

Ensino remoto vivenciado por estudantes superdotados do Rio de Janeiro

Kelling Cabral Souto¹ 

Cristina Maria Carvalho Delou² 

Resumo

Com a implantação do ensino remoto emergencial impulsionado pela pandemia do Covid-19, reflexões no campo educacional como a da qualidade do ensino remoto ofertado, especialmente para educação especial, vieram à tona. Focada em alunos com Altas Habilidades ou Superdotação essa pesquisa procura dar voz a essa classe de estudantes especiais com a finalidade de compreender suas percepções acerca do ensino remoto vivenciado em tempos de pandemia versus suas necessidades educacionais. Foram avaliadas respostas de 111 alunos matriculados regularmente em escolas do Estado do Rio de Janeiro e que possuem avaliação especializada de Altas Habilidades ou Superdotação. Os resultados mostram um panorama pouco animador, mas oferecem material para reflexão em torno de questões ligadas à educação no Brasil.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Ensino Remoto; Enriquecimento.

Abstract

Remote teaching experienced by gifted students from Rio de Janeiro

With the implementation of emergency remote education driven by the Covid-19 pandemic, reflections in the educational field as to the quality of remote education offered, especially for special education, came to light. Focused on students with High Abilities or Giftedness, this research seeks to give voice to this class of special students in order to understand their perceptions about remote learning experienced in times of pandemic versus their educational needs. Responses from 111 students regularly enrolled in schools in the State of Rio de Janeiro and who have specialized assessment of High Abilities or Giftedness were evaluated. The results show a less than encouraging panorama, but offer material for reflection on issues related to education in Brazil.

Keywords: High Abilities/Giftedness; Remote Teaching; Enrichment.

Resumen

Enseñanza remota experimentada por estudiantes superdotados de Río de Janeiro

Con la implementación de la educación remota de emergencia impulsada por la pandemia Covid-19, salieron a la luz reflexiones en el ámbito educativo en cuanto a la calidad de la educación remota

¹ Instituto Federal do Rio de Janeiro, IFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

ofrecida, especialmente para a educação especial. Enfocada em estudantes com Altas Capacidades ou Dotados, esta investigação busca dar voz a esta classe de estudantes especiais com o fim de compreender suas percepções sobre o aprendizado remoto vivido em tempos de pandemia versus suas necessidades educativas. Se avaliaram as respostas de 111 estudantes matriculados regularmente em escolas do Estado de Rio de Janeiro e que têm avaliação especializada de Altas Capacidades ou Superdotação. Os resultados mostram um panorama pouco alentador, mas oferecem material para a reflexão sobre temas relacionados com a educação no Brasil.

Palavras chave: Altas Habilidades/Superdotação; Ensino a Distância; Enriquecimento.

Introdução

O avanço tecnológico vem impulsionando novas estratégias, práticas e paradigmas nos mecanismos de comunicação, nos negócios, no comércio, no ensino, entre outros setores da sociedade. Entretanto, nem os mais entusiastas podiam acreditar em mudanças tão aceleradas, emergenciais e profundas, especialmente no setor educacional, como as impulsionadas na pandemia de Covid-19 (APPENZELLER, 2020; AGÊNCIA BRASIL, 2020).

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco (2020) estima que 999.324.537 alunos do mundo tiveram seus estudos impactados pela pandemia e vem apoiando os países na continuidade da educação para todos por meio da aprendizagem remota. O sistema educacional em mais de 160 países foi afetado, segundo dados do Banco Mundial (apud INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020).

No Brasil, a grande maioria das escolas e universidades adotou o ensino remoto (GARCIA et al., 2020; MOREIRA et al., 2020; ARRUDA, 2020) durante a pandemia, entretanto muitos nomearam como ensino a distância (LOBO NETO, 2006; COSTA, 2017; BRASIL, 2020). Especialistas ressaltam que o ensino a distância é conceitualmente diferente do ensino remoto (HODGES et al., 2020; GARCIA et al., 2020), embora ambos estejam diretamente relacionados à tecnologia digital, conforme descrição da Universidade Federal de Goiás:

Educação à Distância (EaD) é uma modalidade de educação que encerra em si complexidades e especificidades que a diferem, principalmente, da modalidade presencial. Esta modalidade consiste, em resumo, em um processo educacional planejado (portanto, não acidental ou emergencial), no qual o ensino e o aprendizado ocorrem, normalmente, em lugares e momentos distintos para docentes e estudantes, exigindo estratégias didáticas e de interação específicas. Neste contexto, tanto a concepção didático-pedagógica da EaD quanto a sua lógica organizacional e comunicacional e a relação ensino-aprendizagem estão alicerçadas na mediação, por meio de várias tecnologias, especialmente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mas não

só estas. Portanto, é importante compreender que ensino remoto, educação remota, ensino virtual, educação virtual, educação *online*, entre outras expressões recorrentes utilizadas na atualidade, não são sinônimos de educação a distância. São sim, modelos pedagógicos que, por articularem mediação pedagógica à mediação tecnológica de diferentes tipos, carregam características organizacionais (relação tempo e espaço mais flexível, p. exemplo) que, guardadas as devidas proporções, aproximam-se parcialmente daquelas desenvolvidas na EaD (2020).

O ensino remoto é normalmente ministrado por meio de plataformas digitais que permitem a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, com acesso restrito garantido por meio de *login* e senha. Junto a esse ambiente educacional, é sugerida a complementação com outras ferramentas digitais, além de práticas pedagógicas criativas de acordo com habilidades do profissional (GARCIA et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2020b).

Não é porque o ensino é remoto que o professor não precisa dominar e apresentar os conteúdos (seja de forma síncrona ou assíncrona), planejar suas aulas a partir da definição de objetivos de aprendizagem e organizar as atividades de avaliação de acordo com o planejamento elaborado (GARCIA et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2020b).

Mesmo antes da atual crise sanitária, já havia sinais de defesa da versatilidade na educação. Moran (2003) afirma que o avanço tecnológico vem forçando naturalmente a necessidade de flexibilização da educação presencial e tornando o ensino tradicional inapropriado para a promoção do protagonismo do aluno.

O presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Educar com novas tecnologias é um desafio que precisa ser tratado com mais profundidade [...] Ensinar e aprender, hoje, não se limita ao trabalho dentro da sala de aula. Implica em modificar o que fazemos dentro e fora dela, no presencial e no virtual, organizar ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo em ambientes virtuais, acessando páginas na Internet, pesquisando textos, recebendo e enviando novas mensagens, discutindo questões em fóruns ou em salas de aula virtuais, divulgando pesquisas e projetos (MORAN, 2003).

O fato é que, com a pandemia, o ensino remoto foi implementado e professores precisaram de forma emergencial e sem grande preparação migrar suas aulas do modelo presencial para plataformas digitais, vivenciando grandes desafios (RONDINI et al., 2020).

Com esse cenário, algumas reflexões no campo educacional vieram à tona na pandemia, em especial no que diz respeito à qualidade do processo de ensino-aprendizagem (MARTINS, 2020). Quando se pensa nas especificidades dos estudantes,

a contar os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD ou simplesmente AH/S, sem consenso por parte dos autores), a questão da qualidade no ensino-aprendizagem (ou da falta dela) parece se evidenciar.

A Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009) traz, no Art. 4º, III, o conceito do AH/S, adotado pelo Ministério da Educação. “Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2001).

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva reconhece os alunos com AH/S por suas necessidades especiais e ratifica o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 2015), garantindo, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, aceleração dos estudos, entre outros direitos de forma a atender suas peculiaridades.

De acordo com Virgolim (2007), as pessoas com AH/S formam um grupo plural no que diz respeito a suas características, talentos, interesses, formas de aprender, motivação, autoconceito e personalidade. Em consequência, tornam-se seres complexos, de difícil compreensão e com necessidades educacionais diversificadas. Lembrando que os indivíduos são únicos e que apresentam singularidades.

Quando se trata de estudantes com AH/S, observa-se a necessidade de estratégias pedagógicas e de currículos que atendam suas necessidades educacionais, ou seja, um ambiente educacional enriquecido e motivador para o desenvolvimento de suas potencialidades, a promoção do aprendizado e do equilíbrio emocional (RENZULLI, 2014a). O contrário disso pode gerar desmotivação, exclusão, questões psíquicas e até abandono do sistema educacional por parte desses alunos (SABATELLA, CUPERTINO, 2007; DELOU, 2007).

Em tempos de pandemia, com a implantação do ensino remoto de forma emergencial, o questionamento que se faz é: alunos com AH/S foram contemplados em suas especificidades educacionais com o modelo remoto ofertado pelas escolas em 2020?

Faz-se oportuno dar voz a essa classe de estudantes com AH/S (na figura de seus responsáveis legais), com a finalidade de compreender suas percepções acerca do ensino remoto vivenciado em tempos de pandemia versus suas necessidades

educacionais, em um processo de análise diagnóstica. A pesquisa trará elementos para promover discussões em torno da realidade educacional dos alunos com AH/S no país *versus* suas necessidades especiais.

Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa de opinião pública com participantes não identificados (fato que não exige registro no comitê de ética em pesquisa) e representados por pais de crianças e adolescentes que estudam em escolas públicas ou privadas no Estado do Rio de Janeiro e que possuem avaliação especializada de AH/S. Os procedimentos, métodos e resultados da pesquisa serão apresentados ao longo desse artigo, entretanto, de antemão, uma fundamentação teórica será tratada.

A importância do enriquecimento escolar para alunos com AH/S

As teorias que envolvem a caracterização e identificação de pessoas com AH/S são inúmeras e alvo de muitas pesquisas (WORRELL et al., 2019), inclusive no Brasil (OLIVEIRA et al., 2020a), porém, a teoria dos três anéis de Joseph Renzulli (2004; 2014a; 2014b) é a mais aceita na área, por suas contribuições únicas e por muitos anos a mais usada nos Estados Unidos (WORRELL et al., 2019). Essa teoria afirma que a habilidade acima da média, a motivação e a criatividade são características que devem estar presentes em pessoas com AH/S.

Pérez e Freitas (2016) afirmam que, ao se observar grupos homogêneos, pessoas com AH/S se destacam por apresentarem habilidade acima da média em maior frequência e intensidade. Dizem ainda que a motivação representa o envolvimento com a tarefa e dedicação de energia em área de interesse, bem como a criatividade corresponde à originalidade, curiosidade e manifesta-se pelo alto nível de fluência de ideias (PÉREZ, FREITAS, 2016; RENZULLI, 2004; 2014a; 2014b).

Preocupado com o atendimento escolar de alunos com AH/S, Renzulli (2004 e 2014) publica, em conjunto com a teoria dos três anéis, o Modelo Triádico de Enriquecimento (RENZULLI, 2004 e 2014; WORRELL et al., 2019). Trata-se de uma teoria de aprendizagem que procura estimular o talento criador, intelectual, e o comportamento superdotado em todos os alunos com potencial (BURNS, 2014). O Modelo Triádico de Enriquecimento é constituído por três tipos de enriquecimento escolar I, II e III, como esquema apresentado na Figura (RENZULLI, 2004; 2014b; BURNS, 2014; VIRGOLIM, 2014).

Figura – Modelo Triádico de Enriquecimento.



Fonte: Autoras, com base no modelo de RENZULLI (2004; 2014b).

O enriquecimento do tipo I volta-se a atividades exploratórias gerais, com amplo acesso à informação (WORRELL et al., 2019), destinadas a todos os alunos sem distinção. Nessa etapa, os estudantes são submetidos a vivências nas mais diversas áreas do conhecimento, em forma de palestras, feiras, vídeos, jogos, aulas, visitas técnicas etc. A intenção é colocá-los em contato com informações e questões variadas para que possam despertar interesses genuínos e posteriormente se aprofundarem nos estudos (RENZULLI, 2004; 2014b; BURNS, 2014; VIRGOLIM, 2014).

O enriquecimento do tipo II promove capacitação de execução de tarefas, procurando desenvolver no aluno habilidades e competências para pesquisas investigativas, tomadas de decisão, resolução de problemas e pensamento crítico-criativo. As atividades nessa etapa focam em domínios, habilidades e conhecimento de conteúdo e procuram fornecer subsídios a alunos para dar continuidade a estudos mais avançados (WORRELL et al., 2019; RENZULLI, 2004; 2014b; BURNS, 2014; VIRGOLIM, 2014).

O enriquecimento do tipo III promove atividades mais complexas, envolvendo suporte orientado para o desenvolvimento de projetos criativos, e volta-se a alunos que demonstram grande interesse em estudar com profundidade determinada área do conhecimento, investigando, pesquisando e resolvendo problemas reais (WORRELL et al., 2019; RENZULLI, 2004; 2014b; BURNS, 2014; VIRGOLIM, 2014).

O acesso a um ambiente enriquecido adequado permitirá desenvolver nos estudantes com AH/S seus talentos e potencialidades, bem como oferecer uma formação ampla. O importante é que o ambiente enriquecido observe as necessidades educacionais e pessoais do aluno com AH/S e ofereça um largo espectro de possibilidades para

que seja efetivo e forme indivíduos criativos, críticos e autônomos. O contrário pode gerar um desperdício de talento e estudantes desmotivados (HAMZA et al., 2020). Sabatella e Cupertino (2007) discorrem a esse respeito:

Quando o atendimento diferenciado não é oferecido, um dos únicos caminhos para os alunos com altas habilidades/superlotação é tentar se adaptar à rotina do ensino convencional, o que pode gerar desperdício de talento, potencial ou desmotivação por não estarem devidamente assistidos (p. 69).

Apesar de o senso comum acreditar que alunos com AH/S sejam mentes brilhantes que nascem inteiramente prontas e que não necessitam de professor, Delou (2014) comenta a realidade de muitos estudantes com AH/S no ambiente escolar brasileiro.

Embora o perfil seja comum nas diversas salas de aula e a cultura popular aponte para uma expectativa de alunos com excelência escolar, não raramente, são alunos que se entediam na sala de aula pelos baixos níveis de ensino praticados, passando a demandar atendimento especializado, recomendado ao público-alvo da educação especial da perspectiva da educação inclusiva (p. 411).

A promoção de um ambiente escolar enriquecido é fundamental para o desenvolvimento intelectual e psíquico de estudantes, em especial aqueles com AH/S, seja na modalidade presencial ou remota. Será que as escolas conseguiram promover remotamente, durante a pandemia, uma educação enriquecida, de forma a atender as demandas desse público da educação especial?

