_____; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 1 – orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 5, p. 67-80.

SAKAGUTI, P. M. Y. Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2010, 130 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/24890/DISSERTACAO_PAULA_SAKAGUTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 27 de maio de 2015.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 10, n. 2, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf> Acesso em 10 de julho de 2015.

SANTOS, E. de J. S. Processo de escolarização: o discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamento aos seus filhos com cegueira. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2012, 156 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2012. Disponível em: http://www.tedebr.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2013-02-04T110125Z-733/Publico/Dissertacao%20Edilena.pdf Acesso em 17 de maio de 2015.

SANTOS, I. M. dos. Inclusão escolar e a educação para todos. **Tese** (Doutorado em Educação). 2010b, 210 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Inclus%C3%A3o%20escolar%20e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20todos.Iolanda%20Montano%20dos%20Santos.pdf> Acesso em 27 de maio de 2015.

SANTOS, M. L. S. C. dos. A participação da família em questão: a interação escola-família sob a ótica de mães e pais e alguns aspectos curriculares. **Tese** (Doutorado em Educação). 2010a, 170 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp137652.pdf> Acesso em 25 de maio de 2015.

SANTOS, P. A. M. dos. A surdez: a família como alicerce na desconstrução de um isolamento socialmente construído. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2009, 72 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Moura Lacerda – CUML, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp115031.pdf> Acesso em 27 de maio de 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176p.

SAVINO, J. A. Seeking Summer Support: What Application Essays Reveal About Applicants to a Mentorship Program for Talented Teens. **Tese** (Doctor of Philosophy). 2012, 196. University of Connecticut. United States of America. Disponível em: <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/AAI3529360/>

SIGOLO, S. R. R. L. A colaboração da família nos processos educacionais de crianças com deficiência: pontos para reflexão. In MELCHIORI, L. E.; RODRIGUES, O. M. P.; MAIA, A. C. B. (org). **Família e crianças**: reflexões teórico-práticas sobre os cuidados com as crianças. Curitiba: Juruá, 2012. p. 153-163.

SILVEIRA, L. M. de O. B. O relacionamento fraterno e suas características ao longo do ciclo vital da família. In: WAGNER, A. **Família em Cena**: tramas, dramas e transformações. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 93-112.

_____. A relação família-escola: uma parceria possível?. In: WAGNER, Adriana (Cols.). **Desafios Psicossociais da Família Contemporânea**: Pesquisas e Reflexões. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.181-189.

SIQUEIRA, M. E. C. de. Envelhecer com deficiência intelectual: ouvindo a cidade e a família. **Tese** (Doutorado em Educação). 2011, 124 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Andr%C3%A9ia/Downloads/SiqueiraMariaElianeCatundade_D.pdf Acesso em 27 de maio de 2015.

SOLOW, R. Parents conception of giftedness. **Gifted child today**. V. 24, 2001. Disponível em:

<http://www.casenex.com/casenet/pages/readings/specialPops/lookingForGiftedness/parentConcept.htm> Acesso em 10 de julho de 2015.

SPERONI, K. S. Discursos e efeitos: problematizando a temática das altas habilidades/superdotação sob as tramas da inclusão educacional. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2012, 199 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4660 Acesso em 27 de maio de 2015.

STAUDT, A. C. P.; WAGNER, A. A vivência da paternidade em tempos de diversidade: uma visão transcultural. In: WAGNER, A. (Org). **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011, cap. 6, p.99-111.

SULLIVAN, E. E. Increasing Academic Engagement and Achievement in High-Potential Underachievers. **Tese** (Doctor). 2014. University of Connecticut. United States of America. Disponível em: <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/409/> Acesso em 26 de junho de 2015.

TAYLOR, M. M. Puerto Rican Students' Perspectives of Socio-Cultural Characteristics of Giftedness and Talent Development. **Tese** (Doctor of Philosophy). 2013, 179f. University of Connecticut. United States of America. Disponível em: <http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6281&context=dissertations> Acesso em 26 de junho de 2015.

TERRASSIER, J. C. La disincronía de los niños precoces. In: MATE, Y. B. (Coord.). **Problemática del niño superdotado**. Salamanca: Amarú Ediciones, 3 ed. 2000, p. 69-74.

TOMAINO, G. C. Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores. 2009. 152 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90289>>. Acesso em 27 de maio de 2015.

TRANCOSO, B. S. Percepções de alunos superdotados acerca das relações entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2011, 220 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Bartira%20Santos%20Trancoso.pdf Acesso em 27 de maio de 2015.

TROYB, E. Academic Abilities in Children and Adolescents with a History of Autism Spectrum Disorders Who Have Achieved Optimal Outcomes. 2011. **Master's Theses**. Disponível em: http://digitalcommons.uconn.edu/gs_theses/189 Acesso em 13 de julho de 2015

TURCHIELLO, P. A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2009,

82f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2926. Acesso em 27 de maio de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. **Educação Especial**. Campo Grande – MS, 2004. CD-ROM.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFMS. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Manual de dissertações e teses da UFMS: estrutura e apresentação**. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Biblioteca Central, Editora da UFMS, Santa Maria, 2015.

VIANA, T. V. Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades. **Tese** (Doutorado em Educação). 2005, 324f. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFC, Fortaleza, 2005.

VIEIRA, N. J. W. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, RS, n. 21, p. 7-22, 2003.

_____. Viagem a “Mojave-Óki!”: a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. **Tese** (Doutorado em Educação). 2005, 228f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VINCENTELLI, H. Família-escola-aprendizagem: perspectivas. Tradução de Geraldina Porto Witter. In: WITTER, G. P. (Org). **Família e aprendizagem**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

VIRGOLIM, A. M. R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: _____; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014. Cap. 1, p. 23-64.

_____. Como reconhecer uma criança superdotada? In: _____. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação. 2007a. Cap. 3, p. 41-49.

_____. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, A. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007b. Cap. 2, p. 25-40.

