

A EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

DISCRIMINAÇÃO OU INCLUSÃO?

EDUCATION OF GIFTED IN CRITICAL MATHEMATICS EDUCATION
Discrimination or inclusion?

LA EDUCACIÓN DE SUPERDOTADOS EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA CRÍTICA
¿Discriminación o inclusión?

Heloísa Gabriela Paterno
(Instituto Federal Catarinense Campus Rio do Sul, Brasil)
helopaterno@gmail.com

Kauane Ferrari
(Instituto Federal Catarinense Campus Rio do Sul, Brasil)
kauane.ferrari09@gmail.com

Larissa Hang
(Instituto Federal Catarinense Campus Rio do Sul, Brasil)
larissahang123@gmail.com

Paula Andrea Grawieski Civiero
(Instituto Federal Catarinense Campus Rio do Sul, Brasil)
paula.civiero@ifc.edu.br

Recibido: 02/07/2022
Aprobado: 02/07/2022

RESUMO

O presente artigo deriva de uma pesquisa qualitativa de cunho propositivo que busca levantar questões relacionadas à diferenciação e os atendimentos voltados para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, à luz da educação matemática crítica. Para tal, é necessário compreender a definição, características, dificuldades e necessidades educacionais dos educandos com altas habilidades. Dentre estas necessidades estão o estímulo intelectual, o contato com pares, menos tempo em espera e desafios à altura de seu nível cognitivo, fatores que implicam na premência da provisão de atendimento. A educação matemática tem grande impacto no resultado desse atendimento, pois participa da efetivação de ações de enriquecimento, aceleração e diferenciação que são direcionadas para os alunos superdotados. Nesse contexto, a partir dos conceitos de ‘empowerment’ e ‘disempowerment’ descritos por Skovsmose, discute-se o processo de diferenciação para compreender se ele implica no desempoderamento de certas comunidades, em especial de alunos não superdotados. Sendo a diferenciação um processo necessário para atender as necessidades dos educandos com Altas Habilidades, ela não pode ser rapidamente descartada como sendo discriminação por habilidades. Há, entretanto, atitudes e aspectos desse processo que são capazes de levar a formas de discriminação. Esta reflexão é necessária para compreender a

interseccionalidade entre a educação de superdotados e a educação matemática crítica e fundamentar o trabalho dos educadores matemáticos, avançando a Educação Inclusiva e Especial.

Palavras-chave: educação matemática critica. superdotados. inclusão. discriminação.

ABSTRACT

This article derives from a qualitative research of propositional nature that seeks to raise questions related to differentiation and services aimed at gifted students, in the light of critical mathematics education. For this, it is necessary to understand the definition, characteristics, difficulties and educational needs of students with high abilities. Among these needs are intellectual stimulation, contact with peers, less waiting time, and challenges at their cognitive level, factors that speak to the urgency of providing care. Mathematical education has a great impact on the results of this service, as it participates in the implementation of enrichment, acceleration and differentiation directed towards gifted students. In this context, based on the concepts of 'empowerment' and 'disempowerment' presented by Skovsmose, the differentiation process is discussed to understand whether it implies the disempowerment of certain communities, especially non-gifted students. Since differentiation is a necessary process to meet the needs of gifted students, it cannot be quickly dismissed as being a discrimination by abilities. There are, however, attitudes and aspects of this process that are capable of leading to forms of discrimination. This reflection is necessary to understand the intersectionality between gifted education and critical mathematics education and to base math educator's work, advancing Inclusive and Special Education.

Keywords: critical mathematics education. gifted students. inclusion. discrimination.

