



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REALIDADE E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DE ALUNOS COM POTENCIAL PARA ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CIDADE DE MANAUS

ANDREZZA BELOTA LOPES MACHADO

MANAUS-AM
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDREZZA BELOTA LOPES MACHADO

REALIDADE E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DE ALUNOS COM POTENCIAL PARA ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CIDADE DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Alice d'Ávila Becker.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M149r Machado, Andrezza Belota Lopes
Realidade e Perspectivas para a Educação Inclusiva de Alunos com Potencial para Altas Habilidades/Superdotação na cidade de Manaus / Andrezza Belota Lopes Machado . 2008
225 f.: 31 cm.

Orientadora: Maria Alice D'Ávila Becker
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Alunos com Potencial para Altas Habilidades. 2. Superdotação. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação de Professores. I. Becker, Maria Alice D'Ávila. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ANDREZZA BELOTA LOPES MACHADO

REALIDADE E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DE ALUNOS COM POTENCIAL PARA ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CIDADE DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Alice d'Ávila Becker.

Aprovado em 18 de abril de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Alice d'Ávila Becker – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Angela Mágda Rodrigues Virgolim – Membro
Universidade Nacional de Brasília

AGRADECIMENTOS

A Deus, luz iluminadora de meu caminho, fonte de sabedoria e energia vital, por oportunizar-me a vida e capacitar-me, fortalecer-me e inspirar-me na realização deste estudo.

À Universidade Federal do Amazonas, que pela oportunidade de alcançar a realização deste estudo, possibilitando-me este título e oferecendo-me momentos únicos e preciosos de aprendizado, que certamente servirão de alicerce no exercício de minha profissão.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ao conceder-me a oportunidade e o investimento necessário em minha formação acadêmica abrindo-me suas portas para a realização desta pesquisa.

À Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, que me concedeu a autorização para a realização desta pesquisa nas diversas escolas estaduais e com os educadores que nela desenvolvem a docência.

À minha orientadora, Dr.^a Maria Alice d'Ávila Becker, por acreditar neste projeto de pesquisa e contribuir com prestimosas orientações e amizade, tão importantes na construção, análise e reflexão crítica deste estudo.

Às professoras, Ph.D. Jussará Gonçalves Lummertz e Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva, por suas valiosas orientações no momento do exame de Qualificação, que possibilitaram a ampliação dos horizontes desta pesquisa.

À Ph.D. Angela Mágda Rodrigues Virgolim, por partilhar seus estudos e pesquisas, que muito contribuíram para compor este estudo, assim como por sua participação e contribuições nesta banca.

Ao Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento, pela amizade, apoio e atenção, elementos importantíssimos nos momentos de estudo e construção desse trabalho, pela confiança em apoiar esta pesquisa por meio do Projeto Educação e Diversidade/Nupes/Capes e pela preciosa participação nesta banca de defesa.

À Dr.^a e querida professora Arminda Mourão, por sua contribuição na superação do olhar romântico da educação, possibilitando-me uma visão mais crítica na análise do contexto educacional.

Aos professores que compõem o colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufam, que foram importantes em meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos meus pais, Marco Antônio e Maria Julia, pelo amor incondicional e por sempre representarem meu esteio, minha fonte inspiradora e os principais incentivadores de minha vida, acreditando que eu posso fazer a diferença.

Ao meu esposo, Henrique Machado, por seu amor e apoio incondicional, pelo incentivo constante e pela compreensão nos longos momentos de ausência necessária para a construção deste trabalho.

Às minhas irmãs e irmão, tia e avó, que ao longo desta jornada me incentivaram e compartilharam comigo alegrias e tristezas.

Às minhas sobrinhas, que em muitos momentos renovaram minhas energias no caminhar deste estudo.

À minha parceira de caminhada na busca pelo reconhecimento das oportunidades para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, Cláudia Martins, por compartilhar comigo textos e idéias sobre a temática, assim como alegrias, angústias, conquistas e ter me oportunizando grande crescimento pessoal e profissional.

À minha amiga Joab Grana Reis, que em muitos momentos orientou-me e esclareceu-me dúvidas no processo de construção deste estudo.

Aos colegas da turma, por compartilharem suas experiências nas discussões em sala, possibilitando-me a análise de idéias diferentes.

Aos educadores e educadoras das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, que compartilharam comigo suas concepções, dúvidas, preocupações, confiando neste estudo e na melhoria da educação para as crianças, jovens e adultos no Estado do Amazonas.

AGRADEÇO.

RESUMO

No contexto educacional atual, a prática educativa confronta-se com duas realidades distintas: a construção sócio-histórica em que as oportunidades e direitos são oferecidos para poucos, gerando discriminação e exclusão sócio-educacional; e o desafio da educação inclusiva, que respeita a diversidade e visa oportunizar situações de aprendizagem a todos os educandos, de acordo com suas necessidades individuais, respeitando e valorizando a diferença como uma característica inerente ao ser humano e que precisa ser considerada na estruturação e organização do ensino. Na vivência destas realidades dicotômicas, encontram-se presentes os educandos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais o aluno com potencial para Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). À luz da história da educação, este aluno enfrenta grande dificuldade de reconhecimento e identificação de seus talentos, tanto no contexto educacional como social, seja em razão de diversos estereótipos construídos historicamente ou pelos poucos estudos e divulgação da temática junto aos educadores e a sociedade, inclusive nos dias atuais. Nesse sentido, urge a necessidade de investimento, pelos sistemas de ensino público e privado, na formação específica de educadores sobre as necessidades de desenvolvimento desses alunos, objetivando que o ele reverta-se em estratégias, recursos e metodologias educacionais desafiadoras que estimulem e aperfeiçoem os potenciais e talentos humanos. Neste contexto, o presente estudo buscou analisar como ocorre a educação dos alunos com potencial para Altas Habilidades/Superdotação nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal e estadual de ensino, tendo como base: as concepções, dificuldades, ações desenvolvidas e as perspectivas para o atendimento educacional desses educandos, apontadas pelos educadores que atuam nos respectivos sistemas de ensino, tanto nas escolas (microssistema) como nos setores responsáveis pelas ações de políticas públicas (macrossistema). Destaca-se ainda o levantamento de informações sobre formações existentes ou em perspectiva para esses educadores sobre o tema em questão. O estudo caracterizou-se como descritivo-exploratório, tendo como método a perspectiva sócio-histórica, apresentada na forma quali-quantitativa. A fonte direta de coleta de dados foi a pesquisa de campo e as indiretas foram a bibliográfica e webgráfica. Como procedimentos de coleta de dados foram utilizados questionários com questões abertas/fechadas e entrevista semi-estruturada. A análise do estudo foi efetivada pelo método de Análise do Conteúdo. Os resultados indicaram que não há, de conhecimento público, nenhum atendimento educacional em funcionamento, até o momento da pesquisa, para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com AH/S em Manaus. No entanto, existe perspectiva para a implementação deles, tanto na Secretaria municipal como estadual de ensino, a partir do ano letivo de 2007. Quanto à formação de professores, a grande maioria dos participantes aponta nunca haver recebido formação sobre a temática, sendo esta questão destacada como um dos fatores dificultadores para a identificação e o desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade para o atendimento das reais necessidades de desenvolvimento dos alunos com potencial para Altas Habilidades/Superdotação.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos com Potencial para Altas Habilidades/Superdotação – Educação inclusiva – Formação de Professores.

ABSTRACT

In the current educational context, the educative practice faces two different realities: the socio-historic construction so that way the opportunities and rights are offered to few people, happening discrimination and socio-educational exclusion, and the challenge of the inclusive education, that respects the diversity and give opportunities to the educators teach with quality, according to your own necessity, respecting and valuing the difference like a being carachteristic and it must be considered to have a good structure and organization of the teaching. In this reality, we can see an educator with special necessity of the education, where there are students with a great power to many Skills/Gifted (GPS/G). In the education history, this student faces a lot of difficults of recognition and identification of your talents, in the education context as much as social, for many stereotypes during a history process or for the fews studies and the subject matter divulgation joining educators and the society, mainly in the current days. This way, there is the necessity to invest in it, for the public and particular systems, in the specific qualification of the educators about the development necessities of these students, with strategies, resources and educational methodologies that stimulates and improves the great powers and human talents. This way, this search analyzes how happens the education of the students with great powers for many skills/gifted in the starting grades of the elementary school from states and municipal schools, considered as a base the conceptions, difficults, the developed actions and the perspective to the educational attending of these educators, said for the own educators who work in this sistem at school (microsistem) as much as in the sector for the public politics action (macrosistem). It id important to point out that the information surveys about qualification or perspective to these educators about the subject to be questioned. The search is considered like a exploitable-description, having as a method a socio-historic perspective, presented in a quail-quantity way. The resource to survey the data base (information) was practice search and bibliographic and webgraphic resources. To collect the informations was used questionnaires and interviews. The content analyzes was stable by the content analyze method. The results showed that there is not an education attending working out at the moment that the search was accomplished to the development of the educators potenciales with (GPS/G) in Manaus. However, there is a perspective to introduce these projects said before at the Municipal Secretary (Secretaria Municipal) and State Secretary (Secretaria Estadual), starting in 2007. In regard to teachers qualification, most of them say that they've never had a qualification about the subject matter, and this a very important question and considered as a difficult reason to the identification and development of the quality pedagogic work to the attend the real necessities to the development of the students with great powers for many skills/gifted (GPS/G).

KEYS-WORDS: Students with great powers for many Skills/Gifted – Inclusive Education – Teachers Qualification.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 01 – Formação Continuada de Professores sobre Altas Habilidades/ Superdotação..... | 115 |
| GRÁFICO 02 – Subcategorias Destacadas pelos Professores..... | 165 |
| GRÁFICO 03 – Identificação/Educação dos Alunos com AH/S..... | 177 |
| GRÁFICO 04 – Professores que Reconheceram Potenciais para AH/S em seus Alunos..... | 185 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| TABELA 01 – Frequência de Professores que recebem Formação..... | 113 |
| TABELA 02 – Análise da Categoria Desenvolvimento do Educando..... | 137 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 01 – Representação dos Participantes do Grupo de Coleta de Dados..... | 99 |
| QUADRO 02 – Perfil dos Profissionais da <i>Semed</i> Pesquisados..... | 101 |
| QUADRO 03 – Perfil dos Profissionais da <i>Seduc</i> Pesquisados..... | 102 |
| QUADRO 04 – Distribuição das Categorias de Análise..... | 110 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 01 – Fluxograma Explicativo da Coleta de Dados..... | 108 |
| FIGURA 02 – Fluxograma da Apresentação dos Resultados..... | 109 |

SUMÁRIO

| | |
|------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
|------------------------|-----------|

CAPÍTULO I

| | |
|---|-----------|
| 1 DA EXCLUSÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UM CAMINHAR PARA A EDUCAÇÃO DO ALUNO COM POTENCIAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO..... | 20 |
| 1.1 Educar na Diversidade: Perspectivas para Atender os Alunos com AH/S na Escola..... | 20 |
| 1.2 Estudando a Inteligência para Compreender as Altas Habilidades dos Educandos..... | 29 |
| 1.2.1 Algumas Teorias sobre a Inteligência..... | 34 |
| 1.3 Quem são os Alunos com Altas Habilidades/Superdotação?..... | 40 |
| 1.3.1 Estereótipos Sociais que Interferem no Reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação dos Educandos..... | 47 |
| 1.3.2 Algumas Características de Desenvolvimento Apresentadas pelos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação..... | 55 |
| 1.4 Identificando Alunos com Potencial para Altas Habilidades/Superdotação na Escola: Caminhos a seguir e os Principais Participantes do Processo..... | 60 |
| 1.5 Educando os Alunos Altas Habilidades/Superdotação..... | 70 |
| 1.5.1 Amparo Legal..... | 71 |
| 1.5.2 Os Alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Rede Regular de Ensino..... | 75 |
| 1.5.3 Atendimentos Educacionais Especializados..... | 82 |
| 1.5.4 Propostas de Atendimentos no Brasil..... | 90 |