_____. O que as palavras querem dizer? In: _____. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação. 2007c. Cap. 2, p. 21-39.

WAGNER, A.; Possibilidades e potencialidades da família: a construção de novos arranjos a partir do recasamento. In: _____. (Org.). **Família em Cena: tramas, dramas e transformações**. Petrópolis, Vozes, 2002. p. 23-37.

_____. LEVANDOWSKI, D. C. Sentir-se bem em família: um desafio frente à diversidade. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 7 n. 1, jan/jun, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/3940/3204> Acesso em 16 de junho de 2015.

_____.; TRONCO, C.; ARMANI, A. B. Os desafios da família contemporânea: revisitando conceitos. In: _____. (Org.). **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011, cap. 1, p.19-35.

_____. Et al. Compartilhar Tarefas? Papéis e Funções de Pai e Mãe na Família Contemporânea. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago, 2005, Vol. 21 n. 2, p. 181-186. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n2/a08v21n2.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2016.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. O empoderamento de famílias: O que é e como medi-lo. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). **Avanços recentes em Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 197-202.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WEBB, J. T. **Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children**. 1994. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/tag/Digests/e527.html> Acesso em 10 de julho de 2015.

_____.; The importance of parentes. In: _____.; GORE, J. L.; AMEND, E. R.; DEVRIES, A. R. (Org.) **Guiding the social and emotional development of gifted youth: a practical guide for educators and counselors**. Arizona: Great Potential Press, Inc. 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=ZyVXGPPj9rgC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false> Acesso em 10 de julho de 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell, 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZORDAN, E. P.; FALCKE, D.; WAGNER, A. Copiar ou (re)criar? Perspectivas histórico-contextuais do casamento. In: WAGNER, A. **Como se perpetua a família?: a transmissão dos modelos familiares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. Cap. 2, p. 47-65.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Autorização Institucional**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela _____ autorizo a realização do estudo “Relação família e escola: uma parceria necessária para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação”, a ser conduzido pelos pesquisadores Soraia Napoleão Freitas e Andréia Jaqueline Devalle Rech.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, _____, de _____, de 2015.

Responsável pela instituição

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Escolas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Educador especial ou profissional responsável por essa área)

Título do estudo: Relação família e escola: uma parceria necessária para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas

Pesquisadora doutoranda responsável: Andréia Jaqueline Devalle Rech

Instituição/Departamento: UFSM – Programa de Pós-graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: Ex: (55) 9928-2825. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3243 – A, 97105-900 - Santa Maria - RS,

Local da coleta de dados:

Prezado(a) Senhor(a)

Eu Soraia Napoleão Freitas, responsável pela pesquisa intitulada Relação família e escola: uma parceria necessária para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender quais as influências que poderão ser exercidas pela família durante o processo de inclusão escolar do filho com altas

habilidades/superdotação. Acreditamos que ela seja importante porque irá estreitar as relações entre a família e a escola e, com isso, contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. Diante disso, venho através desse documento solicitar sua participação na presente pesquisa respondendo a uma entrevista, sendo que, com sua permissão, a mesma será gravada e transcrita, possibilitando dessa forma que os dados coletados sejam transcritos fidedignamente tal qual foi respondido pelo Senhor(a), mantendo sua identidade preservada.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: durante a realização da entrevista tem-se o risco de desconforto do entrevistado(a) e/ou fadiga do mesmo. Os benefícios que esperamos com este estudo é oportunizar uma maior participação da família durante o processo de inclusão escolar do filho com altas habilidades/superdotação. Além disso, espera-se que a escola encontre na família uma parceira para este processo.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o

pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, ____ de _____, de 2015.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Famílias



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Família)

Título do estudo: Relação família e escola: uma parceria necessária para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas

Pesquisadora doutoranda responsável: Andréia Jaqueline Devalle Rech

Instituição/Departamento: UFSM – Programa de Pós-graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: Ex: (55) 9928-2825. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3243 – A, 97105-900 - Santa Maria - RS,

Local da coleta de dados: residência das famílias ou na instituição escolar

Prezado(a) Senhor(a)

Eu Soraia Napoleão Freitas, responsável pela pesquisa intitulada Relação família e escola: uma parceria necessária para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender quais as influências que poderão ser exercidas pela família durante o processo de inclusão escolar do filho com altas habilidades/superdotação. Acreditamos que ela seja importante porque irá estreitar

as relações entre a família e a escola e, com isso, contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. Diante disso, venho através desse documento solicitar sua participação na presente pesquisa respondendo a uma entrevista, sendo que, com sua permissão, a mesma será gravada e transcrita, possibilitando dessa forma que os dados coletados sejam transcritos fidedignamente tal qual foi respondido pelo Senhor(a), mantendo sua identidade preservada.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: durante a realização da entrevista tem-se o risco de desconforto do entrevistado(a) e/ou fadiga do mesmo. Os benefícios que esperamos com este estudo é oportunizar uma maior participação da família durante o processo de inclusão escolar do filho com altas habilidades/superdotação. Além disso, espera-se que a escola encontre na família uma parceira para este processo.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o

pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, ____ de _____, de 2015.

Apêndice D – Termo de Confidencialidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

Título do projeto: Relação família e escola: uma parceria necessária para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: UFSM – Programa de Pós-graduação em Educação

Telefone: (55) 9928-2825

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevista, nas escolas participantes da pesquisa, bem como em local apropriado escolhido pelas famílias participantes da pesquisa. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto de pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria, no Centro de Educação, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3243 – A, 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., e recebeu o número Caae

Santa Maria, de de 2015.