RESUMEN

Este artículo se deriva de una investigación cualitativa de carácter propositivo que busca plantear cuestiones relacionadas con la diferenciación y los servicios dirigidos a estudiantes con Altas Capacidades o Superdotación, a la luz de la educación matemática crítica. Para ello, es necesario comprender la definición, características, dificultades y necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades. Entre esas necesidades se encuentran la estimulación intelectual, contacto con pares, menor tiempo de espera y desafíos a la altura de su nivel cognitivo, factores que implican la urgencia de brindar cuidados. La educación matemática tiene un gran impacto en el resultado de este servicio, ya que participa en la puesta en marcha de acciones de enriquecimiento, orientación y diferenciación que van dirigidas a los alumnos superdotados. En este contexto, a partir de los conceptos de 'empoderamiento' y 'desempoderamiento' presentados por Skovsmose, se discute el proceso de diferenciación para entender si implica el desempoderamiento de ciertas comunidades, especialmente de los estudiantes no superdotados. Dado que la diferenciación es un proceso necesario para satisfacer las necesidades de los estudiantes con Altas Habilidades, no puede descartarse rápidamente como una habilidad reconocida. Hay, sin embargo, actitudes y aspectos de este proceso que son capaces de conducir a formas de comprensión. Esta reflexión es necesaria para comprender la interseccionalidad entre la educación para superdotados y la educación matemática crítica y para apoyar el trabajo de los matemáticos, avanzando en la Educación Especial e Inclusiva.

Palabras clave: educación matemática critica. superdotados. inclusión. discriminación.

Introdução

A educação de superdotados frequentemente é deixada de lado no debate educacional, inclusive em políticas educacionais, sob argumentos de que programas para superdotados representam uma suposta elitização, favorecimento de um grupo de alunos, ou mesmo de que é desnecessário prover apoio para esta população (Borland, 2005; Gallagher, 2015; Subotnik et al, 2011). Essas falhas justificativas advêm de mitos populares e de um não-entendimento da condição de superdotação (Subotnik et al, 2011), e representam um perigo para o pleno desenvolvimento dos superdotados – especialmente quando utilizadas para diminuir e coibir os esforços para a educação dos superdotados.

Segundo Gallagher (2015), um grande problema é a falta de políticas educacionais que guiem a construção de boas práticas e um sistema de apoio para a população superdotada, um problema causado pela falta de “vontade para agir” e a falta do “mecanismo para implementar a ação necessária”. Percebemos, no entanto, que o problema vai muito além: não há apoio da população para programas de educação de superdotados, pois há um desconhecimento geral da condição e dos motivos para que o atendimento a superdotados seja necessário. As próprias definições de superdotação apontando para crianças com “potencial elevado”, e as defesas para a educação de superdotados pautadas no “potencial econômico, social e científico” que essa população pode ter, são causadoras de mitos, estereótipos e expectativas deturpadas, que causam um distanciamento entre a população e o tema. Quando isso ocorre, prevalece uma ideia de que as necessidades dos superdotados são menos importantes ou menores que as dos demais alunos, e que os superdotados “se viram sozinhos” e “não precisam de apoio”, e que então a educação de superdotados é discriminatória e que apenas “privilegia” um grupo.

Estes falsos argumentos são infelizmente utilizados diariamente para desqualificar o atendimento aos estudantes superdotados. Estes alunos passam pelo cuidado e ensino de profissionais da educação que, muitas vezes, compartilham dessa visão de que superdotados não precisam de atendimento educacional; por este motivo, é extremamente importante que seja debatida a tal “discriminação por habilidades” – começando pelo debate sobre sua própria existência – para que então se possa pensar em como pode e deve ser a educação especial e inclusiva quanto aos estudantes superdotados. Em especial, esse debate é feito à luz da educação matemática crítica, pensando-se no contexto da sala de aula de matemática e do desenvolvimento dos estudantes, sejam eles superdotados ou não, quanto à matemática.

Trazemos à discussão, a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho propositivo, duas formas de enxergar a educação de superdotados: como discriminação, ao que se identifica uma parcela dos alunos para que recebam “mais” ou “melhor” educação; ou como inclusão, ao que se reconhece os superdotados como sujeitos com necessidades educacionais específicas, e que por conta da sua neurodivergência necessitam de adaptações ao currículo educacional para que possam continuar seu desenvolvimento na escola.