CAPÍTULO II

| | |
|--|-----------|
| 2 METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 98 |
| 2.1 Local da Pesquisa..... | 99 |
| 2.2 Participantes da Pesquisa..... | 99 |
| 2.3 Caracterizando a Pesquisa quanto aos Métodos de Abordagem..... | 103 |
| 2.4 Caracterizando a Pesquisa quanto aos Procedimentos de Coleta de Dados..... | 104 |
| 2.5 Procedimentos de Análise dos Dados..... | 106 |
| 2.6 Procedimentos de Apresentação de Resultado..... | 109 |

CAPÍTULO III

| | |
|---|------------|
| 3 RESULTADOS POR QUESTÕES DE PESQUISA E DISCUSSÃO..... | 112 |
| 3.1 Questão da Pesquisa 1 – Formação Continuada..... | 112 |
| 3.1.1 Categoria – Formação Continuada..... | 112 |
| 3.2 Questão de Pesquisa 2 – Saber Docente..... | 123 |
| 3.2.1 Categoria – Concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação..... | 124 |
| 3.2.2 Categoria – Concepções sobre as Características dos Educandos com Altas Habilidades/Superdotação..... | 136 |
| 3.2.3 Categoria – Reconhecendo os Talentos dos Educandos..... | 149 |
| 3.2.4 Categoria – Atendimento Educacional para os Alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Manaus..... | 158 |
| 3.2.5 Categoria – Concepção sobre a Identificação dos Alunos com AH/S na Educação Básica..... | 165 |
| 3.2.6 Categoria – Atendendo Educacionalmente o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação..... | 177 |
| 3.3 Questão de Pesquisa 3 – Identificação..... | 184 |
| 3.3.1 Categoria – Identificação dos Educandos com Potencial para AH/S no Ensino Regular..... | 184 |
| 3.4 Questão de Pesquisa 4 – Inclusão..... | 194 |
| 3.4.1 Categoria – Inclusão de Alunos com AH/S no Ensino Regular..... | 194 |

CAPÍTULO IV

| | |
|--|------------|
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES..... | 202 |
| REFERÊNCIAS..... | 209 |

APÊNDICES.....218

ANEXOS.....222

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças dos educandos, vem tornando-se um dos principais objetivos dos envolvidos no contexto da Educação, principalmente considerando o paradigma educacional vigente, que visa a prática da educação inclusiva na diversidade das salas de aula. Nesta forma de educar, todos os alunos, independente de seu nível biopsicológico e de aprendizagem, recebem educação que propicia as condições de desenvolvimento de acordo com suas necessidades, sem que ocorram situações de discriminação e exclusão.

Neste contexto, há necessidade da implantação de atendimentos educacionais especializados, quando necessário, direcionados aos alunos com necessidades educacionais especiais, resguardando seu direito à educação de qualidade e considerando os princípios da autonomia, construção da identidade e formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Dentre os alunos que fazem parte da diversidade no contexto educacional, destacamos aqueles com potencial para Altas Habilidades/Superdotação¹, que necessitam, além do atendimento na rede regular de ensino, de suplementação educacional por meio da modalidade da Educação Especial, objetivando a valorização, estimulação e desenvolvimento de suas potencialidades no processo de construção do conhecimento.

¹ No decorrer da pesquisa poderá ser encontrada a abreviação AH/S, para referir-se a Altas Habilidades/Superdotação.

Nesta perspectiva, é essencial que os alunos que apresentam potencial para Altas Habilidades/Superdotação sejam identificados no sistema educacional de ensino, função que caberá principalmente aos educadores, por serem os principais agentes no processo de ensino. Assim, a necessidade desta pesquisa surgiu a partir de nossa inquietação, enquanto profissional da educação no setor responsável pelas ações da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (*Semed*), ao verificar a ausência de alunos com AH/S identificados nas escolas regulares.

Diante deste fato, buscou-se analisar se realmente esses alunos são inexistentes na rede pública de ensino ou se há uma possível dificuldade dos educadores em reconhecer os indicadores de AH/S nos alunos em sala de aula. Hipotetizou-se que isso pode ocorrer como resultado da ausência de conhecimento das principais características de desenvolvimento e comportamento dos alunos com potenciais para Altas Habilidades/Superdotação, podendo ser esse um grande contribuinte para o não reconhecimento desses escolares.

Vale ressaltar que, ao longo da revisão de literatura sobre a temática, constatou-se a complexidade que envolve a identificação dos alunos que apresentam potencial para AH/S. Percebe-se também a ampla dimensão de aspectos a serem considerados para que eles recebam atendimento educacional de acordo com suas necessidades de aprendizagem e para estimulação de seus potenciais, possibilitando-lhes uma educação inclusiva que garanta seus direitos, respeito à diferença e sua cidadania.

No decorrer da presente pesquisa, buscamos focalizar as diretrizes e a práxis que envolvem as seguintes questões norteadoras: a) Será que os professores dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais sabem identificar os alunos com AH/S em sala de aula? Quais seriam os critérios utilizados por eles para essa identificação? c) Existem programas para capacitação de professores nas redes municipal e estadual de ensino,

visando à identificação e o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação?

Em função do exposto, o presente trabalho tem como **objetivo geral** analisar como ocorre a educação dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal e estadual de ensino. Os **objetivos específicos** são: 1) Realizar levantamento dos conhecimentos que os educadores possuem sobre os alunos com Altas Habilidades/Superdotação; 2) Apontar os critérios utilizados pelos educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal e estadual de ensino para a identificação do aluno que apresenta potencial para Altas Habilidades/Superdotação e; 3) Verificar as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura/*Semed* e pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino/*Seduc* para a formação de professores, visando à identificação e o trabalho pedagógico com os alunos que apresentam potencial para Altas Habilidades/Superdotação.

Para o alcance dos objetivos tivemos como amostragem os professores que atuam nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental da *Semed* e da *Seduc*, as gerentes e a coordenadora, responsáveis pela implementação das ações de políticas públicas das Secretarias de Educação na área de Educação Especial e Formação de Professores.

O estudo foi organizado em três capítulos, assim distribuídos:

O **primeiro capítulo** faz uma reflexão sobre as várias formas de exclusão existentes na sociedade e que refletem inevitavelmente na escola, enquanto microsistema social, traçando caminhos reflexivos para que a educação inclusiva, ação direcionada pelo paradigma educacional na atualidade, possa ocorrer concretamente na práxis do educador. Nesta análise, focalizamos nosso olhar sobre o aluno com potencial para Altas Habilidades/Superdotação, que faz parte da diversidade da escola, precisando ser incluído no contexto educacional, o que representa um grande desafio ao educador na atualidade. Trazemos ainda, nesse capítulo, a

informação de quem são os alunos com AH/S, os fatores relevantes para sua identificação e atendimento educacional que valorize e estimule suas potencialidades, ofereça condições reais de desenvolvimento e garanta sua cidadania por intermédio da educação.

O **segundo capítulo** explicita a metodologia da pesquisa, discorrendo sobre o local, os participantes e os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, quanto aos métodos de: abordagem, coleta de dados, apresentação e análise dos resultados.

O **terceiro capítulo** apresenta os resultados, a análise dos dados obtidos, realizando a exposição deles e a discussão da concepção dos educadores sobre os alunos com AH/S; as características atribuídas a eles; as formas peculiares com que, ao longo da trajetória profissional, cada educador utilizou para reconhecer alunos com potencial para AH/S. Traz ainda as concepções dos participantes sobre aspectos relevantes na identificação dos alunos com AH/S nas classes regulares de educação básica nas escolas públicas e sua percepção sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente dos alunos com potencial para AH/S. Destaca-se ainda, ao longo da apresentação dos dados, a análise crítico-reflexiva dos resultados alcançados com os educadores que atuam no microssistema e macrossistema educacional à luz da revisão de literatura.

Como última parte do estudo, apresentamos as considerações finais e recomendações básicas do trabalho, assim como sugestões para futuros estudos.

CAPÍTULO I

1 DA EXCLUSÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UM CAMINHAR PARA A EDUCAÇÃO DO ALUNO COM POTENCIAL PARA ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

1.1 Educar na Diversidade: Perspectivas para Atender os Alunos com AH/S na Escola

Pensar em diversidade na escola é referir-se a todos os alunos presentes nas salas de aula, seus diversos saberes, culturas, interesses e níveis de desenvolvimento, ou seja, a representação das diferenças naturais existentes entre as pessoas, considerando a individualidade de cada ser. Nesse contexto, Enguita (2004) salienta ser na escola que a diversidade se concretiza, pois é o primeiro lugar, principalmente na infância, de aproximação com as diferenças existentes na sociedade global, sendo “a criança levada a conviver de forma sistemática com as crianças de outras origens, raças, culturas, classes e capacidades com as quais, fora da escola, tem uma relação nula ou restrita” (p. 67).

Visando esclarecer a diversidade, o Ministério da Educação/MEC (BRASIL, 2001) define quem a representa na comunidade escolar, salientando a existência de ampla dimensão

de características. Dessa forma, as necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos. Ressalte-se que a diversidade é representada, principalmente, pelas minorias excluídas:

crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem-dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados (p. 27).

De acordo com Brasil (2006), educar na diversidade significa proporcionar o ensino em um contexto onde as diferenças individuais dos alunos destacam-se e podem ser aproveitadas para o enriquecimento e a flexibilização curricular, prática necessária no processo ensino-aprendizagem, no qual os alunos devem participar ativamente. Nesse contexto, cabe ao docente “oferecer oportunidades variadas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada aluno” (p. 134).

Fortalecendo esse pensar, o MEC publicou os *Princípios Orientadores da Prática de Ensino Inclusivo* (BRASIL, 2005b), estabelecendo as ações necessárias para a criação de oportunidades iguais de desenvolvimento para os alunos em sala de aula. Sendo assim, a prática docente deve estar pautada em: aprendizagem ativa e significativa; negociação de objetivos; demonstração, prática e *feedback*; avaliação contínua, e apoio e colaboração entre os participantes do processo.

Nesta perspectiva, torna-se mais presente a implementação de ações concretas de **inclusão** [grifo nosso], que ultrapassa a simples permanência do aluno na escola, pois, para que ela ocorra realmente no contexto educacional brasileiro, são necessárias modificações estruturais, sociais, filosóficas e metodológicas no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Sasaki (*apud* BRASIL, 2005a), a inclusão consiste na adequação dos sistemas

sociais gerais da sociedade, de forma a eliminar os fatores que excluam certas pessoas do seu meio e as mantenham afastadas.

Complementando esse raciocínio, Sousa (*apud* BRASIL, 2005a) define a inclusão como troca, entendimento, respeito, valorização, luta contra a exclusão e a transposição de barreiras criadas pela sociedade para o acesso de alguns indivíduos. Significa então, oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da elaboração de pensamentos e formulação de juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Por essa razão, Carvalho (2004, p. 26) alerta ser necessário conhecer o que pensam os educadores sobre a inclusão e investir na sensibilização para a mudança do pensar dos que têm uma visão limitada dos excluídos. A autora frisa que, para alguns educadores, quando questionados acerca do que pensam sobre inclusão, referem-se apenas aos alunos portadores de deficiência e, raramente ou nunca, contemplam os “alunos com Altas Habilidades/Superdotados, os que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiência e, muito menos, a outras minorias excluídas, como é o caso dos negros, ciganos e anões, por exemplo”.