Soraia Napoleão Freitas

ANEXOS

Anexo A – Roteiro de entrevista – Versão familiares**TÓPICOS GUIA DA ENTREVISTA NARRATIVA – FAMÍLIA**

Responsáveis pela entrevista:

Local da entrevista:

Data da entrevista:

- 1 – Membros que compõem a família: rotina e responsabilidades de cada um – afazeres/tarefas, saúde, educação e lazer;
- 2 – Relações familiares e sociais estabelecidas entre os membros da família: convivências, diferentes papéis;
- 3 – Processo de identificação do filho com altas habilidades/superdotação;
- 4 - Informações/orientações recebidas frente ao parecer das altas habilidades/superdotação do filho;
- 4 – Reação da família frente a identificação das altas habilidades/superdotação do membro familiar;
- 5 – Mudanças na rotina da família e possíveis ações advindas após essa identificação; (filhos e pais ou responsáveis; entre irmãos e demais membros que residem com a família);
- 6 – Relação/articulação entre a família e escola,
- 7 - Influência da família na inclusão escolar do filho com altas habilidades/superdotação;
- 8 – Entraves/barreiras que dificultam a relação entre família e escola no contexto da inclusão do seu filho;

Anexo B – Roteiro de entrevista – Versão educador especial ou profissional equivalente

ENTREVISTA NARRATIVA – EDUCADOR ESPECIAL OU PROFISSIONAL EQUIVALENTE

Nome do professor:

Escola:

Formação:

Tempo de docência:

1 – Organização da escola em relação ao processo de inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação,

2 – Participação dos alunos com altas habilidades/superdotação na rotina escolar;

3 - Relevância da família na vida escolar dos filhos com altas habilidades/superdotação;

4 – Influência da família no processo de inclusão escolar do filho com altas habilidades/superdotação;

5 – Entraves/barreiras que dificultam a relação entre família e escola;

Anexo C – Roteiro de entrevista – Versão professores**ENTREVISTA NARRATIVA – PROFESSOR**

Nome do professor:

Escola:

Formação:

Tempo de docência:

1 – Rotina de sala de aula em relação ao aluno XX que apresenta altas habilidades/superdotação;

2 – Relação entre aluno e professor, aluno com os demais colegas e socialização desse aluno com a escola como um todo;

3 – Inclusão escolar do aluno com altas habilidades/superdotação;

4 – Relação entre escola e família;

5 - Participação da família na escola;

6 - Relevância da família na vida escolar dos filhos com altas habilidades/superdotação;

7 – Influência da família na inclusão escolar do filho com altas habilidades/superdotação;

8 – Entraves/barreiras que dificultam a relação entre família e escola;

Anexo D – Questionário de Caracterização do Sistema Familiar Versão – Pais ou Responsável

- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 11-22.
- Kreppner, K. (2003). Social relations and affective development in the first two years in family contexts. Em J. Valsiner & K. J. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 194-214). London: Sage.
- Kreppner, K. (2005). Family assessment and methodological issues. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 249-254.
- Minuchin, P. (1988). Relationships within the family: A systems perspectives on development. Em R. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 8-25). Oxford: Clarendon Press & University Press.
- Oliveira, M. R. (2007). *Nascimento de filhos: rede social de apoio e envolvimento de pais e avós*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília-UnB, Brasília-DF.
- Pereira-Silva, N. L. (2003). *Famílias de crianças com e sem síndrome de Down: um estudo comparativo das relações familiares*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília-UnB, Brasília-DF.
- Polonia, A. C. (2005). *As relações família-escola: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?* Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Ramos, P. C. C. (2008). *Pai, mãe e família: concepções de crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília-UnB, Brasília-DF.

1.7 APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO PARA APLICAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA FAMILIAR VERSÃO – PAIS OU RESPONSÁVEL

(Dessen, 2009)

I IDENTIFICAÇÃO

1. Criança: _____ Família: nº _____
2. Data de nascimento: _____ / _____ / _____
3. Residência: Área urbana Área rural
 centro _____ (especificar) periferia _____ (especificar)
Há quanto tempo reside nesta localidade? _____
4. Informações adicionais (em função do projeto de pesquisa): _____
5. Questionário respondido por: mãe pai responsável

- Ramos, P. C. C. (2008). *Pai, mãe e família: concepções de crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília-UnB, Brasília-DF.
- Silva, N. C. B. (2007). *Contexto familiar de crianças com síndrome de Down: interação e envolvimento paterno e materno*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos-SP.
- Torres, Y. R. (2005). *Problemas de comportamento interiorizado em crianças pré-escolares: uma análise do desenvolvimento cognitivo e do relacionamento familiar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília-UnB, Brasília-DF.

1.5 APLICAÇÃO E FORMA DE CORREÇÃO

O questionário pode ser preenchido pela mãe, pai ou pessoa responsável pela criança foco do estudo. O mais importante é que ele seja aplicado ao membro da família que saiba dar as informações com precisão. Ele pode ser aplicado na casa da família ou em local apropriado estabelecido de comum acordo entre pesquisador e família participante. As demais considerações a respeito de aplicação e forma de correção são as mesmas descritas no instrumento intitulado 'Questionário de investigação de famílias por adoção', apresentado a seguir.

1.6 REFERÊNCIAS

- Braz, M. P. (2002). *As relações conjugais e parentais de famílias com crianças pré-escolares: uma comparação do relato de pais e mães de classes sociais baixa e média*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília-UnB, Brasília-DF.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S. L. Friedman & T. D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dessen, M. A. (1997). Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia*, 3, 51-61.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *Avanços em psicologia do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A., & Lewis, C. (1998). Como estudar a "família" e o "pai"? *Paideia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 8, 105-121.
- Kreppner, K. (1992). Development in a developing context: Rethinking the family's role for the children's development. Em L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 161-180). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

6. Aplicador: _____ Data: ____/____/____
 Início: ____ h ____ min. Término: ____ h ____ min

II DADOS DEMOGRÁFICOS

7. Iniciais da mãe: _____ Iniciais do Pai: _____
 Iniciais do Responsável: _____

8. Estado civil atual:

- a) casados vivem juntos separado/divorciado viúvo
 b) 1º companheiro 2º companheiro
 3º companheiro 4º companheiro ou +

c) Há quanto tempo você vive com o seu marido/companheiro atual?
 (anos e meses) _____

d) Há quanto tempo você se separou do pai biológico da criança?
 (anos e meses) _____

e) Quantos filhos teve com cada companheiro?