A Educação Matemática Crítica

O movimento da educação matemática crítica (EMC) começou a se expandir na década de 1980, tendo como maior nome Ole Skovsmose. A EMC é “a expressão de preocupações a respeito da educação matemática” (Skovsmose, 2014, p. 11), preocupada com o papel sociopolítico da educação matemática, buscando analisar criticamente o papel da educação matemática na sociedade (Skovsmose, 2015).

Um dos tópicos da EMC abordado por Skovsmose é o empowerment e o disempowerment que a educação matemática pode significar, criando situações de inclusão ou de exclusão de populações a depender do acesso (ou a falta dele) e da qualidade de ensino e aprendizagem de matemática que cada comunidade tem. Em seu livro “Desafios da reflexão em educação matemática crítica”, Skovsmose aponta que a educação matemática é inherentemente política, e então “pode significar empowerment, mas também submissão” (Skovsmose, 2015, p. 103). Outros autores estão em consonância com essa visão, apontando que a matemática é uma prática cultural e política e que a educação matemática é governada por interesses neoliberais e imperialistas (Gutiérrez, 2013; Pais & Valero, 2012).

Saber matemática carrega um peso decisivo no potencial de desenvolvimento econômico de um grupo e as oportunidades que ele terá. A educação matemática, então, pode ser utilizada para atender diferentes interesses, seja para empoderar ou para retirar poder e subjugar outros grupos, para promover ideais democráticos e cidadania crítica ou para dominar outros povos – como ocorreu na Alemanha nazista dos anos 1930. O ensino de matemática tem uma atuação política, quer que isso seja feito de modo proposital e crítico ou que seja involuntário e irrefletido – deixado ao acaso ou manifestando a dominação pensada pelos outros atores do sistema educacional, social e político.

Nesse sentido, Skovsmose (2015) descreve como a educação matemática pode significar empoderamento e desempoderamento para as populações. Uma dessas formas é pela falta de recursos, sobretudo financeiros, uma vez que a educação matemática demanda e pode ser beneficiada por investimentos como em tecnologias, softwares educacionais e outros recursos para estudo (Skovsmose, 2015). O autor coloca muito bem que “a distribuição desigual de recursos gera discriminação das oportunidades de aprendizagem”, e, por este motivo, é fundamental considerar os aspectos sociais e a pobreza nas pesquisas – e ações – de educação matemática (Skovsmose, 2015, p. 119). Ele também aponta o contexto socioeconômico do aluno como um fator de aprendizagem, tal que “uma preocupação da educação matemática crítica é reconhecer a diversidade de condições nas quais o ensino e aprendizagem de matemática acontecem no mundo” (Skovsmose, 2014, p. 33).

Outro motivo de desempoderamento, segundo Skovsmose (2015) são barreiras linguísticas enfrentadas por crianças que frequentam a escola em um idioma que não sua língua materna, uma vez que isso causa um grande impacto na qualidade do aprendizado de matemática, bem como a discriminação racial e de gênero. Seja de forma direta – como a proibição de meninas a frequentar a escola ou o apartheid – ou por expressões indiretas e microagressões sofridas, estes fatores impactam o aprendizado de matemática e podem significar desempoderamento.

Além dessas, uma última forma de desempoderamento é abordada pelo autor dinamarquês, e que motiva este trabalho: a discriminação por conta das habilidades.

Um certo tipo de elitismo toma forma na educação matemática quando ocorre discriminação por causa de habilidades. Tem-se afirmado que é importante diferenciar os alunos de acordo com suas, assim chamadas, “habilidades” (a noção de habilidade é problemática, sem dúvida). A diferenciação pode cair no elitismo quando grupos de alunos são tratados de maneira diferenciada, de acordo com suas aparentes capacidades de aprender matemática, e os melhores recebem mais recursos. Tal elitismo pode ser “justificado” em termos financeiros, alegando-se que é mais lucrativo investir nos alunos aparentemente mais dotados. Mas, se considerarmos a educação como um direito humano, então o argumento da produtividade econômica como princípio subjacente à distribuição desigual de oportunidades de aprendizagem parece absurdo (Skovsmose, 2015, p. 121).