Procedimentos e métodos

O questionário de pesquisa, de iniciativa das autoras, foi o instrumento de coleta de dados utilizado. Elaborado no *Google Forms* ele foi direcionado a responsáveis legais de alunos com AH/S no Estado do Rio de Janeiro. O anonimato foi uma marca importante no processo de coleta de dados e a preocupação se concentrou na busca por amostras representativas e diversificadas, mapeando diferentes escolas, municípios, faixa etária e ano escolar.

O questionário reúne dados para traçar um panorama por meio da percepção dos participantes acerca do ensino remoto ofertado em tempos de pandemia frente as suas necessidades educacionais.

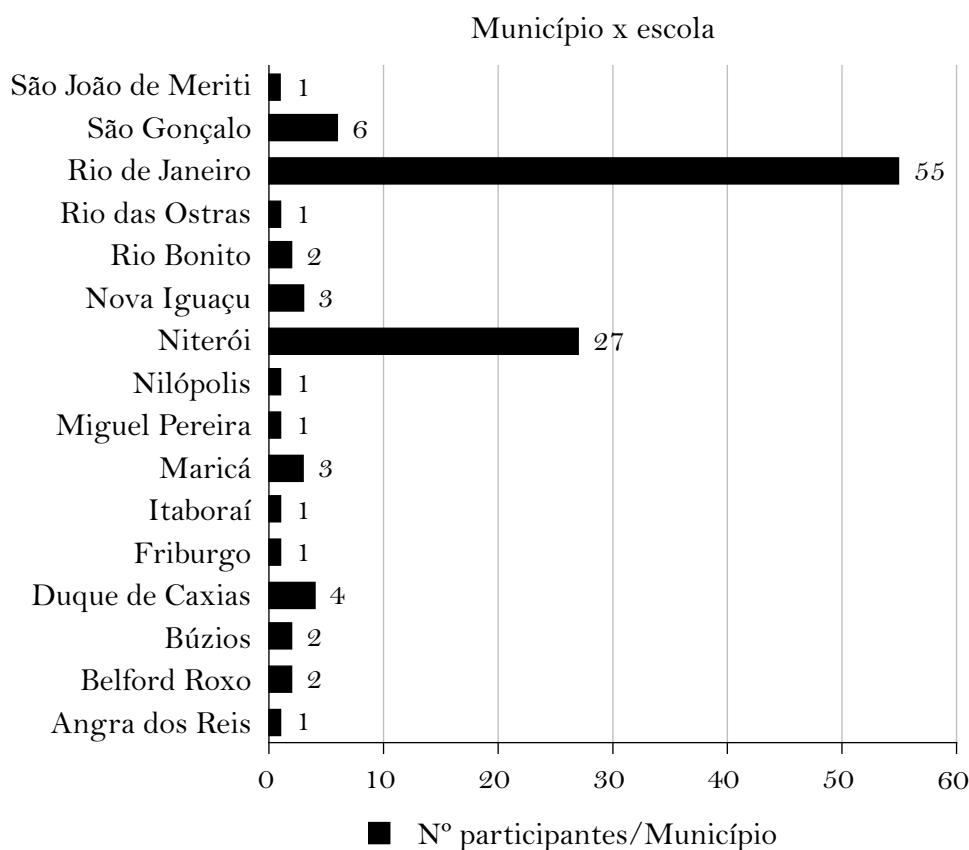
Diversas configurações foram definidas no formulário para garantir resultados fidedignos, são elas: restrição de domínio; limitação a uma resposta por participante; não recolhimento de e-mail para garantir o anonimato; não possibilidade de edição após envio; não permissão a visualização de outros pesquisados para evitar influências; obrigatoriedade de preenchimento de todas as perguntas, entre outras medidas.

Responderam a pesquisa 111 participantes e os dados foram tratados qualitativa e quantitativamente e são apresentados na sequência.

Resultados e discussões

O questionário de pesquisa foi constituído por dez perguntas direcionadas aos participantes, ou seja, estudantes crianças ou adolescentes com AH/S, na figura de seus responsáveis legais, que vivenciaram o ensino remoto no estado do Rio de Janeiro durante o período de pandemia. As perguntas iniciais visaram fazer um levantamento da faixa etária do estudante e do ano escolar que cursou, cujas respostas são apresentadas nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes.

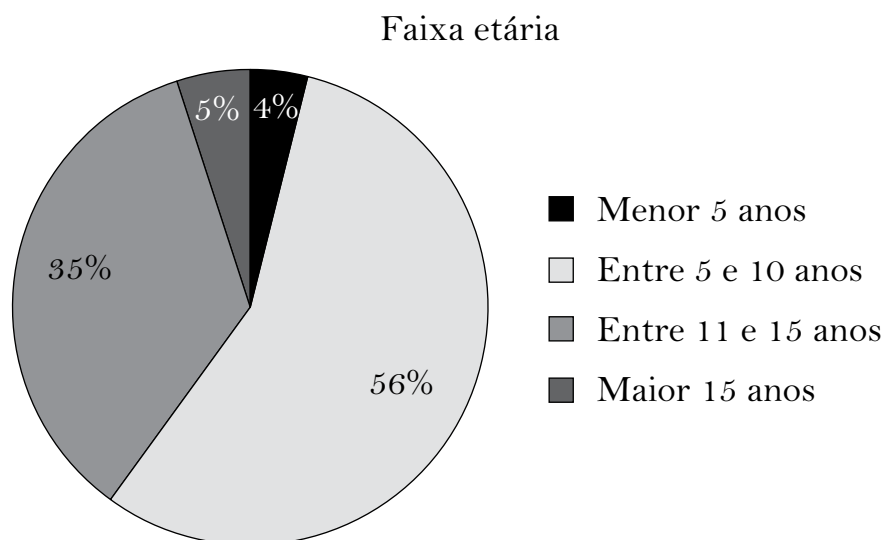


Fonte: Autoras.

No Gráfico 1 é possível observar que a maior parte dos estudantes (56%) se encontra na faixa etária entre 5 e 10 anos, seguido de estudantes entre 11 e 15 anos de idades (35%). Os menores de 5 e maiores de 15 anos somam 9% do total de participantes.

Acompanhando a faixa etária, a maior parte dos participantes se encontra no ensino fundamental, com maior quantitativo no 2º, 3º, 4º e 6º anos, enquanto que as extremidades (pré-escola e ensino médio) se apresentam em minoria.