1º _____ 2º _____ 3º _____ 4º companheiro ou + _____

9. Idade (anos, meses):

Mãe biológica: _____ Madrasta: _____ Responsável: _____

Pai biológico: _____ Padrasto: _____

10. Escolaridade:

a) Mãe ou madrasta:

- Completo: Ensino Fundamental Médio Superior
 Incompleto: Ensino Fundamental Médio Superior
 Outros _____

b) Pai ou padrasto:

- Completo: Ensino Fundamental Médio Superior
 Incompleto: Ensino Fundamental Médio Superior
 Outros _____

c) Responsável pela criança (identificar grau de parentesco ou o tipo de relação mantida com a criança):

- Completo: Ensino Fundamental Médio Superior
 Incompleto: Ensino Fundamental Médio Superior
 Outros _____

11. Religião

a) Qual a religião predominante em sua família?

- Católica Evangélica Espírita Outras

b) Quem frequenta?

- Casal e filhos somente o casal somente os filhos
 Outras _____ Observações: _____

c) Frequência a cultos:

- semanalmente quinzenalmente mensalmente
 esporadicamente (pelo menos uma vez por ano)
 não frequentam

12. Ocupação atual:

a) Assinale:

CATEGORIAS	Mãe ou madrasta	Pai ou padrasto	Responsável
1. Serviços básicos			
Administrativos			
Serviços técnicos em geral			
Serviços de comércio e venda			
Operacionais gerais			
Serviços de beleza			
2. Profissionais liberais			
3. Profissionais da educação			
4. Trabalho remunerado em casa			
5. Outros (especificar)			
6. Desempregados			
7. Aposentados			

b) Mãe ou madrasta:

Há quanto tempo trabalha neste emprego? _____

Horas de trabalho por dia: _____

Quantos dias na semana:

- 2ª a 6ª 2ª a sábado 2ª a domingo trabalho por escala

c) Pai ou padrasto:

Há quanto tempo trabalha neste emprego? _____

- Horas de trabalho por dia: _____
 Quantos dias na semana:
 2ª a 6ª 2ª a sábado 2ª a domingo trabalho por escala
- d) Responsável:
 Há quanto tempo trabalha neste emprego? _____
 Horas de trabalho por dia: _____
 Quantos dias na semana: _____
 2ª a 6ª 2ª a sábado 2ª a domingo trabalho por escala
13. Renda Familiar ATUAL (por mês):
 a) Mãe ou madrasta = R\$ _____
 b) pai ou padrasto = R\$ _____
 c) Responsável = R\$ _____
 d) Outros (que contribuem): Quem? _____ Valor = R\$ _____
 d) TOTAL = R\$ _____ Em salários mínimos: _____
 Obs.: Valor do salário mínimo vigente na ocasião da coleta de dados = R\$ _____

14. Moradia:

- 14.1. Tipo de moradia:
 Casa Apartamento Barraco Sem teto
- 14.2. Situação da moradia:
 Própria Alugada Invasão Outros
- 14.3. Condições de moradia:
 a) Móveis (listar os móveis disponíveis):
 a.1. Cozinha: armário mesa cadeiras
 bancos outros: especificar no verso
 a.2. Sala: sofá mesa estante
 outros: especificar no verso
 a.3. Quarto(s): cama guarda-roupa
 outros: especificar no verso
 b) Aparelhos Domésticos/Eletrônicos:
 geladeira fogão TV som vídeo
 computador outros: _____
 c) Infraestrutura básica do local (apenas no caso de projetos com coleta de dados em periferia)
 c.1. Água: encanada cisterna

- c.2. Esgoto: sim não
 c.3. Banheiro: casinha fora de casa vaso sanitário
 c.4. Observações: _____
- d) Avaliação qualitativa das condições de moradia (se necessário)
 excelente muito boas boas
 razoáveis precárias
- Obs.: este item pode ser preenchido tanto pelo aplicador quanto pelo respondente.
- e) Quem mora na casa? Há quanto tempo (anos; meses)?

Parentes por parte de pai	Parentes por parte da mãe	Não familiares
<input type="checkbox"/> avô _____	<input type="checkbox"/> avó _____	<input type="checkbox"/> Babá _____
<input type="checkbox"/> avó _____	<input type="checkbox"/> avó _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> tio _____	<input type="checkbox"/> tio _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> tia _____	<input type="checkbox"/> tia _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> outros _____	<input type="checkbox"/> outros _____	<input type="checkbox"/> _____

15. Constelação familiar:

- a) Número de pessoas na família: _____
 b) Crianças residentes: _____
 c) Atualmente onde os filhos estudam, em que período e desde que idade?

Filhos	Tipo de Escola (1) Creche (2) Pré-escola (3) Escola Formal	Instituição (1) Pública (2) Privada	Período (1) Integral (2) Parcial	Idade (F) (M)	Sexo (F) (M)
Primogênito					
Segundo					
Terceiro					
Quarto					
Outros					

- d) Há, na família, alguma criança que não esteja frequentando creche ou instituição escolar? (especificar motivo) _____

e) Há alguma criança morando com parentes ou amigos? (especificar motivo)

III CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA FAMILIAR

16. Quanto às atividades de lazer da família:

16.1 Local?

LOCAL	ATIVIDADES
Dentro de casa	
Na vizinhança	
Residência de parentes/amigos	
Locais Públicos	

16.2. Tipo de atividades?

ATIVIDADES SOCIAIS	FREQUÊNCIA				
	Nunca	Menos que uma vez por mês	1 a 3 vezes ao mês	1 vez por semana	Diariamente
Religiosas					
Grupos de estudo / assistência à comunidade					
Missas / cultos em geral					
Eventos sociais / festas					
Encontros sociais com familiares / amigos					
Visitas					
Comemorações em geral					
Encontros em locais públicos / alimentação					
Culturais					
Festas típicas					