Entendemos que os estudantes com ‘maior habilidade’ a que Skovsmose se refere são, em grande parte, superdotados na área da matemática e, dessa forma, esta ‘diferenciação’ por níveis de habilidades trata-se, na verdade, de uma forma de atendimento para estudantes superdotados. Destarte, é necessário compreender o que é a condição de superdotação, quais as necessidades educacionais dos estudantes superdotados, e quais os processos pelos quais estas necessidades podem vir a ser atendidas, para que a partir disso possa-se discutir se a diferenciação nas aulas de matemática é sinal de discriminação ou de inclusão, tomando como caminho de pensamento o que a EMC propõe para análise e objetivos da educação.

As Altas Habilidades/Superdotação e a Educação de Superdotados

Subotnik et al (2011) falam sobre a ironia que é que uma das maiores questões do campo da educação de superdotados seja como definir superdotação: há uma grande dificuldade em se chegar a um consenso sobre a condição, não por causa de uma escassez de definições, mas sim, porque há um número desconcertante delas.

Surgem divergências no campo quanto a quais são as causas subjacentes do desempenho superdotado, onde deve ser traçada a linha entre o desempenho superdotado e o desempenho que não é rotulado como tal, qual deve ser a melhor maneira de transformar o potencial da infância em realizações notáveis na idade adulta e se o desenvolvimento da eminência deve ser até mesmo um objetivo da educação de superdotados (Subotnik et al, 2011, p. 8, tradução nossa).

Os autores supracitados dividem as concepções de superdotação em cinco grupos: alto QI, fragilidade emocional, superdotação criativo-produtiva e desenvolvimento de talento em domínios variados, desigualdade de oportunidades, e superdotação decorrente da prática. Diferentes autores adotam diferentes concepções de quem é o superdotado, dificultando um consenso e mesmo a criação de políticas educacionais para atender ao público. Outros autores, como Borland (2005) defendem que sequer se tenha uma concepção de superdotação. Segundo Gallagher (2015), são as políticas sociais que determinam quem recebe recursos, quais são, e como isso ocorre – portanto, são as políticas sociais e educacionais que determinam quem é superdotado. A legislação brasileira, por exemplo, conceitua os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Alunos com altas habilidades/superdotação 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 (Brasil, 2008, p.15)

Essa visão conversa com referenciais como Joseph Renzulli (1997), que conceitua a superdotação como um comportamento resultante da intersecção e interação de três “anéis”: a) habilidade acima da média; b) motivação, que representa a concentração e persistência nas áreas de interesse; e c) criatividade.

Esta própria visão de superdotação demonstra como a educação de superdotados é vista como *produto*. O superdotado não precisa ser atendido porque tem necessidades educacionais especiais, mas sim porque pode trazer bons frutos em seu futuro profissional. Apaga-se o indivíduo, ignora-se o direito a desenvolvimento pleno, e enxerga-se apenas o desempenho, o “talento”, o “potencial”. Infelizmente esta visão é predominante nas concepções de superdotação. Para Gallagher (2015), os argumentos políticos para priorizar a educação de superdotados se baseiam nas contribuições científicas, sociais e econômicas que esse grupo pode ter. Esta justificativa vem sendo usada desde pelo menos 1817, por Thomas Jefferson no “Elementary School Act” (Gallagher, 2015), e continuam sendo utilizadas até hoje, como é exemplo das normativas brasileiras. Embora Subotnik et al (2011) tragam cinco formas de enxergar a superdotação, ainda consideram a eminência como o resultado almejado da educação de superdotados, a superdotação como manifestação do desempenho superior, e a realização como medida da superdotação. E o superdotado? Quem é e por que o é? Para além da visão positiva do potencial, como fica seu desenvolvimento e suas dificuldades? O que é ser superdotado, atípico, neurodivergente?