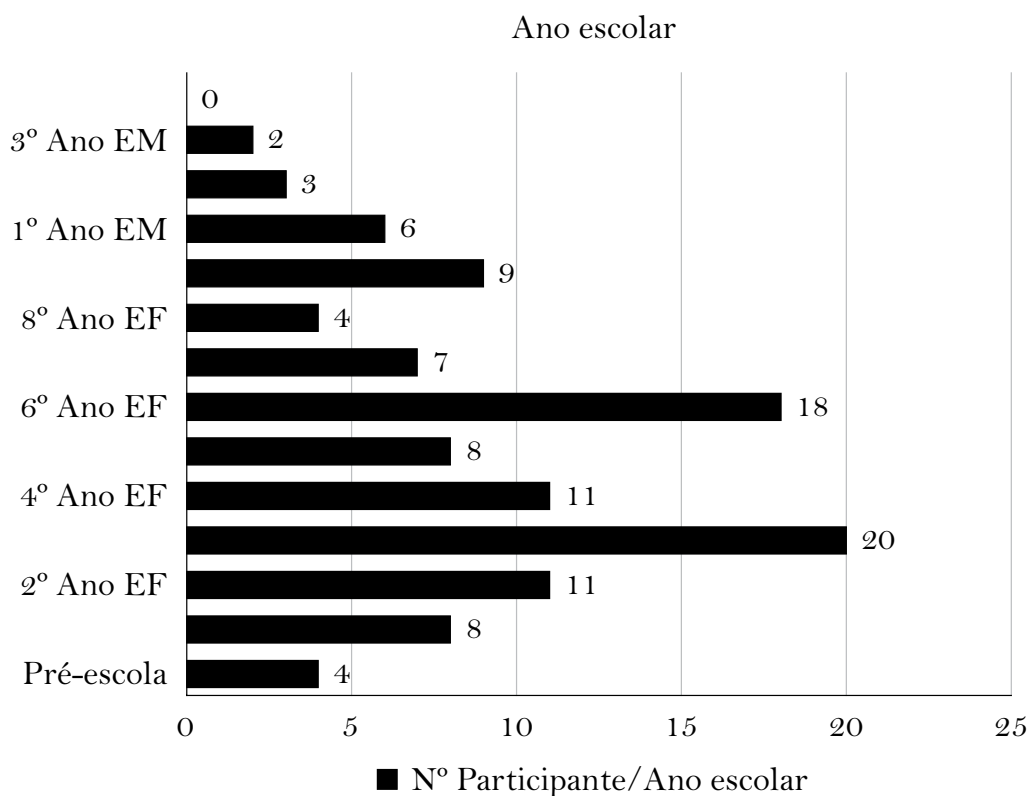
Gráfico 2 – Ano escolar dos participantes.



Fonte: Autoras.

Na sequência, as perguntas foram destinadas à obtenção de informações básicas sobre as escolas. Os Gráficos 3 e 4 apresentam os resultados obtidos relativos à localização da unidade escolar dentro do estado do Rio de Janeiro e a sua categoria (pública ou privada).

Gráfico 3 – Municípios de localização das escolas dos participantes.



Fonte: Autoras.

Pelo Gráfico 3 é possível notar que a maior parte dos pesquisados estuda em escolas do município do Rio de Janeiro, seguido por Niterói. No entanto, há registros de estudantes com AH/S na Região dos Lagos, Serrana, Baixada Fluminense e outras localidades do estado. O acesso à avaliação e identificação especializada de AH/S e quantitativo populacional desses municípios podem explicar a distribuição pouco uniforme apresentada no Gráfico 3.

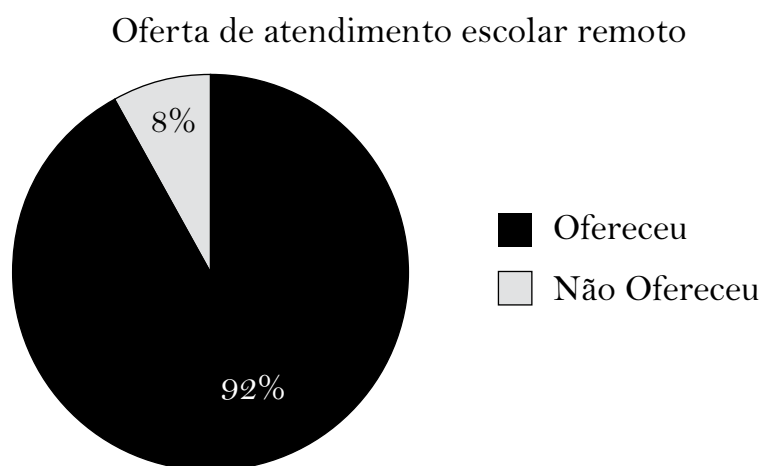
O acesso a profissionais qualificados para avaliar, identificar e atender pessoas com AH/S representa um problema efetivo. Virgolim (2007) afirma que são grandes os desafios da área, dentre os quais aponta: necessidade de treinamento especializado dos profissionais, formação básica e capacitação dos docentes (SOUTO et al., 2021); combater mitos; ressaltar as necessidades cognitivas, sociais e emocionais desta população; e informar a sociedade sobre o tema.

Pérez e Freitas (2016) descrevem a importância da identificação de pessoas com AH/S para garantir o atendimento previsto na legislação vigente. Guimarães e Ourofino (2007) demonstram preocupação com o processo de avaliação e identificação de alunos com AH/S no Brasil, afirmando ser desafiador.

A identificação e a avaliação do aluno com altas habilidades/superdotação têm se constituído um desafio para educadores e psicólogos. A simples rotulação de um indivíduo com altas habilidades/superdotação não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional. Além disso, o processo de identificação deste aluno deve ter como base referenciais teóricos consistentes e resultados de pesquisas sobre o tema (p. 55).

A disposição referente à categoria escolar se mostrou equilibrada com 58% dos participantes em escolas privadas e 42% em unidades públicas de ensino, conforme é apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Categoria das escolas dos participantes.



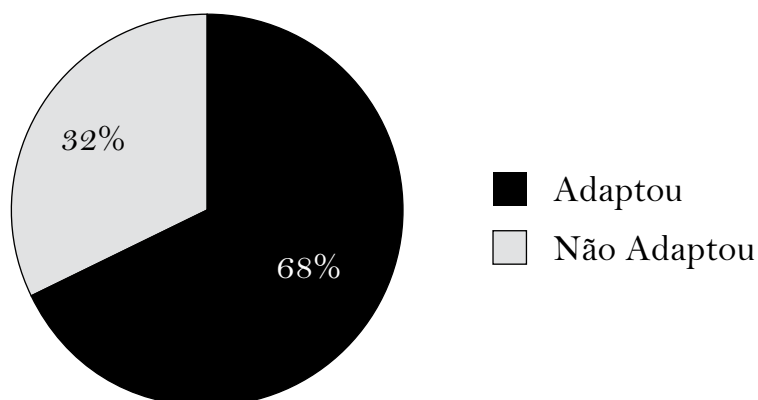
Fonte: Autoras.

As próximas três perguntas objetivaram investigar a questão do ensino remoto ofertado pelas escolas durante a pandemia e a aceitação das crianças e adolescentes com AH/S pesquisados.

O Gráfico 5 mostra que o ensino remoto foi ofertado pela maioria das unidades escolares, com índice de 92%, o qual representa numericamente 102 participantes. Em análise detalhada dos dados percebeu-se que os 8% restantes das escolas que não ofertaram o ensino remoto correspondem, em sua maioria, a pré-escolas que atendem crianças menores de 6 anos e as escolas da rede federal que, em algumas unidades, alegando dificuldades de conectividade por parte dos alunos e professores não praticaram a modalidade remota ao longo de 2020.

Gráfico 5 – Oferta de ensino remoto.