Cinema, teatro				
Visitas a centros culturais				
Não participa de atividades de lazer				

16.3. Com quem a família compartilha as atividades de lazer?

- Todos os membros da família
 Toda família com avós (que residem no mesmo local)
 Apenas mãe e filhos Toda família com parentes em geral
 Apenas pai e filhos Toda família com amigos

16.4. Quando as atividades de lazer são realizadas?

- Durante os Finais de Semana Durante a Semana

16.5. Qual a importância das atividades de lazer para a sua família?

17. Rotina da família:

17.1. Divisão de tarefas domésticas: Atribuições.

Que pessoas fazem as atividades abaixo:

17.1.1. Quanto aos cuidados dispensados aos filhos:

	Mãe	Pai	Irmãos	Avós	Empregada	Vizinhos	Outros	Sozinho
a) Alimentação/banho	<input type="checkbox"/>							
b) Levar à escola	<input type="checkbox"/>							
c) Ler/contar histórias	<input type="checkbox"/>							
d) Levar a atividades de lazer	<input type="checkbox"/>							
e) Colocar a criança alvo para dormir	<input type="checkbox"/>							
f) Outros (especificar)	<input type="checkbox"/>							

17.1.2. Cuidados dispensados com os afazeres domésticos:

17.4.1. Eventos relacionados ao grupo familiar:

EVENTO	Nos últimos 6 meses	De 6 a 12 meses	Há mais de um ano (especifique)	Nunca aconteceu
Mudança de escola				
A mãe começou a trabalhar fora de casa				
Perda de emprego de um dos genitores (especificar).				
Problemas financeiros				
Hospitalização ou enfermidade na família: a) criança b) pais c) irmãos d) avós e) outros				
Morte na família: a) companheiro b) mãe ou pai c) madrasta ou padrasto d) irmão ou irmãs e) avós f) amigos íntimos g) outros (especifique)				
Separação ou divórcio dos pais. Motivo: _____				
Conflitos/Brigas entre os pais a) sem agressões físicas b) com agressões físicas				

EVENTO	Nos últimos 6 meses	De 6 a 12 meses	Há mais de um ano (especifique)	Nunca aconteceu
Problemas de saúde a) do pai: <input type="checkbox"/> físico <input type="checkbox"/> mental b) da mãe: <input type="checkbox"/> físico <input type="checkbox"/> mental				
Consumo de álcool Quem? _____				
Consumo de drogas ilegais Quem? _____				
Violação de leis: a) Quem? _____ b) Quais? _____				
Outras experiências que tiveram impacto na vida da família? Liste-as: a) _____ b) _____ e assim por diante.				

dimensões de relações interpessoais propostas por Hinde (1997) e, posteriormente, redefinidas tendo como base os resultados da aplicação do instrumento a 93 pais de alunos de 1ª, 5ª e 8ª séries e a 36 professores das mesmas séries.

O *checklist* não contém uma estrutura fixa, na medida em que cada agrupamento apresenta um número distinto de questões que o compõem, sendo necessário, então, aproximá-los e equilibrá-los, caso se deseje fazer análises estatísticas. Neste caso, sugere-se, para o agrupamento, adotar o critério de que todas as questões que compõem uma determinada dimensão sejam respondidas afirmativamente (ou negativamente). Por exemplo, no caso do 'fator' que compõe a estrutura de *participantes* professores-pais, na *dimensão acadêmica* e na *categoria* de orientação, que corresponde às questões: 1, 2, 3 e 4, deve ser avaliado positivamente, somente quando todas as questões forem assinaladas (todo o bloco), com 'Sim', indicando sua ocorrência. A mesma forma de análise deve ser adotada para todos os outros, já que esta parece ser a forma mais adequada para permitir o equilíbrio entre os fatores que compõem o *checklist*, segundo a orientação recebida de especialista em estatística.

7.7 REFERÊNCIAS

- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. London: Psychology Press.
- Polonia, A. C. (2005). *As relações família-escola: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?* Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Silvern, S. B. (1988). Continuity/discontinuity between home and early childhood educational environments. *The Elementary School Journal*, 89, 147-159.

7.8 APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO PARA APLICAÇÃO

CHECKLIST DA ROTINA COMPARTILHADA E ENVOLVIMENTO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA VERSÃO PARA PROFESSORES

(Dessen & Polonia, 2009)

Escola: _____ Série(s): _____
 Professor: _____ Disciplina(s): _____
 Período de observação: 1º bimestre 2º bimestre
 3º bimestre 4º bimestre
 Data do preenchimento: ____/____/____

Instrução: Caro professor, você encontrará, abaixo, uma lista de atividades que, em geral, fazem parte da rotina de um professor ou da escola. Por favor, identifique-as, na coluna correspondente, caso elas tenham ocorrido no presente bimestre. Para isto, solicitamos que você assinale as atividades ocorridas, após o recebimento deste material. Você terá, no máximo, uma semana para preencher esta lista que será recolhida no final deste período. Se uma atividade ocorreu mais de uma vez no período em questão, basta que você a registre uma *única* vez.