As concepções de superdotação apontam para traços vistos como benéficos: inteligência, criatividade, eminência, potencial, realização. Ao mesmo tempo, identifica-se nos superdotados diferenças nos âmbitos sociais e emocionais, para além do cognitivo: traços como a intensidade emocional e sensorial, perfeccionismo, empatia e senso de justiça elevados, problemas de conduta, tendência a questionar regras e dificuldade de relacionamento com colegas (Webb et al., 2005; Ourofino; Guimarães, 2007; Neumann, 2021). Esses fatores demonstram como a condição de superdotação vai muito além do desempenho escolar, atestando para a necessidade de apoio educacional, afetivo e psicológico para o superdotado.

Então, em que lugar fica a justificativa de que superdotados necessitam de atendimento por causa das possíveis contribuições futuras que podem ter? Se eles também possuem inúmeras dificuldades – que podem afetar seu desempenho atual e futuro – por que o foco apenas no desenvolvimento de seu talento? Num contexto em que a educação de superdotados é deixada de lado, tanto pelos profissionais da educação ao assumir que estes alunos não necessitam de ajuda como pelas políticas públicas (Gallagher, 2015; Subotnik et al, 2011), será que adotar tais concepções aproxima ou afasta a sociedade da luta pela educação de superdotados?

Para atender às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD, algumas formas de atendimento e intervenção podem ser adotadas. McClure e Piggott (2007) classificam três formas de gerenciar as aulas de Matemática para atender as necessidades dos alunos superdotados: o enriquecimento, extensão e a aceleração, que podem ocorrer dentro ou fora da sala de aula regular e de modo individual, em grupo, ou com toda a turma. Algo que vem ganhando popularidade é a “diferenciação” na sala de aula (Pereira & Sanches, 2013; Latz & Adams, 2011), uma concepção pedagógica no qual as necessidades acadêmicas, sociais, emocionais e psicológicas de cada aluno devem ser respeitadas no processo individual de aprendizagem. O professor articula e adapta a aula para que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem, ou seja, faz uma “modificação e diversificação de atividades, estratégias e metodologias de ensino, de modo a fornecer respostas adequadas às especificidades e necessidades de todos os alunos” (Pereira; Sanches, 2013, p. 122), promovendo um ambiente em que todos possam realmente ter a oportunidade de aprender.

Quando utilizada em sala de aula, a diferenciação garante os estudantes superdotados sejam continuamente desafiados, de modo a não gerar o tédio e desinteresse que tantas vezes geram desmotivação, frustração e baixo desempenho escolar (Ourofino; Guimarães, 2007; McClure; Piggott, 2007), e faz isso dentro da sala de aula em um modelo inclusivo (Maia; Freire, 2020).

A postura positivista sobre a superdotação precisa ser problematizada, infundindo lentes teóricas não utilizadas anteriormente, para que o campo da educação de superdotados possa crescer (Latz & Adams, 2011, p.774). É isso que se propõe neste trabalho, a partir da educação matemática crítica, propondo reflexões e discussões que avancem tanto o campo de educação de superdotados como o da educação matemática

Pensando a educação de superdotados por meio da educação matemática crítica

Para discutirmos a discriminação por habilidades à luz da condição de superdotação, é necessário primeiro compreender qual a conexão que se faz entre a habilidade em matemática e a superdotação. É importante deixar claro que ser habilidoso em matemática e ser superdotado não são sinônimos, e também que ser um desses itens não é requisito para ser o outro. Existem pessoas superdotadas na área da matemática; existem os superdotados na área da matemática, mas que não desenvolveram suas habilidades na área; existem os superdotados exclusivamente em outras áreas; assim como existem alguns poucos alunos típicos ou não-superdotados que se desenvolveram mais na matemática a ponto de terem desempenho acima da média sem serem superdotados. Ainda assim, na maioria das vezes são os estudantes superdotados, que têm “potencial elevado” ou que demonstram “talento” na área da matemática, a que nos referimos quando falamos de estudantes altamente habilidosos em matemática.