Adaptação ao atendimento escolar remoto

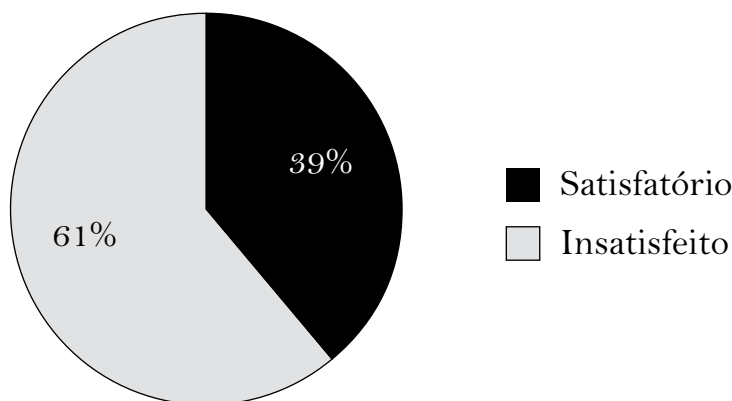


Fonte: Autoras.

Dos 102 participantes que estudaram remotamente ao longo de 2020, o índice percentual de adaptação das crianças e adolescentes identificados com AH/S a modalidade é apresentado no Gráfico 6. Verifica-se que cerca de 70% dos estudantes com AH/S supostamente se adaptaram ao novo regime. Entretanto, em análise qualitativa, verificou-se que essa adaptação ao ser respondida pode ter sido interpretada como amoldamento e não exatamente com uma boa aceitação, quando observadas as respostas apresentadas no Quadro 1 e no Gráfico 7 que demonstram índices de (in) satisfação por parte dos estudantes com AH/S ao atendimento remoto ofertado por suas respectivas escolas.

Gráfico 6 – Adaptação dos participantes do ensino remoto.

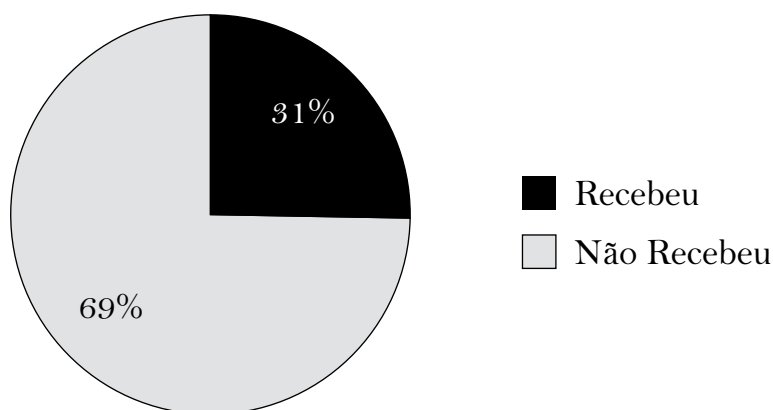
Parecer ao atendimento escolar remoto ofertado



Fonte: Autoras.

Gráfico 7 – Parecer dos participantes do ensino remoto.

Oferta de enriquecimento



Fonte: Autoras.

É válido salientar que nenhum participante respondeu “talvez” aos questionamentos sobre adaptação e satisfação ao ensino remoto ofertado por suas respectivas escolas.

Quadro 1 – Alguns comentários dos participantes ao ensino remoto vivenciado.

| Comentários dos participantes | Comentário dos participantes |
|--|---|
| Sem estímulo. Entediado. Não gostava de acompanhar a aula. | A minha filha gostou. Adorou os recursos tecnológicos e ficava chateada quando não havia aulas. |

Continua

Continuação

| Comentários dos participantes | Comentário dos participantes |
|--|--|
| Ela tem dificuldades em acessar as aulas. Se negava a acordar cedo e dizia que voltaria a estudar quando pudesse ir à escola. Faz as apostilas com muita facilidade, sem estabelecer uma frequência de trabalho. Fazia a semana inteira em um dia e passava três semanas sem tocar no material, mesmo comigo insistindo. Quando estava nas aulas remotas, não queria abrir a câmera, nem responder aos professores. Quando solicitada a isso por mim, acabava participando e gostando de encontrar os colegas e professores. | A escola, através da coordenação de inclusão, adaptou as fichas de estudo para ele e uma psicopedagoga estava disponível para suporte, mas ele não se adaptou às aulas <i>online</i> . Porém, conseguimos fazer e aproveitar a maior parte das atividades escritas e assistir algumas aulas <i>online</i> e outras gravadas. |
| Sem muita empolgação, porém cumpriu com êxito até o fim todo o período letivo, sempre com regras e dedicação. | Ele detestou a experiência. Não gostava de abrir a câmera, participação baixa, engajamento nenhum. Preferia repetir. Achava tudo uma “farsa”, pois ninguém estava aprendendo nada. |
| Semelhante ao presencial em alguns aspectos, por isso, desmotivante. | Extremamente satisfatório. |
| Teve dificuldade de mostrar-se participativo nas aulas <i>online</i> , pois reclamava que os professores não o deixavam falar. | Não gostou, dizia que as aulas eram um tédio. |

Fonte: Autoras.

Pelos satisfeitos com a modalidade remota (Gráfico 7) foi possível notar que algumas poucas escolas conseguiram ofertar um ensino inclusivo, enriquecido, promovendo o atendimento às necessidades educacionais do aluno com AH/S. No entanto, a maior parte dos 39% de satisfação com a modalidade remota se justifica pelo fato de ter sido ofertada em plataforma digital e com uso de recursos tecnológicos, novidade que agradou algumas crianças e adolescentes. Esse fato foi observado em análise detalhada às justificativas dos participantes.

Em plena era digital, o atrativo tecnológico, quando bem empregado, não poderia mesmo ser ignorado pelos alunos. Bacich e Moran (2018) discutem a necessidade de uma educação inovadora, com abordagem teórica e prática. Pereira e Silva (2013) discorrem sobre o emprego da tecnologia na educação.

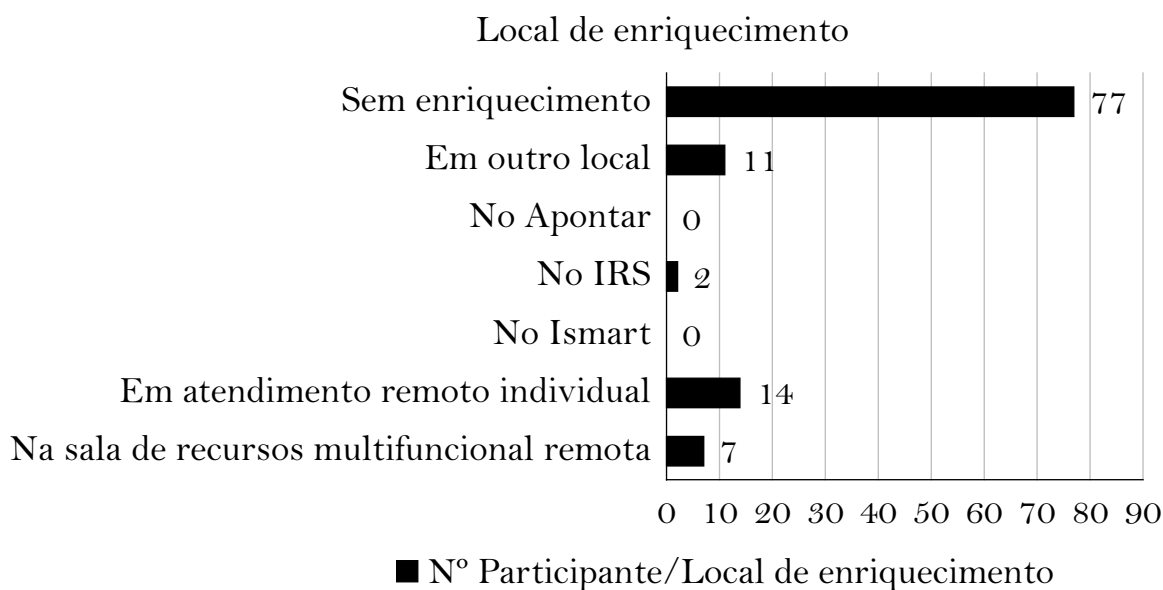
As Tecnologias de Informação e Comunicação estão cada vez mais presentes em nossa sociedade, tendo um papel muito importante na educação. A relação educação e tecnologia não se resume ao simples ensino tecnológico avançado,