ATIVIDADES

- | | sim | não |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Você orientou os pais para que eles pudessem desenvolver hábitos de estudo em seus filhos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Você orientou os pais para que eles pudessem acompanhar as tarefas escolares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Você orientou os pais para que eles pudessem acompanhar o processo de avaliação escolar do seu filho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Você e os pais discutiram aspectos importantes para o desenvolvimento e a formação geral do aluno. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Os pais colaboraram com o professor assistindo, fazendo palestras ou mesmo preparando assuntos para serem apresentados em sala. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Os pais procuraram o professor para participarem das atividades em sala. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Os pais procuraram, espontaneamente, o professor para falarem do rendimento acadêmico do filho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Os pais procuraram o professor para tomarem conhecimento do rendimento acadêmico do seu filho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ATIVIDADES

9. Você enviou informações sobre as atividades programadas (realizadas) na semana. sim não
10. Você e os pais discutiram os problemas gerais da classe como um todo.
11. Você e os pais avaliaram o seu desempenho como professor.
12. Você e os pais discutiram os progressos e as dificuldades do aluno (filho).
13. Você coordenou/ orientou grupos de pais para a execução/realização de atividades socioculturais.
14. Você promoveu encontros que estimularam a troca de ideias e/ou experiências entre os pais dos seus alunos.
15. a) você teve alunos que necessitaram de atendimento especializado.
- b) você orientou os pais no encaminhamento do filho e/ou da família para um atendimento especializado, quando necessário.
16. Os pais participaram de atividades socioculturais: feiras de ciências, gincanas, eventos culturais e atividades sociais promovidas pela escola.
17. Os pais procuraram o professor, espontaneamente, para participarem de atividades socioculturais.
18. Você recebeu ajuda/orientação da equipe da direção e/ou do apoio pedagógico (coordenador, psicólogo e/ou orientador) para resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos.
19. Você e a equipe da direção propuseram estratégias visando a colaboração dos pais no acompanhamento acadêmico dos filhos.
20. Você e a equipe da direção propuseram temas para palestras, vivências, reuniões informativas e outras atividades a serem implementadas com os pais.
21. Você avaliou o desenvolvimento acadêmico da sua turma com a equipe da direção e o apoio pedagógico (coordenador, psicólogo e/ou orientador).
22. Você avaliou a sua atuação com a equipe da direção e/ou apoio pedagógico.
23. Você recebeu ajuda da equipe da direção e/ou apoio pedagógico para lidar com os problemas de comportamentos apresentados pelos alunos.
24. Você participou de reuniões sociais no ambiente escolar, envolvendo a equipe da direção e seus colegas.

ATIVIDADES

25. Você, outros professores e a equipe da direção discutiram concepções e estratégias para o envolvimento dos pais na escola. sim não
26. Você, outros professores e a equipe da direção discutiram o projeto político pedagógico da escola.
27. Você orientou os alunos nas atividades acadêmicas a serem desenvolvidas em casa.
28. Você elaborou, com os alunos, boletins, jornais ou informativos divulgando as atividades em sala de aula.
29. Você ofereceu aos alunos oportunidades para que eles trocassem informações sobre habilidades e competências acadêmicas requeridas para serem bem sucedidos na vida futura.
30. Você avaliou com seus alunos o conteúdo e as estratégias de ensino empregadas por você em sala de aula.
31. Você e os seus alunos discutiram a importância de os alunos compartilharem as experiências escolares com os pais.
32. Você e os seus alunos discutiram a importância da escola para o desenvolvimento pessoal e futuro profissional dos alunos.
33. Você e seus alunos discutiram questões sobre valores pessoais e familiares.
34. Os alunos procuraram você, por iniciativa própria, para falarem de suas experiências fora da escola.
35. Os pais acompanharam e/ou ajudaram o filho na realização das tarefas de casa.
36. a) você solicitou orientações da equipe da direção para o encaminhamento de alunos e/ou família para atendimento especializado.
- b) nesse caso, a equipe da direção se envolveu no encaminhamento do aluno e/ou família para um atendimento especializado, se necessário.
37. Os pais participaram de reuniões pedagógicas com a equipe da direção e/ou apoio pedagógico.
38. Os pais expressaram suas opiniões e deram sugestões à escola, no conselho de classe e em reuniões pedagógicas.
39. Os pais encaminharam à equipe da direção, sugestões para elaboração e/ou modificação no projeto político pedagógico.
40. A equipe da direção promoveu e/ou estimulou a participação dos pais em associações e conselho escolar.

ATIVIDADES

41. Os pais e a equipe da direção discutiram objetivos e estratégias visando a melhoria da escola. sim não
42. Os professores e a equipe da direção esclareceram os pais sobre as propostas pedagógicas da escola.
43. Os professores, a equipe da direção e os pais participaram de projetos específicos da escola (amigos da escola, gestão escolar etc.).
44. Os professores, a equipe de direção e os pais discutiram sobre os modelos pedagógicos de ensino adotados pela escola.
45. Os professores, os pais, a equipe da direção e os alunos discutiram questões acadêmicas no conselho de classe.
46. Os pais, professores, equipe de direção e alunos discutiram as estratégias pedagógicas e as formas de avaliação adotadas.

CHECKLIST DA ROTINA COMPARTILHADA E ENVOLVIMENTO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA VERSÃO PAIS (MÃE, PAI OU RESPONSÁVEL)

(Dessen & Polonia, 2009)

Escola: _____ Série(s): _____
 Aluno(a): _____ Disciplina(s): _____
 Pai, mãe ou responsável: _____
 Período de observação: 1º bimestre 2º bimestre
 3º bimestre 4º bimestre
 Data do preenchimento: ____/____/____
 Responsável pelo preenchimento: _____

Instrução: Eu vou ler para você uma lista de atividades sobre rotinas dos pais, mães ou responsáveis, em geral, relacionadas ao acompanhamento escolar do filho. A sua tarefa consiste em ouvir atentamente cada um dos itens que eu ler, e identificar se a atividade faz parte de sua rotina. As suas respostas devem refletir a sua experiência, no bimestre. Caso haja dúvida, eu lerei novamente o item (ler no máximo duas vezes).