São esses estudantes, também, que irão *precisar* de adaptações apenas para que possam se desenvolver tanto quanto os demais. Por exemplo: o estudante que aprende rápido e passa metade das aulas esperando os colegas terminarem a tarefa para que então possa aprender algo novo não está aprendendo tanto quanto os colegas, por mais que tenha um desempenho superior. Para aprender em todas as aulas, como seus colegas, esse estudante precisa de flexibilizações curriculares que o atenda. O papel da diferenciação, então, é de realizar essas adaptações de modo que o estudante tenha suas necessidades atendidas dentro da sala de aula regular (Borland, 2005; Ourofino; Guimarães, 2007; McClure; Piggott, 2007; Latz & Adams, 2011; Pereira & Sanches, 2013; Gallagher, 2015). Atender as necessidades educacionais dos estudantes é o cerne da Educação Especial, e é por isso que vários países, como é o caso do Brasil e da Áustria, Espanha, Hungria, Suíça (Boettger & Reid, 2015), incluem os estudantes superdotados como parte do público-alvo da Educação Especial.

O estudante receber adaptações não significa – e não deve significar – que está recebendo uma educação “melhor” ou melhores recursos para sua aprendizagem. Skovsmose afirma que a diferenciação se torna elitismo “quando grupos de alunos são tratados de maneira diferenciada, de acordo com suas aparentes capacidades de aprender matemática, e os melhores recebem mais recursos” (Skovsmose, 2015, p. 121). De fato, os alunos superdotados podem ser tratados de maneira diferente, entretanto isso se trata de um processo de atendimento às suas necessidades. Skovsmose coloca que a distinção se dá porque “os

melhores recebem mais recursos”, no entanto o que se observa é que os atendimentos e os programas para superdotados recebem pouco financiamento e poucas políticas públicas são alocadas para este fim (Subotnik et al, 2011; Gallagher, 2015). O próprio desenvolvimento dos profissionais na área da superdotação tem que se dar por interesse próprio, e sem subsídios, porque não houve apoio em políticas sociais para essa área (Gallagher, 2015). Borland (2005, pp. 1-2) afirma que os estudantes com altas habilidades ou alto desempenho estão entre aqueles que são mais mal atendidos quando o currículo e a instrução não são diferenciados. Defensores da área veem os programas para superdotados como meio de ajudar a alcançar o objetivo de uma educação apropriada para todas as crianças, como uma reparação de um erro, como uma forma de fazer o sistema educacional atender às necessidades legítimas de uma minoria (Borland, 2005, p.11).

É fato que diversas formas de discriminação tomam espaço dentro da educação para superdotados. Um exemplo disso é o caso da cidade de Nova Iorque, que vem sendo centro de amplas disputas para mudanças e até mesmo para a extinção dos programas para superdotados. Autores da área vêm amplamente falando sobre discriminações quanto a status socioeconômico, gênero e raça dentro de programas para superdotados. Borland (2005) diz que a educação de superdotados espelha, e talvez perpetue, as desigualdades da sociedade. Desigualdades raciais na identificação de alunos superdotados têm sido uma constante ao longo da história nos Estados Unidos, e há amplas evidências de que alunos de famílias mais ricas têm mais chances de estar em programas para alunos superdotados do que alunos de famílias mais pobres (Borland, 2005). Ainda, há evidências de que programas para superdotados são projetados para os superdotados de alto desempenho, enquanto os superdotados com baixo desempenho são deixados de fora (Boettger & Reid, 2015). Latz & Adams (2011) vão ainda mais longe e apresentam o conceito de “duplamente oprimidos” para descrever crianças que sofrem com a pobreza e a superdotação: a primeira opressão pode anular a identificação da segunda e, portanto, a extensão da luta da criança pode nunca ser totalmente identificada. Em geral, observa-se que combater o favorecimento de alguns grupos em detrimento de outros dentro da educação de superdotados é uma preocupação forte e recorrente da área. Como aponta Borland (2005), os estudiosos acreditam que programas educacionais apropriados para alunos identificados como superdotados podem ser implementados sem serem elitistas, racistas, sexistas ou prejudicados por desigualdades socioeconômicas.