mas que a escola manifestará sua função de problematizar, mediar e incentivar a busca pelo conhecimento, de maneira que o estudante possa adquirir as habilidades específicas, mas com a necessária compreensão de como aplicar este conhecimento adquirido na construção de sua realidade social (p. 93).

Infelizmente a maioria 61% dos participantes (Gráfico 7) que vivenciou o ensino remoto em 2020 não se sentiu contemplado, avaliando a experiência como tediosa e desmotivante. Alguns depoimentos estão no Quadro 1.

A quarta e última parte do questionário de pesquisa verificou a oferta de enriquecimento escolar (REZZULLI, 2004;2014b; BURNS, 2014; VIRGOLIM, 2014) vivenciado pelos estudantes pesquisados ao longo da fase de ensino remoto. O Gráfico 8 mostra que quase 70% dos pesquisados não receberam nenhum tipo de enriquecimento no ambiente escolar ou em algum outro local ou instituição.

Gráfico 8 – Oferta de enriquecimento.

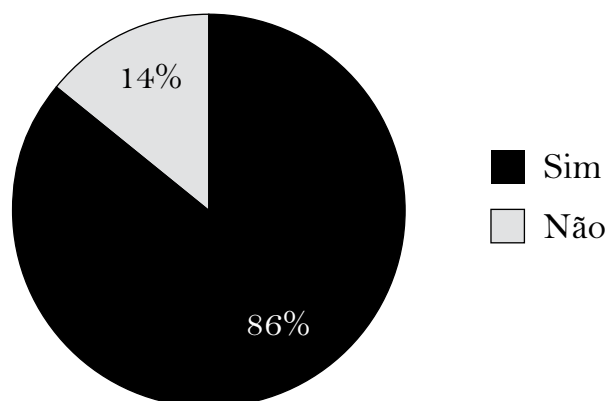


Fonte: Autoras.

Aos que vivenciaram o enriquecimento foi questionado o local ou a instituição responsável por sua oferta. Pelo Gráfico 9 nota-se que, dos 111 participantes, 77 não receberam nenhum tipo de enriquecimento por parte da escola ou outra instituição, mostrando uma totalização pequena (34 participantes) de atendimentos pelas organizações sociais voltadas a pessoas com AH/S no Rio de Janeiro (como Apontar, Ismart, IRS), pelas salas de recursos multifuncionais do município do Rio de Janeiro, pelo atendimento remoto individualizado promovido pela escola ou outra instituição/profissional e por outros locais ou meios.

Gráfico 9 – Local/instituição responsável pelo enriquecimento.

Autonomia/motivação em temas de interesse



Fonte: Autoras.

Aos que responderam ter recebido enriquecimento em outro local, diferente dos listados no formulário, foi questionado qual, e as respostas estão expostas no Quadro 2.

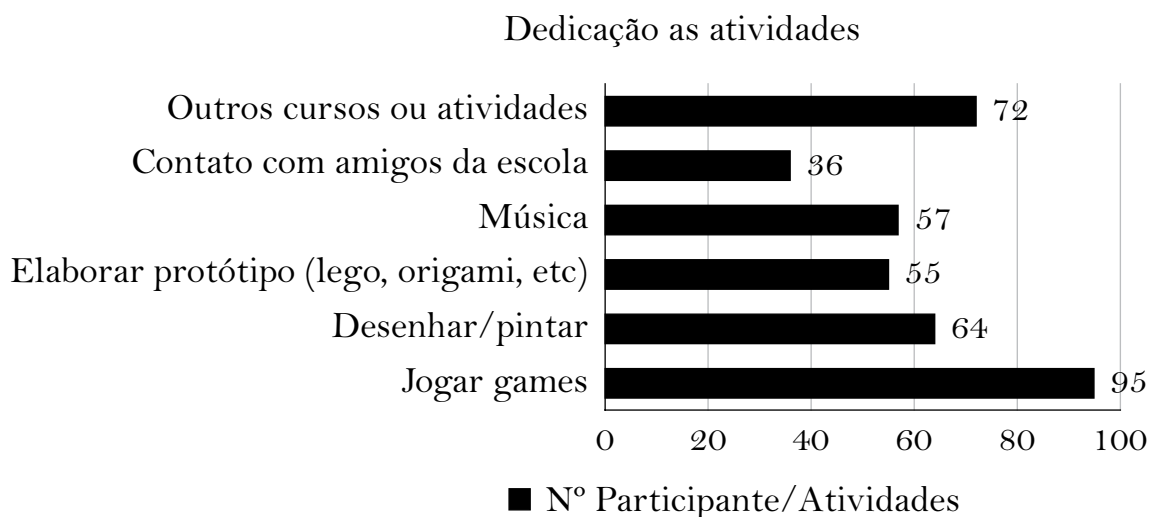
Quadro 2 – Outros locais/instituições de enriquecimento vivenciado.

| Comentários dos participantes | Comentários dos participantes |
|--|--|
| Em casa. | Curso de inglês particular. |
| UFF apenas no início da pandemia. | Participou do Projeto H.E.A.D. da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, remotamente. |
| Aulas particulares. | Kumon. |
| Atividades postadas em face/Zoom. | Psicopedagoga/ Psicóloga virtualmente e presencialmente. |
| Enriquecimento remoto dele, nada tem a ver com a escola, e sim, continuou um curso de Designer gráfico durante o ano todo de 2020. | Centro de Atividades Complementares e explicadora. |
| Autonomamente. | |

Fonte: Autoras.

Aos que vivenciaram enriquecimento foi verificado se a criança ou o adolescente mostrou autonomia e motivação no estudo de assuntos do seu interesse. A resposta está no Gráfico 10, que apresenta 86% de autonomia e motivação por parte dos estudantes.