ATIVIDADE

- | | Sim | Não |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Você recebe orientações do professor para desenvolver hábitos de estudo em seu filho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Você recebe orientações do professor para realizar o acompanhamento dos conteúdos escolares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Você recebe orientações do professor para acompanhar o processo de avaliação escolar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Você e o professor do seu filho discutem questões relacionadas à formação acadêmica geral. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Você participa das aulas assistindo, fazendo palestra ou mesmo apresentando algum assunto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Você oferece ajuda ao professor no desenvolvimento das atividades em sala de aula. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Você participa do conselho de classe e da entrega de boletins. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Você procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do seu filho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Você procura o professor para saber das atividades ocorridas na semana, na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anexo F - Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola Versão Pais (mãe, pai ou responsável)

CHECKLIST DA ROTINA COMPARTILHADA E ENVOLVIMENTO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA VERSÃO PAIS (MÃE, PAI OU RESPONSÁVEL)
(Dessen & Polonia, 2009)

Escola: _____ Série(s): _____
 Aluno(a): _____ Disciplina(s): _____
 Pai, mãe ou responsável: _____
 Período de observação: 1º bimestre 2º bimestre
 3º bimestre 4º bimestre
 Data do preenchimento: ____/____/____
 Responsável pelo preenchimento: _____

Instrução: Eu vou ler para você uma lista de atividades sobre rotinas dos pais, mães ou responsáveis, em geral, relacionadas ao acompanhamento escolar do filho. A sua tarefa consiste em ouvir atentamente cada um dos itens que eu ler, e identificar se a atividade faz parte de sua rotina. As suas respostas devem refletir a sua experiência, no bimestre. Caso haja dúvida, eu lerei novamente o item (ler no máximo duas vezes).

ATIVIDADES

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| | sim | não |
| 41. Os pais e a equipe da direção discutiram objetivos e estratégias visando a melhoria da escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Os professores e a equipe da direção esclareceram os pais sobre as propostas pedagógicas da escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Os professores, a equipe da direção e os pais participaram de projetos específicos da escola (amigos da escola, gestão escolar etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Os professores, a equipe de direção e os pais discutiram sobre os modelos pedagógicos de ensino adotados pela escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Os professores, os pais, a equipe da direção e os alunos discutiram questões acadêmicas no conselho de classe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Os pais, professores, equipe de direção e alunos discutiram as estratégias pedagógicas e as formas de avaliação adotadas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ATIVIDADE

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| | Sim | Não |
| 1. Você recebe orientações do professor para desenvolver hábitos de estudo em seu filho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Você recebe orientações do professor para realizar o acompanhamento dos conteúdos escolares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Você recebe orientações do professor para acompanhar o processo de avaliação escolar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Você e o professor do seu filho discutem questões relacionadas à formação acadêmica geral. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Você participa das aulas assistindo, fazendo palestra ou mesmo apresentando algum assunto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Você oferece ajuda ao professor no desenvolvimento das atividades em sala de aula. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Você participa do conselho de classe e da entrega de boletins. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Você procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do seu filho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Você procura o professor para saber das atividades ocorridas na semana, na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ATIVIDADE	Sim	Não
10. Você e o professor conversam sobre as dificuldades que o seu filho apresenta na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Você e o professor trocam ideias sobre os problemas de aprendizagem da turma do seu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Você escreve no caderno do seu filho ou envia bilhetes para o professor, identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Você e o professor conversam sobre o desempenho do professor em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Você e o professor conversam sobre as dificuldades da família que afetam o aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Você participa das atividades socioculturais da escola sob a orientação do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Você oferece ajuda ao professor no planejamento das atividades socioculturais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Você procura a equipe da direção para falar de assuntos pedagógicos (aprendizagem).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Você está envolvido em algum projeto desenvolvido pela escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Você colabora com a escola visitando a casa dos alunos que têm problemas de aprendizagem ou muitas faltas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Você procura, espontaneamente, a direção para participar das várias atividades e projetos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Você, outros pais e a equipe da direção participam de atividades relacionadas à melhoria da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Você e a equipe da direção discutem problemas familiares que afetam o seu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Você e o seu filho planejam a agenda (dias e horário) de estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Você acompanha, semanalmente, as tarefas escolares do seu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Você estimula seu filho a copiar, ler, escrever ou produzir materiais independentemente das tarefas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Você orienta o seu filho quando este tem dificuldades em realizar uma tarefa escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. O seu filho o procura para falar do desempenho dele na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Você lê livros, revistas e jornais para seu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Você e o seu filho conversam sobre os conteúdos estudados em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ATIVIDADE	Sim	Não
30. Você solicita ao seu filho que mostre os trabalhos produzidos por ele, em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Você e seu filho identificam as dificuldades apresentadas por ele na realização das tarefas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Você e o seu filho trocam ideias sobre o professor e a dinâmica de sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Você orienta/monitora as atividades não escolares do seu filho, incluindo assistir à TV e brincadeiras com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Você e seu filho discutem as maneiras ou modos de agir e de se comportar em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Você e seu filho trocam ideias sobre os valores da família e da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Você é estimulado pelo seu filho a participar de gincanas e atividades socioculturais na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Você e seu filho conversam sobre o dia a dia da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Você e o seu filho conversam sobre as questões relacionadas ao comportamento e disciplina da turma de sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Você e o seu filho conversam sobre a importância da escola para um futuro melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Você e outros pais identificam as necessidades pedagógicas da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Você e outros pais contribuem para o desenvolvimento das atividades na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Você participou da elaboração do projeto político pedagógico da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Você acompanha e participa do projeto político pedagógico da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Você participa da reunião da Associação de Pais e Mestres e/ou Conselho Escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Você conhece a proposta pedagógica da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Você, os professores e a equipe da direção realizam levantamentos de interesses e de necessidades da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Você expressa sua opinião sobre a escola, no conselho de classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Você, os professores e a equipe da direção discutem os modelos pedagógicos e de avaliação adotados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ATIVIDADE

49. Você encaminha à equipe da direção e aos professores sugestões de mudança nas atividades da escola (currículo, projeto político-pedagógico etc.).
50. Você, a equipe da direção e professores planejam, juntos, eventos socioculturais.
51. Pais, professores, equipe de direção e alunos avaliam os processos pedagógicos e forma de avaliação adotados.
52. Você realiza atividades voluntárias para a escola com a participação dos professores, equipe da direção e alunos.
54. Você avalia com outros pais, professores, alunos e direção os projetos socioculturais desenvolvidos pela escola.
55. Você, os professores, a equipe da direção e os alunos avaliam os acontecimentos e projetos desenvolvidos pela escola.