É preciso considerar que educar na diversidade, ao mesmo tempo em que representa um ambiente rico de possibilidades, também exige alta capacidade de observação e capacitação do profissional para atender a todos os alunos com base em suas necessidades educacionais específicas. Ambrosetti (*apud* ANDRÉ, 1999) destaca que o ambiente escolar representa um cenário complexo e desafiador ante a necessidade de aprender dos educandos, fazendo com que os procedimentos, os métodos e os instrumentos utilizados tradicionalmente sirvam plenamente, exigindo um currículo flexível e coerente com as necessidades educacionais dos alunos, além de uma práxis inovadora do educador.

É na diversidade existente na sala de aula que, de acordo com Carvalho (2004, p. 27), “reside a riqueza das trocas” que a escola deve propiciar, pois “uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios educandos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de solidariedade orgânica”. No entanto, nem sempre essa diversidade tem sido considerada como um aspecto positivo ou rico em oportunidades, sendo normalmente considerada um complicador para a prática pedagógica e relações interpessoais, tanto para professores como para alunos, ocasionando, na maioria das vezes, um processo sistemático de exclusão.

Considerando que a inclusão representa o paradigma educacional atual e a diversidade é cada vez mais destacada nas discussões teórico-práticas, principalmente dos que atuam na escola, ressalta-se o que resguarda a Unesco² (*apud* CARVALHO, 2004, p. 20), na Oficina Regional para a América Latina e Caribe (Orealc), afirmando que nessa prática educacional “implica educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gênero acarretem em um impedimento à aprendizagem”.

Gadotti (2001) aponta que, para resguardar esses direitos, é preciso ter clareza que uma das principais funções da escola está em despertar as novas gerações para a construção de uma outra sociedade, por meio de uma educação emancipadora, que desafie a construção de uma realidade social democrática. Para Schön (*apud* PIMENTA; GHEDIN, 2002), essa práxis emancipadora só é possível quando o educador recebe formação adequada, que lhe permita fazer uma análise crítica da sociedade, de sua atuação profissional e da função da escola.

² Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.

Como afirma Freire (1998), o educador precisa ter uma ação refletida diretamente na forma de pensar, agir e conceber a importância da educação na vida dos sujeitos, na melhoria, permanência ou transformação do contexto sociocultural que se apresenta. Deve conceber a prática como um poderoso instrumento de mudança social, utilizando-se dela para contrapor a exclusão e a discriminação, tão reais na sociedade globalizada e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade **realmente democrática** [grifo nosso].

Nesse contexto, sem o investimento necessário na formação dos educadores, a escola continuará reproduzindo a exclusão dos que não fazem parte da elite social (idéia surgida na Antigüidade), negando a educação com qualidade, concebida como a educação onde todos aprendem de acordo com suas reais necessidades e condições de desenvolvimento. Confirma-se assim o que afirmam Gentili e Alencar (2005) sobre a existência de uma utopia para a grande maioria dos seres sociais, representada pelo somatório das minorias excluídas, que não recebem educação com igualdade de oportunidades.

Vale ressaltar que o processo de incluir e excluir ocorre nas relações de interação social, quando a individualidade do ser é constituída por uma forma única de apreensão da realidade, que resulta no pensar, sentir e comunicar conscientemente. Para Melucci (2004), quando há abertura ao outro e o respeito a sua individualidade, ambos são beneficiados, a aprendizagem se constrói na parceria e é concretizada na experiência pessoal, resultando na possibilidade de uma análise diferencial da realidade, pela compreensão de que nossas experiências se constroem no confronto dos diversos saberes.

Giesta (*apud* ABSD/RS, 2000) ressalta que nas situações de interação humana ocorre o desencadeamento de atribuições de papéis, negociação, administração das expectativas respectivas de uns e outros, definindo significados, e proporcionando ao homem desenvolver-se e atuar como agente de mudança no contexto sociocultural que faz parte.

Para Silva (2000), as identidades são construídas nas relações sociais por meio da diferença, marcada tanto por intermédio de sistemas simbólicos de representação como pelas diferentes formas de exclusão social. Assim, a identidade “não é o oposto da diferença, ela depende da diferença”, estabelecendo-se por meio de “sistemas classificatórios, onde se aplica um princípio de diferença na sociedade, de tal forma que chega a dividi-la em pelo menos dois grupos opostos, nós/eles, eu/outro” (p. 40), o que significa classificar o mundo, hierarquizá-lo, atribuir diferentes valores para os seres socioculturais.

É por meio dos significados produzidos pelas representações sociais que construímos o sentido de nossa experiência e daquilo que somos, sendo a representação não apenas do contexto sociocultural imediato do qual fazemos parte, mas de um todo maior, social, cultural e econômico que influencia diretamente os indivíduos. Desta forma, a afirmação da identidade e a marcação da diferença sempre implicam, posteriormente, em definir o que somos e o que não somos, no incluir e excluir, definindo quem pertence e quem não pertence em um contexto específico.

Assim, Gentili (*apud* GENTILI; ALENCAR, 2005, p. 29) esclarece como a exclusão se configura em nossa sociedade e conseqüentemente na escola:

para dizer sem muitos rodeios, o que pretendo afirmar é que, hoje, em nossas sociedades dualizadas, a exclusão é invisível aos nossos olhos. Certamente, a invisibilidade é a marca mais visível dos processos de exclusão neste milênio que começa. A exclusão e seus efeitos estão aí. São evidências cruéis e brutais mostradas nas esquinas, comentadas pelos jornais, exibidas nas telas. Entretanto, a exclusão parece ter perdido a capacidade de produzir espanto e indignação em boa parte da sociedade. Nos “outros” e em “nós outros”. A seletividade do olhar cotidiano é implacável [...].

Já para Alencar (*apud* GENTILI; ALENCAR, 2005), socialmente, há a normalização da exclusão, configurando-se na descoberta de que, na verdade, em boa parte do mundo, há mais excluídos que incluídos. Para essa compreensão, é preciso analisar quem são os excluídos, ou seja, que pessoas, principalmente na sociedade brasileira, fazem parte dessa

parcela da sociedade. Apenas assim será possível atender educacionalmente a diversidade presente nas salas de aula brasileiras, sendo necessárias mudanças no âmbito escolar, desprovida de discriminação e preconceito, visando o pleno desenvolvimento dos alunos, conforme destaca Araújo (*apud* FELTRIN, 2004, p. 108):

uma escola que propicie um ambiente cooperativo, pautado em princípios de auto-regulações pessoais e coletivas, como um ambiente em que a opressão é reduzida o máximo possível e no qual se encontrem as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favoreçam a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas. Também um lugar onde seus membros têm a oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente.

A escola acima descrita pode até parecer utópica, mas está fundamentada com o que Carvalho (2004) aponta como as expectativas da escola na atualidade, onde “[...] a melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para garantir o direito público e subjetivo de cidadania” de todos os educandos.

Essa prática está voltada para o paradigma educacional da inclusão, fundamentada em vários documentos legais, como: a Constituição Federal do Brasil de 1988 (*apud* BRASIL, 2002b); os documentos resultantes de Encontros Internacionais em que o Brasil comprometeu-se com a inclusão, durante as décadas de 80 e 90 do século 20; as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente a n.º 9.394/96; assim como vários decretos e outros documentos que norteiam a prática educacional inclusiva.

Nesse sentido, urge a estruturação de uma educação direcionada para a diversidade, que possibilite o desenvolvimento de **todos os educandos** [grifo nosso], indiscriminadamente, pois como afirma as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica, resultante do Parecer n.º. 17/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB),

a atitude de preconceito está na direção oposta do que se requer para a existência de uma sociedade democrática e plural. As relações entre os indivíduos devem estar sustentadas por atitudes de respeito mútuo. O respeito traduz-se pela valorização de cada indivíduo em sua singularidade, nas características que o constituem. O respeito ganha um significado mais amplo quando se realiza como respeito mútuo: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito de ser respeitado. O respeito mútuo tem sua significação ampliada no conceito da solidariedade. (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Em Brasil (1994), a Política Nacional de Educação garante o direito da pessoa com necessidades educacionais especiais à educação, independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social, dentre as quais focamos o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Esse direito extrapola o acesso à escola, por intermédio da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos, com vistas a atingir as finalidades da educação emancipadora para todos e voltada para as necessidades de desenvolvimento de cada educando.

A educação para todos é destacada em Brasil (2004) como uma grande proposta de mudança do contexto social excludente, uma vez que a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos no sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino. Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação em nosso país e às aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso.

É nesta prática pedagógica que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) precisam ser atendidos educacionalmente, de forma ativa e sendo respeitados em suas necessidades de desenvolvimento. Importante destacar que dentre os educandos com NEE, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação podem ser apontados como os mais excluídos, pois, de acordo com Pérez (*apud* STOBÄUS; MOSQUERA, 2003),

seja por erros terminológicos ou conceituais, seja por preconceitos de caráter político-ideológicos, ou seja, simplesmente, por carência de informações, a inclusão dos chamados alunos com necessidades educativas especiais encerra no seu seio a exclusão de outros alunos, dentre eles os alunos com altas habilidades. Este grupo social é nomeado na legislação maior como alunos da Educação Especial e deveriam ter, por força de suas **reais** necessidades educativas especiais, previsão e provimento de políticas públicas em seu atendimento. Entretanto tal proposição ainda não acontece. [grifo da autora]

De acordo com a mesma autora, apesar da garantia de seu atendimento educacional nas políticas públicas educacionais, a dificuldade de inclusão desse aluno na escola ou em serviços educacionais direcionados para a estimulação e desenvolvimento de seus potenciais é real, o que significa dizer que na maioria das vezes ele está inserido no contexto escolar regular (matriculado), podendo nem ser reconhecido como tal e muito menos receber atendimento educacional voltado para suas necessidades.

Mira (*apud* SANTOS, 1988) afirma que isso se dá em função dos muitos estereótipos, preconceitos, dúvidas e resistências em torno do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, não se pode esquecer que toda criança, adolescente ou adulto superdotado é, antes de tudo, uma pessoa com os mesmos direitos de ser atendida em suas aptidões, habilidades ou talento. Assim, o compromisso do educador deve ser o mesmo dispensado aos demais alunos, baseado no respeito às suas diferenças, características e na estimulação de seus potenciais.

Para o oferecimento dessa educação ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação, o MEC (BRASIL, 2003) ressalta ser necessário a escola concretizar o atendimento na proposta educacional atual, voltada para o respeito às diferenças e particularidades humanas. Assim deve:

elaborar propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos, desde a concepção dos objetivos; reconhecer todos os tipos de capacidades presentes na escola; seqüenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos; adotar metodologias diversas e motivadoras; avaliar os educandos numa abordagem processual e emancipadora, em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar (p. 24).

Opina Vieira (*apud* ABSD/RS, 2000) que para se atender a esses princípios socioculturais e políticos do atendimento educacional para todos, as escolas e suas comunidades precisam estar abertas ao reconhecimento do direito de todos os cidadãos brasileiros à matrícula, permanência e desenvolvimento de suas potencialidades nas salas de aula do ensino regular. No caso dos alunos com AH/S, faz-se necessária a prática pedagógica que ofereça oportunidades educacionais desafiadoras mais ajustadas às habilidades e necessidades de cada estudante, tornando-se um espaço de oportunidades e desenvolvimento pleno dos educandos.

O diálogo teórico neste primeiro tópico do capítulo discorre sobre os diversos aspectos necessários para a compreensão do paradoxo entre as diferentes formas de exclusão social, escolar e o paradigma educacional atual da inclusão, confrontando questões essenciais à concretização de uma educação democrática, emancipatória e inclusiva, por acreditar ser o caminho mais viável à abertura ao atendimento educacional do aluno que apresenta potencial para Altas Habilidades/Superdotação.

No entanto, de quem estamos falando? Quem são os alunos com potencial para Altas Habilidades/Superdotação? Quais as suas características de desenvolvimento e como podem os educadores identificá-los e atendê-los no contexto da escola? Essas e outras perguntas direcionam o trabalho para os próximos tópicos a serem abordados.