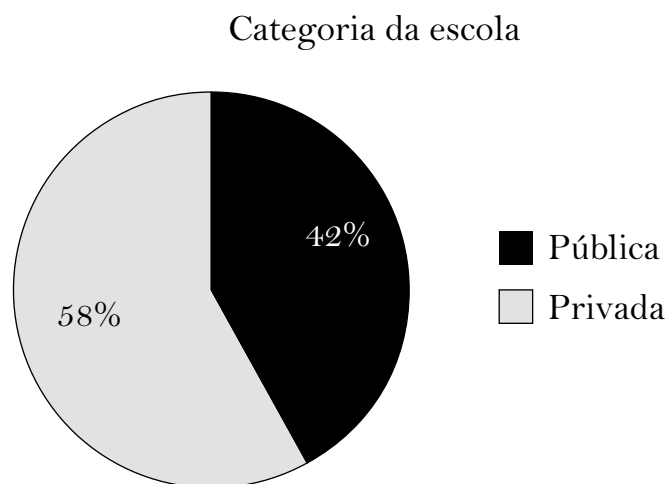
Gráfico 10 – Autonomia e motivação em temas de interesse.



Fonte: Autoras.

A última questão verificava quais atividades lúdicas, divertidas e de cunho pedagógico haviam sido realizadas pelas crianças ou adolescentes com AH/S pesquisadas durante o ano de 2020. O Gráfico 11 transparece que eles jogaram *games*, desenharam, pintaram, elaboraram projetos, praticaram música, estabeleceram contato com amigos da escola, entre outras atividades.

Gráfico 11 – Dedicção a atividades lúdicas, divertidas e pedagógicas.



Fonte: Autoras.

Com a pesquisa é possível afirmar que a grande maioria (mais de 90%) das escolas dos participantes conseguiu ofertar um ensino remoto, mesmo que de forma emergencial durante a fase de pandemia. Entretanto, apesar de um aparente amoldamento nessa modalidade de ensino por parte das crianças ou adolescentes com AH/S pesquisadas, o índice de insatisfação foi acentuado (mais de 60%) com depoimentos

que mostram claramente a falta de motivação e interesse pelo trabalho ofertado. Quais razões justificariam esse cenário?

Moran (2020) descreve que, durante a fase de pandemia e implantação do ensino remoto, tem ouvido críticas ao ambiente *on-line* como espaço educacional inapropriado para promover ensino e aprendizagem, porém ele afirma que o problema está na forma de ensinar.

Muitos professores estão estressados e muitos estudantes continuam insatisfeitos. Há uma nostalgia – em muitos – pela volta para o espaço seguro da sala de aula, que garante a aprendizagem plena, enquanto que o online seria um espaço precário, incompleto, provisório. Entretanto, o problema não está em aprendermos ou não em plataformas online. O que está revelando este período é que a maior parte das escolas vem ensinando de uma forma inadequada, muito conteudista, dependente do professor, com pouco envolvimento, participação e criatividade dos estudantes (MORAN, 2020).

Costa e Libaneo (2018) reforçam a tese, criticando a forma como o ensino remoto vem sendo praticado e afirma que apesar de mediado por tecnologia tem se traduzido como uma mera transposição linear da educação presencial, seguindo os mesmos princípios.

José Moran (2020) discute ainda a falta de autonomia na formação dos estudantes, a carência por parte dos alunos do domínio das competências básicas, a forma de ensinar com pouca participação e envolvimento dos docentes.

Outro aspecto que chama atenção nos resultados é que o enriquecimento aos estudantes com AH/S ainda é pouco ofertado, mostrando que a maior parte está desassistida em um atendimento educacional especial.

Quando se pensa em estudantes com AH/S, que naturalmente apresentam necessidades educacionais específicas, as dificuldades e insatisfações vivenciadas com o ensino remoto ofertado parecem ganhar mais evidência. Um ambiente escolar enriquecido, que ofereça possibilidades de potencializar talentos é fundamental a todos os estudantes, principalmente quando se refere aos AH/S que frequentemente se sentem desmotivados com o contexto escolar.

Novas pesquisas, certamente, precisam ser realizadas para entender os reais motivos de tais descontentamentos, no entanto, o baixo índice de estudantes que receberam enriquecimento (cerca de 30%) seja pela escola, por meio de organizações sociais, atendimento individualizado ou mesmo privado é mais uma das razões que explicam essa questão.

O Brasil fez a opção por um sistema educacional inclusivo de acesso e qualidade. “É na escola, portanto, que alunos com necessidades especiais devem permanecer a

fim de receberem educação escolar conforme as capacidades e necessidades de cada um” (DELOU, 2007, p. 33). Apesar dos esforços, um longo caminho precisa ser percorrido. Quando se analisa a questão com o rigor que ela demanda, se observa a necessidade de mudanças amplas nos sistemas de ensino, nas escolas e na sociedade para que alunos com necessidades educacionais especiais sejam, realmente, incluídos (DELOU, 2007).

Quando se fala em alunos com AH/S, é necessário ofertar programas de enriquecimento escolar e aprofundamento dos estudos. “Para alunos superdotados, são indicadas mudanças pedagógicas que ofereçam programas de enriquecimento escolar e de aprofundamento de estudos, cuja finalidade é de ajustar o ensino ao nível do desenvolvimento real dos alunos” (DELOU, 2007, p. 33).

É inegável os esforços institucionais em ofertar um ensino remoto durante a pandemia, mesmo tendo sido implementado de forma emergencial, sem grandes planejamentos e capacitações. No entanto, essa pesquisa evidencia um panorama desfavorável do ponto de vista de crianças e adolescentes com AH/S no que diz respeito à experiência vivenciada com o modelo nos moldes de como foi praticado. A maioria não foi atendida em suas necessidades, considerou as aulas pouco atraentes, com baixa interação, não obteve enriquecimento e aprofundamento dos estudos na escola ou outro local/instituição, não foi incluída e não contemplada em anseios educacionais e em fatores não cognitivos, como o autoconceito acadêmico e o lócus de controle, fundamentais para a produção criativa (REZULLI, 2004).

Sabemos que cada um de nós tem um papel importante na sociedade. Investir na educação e procurar desenvolver no estudante (com AH/S ou não) sua autonomia e sua produção criativa é fundamental para o avanço da humanidade. Estudantes com AH/S são talentos indiscutíveis, mas que precisam ser encaminhados e potencializados para um futuro promissor e feliz. Renzulli e Reis (apud VIRGOLIM, 2014) reforçam a importância de se investir na educação, trabalhar progressivamente as diversas habilidades e potenciais dos alunos, valorizar o trabalho criativo e aumentar o número de adultos criativo-produtivos.

[...] Agora imagine o que aconteceria se alguns dos mais talentosos criadores de nossa civilização fossem forçados a se conformar e não recebessem nenhum apoio. Se não estivermos conscientes das maneiras de ajudar estes indivíduos a buscar sua produtividade criativa, tanto em idades precoces quanto em períodos posteriores de suas vidas, devemos então considerar o grande romance Americano não escrito, o poema não concebido, a cura não desenvolvida e a guerra não evitada (REZULLI, REIS, p. 196-7, apud VIRGOLIM, 2014, p. 605-6).

Considerações finais

A pandemia de Covid-19 provocou adaptações emergenciais em diversos setores da sociedade, incluindo o educacional, em que as escolas e os professores precisaram migrar cursos presenciais para o modelo remoto de ensino, de forma emergencial.

De acordo com especialistas, o ensino remoto praticado continuou com os mesmos princípios do ensino presencial, apesar de mediado por tecnologia, o que não é desejável, sendo preciso ensinar de forma menos conteudista, formar o aluno autônomo, envolvido com a tarefa, participativo e criativo para que o processo ensino-aprendizagem fosse pleno.