Sim Não

-
-
-
-
-
-

8 QUESTIONÁRIO DE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DE PROFESSORES EM ATIVIDADES DE ACOMPANHAMENTO AOS PAIS: VERSÃO PARA PROFESSORES

Ana da Costa Polonia
Maria Auxiliadora Dessen

8.1 REFERÊNCIA PRINCIPAL

Polonia, A. C. (2005). *As relações família-escola: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?* Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília-DF.

8.2 INTRODUÇÃO

A família e a escola têm tido sua importância cada vez mais reconhecida como contextos de desenvolvimento humano (Dessen & Polonia, 2007), sobretudo por pesquisadores das áreas de Educação e da Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. As relações mantidas entre ambos os contextos, na prática, denotam a necessidade de incorporar atividades conjuntas e uma divisão de responsabilidade mais equilibrada entre esses dois ambientes, no que tange à promoção do bem-estar e do sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, o estabelecimento de uma parceria entre a escola e a família torna-se prioritária (Polonia & Dessen, 2005).

As pesquisas têm demonstrado que os pais, independente do nível socioeconômico e de escolaridade, estão constantemente preocupados com o aproveitamento escolar de seus filhos (Jowett & Baginsky, 1988; Sanders & Epstein, 1998). A escola, por sua vez, espera que os pais supervisionem a realização das atividades escolares dos filhos, empregando estratégias voltadas à disciplina e ao controle de atividades lúdicas e extraescolares (Marques, 2001).

O envolvimento dos pais em atividades escolares dos filhos ocorre, por exemplo, por meio de situações de acompanhamento das tarefas escolares, do monitoramento das atividades da escola e de orientações sistemáticas sobre o comportamento social dos filhos no ambiente escolar. Este tipo de envolvimento dos pais pode ser espontâneo, independente, ou sugerido pela escola (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Marques, 2002).

O apoio da escola à família, por meio de toda a sua equipe – diretor, coordenador pedagógico, psicólogo escolar e orientador educacional –, contribui para que ambos sejam bem-sucedidos na tarefa de pro-

Anexo G - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Pesquisador: Soraia Napoleão Freitas

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44654315.3.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.060.790

Data da Relatoria: 12/05/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto de Tese RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, o qual visa compreender a influência da família no processo de inclusão escolar do filho com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

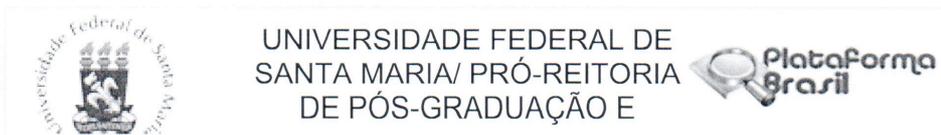
Os sujeitos participantes da pesquisa serão: famílias que tenham filhos identificados com comportamentos de AH/SD, educador especial ou coordenador ou supervisor pedagógico da escola frequentada pelos alunos com comportamentos de AH/SD. Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso.

A entrevista semi-estruturada foi o instrumento de coleta de dados selecionado para essa pesquisa. Os dados coletados serão analisados a partir da Análise de Conteúdo. O problema de pesquisa se constitui pela busca em visualizar a participação da família no processo de inclusão escolar do filho com AH/SD, verificando se, efetivamente, há espaço para a participação da família.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: compreender quais as influências que poderão ser exercidas pela família durante o

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.060.790

processo de inclusão escolar do filho com altas habilidades/superdotação.

Objetivos específicos:

- Descrever a história de vida das famílias que tenham filhos com altas habilidades/superdotação participantes da pesquisa;
- Investigar se houve ou não alguma alteração na dinâmica familiar após a identificação dos filhos com altas habilidades/superdotação;
- Verificar nas escolas se existem ações de inclusão para os alunos com altas habilidades/superdotação matriculados nesses espaços;
- Identificar se há e quais foram as influências exercidas pela família do aluno com altas habilidades/superdotação para o processo de inclusão destes na escola comum;
- Propor estratégias que possibilitem a influência da família na escola em prol da inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresenta uma previsão de desconforto/riscos voltada para as entrevistas, tais como desconforto e fadiga dos entrevistados. Também estabelece os benefícios que a pesquisa pode gerar, como, por exemplo, a verificação e compreensão do tema pode contribuir para medidas voltadas à inclusão dos estudantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

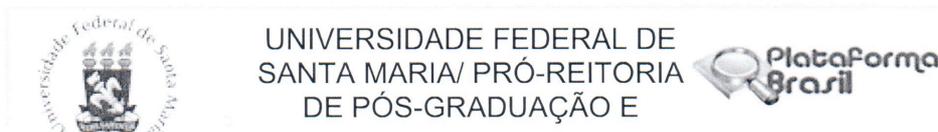
O projeto não indica o número de entrevistados, definidos como educadores especiais e/ou profissionais da escola e famílias. Não estabelece quem da família será entrevistado.

Além disso, o projeto não identifica o local da pesquisa. Apenas no termo de autorização institucional é informado que ocorrerá na Escola Walter Jobim.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisa apresenta os dois TCLE (profissionais e famílias), o termo de autorização institucional

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.060.790

(Escola Walter Jobim) e o Termo de Confidencialidade. Todos de acordo com as normativas.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://coral.ufsm.br/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. Acompanhe as orientações disponíveis, evite pendências e agilize a tramitação do seu projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Especificar o número e a caracterização dos entrevistados, considerando que o termo 'famílias' não é muito exato (são os pais, irmãos, etc.?).

Além disso, a Escola Walter Jobim precisa constar do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Entendeu-se que não se trata de "estudo de caso", mas de uma amostra intencional ou de conveniência. Estudo de caso requer esclarecer o que de peculiar haveria na escola citada, o que não comparece no texto.

SANTA MARIA, 13 de Maio de 2015

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
 (Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com