Equalizar o atendimento a superdotados com elitismo é uma simplificação de um amplo debate que ocorre até mesmo dentro do campo da educação especial e da educação de superdotados. Infelizmente, muita da argumentação contra a educação de superdotados se dá sem conhecimento e compreensão das necessidades dos superdotados, assumindo que eles não necessitam de apoio educacional e “podem se virar sozinhos”. Mara Sapon-Shevin (1994), por exemplo, afirma que programas para superdotados criam uma “perturbação” na comunidade escolar, quando separam um grupo de alunos dos demais. Segundo Cross (1997), no entanto, este argumento ignora todas as pesquisas que apontam os benefícios e as necessidades dos estudantes superdotados de estarem juntos; alunos superdotados são reunidos para que seja possível sanar uma necessidade educacional sua de conviver com seus pares. Mesmo que a existência de classes especiais para superdotados seja debatível, é necessário promover alguma forma apropriada de atender a estudantes superdotados. Se fosse amplamente adotado um processo de diferenciação dentro das salas de aula, faria sentido almejar que os superdotados fossem novamente atendidos na sala de aula regular (Cross, 1997).

Por fim, resta o argumento de que tal elitismo na educação de superdotados se dá “‘justificado’ em termos financeiros”, sob “argumento da produtividade econômica” (Skovsmose, 2015, p. 121). De fato, argumentos desta natureza são muito utilizados para justificar a educação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, até mesmo por teóricos da educação para superdotados. Segundo Gallagher (2015, p. 78, tradução nossa), “os Estados Unidos precisam de todo e eficiente desempenho dos seus estudantes mais capazes para competir eficientemente a nível mundial”. Outros autores escrevem sobre as “necessidades sociais” como motivo para se dar atenção aos superdotados:

Uma das principais razões para estudar a superdotação e entender como o talento pode ser desenvolvido é a necessidade da sociedade de que futuros inovadores criem produtos e serviços que irão melhorar nossas vidas; de que pensadores criativos gerem novas ideias e soluções para os principais problemas

sociais, econômicos e ambientais que assolam o mundo; de que jovens líderes lidem com as prioridades nacionais; e de que artistas criativos entretenham, animem, inspirem e acalmem nossas almas. [...] Se acreditamos que crianças superdotadas podem ser uma fonte de nossos futuros líderes nacionais, cientistas, empreendedores e inovadores, precisamos investir na compreensão de como podemos cultivar deliberadamente seus talentos (Subotnik et al, 2011, p. 11).

Tais tentativas de convencimento para promover a educação de superdotados revelam uma perspectiva mercadista da superdotação, em anuência de que promover o atendimento para estes alunos serve apenas para promover talentos, para produzir para a sociedade. Esta visão representa mais uma ameaça para o campo da educação de superdotados: uma desumanização do indivíduo superdotado, numa visão capacitista que o enxerga como máquina, e não mais como pessoa. Como afirma Skovsmose (2015), educação é direito humano. Pessoas superdotadas têm direito à educação e, pela sua condição humana, têm direito de serem vistas por completo, e não apenas por fins mercadológicos. Sua educação não pode ser valorizada apenas pelo seu “potencial”, como se o indivíduo fosse uma “coisa”, com tempo de maturação e motivo futuro para uso. O aprendizado de ninguém deveria ser pautado por seu “potencial”, mas sim para seu desenvolvimento.

Entretanto, apesar de o argumento da produtividade econômica ser esta a justificativa mais utilizada para promover a educação de superdotados, ainda assim esta área recebe pouca atenção, poucas políticas e poucos recursos, demonstrando a inefetividade deste argumento.

Considerações finais

A tal “discriminação por habilidades” se trata na verdade de um atendimento necessário a estudantes superdotados. A visão de que a diferenciação – ou qualquer outra forma de atendimento – é discriminação quando aplicada a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação advém da falta de conhecimento sobre a condição e o tamanho das suas necessidades educacionais. Muitas vezes, ainda, reflete um capacitismo que apaga o indivíduo superdotado e ignora suas dificuldades, para enxergar apenas o talento e como pode servir à sociedade.