Com a implantação do ensino remoto emergencial, reflexões no campo educacional como quanto à qualidade do ensino remoto ofertado, especialmente para educação especial, vieram à tona. Focado em alunos com AH/S, o objetivo deste trabalho foi construir um panorama do ensino remoto vivenciado por crianças e adolescentes identificados com AH/S no estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa mostra um ambiente desfavorável, com alto índice de insatisfação entre os pesquisados e depoimentos que refletem desmotivação e desinteresse pelo ensino remoto ofertado, bem como a falta de ambiente educacional enriquecido que atenda a suas necessidades especiais.

Investir na educação, trabalhar as habilidades, despertar o senso crítico, autônomo e criativo em todos os estudantes, seja com AH/S ou não, é um caminho para construirmos o adulto produtivo-criativo, cujas descobertas promovem o avanço da humanidade. Com um cenário educacional favorável é que os talentos naturalmente florescem. Será que estaríamos vivenciando uma crise sanitária tão prolongada e com tantos impactos sociais, políticos e econômicos fazendo educação com foco no desenvolvimento criativo-produtivo?

Referências

AGÊNCIA BRASIL. *Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus*. Brasília: Universidade Aberta do SUS, 2020. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em 29 jul. 2020.

APPENZELLER, S. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 44, supl. 1, p. 1-6, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Emrede: Revista de Educação à Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-75, jan./jun. 2020. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática*. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.168, de 6 de outubro de 2015. Altera a redação do parágrafo 1º do art. 47 da lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 7 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *O que é educação à distância?* Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

_____. Resolução CNE Nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, 12 set 2001.

_____. Resolução CNE Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, 3 out. 2009.

BURNS, D. E. *Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final*. Curitiba, PR: Juruá, 2014.

COSTA, A. R. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. *Revista Rios Eletrônica*, Paulo Afonso, n. 12, p. 59-74, 2017.

COSTA, R. L.; LIBANEO, J. C. Educação profissional técnica à distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. *Edur: Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26, maio/jul. 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698180600>

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 25-39.

DELOU, C. M. C. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: Sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 411-26.

GARCIA, T. C. M. et al. *Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas*. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597332>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 54-66.

HAMZA, E. A.; MOHAMED, E.; ELSANTIL, Y. A systemic review based study of gifted and talented. *Talent Development & Excellence*, v. 12, n. 2s, p. 2888-97, 2020.

HODGES, C. et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, Recife, v. 2, p. 1-12, 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Estudos sobre educação e o impacto da pandemia do coronavírus*. São Paulo, SP, 2020. Disponível em <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criises/estudos-educacao-e-impacto-coronavirus.html>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

LOBO NETO, F. J. S. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In SILVA, M. (Org.). *Educação "online": teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo, SP: Loyola, 2006.

MARTINS, R. X. A Covid- 19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *Emrede: Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-56, 2020. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.620>

MORAN, J. A culpa não é do on-line: contradições na educação evidenciadas pela crise atual. *Inovações em Educação*, 29 jun. 2020. Disponível em <<https://porvir.org/a-culpa-nao-e-do-online-contradicoes-na-educacao-evidenciadas-pela-crise-atual/>>. Acesso em 30 jul. 2020.

_____. Educação inovadora presencial e a distância. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo, SP: Loyola, 2003. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/inov.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MOREIRA, M. A. J.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-64, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, A. P.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas habilidades/superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 24, p. 1-7, 2020a. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020193985>

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÊS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 5, p. 1-18, 2020b.

PEREIRA, M. C.; SILVA, T. M. O uso da tecnologia na educação na era digital. *Revista Saberes em Rede*, Cuiabá, p. 85-94, jul./dez. 2013.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. *Manual de identificação de altas habilidades/superdotação*. Guarapuva, PR: Apprehendere, 2016.

RENZULLI, J. 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. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014a. p. 219-64.

_____. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-62, set./dez. 2014b. <https://doi.org/10.5902/1984686X14676>

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75 – 131, jan./abr. 2004.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas: Educação*, Aracajú, v. 10, n. 1, p. 41-57, jun./jul. 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 67-80.

SOUTO, K. C.; CASTRO, H. C.; DELOU, C. M. C. Da formação básica à prática docente: Qual à percepção do professor sobre a superdotação? *Travessias*, Cascavel, v. 15, n. 2, p. 369-88, maio/ago. 2021. <https://doi.org/10.48075/rt.v15i2.26215>

UNITED NATIONS EDUCATIONAL. SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Covid-19 educational disruption and response*. Paris, 2020. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG. *Qual a diferença entre EaD e ensino remoto?* Goiânia, GO, 2020. Disponível em: <<https://www.fic.ufg.br/p/34551-qual-a-diferenca-entre-ead-e-ensino-remoto>>. Acesso em: 1 jan. 2021.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014. <https://doi.org/10.5902/1984686X14281>

_____. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 9-69.

WORRELL, F. C. et al. Gifted students. *Annual Review of Psychology*, San Mateo, v. 70, p. 551-76, 2019. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

Submetido em: 23/08/2021

Aceito em: 19/01/2022

Sobre os autores

Kelling Cabral Souto

Doutora e Mestre em Engenharia Nuclear pela COPPE/UFRJ (2005 e 2001), ambos na área de Engenharia de Fatores Humanos (Inteligência Artificial). Graduada em Matemática (licenciatura e bacharelado) e em Ciência da Computação (1999). Realiza Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação, Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense (UFF) - área de atuação Altas Habilidades/Superdotação. Professora do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) no Campus Nilópolis-RJ. Docente orientadora do núcleo de matemática do Programa Residência Pedagógica/IFRJ. Realiza pesquisas nas áreas de educação, ensino, matemática, computação e engenharia.

kelling.souto@ifrj.edu.br

Cristina Maria Carvalho Delou

Psicóloga, Licenciada em Psicologia na PUC-RJ (1981), Especialista (1981) e Mestre em Educação na área de concentração Educação de Superdotados na UERJ (1987), e Doutora em Educação, pelo PPG em Educação: História, Política, Sociedade, na PUC-SP (2001); Professora Aposentada da Faculdade de Educação e Docente em cursos de Pós-Graduação stricto-sensu, mestrado e doutorado, nas áreas da Diversidade, Ciências, Tecnologia, Biotecnologia, Biociências, Saúde e Inclusão na Universidade Federal Fluminense (UFF) e no Instituto Oswaldo Cruz. Coordenadora do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-UFF). Bolsista Produtividade em Pesquisa Nível 2 do CNPq; Líder do Grupo de Pesquisa Talento e Capacidade Humana na Sociedade e na Educação, vinculado ao CNPq; Membro da Comissão Técnica do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). Recebeu o Prêmio Jabuti 2015, na categoria Educação e Pedagogia. Recebeu a Medalha do Mérito Carioca como Personalidade Educacional 2019 pelo Conselho Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Foi Coordenadora-Geral de Políticas, Regulação e Formação de Profissionais de Educação Especial, na Diretoria de Educação Especial, da Secretaria de Modalidades Especializadas do Ministério da Educação, no ano de 2020.

cristinadelou@id.uff.br