1.2 Estudando a Inteligência para Compreender as Altas Habilidades dos Educandos

Inicialmente, neste capítulo, tratamos do contexto social da escola e da diversidade presente nas salas de aula, ressaltando os excluídos no contexto escolar, onde destacamos o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com Mettrau (2000), isso ocorre porque esses educandos são vistos pela sociedade, na maioria das vezes, como seres

privilegiados por natureza, no caso dos que apresentam alto potencial nas questões acadêmicas e intelectuais, caso contrário, pode até ser rotulado como aluno-problema ou com dificuldade de aprendizagem, ficando sem receber a atenção educacional de que realmente necessita.

No entanto, para a desmistificação de equívocos sobre esse educando e, para a compreensão de quem são esses alunos, suas necessidades educacionais e como a escola pode atendê-los para o seu pleno desenvolvimento escolar e como cidadãos, faz-se necessário uma análise teórica dos estudos sobre a inteligência. Ao longo da história da humanidade é possível encontrar registros sobre pessoas com AH/S desde a Antigüidade, que emergiram a partir da busca de estudiosos sobre a inteligência de como ocorre o pensar, a resolução de problemas, o comportamento humano, enfim, de como se elabora e estrutura a capacidade de pensar humana.

Waddington destaca que, na Grécia, a inteligência manifestava-se de forma superior nos filósofos, matemáticos e astrônomos. Platão defendia a idéia de que tais pessoas deveriam ser identificadas na tenra infância e preparadas para serem líderes, num grupo ao qual chamou de: “Crianças de Ouro”. Outro destaque na seleção de crianças e jovens excepcionalmente mais capazes surgiu na China, aproximadamente no ano de 2.200 a.C., sendo destacado pelo filósofo Confúcio que as crianças com alto potencial deveriam ser identificadas e suas habilidades desenvolvidas por intermédio de uma educação diferenciada (ALENCAR; FLEITH, 2001)

Nesse período, a identificação ocorria por meio de um sistema de exames competitivos, que possibilitavam, posteriormente, o encaminhamento dessas crianças à Corte chinesa, disponibilizando-lhe a tratamento especial. As pessoas com desempenho proeminente e reconhecidas como mais capazes, eram as que se destacavam por sua alta capacidade

cognitiva e por suas demonstrações de inteligência ou sabedoria, sendo até os dias de hoje os mais valorizado no ideário popular (ALENCAR; FLEITH, 2001).

No início do século 20, na França, Alfred Binet criou os primeiros testes psicológicos para a aferição da capacidade de inteligência humana, inicialmente com objetivo de verificar o progresso de crianças deficientes que eram atendidas em programas especiais. O parâmetro para estabelecer a normalidade do desenvolvimento foi estabelecido de acordo com o que as crianças poderiam realizar em cada idade, a partir da resolução de vários problemas por crianças de diferentes idades. O Quociente Intelectual (Q.I.) era aferido pelo cálculo da razão entre a idade mental e a idade cronológica do indivíduo (BOCK, 2002).

Posteriormente, tanto o teste desenvolvido por Binet como outros testes que objetivavam quantificar a inteligência do indivíduo passaram a ser utilizados na identificação dos superdotados, de acordo com a visão psicométrica da inteligência. No entanto, o uso de testes para a quantificação da inteligência e, conseqüentemente, para a classificação dos indivíduos recebe inúmeras críticas, como as apontadas por Bock (2002): a) os psicólogos construtores dos testes não tinham um consenso do que deveria ser avaliado; b) os testes normalmente serviam para rotulação das crianças, sendo classificadas como deficientes, normais ou superdotadas e, de acordo com o rótulo recebido, pais e professores passavam a agir de acordo com as expectativas que as classificações geravam, ficando a criança exposta a situações de aprendizagem e tendo de corresponder a elas; c) os testes apresentavam-se tendenciosos, pois eram construídos em função dos fatores culturalmente valorizados pela sociedade (falar bem, resolver problemas com facilidade, apresentar facilidade para aprender), ou seja, em função do que os grupos sociais dominantes apresentavam e eram considerados desejáveis.

Alencar e Fleith (2001) destacam que um dos aspectos criticados nos usos dos testes refere-se ao conteúdo dos seus itens, por refletirem experiências e conhecimentos mais

freqüentes na classe média, favorecendo os sujeitos de *status* socioeconômico médio, que tendem a apresentar um desempenho melhor nos testes graças à maior familiaridade com o que lhe é exigido nesta situação de teste. Frequentemente algumas escolas fazem uso desses testes para, nos casos de baixo resultado, “tirar da escola e de seus professores a responsabilidade pelo baixo rendimento e aprendizagem de seus alunos” (p. 27)

Sabatella (2005) destaca outras desvantagens do uso apenas dos testes de Q.I. no reconhecimento do potencial intelectual dos indivíduos, afirmando que eles: a) penalizam as crianças; b) impedem sua capacidade de análise profunda, já que ela é interrompida por um cronômetro; c) avaliam apenas a inteligência acadêmica (linguagem e matemática) e a velocidade de execução da tarefa; d) contém perguntas fora do contexto de experiência das crianças; e) enfatizam mais a memória em detrimento do pensamento de ordem superior e das habilidades em solucionar os problemas; f) não medem habilidades de liderança, mediação, argumentação, potencial artístico ou criatividade, e outras tão importantes no desenvolvimento da inteligência e desempenho no trabalho e na vida.

Com base em Snyderman e Rothman e Weinberg (*apud* VIRGOLIM, 2005a), apesar dos inúmeros progressos das pesquisas sobre a inteligência e como ela se desenvolve, os testes mentais ainda permanecem os mesmos, direcionados pela perspectiva psicométrica. De acordo com Heller (*apud* BECKER, 1996), as abordagens psicométrica e cognitiva precisam ser vistas como complementares, uma vez que as duas são necessárias na compreensão do potencial intelectual dos indivíduos.

Virgolim (2005a) alerta que, no Brasil, o teste de Q.I. continua sendo o grande responsável pelos rótulos e estereótipos na área, refletindo na atribuição de quem deve ou não receber atendimento na educação especial ou em outras modalidades de ensino. No entanto, na atualidade, perante a evolução da compreensão da inteligência, a autora sugere cautela no

uso indiscriminado ou isolado dos testes, destacando-se que outros métodos poderiam facilitar a análise da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Em 1920, o professor de psicologia da Universidade de Standford, Lewis Terman, se interessou pelos estudos das habilidades superiores e iniciou o primeiro estudo longitudinal em crianças superdotadas (VIRGOLIM, 2005a). Neste estudo foram selecionadas 1.500, indicadas como altamente inteligentes por seus professores. Os estudos foram realizados considerando fatores como origem racial, gênero, medidas antropométricas, aspectos físicos e de saúde, progresso escolar, habilidades especializadas, traços de personalidade e interesses.

Os resultados mostraram que as crianças eram “apreciavelmente superiores às crianças normais em termos de saúde, ajustamento social, atitudes morais e domínio de disciplinas escolares”, mas com diferentes formas de alto potencial, o que os caracterizava como um grupo heterogêneo. Além disso, as diferenças existentes entre o que mais se destaca e o que menos se destaca no grupo “indicavam o status socioeconômico e educação universitária dos pais como fatores de influência; e que o quociente intelectual continuava a aumentar durante a idade madura” (VIRGOLIM, 2005a, p. 147).

Landau (2002) explicita que, na busca por compreender a inteligência, existem duas abordagens principais: a genotípica, que considera a inteligência a partir da hereditariedade; e a fenotípica, que considera o ambiente como fator tão importante quanto a hereditariedade na formação dessa capacidade de raciocínio.

A autora destaca ainda que os autores seguidores da escola genotípica entendem, com base em Binet, Jensen e Terman, que “inteligência é aquilo revelado pelo resultado de um teste de inteligência (Q.I.)” (p. 36). Assim, afirmam que as pessoas advindas de um meio socioeconômico mais privilegiado possuem Q.I. mais elevado que as menos privilegiadas economicamente, em razão da carga genética dos pais.

A mesma autora ressalta ainda que, na escola fenotípica, há reconhecimento da influência do meio ambiente sobre a inteligência na mesma proporção que a carga genética. O Q.I. para os seguidores desta abordagem seria o reflexo do conhecimento acadêmico, da prática para adquiri-lo, da motivação para a produção intelectual, da capacidade verbal e espacial, sendo habilidades e características muito influenciadas pelo meio sociocultural.

Nesta mesma linha de pensamento, Piaget (*apud* LANDAU, 2002) descreve a inteligência como “a capacidade do indivíduo para processar e desenvolver o conhecimento” (p. 37). Assim, um ambiente que oferece desafios adequados proporciona compensações aos esforços e encoraja a interação com o meio, influenciando na capacidade da criança para processar, desenvolver o conhecimento e a inteligência individual.

Ao longo da história, constata-se uma série de estudos evolutivos sobre a inteligência, cujos destaques mais recentes são a contribuição de Renzulli, Guilford, Sternberg e Gardner, que, por intermédio de suas pesquisas, demonstraram que inteligência é um constructo multidimensional. Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001) destacam que nas teorias de Gardner e Sternberg a inteligência deve ser compreendida como um sistema de habilidades em interação, ao invés de um conjunto de dimensões independentes.

Algumas das modernas concepções sobre a inteligência serão discutidas a seguir, visando analisar melhor a base dos estudos desenvolvidos na atualidade.

1.2.1 Algumas Teorias sobre a Inteligência

- a) **A teoria de GUILFORD** – Reconhecido internacionalmente como um dos psicólogos que mais estudou a inteligência, Guilford contribuiu com uma teoria que culminou na apresentação de um modelo denominado *Estrutura do Intelecto*. Para o teórico, a inteligência do indivíduo é ímpar, única e apresenta uma variedade de

pontos altos e baixos, ao invés de um nível geral de habilidades em todas as áreas, sendo o intelecto se dividido em conteúdos e produtos (SABATELLA, 2005).

Guilford (*apud* SABATELLA, 2005) considera que as operações intelectuais dizem respeito à forma com que o indivíduo lida com as informações recebidas, sendo estas divididas em: *cognitivas* (implica a descoberta, o conhecimento e a compreensão); *memória* (retenção de informações); *pensamento ou produção convergente* (produção de uma única resposta que deve satisfazer aos requisitos da questão ou problema); *pensamento ou produção divergente* (produção de inúmeras respostas para a resolução de um problema) e *avaliação* (comparação e julgamento).

b) **A concepção de J. RENZULLI** – Diretor do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talento (NRC-G/T), da Universidade de Connecticut, Estados Unidos, Renzulli destaca que a inteligência tem múltiplas facetas e a escola pode proporcionar-lhe condições ideais para o desenvolvimento das habilidades, aptidões e talentos dos alunos, em direção à auto-realização como ser humano. Para ele, o aluno pode apresentar dois tipos de categorias de habilidades superiores, a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Na superdotação escolar, a ênfase se dá nos processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação. Na superdotação criativo-produtiva, o aluno demonstra capacidade de desenvolvimento de materiais e produtos originais, com ênfase no uso e aplicação da informação (conteúdo) e processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para os problemas reais.

Para Renzulli (*apud* VIRGOLIM, 2005a), o aluno é compreendido como um “aprendiz em primeira mão”, na busca da resolução dos problemas de seu interesse, os quais considera

desafiadores e mais relevantes. Assim sendo, Renzulli ressalta que, nesse novo milênio, é necessário o desenvolvimento de novas pesquisas voltadas para os indivíduos jovens em situação de aprendizagens práticas e realistas, onde a produtividade criativa seja valorizada e premiada. Esse autor considera os programas especiais como locais de construção da superdotação e não apenas um caminho para a identificação e alimentação dos talentos.