Assim como os estudantes com deficiência, com transtornos de aprendizagem ou com dificuldades, os estudantes superdotados também precisam de atendimento educacional adequado, o que não pode e não deve ser uma educação melhor ou com mais recursos. A ideia de que o processo de diferenciação seria uma “educação melhor” ou “mais avançada” para pessoas com altas habilidades, ao invés de uma estratégia da educação inclusiva, é outro motivo (incorrecto) pelo qual alguns professores não oferecem as flexibilizações necessárias no currículo, ambiente escolar e sala de aula, para os estudantes nessa condição. E, como aponta Borland (2005), os estudantes superdotados estão entre os que são mais mal atendidos quando o currículo e a instrução não são diferenciados.

A educação de superdotados não é elitista por si só, mas dentro dela os mecanismos criados podem ser discriminatórios – especialmente em quesitos de gênero, raça e status socioeconômico. Isso vai ao encontro do que Skovsmose coloca como as outras formas de *disempowerment*. Todas elas podem estar presentes ao que se realiza o atendimento de superdotados – e todas elas precisam ser combatidas.

É importante discutir sobre a educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação dentro da educação matemática crítica, uma vez que a educação matemática exerce tanto poder no desenvolvimento individual e coletivo e se faz tão presente no processo de escolarização de todas as crianças. Ao que se faz uma leitura da educação especial para superdotados em união à educação matemática, contribui-se para o crescimento das duas áreas. Os educadores matemáticos precisam conhecer a condição de AH/SD e saber como atuar com estes alunos, para contribuir com seu desenvolvimento e efetuar um atendimento adequado às suas necessidades.

Como colocam Penteado & Skovsmose (2009, p. 34), para considerarmos a educação para justiça social mais do que um lema, as escolas precisam oferecer oportunidades socialmente relevantes para seus

alunos. Isso precisa incluir o apoio pedagógico e emocional, inclusão escolar e social, e oportunidades adequadas e que suprem as necessidades educacionais dos superdotados.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, SEESP.
- Boettger, E. R. H., & Reid, E. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic pedagogical studies journal*, 4(2), 158-171.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. Conceptions of giftedness, 1-19.
- Cross, J. R. (1997). Book Review: Playing Favorites: Gifted Education and the Disruption of Community. *Journal of Advanced Academics*, 9(1), 35.
- Gallagher, J. J. (2015). Political Issues in Gifted Education. *Journal For The Education Of The Gifted*, [S.L.], 38(1), 77-89. SAGE Publications. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/0162353214565546>.
- Gutiérrez, R., (2013). The sociopolitical turn in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 37–68. Recuperado de <https://doi.org/10.5951/jresmatheduc.44.1.0037>.
- Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10.
- McClure, L & Piggott, J. (2007). *Meeting the Needs of Your Most Able Pupils: Mathematics*. David Fulton Publishers.
- Neumann, P. (2020). Altas habilidades/superdotação e desenvolvimento socioemocional: responsabilidade da educação e da psicologia. *Revista Educação Especial em Debate*, 5(10), 15-36.
- Ourofino, V. T. A. T., & Guimarães, T. G. (2007). Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. *Orientação a professores*, 41-52.
- Pais, A. & Valero, P. (2012). Researching research: Mathematics education in the political. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1), 9–24.
- Penteado, M. G. & Skovsmose, O. (2009). How to drag with a worn-out mouse? Searching for Social Justice through Collaboration. In Skovsmose, O. (2009). Critique as uncertainty. Information Age Publishing. 21-36.
- Pereira, M., & Sanches, I. R. (2013). *Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Nuances: estudos sobre Educação, '24(3), 118-139.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model*: A how-to guide for educational excellence. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250.
- Sapon-Shevin, M. (1994). Playing favorites: Gifted education and the disruption of community. State University of New York Press.
- Skovsmose, O. (2015) *Desafios da reflexão em educação matemática crítica*. (142 p). Papirus Editora.
- Skovsmose, O. (2014). *Um convite à educação matemática crítica*. Papirus Editora.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Great Potential Press, Inc.