- c) **A teoria de GARDNER** – Os estudos de Gardner, na década de 80, juntamente com seus colaboradores da Universidade de Harvard, ampliaram o conceito de inteligência, proporcionando elementos para discussão a respeito de sua natureza multifacetada e de seu funcionamento independente em uma variedade de domínios.

De acordo com Gardner (2001), o potencial intelectual não pode ser medido por meio de respostas curtas nos testes tradicionais, uma vez que depende de melhores conceituações e métodos adequados de medidas, considerando que o indivíduo possui múltiplas manifestações de inteligência. Inicialmente considerou sete tipos de inteligência, com funcionamento independente, a saber: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, e, posteriormente, acrescentou a naturalista, espiritual e existencial.

A inteligência **lingüística** envolve a sensibilidade para a língua falada ou escrita e suas dimensões de uso; a inteligência **lógico-matemática** está associada ao pensamento científico ou raciocínio indutivo; a inteligência **espacial** responde à capacidade de percepção visoespacial; a inteligência **corporal-cinestésica** se expressa pela utilização do corpo para aprender, resolver problemas, planejar, fabricar produtos, assim como expressar emoções.

No caso da inteligência **musical**, envolve a apreciação de elementos musicais, sons, padrões tonais, composição, entonação e memorização de melodias; a inteligência **interpessoal** corresponde à capacidade de perceber e entender intenções, mudanças,

interesses e desejos do próximo; a **intrapessoal** revela a percepção acurada de si mesmo e dos outros.

Posteriormente, Gardner (2001) considerou provas para a existência de mais 3 tipos de inteligência: a **naturalística**, que envolve a experiência no reconhecimento e classificação de numerosas espécies (flora e fauna) de seu meio ambiente; a inteligência **espiritual**, que explora a natureza da existência em suas múltiplas formas, por intermédio de uma preocupação explícita com assuntos espirituais ou religiosos e; a inteligência **existencial**, que se refere à capacidade de se situar em relação aos limites mais extremos do cosmos (o infinito e o infinitesimal), assim como a capacidade de se situar em relação a elementos da condição humana como o significado da vida, o sentido da morte, o destino final dos mundos físico e psicológico e experiências profundas como o amor de outra pessoa ou a total imersão numa obra de arte.

Assim, a inteligência pode ser definida como um potencial biopsicológico para processar informações, podendo ser ativado num cenário cultural, para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. Gardner, analisando as inteligências, percebeu a eficiência em se usar a inteligência melhor desenvolvida como modo alternativo de aprendizagem e apoio para outras menos dominantes. O autor considera que os tipos dominantes de inteligência podem ser observados nas habilidades dos indivíduos e nas suas escolhas e competências profissionais (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

d) A teoria de STERNBERG – Os estudos de Sternberg trouxeram grandes contribuições nessa área e, assim como Gardner, colaborou para a criação de um novo paradigma no entendimento da inteligência e da superdotação (SABATELLA, 2005).

Para Sternberg, a inteligência é considerada como uma atividade mental ou processo que pode ser aprendido, não podendo ser considerado algo pronto e acabado, como se a

pessoa possuísse ou não, de forma definitiva. Sua definição de inteligência baseia-se em um tríptico conceito, que deu origem à *Teoria Triárquica da Inteligência Humana*, compreendida com base em três aspectos do desenvolvimento humano: o *mundo interno* (pensamento analítico), o *mundo externo do indivíduo* (pensamento contextual ou estratégias determinadas por circunstâncias ambientais) e a *interação* (experiência, sintetizada pelas diferentes tentativas para a resolução de problemas).

Gama (2006) afirma que, para Sternberg, a “inteligência não envolve apenas a habilidade de aprender a raciocinar a partir de conceitos novos, mas a habilidade para aprender a raciocinar a partir de novos tipos de conceitos” (p. 37), ou seja, é preciso habilidade para aprender e pensar com relação a sistemas conceituais novos, unindo-os a estruturas de conhecimentos já existentes.

De acordo com Alencar e Fleith (2001), a teoria de Sternberg subdivide-se em três subteorias inter-relacionadas: a *componencial*, a *experencial* e a *interacional*. Podendo essas subteorias ser compreendidas da seguinte forma:

A **subteoria componencial** envolve a relação entre inteligência e o mundo interno, sendo o processamento da informação feito por meio de mecanismos mentais, chamados de componentes. O primeiro componente é denominado metacomponente, que engloba o planejamento, o monitoramento e a avaliação do comportamento inteligente. O segundo componente, denominado desempenho, executa as instruções estabelecidas pelo primeiro componente. Já o terceiro, denominado aquisição de conhecimento, fornece o *feedback* aos metacomponentes. Essa primeira subteoria se refere ao que o indivíduo é capaz de aprender com a experiência.

A **subteoria experencial** destaca que dois aspectos da experiência do indivíduo são cruciais para o comportamento inteligente: a habilidade de lidar com o novo e a habilidade de automatizar o processamento da informação. O primeiro refere-se à habilidade de lidar com o

ambiente e adaptar-se a ele; o segundo envolve o desempenho de tarefas de maneira automática, não consciente. Esses aspectos são interdependentes e quanto mais eficiente o indivíduo é em um aspecto, mais ele pode investir no desenvolvimento do outro.

A **subteoria contextual** refere-se ao relacionamento entre a inteligência e o mundo externo, incluindo três metas: adaptação ao ambiente (ajustamento ao contexto, podendo os requisitos de adaptação basear-se de acordo com a cultura); modelagem do ambiente (investimento na modificação do ambiente de forma a torná-lo adequado); e seleção do ambiente (usada quando o indivíduo não consegue modificar o ambiente; assim, seleciona um outro ambiente no qual ele pode se encaixar e aperfeiçoar seu potencial).

Gama (2006) afirma que Sternberg atribui muita importância aos aspectos culturais na construção e desenvolvimento da inteligência, tendo em vista que ela se dá de forma efetiva na interação do indivíduo com o meio, onde a inteligência está mais relacionada à habilidade de pensar e raciocinar, sendo o resultado de todas as funções do cérebro humano, a combinação da energia física, emocional, mental e espiritual.

De acordo com Gardner (2001), para Sternberg, a mente é um “aparelho de processamento de informação” (p. 35), o que o faz buscar, em seus estudos, compreender os processos mentais e não apenas saber se alguém consegue chegar a uma resposta. Assim, é necessário olhar para os passos mentais que a pessoa, submetida ao teste executa para resolver um problema, identificar as dificuldades encontradas e, na medida do possível, imaginar como ajudar essa e outras pessoas a solucionar itens desse tipo. Sternberg investiga a capacidade de os indivíduos automatizarem informações ou problemas familiares, objetivando focalizar sua atenção para informações novas e desconhecidas, e examinou como as pessoas lidam de maneira prática com diferentes tipos de contexto.

Sternberg denominou esse uso da inteligência como “prática”, considerando extremamente importante para o sucesso em nossa sociedade, mas quase nunca são

explicitamente ou sistematicamente testadas (ALENCAR; FLEITH, 2001). E como afirma Gama (2006), para Sternberg, os indivíduos podem ser considerados extremamente inteligentes em uma cultura e ter desempenho menos inteligente em outra, enquanto outros indivíduos, considerados pouco inteligentes em uma cultura, podem sobressair-se em outra, que valoriza seu potencial específico. Portanto, assim como Gardner, Sternberg valoriza o aspecto sociocultural como determinante para compreender e reconhecer quem é mais e menos inteligente, o que é extremamente importante considerar para o reconhecimento de quem é o indivíduo com Altas Habilidades.

1.3 Quem são os Alunos com Altas Habilidades/Superdotação?

As concepções de inteligência defendidas ao longo das pesquisas científicas são essenciais para a compreensão de quem é a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. Reportando à atualidade, considerando a modernidade, a pós-modernidade e os grandes avanços sociais, econômicos e tecnológicos, podemos perguntar: Quem em nossa sociedade pode ser considerado “mais capaz”, com “Altas Habilidades”, “superdotados”? Quais indicadores de desenvolvimento essas pessoas apresentam? Ainda predomina, na sociedade, a idéia preconcebida de grande capacidade intelectual?

Trataremos dessas questões a seguir.

Mira (1979), em seu livro *Desenvolvimento Psicológico do Superdotado*, fazendo uma diferenciação entre os termos *bem-dotados*, *superdotados* e *talentosos*. Para ela, os alunos bem-dotados seriam aqueles classificados acima da média da maior parte da população; os superdotados “seriam os situados em zona superior devido às suas elevadas capacidades, constituindo-se um grupo minoritário, que se destacaria por suas performances de alto nível”

(p. 14); já as pessoas talentosas seriam indivíduos com talentos especiais em diversos setores das atividades humanas.

Na mesma obra, a autora ressalta que Helena Antipoff, pioneira na Educação Especial no Brasil, preferia utilizar o termo *talentosos* para definir os mais capazes, pois esse termo possibilitava incluir a maior parte da população nessa categoria. Guenther (2006) destaca que, para Helena Antipoff, esse termo seria o mais correto, considerando que o termo *superdotado*, mais precisamente o prefixo “super”, pode dar margem à idéia errônea de que esse indivíduo sempre tem desempenho extraordinário em tudo o que faz, que na escola sempre tira a nota máxima, não encontrando nenhuma dificuldade em seu desenvolvimento, que apresenta domínio em todas as áreas, que é considerado um gênio, ou prodígio.

Havighurst e P. Witty (*apud* MIRA, 1979) definem a criança superdotada ou talentosa como aquela que demonstra desempenho superior nas diversas áreas de suas atividades. Witty descreve os superdotados como aqueles indivíduos cuja realização em uma determinada atividade humana potencialmente valiosa é consistentemente notável. Para Alencar e Fleith (2001, p. 52), a superdotação é “um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constatação de traços ou características de uma pessoa”.

Expressando concretamente o que vem a ser superdotação, Winner (1998) esclarece que o termo superdotado se refere a crianças com três características atípicas: a *precocidade*, pois as crianças superdotadas começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade anterior à média; *uma insistência em fazer as coisas a seu modo*, uma vez que as crianças superdotadas “fazem as coisas à sua moda: elas precisam de ajuda ou ‘empurrões’ mínimos de adultos para dominar sua área e grande parte do tempo elas ensinam a si mesmas” (p. 12), e *uma fúria por dominar*, pelo fato de as crianças superdotadas serem intrinsecamente motivadas a extrair sentido da área na qual demonstram precocidade, assim como um interesse intenso e obsessivo, uma habilidade intensa de realizar seus interesses.

Winner (1998) ainda afirma que as crianças superdotadas são criativas, por fazerem as descobertas por conta própria e resolverem problemas de formas inovadoras e diferenciadas das demais crianças de sua faixa etária. Em relação à criatividade da criança superdotada, Renzulli (*apud* ALENCAR e FLEITH, 2001) ressalta que essas crianças possuem, em seu pensamento, características como: fluência, flexibilidade e originalidade, assim como abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos. Renzulli afirma ainda o alto grau de motivação intrínseca, que inclui traços como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver o que considera importante.

Objetivando não rotular ou criar uma visão errônea de quem é o aluno superdotado, Gama (2006) destaca que é importante não pensarmos nesse aluno apenas como aquele que apresenta domínio em todas as áreas, ou seja, aquele que sabe tudo como um gênio, que é capaz de mudar a história com sua contribuição fenomenal para a sociedade.

O gênio, de acordo com Simonton (2002, p. 14), vem do latim *genius*, que na época romana significava “o espírito guardião de um determinado indivíduo ou de um determinado local”, mais à frente na história, com a contribuição de pessoas como Newton (que apresentaram exercício bem-sucedido em aptidões especiais de seu desenvolvimento e muito contribuíram com a humanidade, o termo passou a ser usado para definir pessoas com “grau extraordinário de intelecto ou talento”).

Autores como Guenther (2006), Gama (2006) e outros estudiosos da temática destacam, ainda, que não há uma definição universal para superdotação, pois este termo pode ser definido como um conjunto de traços e características e não apenas pela velocidade do desenvolvimento ou por demonstrações de inteligência. Na literatura é possível encontrar muitas definições de superdotação e estas variam pela diversidade de concepções teóricas

quanto à forma de considerar as habilidades humanas, e pelos múltiplos enfoques políticos e culturais do tema na relação entre indivíduo e coletividade.

Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001) apontam que existem aspectos que precisam ser considerados sobre a definição de superdotação, considerando que: é algo relativo e não absoluto; não é um traço unitário, específico; as características que contribuem para um desempenho excepcional em uma área não são iguais para o excepcional desempenho em outra, e qualquer que seja a área de alto desempenho, ela sempre se distribui em um *continuum*, não havendo um ponto demarcatório específico de separação entre os que são e os que não são superdotados.

O pioneiro a dar um enfoque diferenciado à superdotação, sem priorizar apenas um dos aspectos do desenvolvimento, o cognitivo, foi Renzulli (*apud* BRASIL, 2002b). Esse autor define os comportamentos de superdotação como uma combinação de conjuntos ou conglomerados interativos de comportamentos, destacando que uma pessoa não pode ser identificada como superdotada baseando-se em somente um desses conjuntos.

Renzulli afirma que é preciso a interação entre três conglomerados básicos de traços humanos: habilidades gerais acima da média, altos níveis de compromisso com as tarefas que assume e altos níveis de criatividade. Dessa forma, crianças superdotadas e talentosas são aquelas que apresentam ou que são capazes de desenvolver este conjunto integrado de traços, bem como de aplicá-los a qualquer área potencialmente importante do desempenho humano.

Outra definição referente às AH/S foi a de Lewis e Doolarg (*apud* BRASIL, 2002b), que afirmam que a superdotação “pode existir em somente uma área da aprendizagem acadêmica, tal como a matemática, por exemplo, ou pode ainda ser generalizada em habilidades que se manifestam por intermédio de todo o currículo escolar”. Outra definição importante a ser destacada é a de Freeman e Guenther (2000), que consideram talentosa

aquela pessoa que realiza algo com alto grau de qualidade ou faz alguma coisa melhor do que as demais pessoas de acordo com alguma característica que a sociedade reconhece e aprecia.

Guenther (2006a) utiliza uma conceituação de talento, que considera como a mais promissora por basear-se na busca de sinais de desempenho notavelmente acima da média do grupo comparável. Para esta autora, talento é a “capacidade elevada, é uma abstração ancorada nos valores vigentes de cada momento, dentro de um referencial relacionado ao que a cultura valoriza e aprecia” (p. 21).

Dessa forma, a sociedade prioriza uma escala de valores em uma cultura, de acordo com o momento histórico, reconhecendo e proporcionando desenvolvimento para alguns tipos de valores e para outros não. A autora afirma que o trabalho com as crianças deve prover estimulação e orientação, para captar o que elas consideram estimulante, ouvindo atentamente o que elas expressam como sendo de seu interesse, inclinação e gosto.

Nesse sentido, Feldhusen (*apud* GUENTHER, 2006a) argumenta que todas as pessoas possuem talentos, uma vez que são capazes de fazer alguma coisa melhor do que outras; assim, aquilo que realiza melhor, em comparação com suas outras produções, é considerado o seu talento pessoal. No entanto, destaca que em sociedade o talento precisa ser entendido na coletividade, definido como a “capacidade de desempenhar em elevado grau de qualidade, não apenas como indivíduo [...]” (p. 22).

É necessário oportunizar a cada pessoa o desenvolvimento de suas qualidades. Assim sendo, a educação precisa estar ancorada às necessidades e características do grupo sociocultural, assumindo assim o compromisso de desenvolver os talentos das pessoas que mostram indicadores de capacidade superior à média do grupo comparável.

Em relação à definição oficial da superdotação, a Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994), por considerar mais abrangente, no sentido de incluir mais pessoas nessa categoria, adota o termo Altas Habilidades/Superdotação ou talentosos, para definir

educandos que apresentam notável desempenho ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo-produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Quanto a isso, Virgolim (2005b, p. 9) ressalta que

em geral, as crianças superdotadas não apresentam estas habilidades simultaneamente, nem mesmo em graus semelhantes. Um dos aspectos mais marcantes da superdotação relaciona-se ao seu traço de **heterogeneidade**. Assim, algumas pessoas podem se destacar em uma área, ou podem combinar várias [...] A essa confluência de habilidades chamamos de **multipotencialidades**, que representa mais uma exceção do que uma regra entre os indivíduos superdotados. O que se observa com maior frequência são pessoas que se desenvolvem mais em apenas uma área específica – como poesia, ciências, artes, música, dança, xadrez, ou mesmo nos esportes - do que em várias áreas de uma só vez.

Nesse sentido, Sabatella (2005) afirma que caracterizar e conceituar o aluno superdotado não é uma das tarefas mais fáceis, uma vez que os talentos humanos, além de complexos são múltiplos, de acordo com a evidência dos talentos e das habilidades específicas. Para Alencar e Fleith (2001, p. 55), são amplas e variadas as definições existentes, principalmente a adotada pela Secretaria de Educação Especial, em 1994, que sugere o uso do termo “aluno portador de altas habilidades, ao invés de aluno superdotado, referindo-se a comportamentos que denotam um desempenho consistentemente superior em qualquer campo do saber”.

O MEC, nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, de 2001, define o aluno com AH/S como aquele que tem “grande facilidade de aprendizagem que o leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por ter condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos” (BRASIL, 2001, p. 39), deve receber melhores condições para o seu desenvolvimento.

Buscando maior amplitude em relação às considerações sobre os alunos com Altas Habilidades, Superdotados ou Talentosos (seja qual for o termo que se queira adotar), de

acordo com o enfoque da identificação e da educação desses alunos, é fundamental destacar o que Guenther (2006a) ressalta em relação às crianças talentosas.

Para a autora, a criança mais dotada é igual a todas as outras, com atributos próprios de sua faixa etária, estágio de desenvolvimento e sujeita às mesmas influências dos diversos fatores ativos no seu ambiente físico e sociocultural. Destaca que, assim como as outras crianças, é nascida em uma família, sendo igualmente exposta a maneiras próprias de perceber e interpretar sinais e códigos de seu ambiente e interiorizando formas de aprender e se comportar apropriadas ao seu grupo familiar, tenha ou não talentos especiais.

A literatura mostra a existência de vários conceitos ou definições para indicar quem são as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação em nossa sociedade, desde a Antigüidade até a atualidade. Tais conceitos se assemelham, no sentido de considerar que essas pessoas apresentam alta capacidade ou potencial em uma ou mais áreas de seu desenvolvimento, sendo necessário atendimento educacional, tanto para estimulação como para o desenvolvimento dessas habilidades.

De acordo com esta perspectiva, a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação pode ser considerada o “superdotado”, o “precoce”, o “talentoso”, o “prodígio”, o “eminente” e não necessariamente um “gênio”, dependendo da cultura e o momento histórico em que esse termo é utilizado, com base nas concepções sociais e culturais que se tem dessa pessoa.

A superdotação pode manifestar-se ainda, de diferentes formas no desenvolvimento do ser humano, seja pela capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais e/ou pela capacidade psicomotora, e não apenas pela inteligência acadêmica como considerado na Antigüidade.

Sternberg e Davidson (*apud* LANDAU, 2002) refletem que a superdotação não é algo que o ser humano inventou ou descobriu, mas um fenômeno definido para cada sociedade, de

acordo com suas necessidades. Talvez seja essa a razão pela qual as definições e interpretações variam de acordo com a época e o lugar. Todavia, devemos compreender que, sem identificá-los, importantes potenciais podem ser desperdiçados ou subutilizados, em qualquer sociedade.

1.3.1 Estereótipos Sociais que interferem no Reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação dos Educandos

De acordo com a literatura, as Altas Habilidades/Superdotação podem se expressar em vários aspectos do desenvolvimento humano, seja nas áreas acadêmicas ou não. Torna-se necessário compreender como a sociedade percebe a pessoa com essas habilidades, pois a concepção social dela influencia diretamente no reconhecimento, na identificação e, posteriormente, no atendimento a ser direcionado a esse educando.

Sabatella (2005, p. 69) destaca que um mito construído pela sociedade é o de que os “superdotados são frágeis e gostam de isolamento social”. Para ela, esse mito surgiu em decorrência dos estereótipos de “CDF”, “sabido”, “nerd” e outros, fortalecidos ainda pela mídia na representação “da charge tipológica de um aluno de óculos com lentes grossas, raquítico, pálido e insociável” que, em geral, são associadas à pessoa inteligente.

A mesma autora ressalta ainda que as características físicas ou de personalidade são variantes das questões genéticas e ambientais, sendo que o isolamento pode ser consequência de conduta que pode incomodar os outros ou da falta de entrosamento com alunos da mesma idade, normalmente resultante da distância entre seu nível de desenvolvimento em relação a seus pares.

Winner (1998), em seu livro *Superdotados: mitos e realidades*, inicia e finaliza sua obra discutindo nove mitos ou estereótipos que a sociedade construiu em relação à pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. São eles:

- a) **Mito 1** – “Superdotação Global” – Este mito associa as crianças superdotadas a capacidade de domínio geral de todas as matérias acadêmicas. A autora aponta que “raramente as crianças são superdotadas em todos os domínios acadêmicos. Antes, os superdotados tendem a ser claramente definidos e específicos a domínios” (p. 243).
- b) **Mito 2** – “Talentosos, porém não-superdotados” – Segundo a autora, “não há justificativa para chamar as crianças acadêmicas de ‘superdotadas’ e as artísticas de ‘talentosas’” (p. 244). Por mais que os domínios nos quais elas se apresentem excepcionais difiram, estas crianças se assemelham em mostrar altas habilidades, precocidade e empenho, não tendo razão de serem referidas por terminologias diferenciadas.
- c) **Mito 3** – “QI excepcional” – A autora argumenta que “as crianças podem ser extremamente superdotadas em músicas ou artes, sem ter Q.Is gerais excepcionais”. Destaca ainda que as crianças com dotação para música desempenham-se melhor na escola, assim como aquelas com dotação intelectual ou acadêmica, apesar de não haver nenhuma explicação para essa associação. No entanto, “um fator provável é a aprendizagem de notação musical, que pode então se generalizar para as notações de linguagem e número, aliada ao exercício diário da prática disciplinada” (p. 244).
- d) **Mitos 4 e 5** – “Biologia *versus* Ambiente” – Para a autora, em nível de senso comum, a superdotação é considerada inata, mas em se tratando de estudos psicológicos, a superdotação é uma questão de empenho, totalmente influenciada pelo ambiente. Quanto a esses dois mitos, destaca que eles influenciam na concepção de que, se as crianças não nascerem com habilidades excepcionais, não importará a quantidade de empenho para o desenvolvimento do talento. No entanto, a autora salienta que as crianças superdotadas trabalham muito para se

desenvolverem e adquirirem experiência muito mais extensa em seus domínios como resultado do esforço.

- e) **Mito 6** – “O pai dominador” – Winner salienta que esse mito construiu-se em razão da associação de que a criança superdotada desenvolve-se só porque é criada por um pai exigente. Embora se reconheça que as crianças superdotadas tendem a alcançar melhores desempenhos se alguém as encorajar, os pais ou os seus motivadores não criam um talento, assim como, se exigirem demais, “se forem superambiciosos, essas crianças malogram” (p. 245).
- f) **Mito 7** – “Esbanjando saúde psicológica” – Esse mito refere-se à idéia de que as crianças superdotadas são melhor “ajustadas, mais populares e mais felizes do que as crianças médias” (p. 246). No entanto, Winner contra-argumenta que “as crianças extremamente superdotadas não têm interesses em comum com os pares e são consideradas estranhas pelos colegas. Elas são extremamente ativas, introvertidas e gostam de solidão” (p. 246). Em consequência, normalmente essas crianças têm dificuldade de ajustar-se socialmente, resultando em exclusão pelo próprio grupo ou isolam-se por não encontrar no grupo social pessoas que tenham os mesmos interesses e não partilhem da mesma paixão que elas têm pela aprendizagem.
- g) **Mito 8** – “Todas as crianças são superdotadas” – Esse mito surge da idéia de que todas as crianças são superdotadas, não sendo necessária uma educação enriquecida ou acelerada nas escolas regulares. No entanto, a autora combate essa idéia, pois “embora todas as crianças tenham pontos fortes e fracos relativos, algumas têm pontos fortes extremos em uma ou mais áreas” (p. 247). Sendo assim, a superdotação extrema necessita de atendimento educacional especial, da mesma forma que nos casos de retardo ou distúrbio de aprendizagem.

h) **Mito 9** – “As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes” – A autora destaca que há uma tendência social em acreditar que a superdotação, principalmente nos casos de crianças prodígios, se tornarão adultos criativos e eminentes. No entanto, “muitas crianças superdotadas, até mesmo os prodígios, não se tornam eminentes na idade adulta e muitos adultos eminentes não foram prodígios” (p. 257) na infância. Os casos em que a eminência se faz presente, normalmente, são resultado de grande dedicação e empenho no desenvolvimento dos talentos.

Alencar e Fleith (2001) destacam outros mitos construídos socialmente em relação ao indivíduo com AH/S. São eles:

- a) “Superdotação como sinônimo de genialidade” – este mito se refere à crença de que o superdotado é um “gênio”, um indivíduo com desempenho surpreendentemente superior e que se manifesta desde muito cedo. No entanto as autoras, concordando com Passow, enfatizam que o superdotado vem a ser o indivíduo que apresenta um *continuum* de habilidades significativamente superiores quando comparado com a população em geral, embora isso não possa ser considerado sinônimo de genialidade (p. 87).
- b) “Boa dotação intelectual como condição para alta produtividade na vida” – como conseqüência deste mito, acredita-se que o superdotado tem recursos suficientes para crescer e se desenvolver sozinho, de que nada necessita ser feito no sentido de dar a ele ambiente estimulante, pois ele mesmo poderá escolher ou criar este ambiente. Em conseqüência disso, afirmam que esta idéia ainda predomina nos círculos educacionais brasileiros, “que ainda não se sensibilizaram para a necessidade de se dar ao superdotado condições mais adequadas ao desenvolvimento de seu potencial” (p. 87).

- c) “Não se deve informar a criança ou ao jovem a respeito de suas habilidades superiores” – isso porque erroneamente acredita-se que o aluno que fique convencido, o que poderia dificultar seu relacionamento com os colegas. No entanto, as autoras argumentam que o que ocorre, de fato, é que “em nosso meio educacional não existe interesse real por parte do sistema em conhecer o potencial de cada criança” (p. 89-90). Na verdade, há preocupação com um programa extenso a cumprir, “programa esse que dá ênfase basicamente na reprodução e assimilação do conhecimento” (p. 90).
- d) “Não se deve comunicar à família que um de seus membros é superdotado” – esse mito fundamenta-se na idéia de que poderá criar grande expectativa da família e, conseqüentemente, exigir dele um desempenho além de sua capacidade. No entanto, as autoras argumentam ser necessário reestruturar essa idéia e citam Renzulli e Reis, para os quais uma das etapas do processo de identificação “é informar pais e alunos acerca do potencial acima da média que esses últimos apresentam e que pode vir a ser desenvolvido caso sejam oferecidas oportunidades para tal” (p. 91).
- e) “A criança superdotada apresentará necessariamente um bom rendimento na escola” – essa é uma idéia freqüente entre muitos educadores; no entanto, segundo as autoras, os dados empíricos indicam que há grande freqüência de superdotados que apresentam rendimento aquém do seu potencial, sendo muito comum a discrepância entre o potencial – o que o indivíduo é capaz de aprender e fazer – e o desempenho real – o conhecimento que é demonstrado pelo indivíduo.
- f) “Todo superdotado tem um pouco de loucura” – a construção desse mito ocorreu a partir da representação social de que o superdotado é “um indivíduo pálido e franzino, que usa óculos com lentes grossas, instável emocionalmente e excêntrico”

(p. 96). Essa noção recebe influência da relação entre superdotação e insanidade, feita no século 19, por Lombroso e Nisbet. No entanto, os autores lembram que, de acordo com Terman, “o superdotado tende a apresentar um desenvolvimento físico mais acelerado, maior estabilidade emocional e melhor ajustamento social” (p. 96). Dessa forma, embora possa ocorrer desajustamento emocional, isso não é regra, pois é necessário considerar as condições ambientais, sejam favoráveis ou desfavoráveis.

- g) “Superdotado é um fenômeno raro. Poucas crianças e jovens de nossas escolas podem ser considerados superdotados” – com a ampla propagação dessa crença na sociedade e a associação dela a várias idéias errôneas sobre a superdotação, Alencar e Fleith (2001) destacam que “se realmente as condições forem inadequadas, dificilmente o indivíduo com um potencial maior terá condições de desenvolvê-lo” (p. 97). Para que isso ocorra, é necessário um “ambiente adequado: estimulador, rico em experiências, favorável ao desenvolvimento de seu potencial” (p. 97).

As autoras destacam que outro fator a ser considerado nessa análise é a questão do gênero (masculino e feminino) e as oportunidades para poucos, pois

grandes diferenças podem ser observadas em termos das oportunidades que são oferecidas a diferentes grupos, no sentido de desenvolver o seu potencial e de fazer uso do mesmo em profissões onde sua habilidade intelectual superior ou talento sejam plenamente aproveitados. As mulheres superdotadas enfrentam em nossa sociedade dificuldades especiais. De modo geral, embora tendam a apresentar um bom desempenho acadêmico durante a formação educacional, certos traços, como iniciativa e independência, que poderiam favorecer o seu melhor aproveitamento no campo profissional, não são enfatizados em sua socialização. É também mais difícil para ela do que para o homem conciliar os diferentes papéis exigidos pela carreira profissional, e pela vida conjugal e familiar (p. 98).

- h) “As crianças superdotadas constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos” – a crença nesse mito consiste em negar a própria individualidade do ser, os aspectos particulares de cada um que o diferenciam dos demais. Nesse

sentido, as autoras afirmam, assim como outros pesquisadores da temática, que os alunos superdotados diferem entre si, tanto em relação às características sociais, emocionais, quanto cognitivas. Afirmam ainda que “muitos indivíduos não apresentam algumas características associadas à superdotação em função de um ambiente pouco estimulador e desafiador” (p. 100).

- i) “É impossível reprimir o talento em algumas crianças e desenvolvê-los em outras” – a erradicação desse mito é urgente, pois análise realizada na socialização infantil mostra o desconhecimento da própria criança sobre suas possíveis habilidades e talentos, o que resulta em uma socialização do indivíduo baseada na crença de que somos “pessoas pouco criativas, pouco capazes e pouco competentes” (p. 100).

Nesse sentido, a criatividade é considerada erroneamente como um raro fenômeno, inato e, quando existe, desenvolve-se naturalmente, sem nada poder reprimi-la. As autoras consideram como “mais uma das falácias comuns em nosso meio”, sendo necessário repensar as ações da escola e da família nesse sentido, pois,

o impacto do ambiente, tanto no sentido de permitir a emergência do talento como no sentido de inibir, bloquear e mesmo destruir a capacidade do indivíduo de criar, tem sido enfatizado em nosso meio. A relevância de condições ambientais adequadas para o favorecimento do talento, da criatividade e produção nas diversas áreas do saber tem sido pouco enfatizadas (p. 100).

A construção desses e outros mitos pela sociedade é resultado da falta de conhecimento sobre as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, da falta de estudos sobre suas características, necessidades e dos aspectos relevantes para o seu desenvolvimento. Carvalho (2004) destaca que, nos casos em que a superdotação se evidencia de forma positiva, principalmente na sua forma intelectual, provoca admiração, elevadas expectativas e, talvez, inveja. Muitas vezes, na escola, isso se reflete como a constatação de que não há necessidade de investir na educação diferenciada para esses alunos, de acordo com suas necessidades de desenvolvimento.

Rutter (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001), analisando os efeitos do desconhecimento ou dos mitos relacionados aos alunos com AH/S, afirma que as pessoas, em relação ao conhecimento, não têm o hábito de analisar criticamente determinadas questões antes de chegar a conclusões a respeito delas, o que ocasiona “fracasso em reconhecer a nossa ignorância propriamente dita, que é mais prejudicial ao conhecimento”, já que o “nosso saber a respeito de tantas coisas que não são verdadeiras é que realmente constitui um entrave a um conhecimento maior” (p. 86).

Por essa razão, Guenther (2006a) salienta ser necessário o investimento na formação dos educadores e da sociedade em geral sobre a temática, a fim de combater os mitos que imperam socialmente.

É também preciso reconhecer que os alunos bem-dotados e talentosos precisam ser olhados com mais cuidado no contexto da escola inclusiva, já que nas escolas tradicionais, com sua idéia de turmas ‘homogeneizadas’, esse aluno não tinha vez nem voz. Esse olhar cuidadoso é necessário para evitar que esse aluno perca o interesse e o estímulo para produzir, assim como não exclua a escola como referencial e fonte de crescimento.

É necessário destacar ainda, que as Altas Habilidades/Superdotação não são, como muitos ainda pensam, um *dom*, mas sim características e comportamentos que podem e devem ser aperfeiçoados na interação com o mundo e que se apresentam numa variedade grande de combinatórias (BRASIL, 2003).

Dessa forma, para os indivíduos que apresentam essas características, nem sempre tem sido fácil mostrar ou demonstrar suas habilidades diferenciadas, pois há uma tendência social à conservação dos comportamentos e ainda não se prioriza a inovação na medida desejada e necessária.

Conseqüentemente, se não houver investimento na educação do aluno e, principalmente, nos mecanismos para a identificação dele, haverá, com certeza, desperdício

do talento. Em muitos casos, este talento pode permanecer “adormecido” ou não desenvolvido por falta de investimento, assim como o talento pode desviar-se, repercutindo socialmente de forma negativa para a sociedade, em ações anti-sociais, como os crimes, o uso da criatividade para burlar as leis e regras sociais, dentre outros.

Essa perda será pesadosa, tanto para o educando como para a sociedade que deixa de receber a contribuição desse potencial para o seu desenvolvimento socioeconômico, tecnológico e cultural.

1.3.2 Algumas Características de Desenvolvimento Apresentadas pelos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

É possível encontrarmos listas, relações ou inventários com características específicas que auxiliam na identificação de comportamentos e perfis de alunos com AH/S, sendo estas importantes para que eles próprios, suas famílias e educadores consigam reconhecer alguns aspectos característicos dessas pessoas.

No entanto, não há ampla divulgação dessas características específicas, predominando, ainda, grande dificuldade em identificar o aluno com AH/S. Isto ocorre, na maioria das vezes, por desinformação geral da população, que busca em um mesmo sujeito a globalidade das características. Sabemos, no entanto, que dificilmente encontraremos em um mesmo sujeito todos os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

As Altas Habilidades/Superdotação podem ser reconhecidas de acordo com os seguintes tipos:

Tipo Intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas. **Tipo Acadêmico** – evidencia aptidão acadêmica específica, de atenção, de concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação por disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica. **Tipo Criativo** – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade. **Tipo Social** – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo. **Tipo Talento Especial** – pode se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho. **Tipo Psicomotor** – destaca-se por apresentar habilidades e interesse por atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora (BRASIL, 2003, p. 12-13).

Segundo Whitmore (*apud* BRASIL, 2002b, p. 14-18), as características das crianças intelectualmente dotadas são:

- a) **Características Comportamentais Gerais** – muitos aprendem a ler mais cedo que as demais crianças de sua idade; apresentam vocabulário amplo; aprendem habilidades básicas melhor, mais rapidamente e com menor número de exercícios práticos; são capazes de identificar e de interpretar dicas não-verbais, elaborando inferências que outras crianças dependem do adulto para fazer; têm menor aceitação de “verdades prontas”, buscando o “como” e os “porquês”; maior habilidade no trabalho independente, mais cedo que outras crianças; mantêm períodos de concentração e de atenção mais longos; seus interesses são, freqüentemente, ecléticos e intensamente focalizados; apresentam energia aparentemente interminável, podendo conduzir a um diagnóstico errôneo de “hiperatividade”; normalmente, preferem a companhia de crianças mais velhas e adultos, ao invés da companhia de colegas da mesma idade; são motivados a examinar aquilo que é incomum, sendo altamente inquisitivos; seu comportamento

é freqüentemente bem organizado, direcionado para um objetivo e eficiente no que se refere a tarefas e soluções de problemas; exibem motivação intrínseca para aprender, descobrir ou explorar; persistência; gostam de aprender coisas novas e de novas formas de fazer as coisas; são capazes de manter períodos mais longos de atenção e concentração do que seus colegas.

b) Características de Aprendizagem – apresentam elevado poder de observação; exibem percepção clara do que é significativo, sendo especialmente atencioso para detalhes importantes; lê com independência, mostrando preferência por livros e revistas escritos para crianças mais velhas; demonstram grande prazer na atividade intelectual; capacidade bem desenvolvida de abstração, conceituação e síntese; têm rápido *insight* das relações causa e efeito; apresentam atitude de questionamento e busca de informação pelo simples prazer de dominar o conhecimento e por seu valor instrumental; são céticos e avaliadores; são rápidos na identificação de inconsistências; armazenam ampla gama de informações (assuntos variados) as quais podem acessar e às quais podem recorrer, rapidamente; pronta compreensão de princípios implícitos, e fazem generalizações válidas sobre eventos, pessoas e objetos; podem rapidamente perceber semelhanças, diferenças e anomalias; abordam um material complexo, dividindo-o em seus componentes e analisando-os sistematicamente.

c) Características do Pensamento Criativo – são pensadores fluentes, capazes de produzir uma grande quantidade de possibilidades, conseqüências ou idéias correlacionadas; pensadores flexíveis, usando muitas alternativas e abordagens diferentes para a solução de um problema; pensadores originais, buscando associações e combinações novas, incomuns ou não convencionais, entre itens de informação; apresentam a habilidade de perceber relações entre objetos, idéias ou

fatos aparentemente não relacionados; pensadores elaborativos, produzindo novos passos, idéias ou respostas perante uma idéia, situação ou problema básicos; se entretêm com assuntos complexos, parecendo vibrar em situações que envolvem problemas a serem solucionados; são bons “adivinhos”, construindo hipóteses rápidas ou questões do tipo “como seria se...”; tem consciência de sua impulsividade e da irracionalidade em si próprio, mostrando sensibilidade emocional; têm alto nível de curiosidade por objetos, idéias, situações e eventos; mostram prontidão para o exercício intelectual, para fantasiar e para imaginar; podem ser menos inibidos intelectualmente que seus colegas, ao expressar opiniões e idéias, bem como freqüentemente exibem discordância espirituosa; têm sensibilidade para a beleza e são atraídos para as dimensões estéticas de um fenômeno.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2002b), as características descritas acima podem manifestar-se de forma construtiva, favorecendo a aprendizagem e boas relações interpessoais, podendo se manifestar como um complicador nessas relações. Neste caso, a causa pode ser a intolerância, ridicularização e falta de compreensão por parte dos colegas, bem como ser considerado “estranho” ou “anormal” pelos professores.

Alencar e Fleith (2001) ressaltam que os indivíduos excepcionalmente inteligentes tendem a apresentar dificuldades em seu relacionamento social, principalmente quando ocorre a ausência, em seu meio, de outras pessoas com nível intelectual semelhante. Afirmam que é preciso ter claro que, ao tomar conhecimento das características tipicamente apresentadas por esse grupo, é essencial considerar que nem todos apresentam todas as características.

Da mesma forma, alguns superdotados tendem a “dissimular algumas delas, especialmente quando se trata de características desencorajadas pelo meio social em que vive o indivíduo”. Outro fator ressaltado pelas autoras é que “a maioria dessas listas foram

elaboradas com base nos estudos de superdotados do ponto de vista intelectual ou com habilidades acadêmicas superiores”, o que resulta na menor ênfase às características típicas dos superdotados nas áreas artísticas e psicomotoras (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 65).

Landau (2002) destaca que uma das características claras que indica superdotação refere-se à capacidade de a criança estabelecer relações entre fatos e emoções, e aponta outras características importantes em relação à pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, as quais ela divide em quatro categorias, as *capacidades perceptivas* – “olhar ingênuo” da curiosidade; abertura e sensibilidade na visão dos problemas; diferenciação; captação de novas relações e senso de humor; as *capacidades de pensamento* – imaginação, associação, boa memória, fluência, flexibilidade, originalidade, combinação, independência, redefinição e julgamento posterior dos fatos, quando não tem dados suficientes para a análise no momento de seu acontecimento; as *capacidades emocionais* – coragem, entusiasmo, perseverança, tolerância para com as ambigüidades, independência, impulso para a realização; e as *capacidades de comportamento* – brincalhão, dominador, descobridor, avesso a limites estreitos e teimosia na defesa de suas idéias.

Mira (*apud* SANTOS, 1988) ressalta que os educandos com Altas Habilidades/Superdotação apresentam muitas peculiaridades de desenvolvimento, sendo imprescindível, para sua identificação, caracterizar seus comportamentos, reações, interesses e dificuldades. Assim, é comum encontrarmos superdotados expansivos e sociáveis, outros tímidos e introvertidos. No entanto, há uma série de traços comuns que podem ser observados, tais como: curiosidade, abertura para novas experiências, flexibilidade de pensamento, resistência à rotina, versatilidade de interesses, habilidade para perceber a relação entre os fatos, inconformismo, necessidade de variar, dentre outros, comuns na maioria dos educandos que apresentam superdotação.

Tanto os pais como os educadores devem ter cuidado para não tentar classificar os superdotados dentro de um único perfil, mas devem verificar suas variações individuais. A diversificação das características ocorre em função de quatro variáveis: a caracterização psicológica do superdotado como personalidade distinta das demais; a caracterização advinda da própria natureza e do tipo de sua superdotação; a tipologia da própria superdotação entendida como “*lato sensu*”; a variável sociocultural que traz nuances adaptativas diferenciadas (MIRA *apud* SANTOS, 1988, p. 07).

1.4 Identificando Alunos com Potencial para Altas Habilidades/ Superdotação na Escola: Caminhos a seguir e os Principais Participantes do Processo

Ao pensar nos processos de identificação do aluno com Altas Habilidades/ Superdotação, é preciso compreender o que vem a ser a identificação, a sua necessidade e os aspectos que ela engloba. No entanto, é importante ressaltar que o processo de identificação está intimamente ligado com a definição de inteligência e a caracterização desses educandos, sendo necessário para reconhecer se o aluno tem ou não alto potencial em suas habilidades.

Virgolim (2005a) afirma que a identificação deve ser compreendida como um processo contínuo, considerando que à medida que o indivíduo amadurece suas habilidades, emergem e desenvolvem-se. Nesse sentido, deve-se observar, preferencialmente, seus pontos fortes, aptidões e talentos de cada ser, em detrimento de suas fraquezas e incapacidades.

Para autores como Santos (1988), Guenther (2006a; 2006b), Gama (2006) e outros, a identificação do aluno com Altas Habilidades/ Superdotação deve ser feita o mais precocemente possível. O educando deve ser avaliado de modo global, por métodos fidedignos e válidos, devendo ser atendido em escolas comuns que ofereçam recursos especiais, a fim de facilitar sua integração escolar e social. Isso porque o superdotado

caracteriza-se pela magnitude de sua potencialidade, pela expressividade de sua performance e pela constância de seus talentos e aptidões.

Para Hany (*apud* VIRGOLIM, 2005a, p. 19), muitos aspectos são analisados na literatura quando se trata da identificação dos alunos com AH/S, mas que se resumem em cinco pontos de concordância:

(1) A identificação de alunos superdotados tem como principal meta a localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular; (2) Os indicadores e instrumentos de medidas usados para a identificação devem refletir o conceito de superdotação adotado, os tipos de talentos ou habilidades a serem identificados, e os conteúdos e objetivos propostos pelo programa; (3) A identificação deve iniciar de forma que inclua tantos alunos quanto for possível, garantindo o direito dos que se qualificam para o serviço especial. Diferentes tipos de informação devem ser obtidos para se reduzir as chances de incorretamente excluir alunos que poderiam se beneficiar do programa, como os membros de grupos minoritários, alunos de baixa renda, de outras culturas, com problemas de aprendizagem e as meninas; (4) A admissão ao programa especial deveria ser supervisionada por um grupo de especialistas, depois de discutir os casos individualmente à luz dos dados coletados sobre cada aluno; (5) E, finalmente, o processo de aprendizagem dos alunos selecionados deve ser avaliado periodicamente, a fim de se verificar se os critérios para admissão ao programa foram adequados para se atingir os objetivos planejados.

Constata-se que muitos são os aspectos e critérios a serem considerados no processo de identificação das Altas Habilidades/Superdotação, que devem ser oriundos de fontes variadas, a fim de que não incorramos no erro de focalizar apenas os aspectos escolares. Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001), Guenther (2006), e Freeman e Guenther (2000) destacam as contribuições de vários pesquisadores, como, por exemplo:

- a) *Torrance*, que propõe a técnica de auto-identificação (assim como Renzulli), onde a criança é questionada sobre os seus *hobbies* e interesses principais, as atividades que desenvolve fora da escola, estilos de pensamento preferidos e suas reações a elementos de seu ambiente. De ser considerada, ainda, a indicação dos colegas de sala de aula, que destacam aspectos do desenvolvimento ou comportamento da criança.

- b) *Gowan* destaca o julgamento, avaliação e observação do professor, afirmando que ele desempenha papel significativo no processo de identificação e indicação dos alunos para programas educacionais que visem atender os superdotados. Salienta que o professor deve indicar: o melhor aluno, aquele com vocabulário maior, o mais criativo e original, com maior capacidade de liderança, com pensamento crítico mais desenvolvido, com maior motivação para aprender, que as demais crianças gostam mais, com maior interesse na área de ciências, que está mais avançado na escola para sua idade.
- c) *Renzulli* sugere o sistema de identificação denominado *Grupo de Talentos*, afirmando ser essa uma alternativa promissora ao processo de identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. O método não predetermina quais são os alunos superdotados, evitando rotular as crianças e, em contrapartida, possibilita a inclusão contínua de alunos em programas que oferecem oportunidades para experiências de aprendizagem avançada e criativa. Para tanto, o primeiro passo é identificar um grupo de estudantes constituído por uma amostra de 15 a 20% da população escolar, com uma ou mais habilidades acima da média. Nesse método, utilizam-se fontes múltiplas para a identificação dos superdotados e talentosos, de forma a não privilegiar apenas aqueles que têm resultados altos em testes de inteligência, buscando as diferentes formas de expressão do alto potencial.

Renzulli (2004) propõe ainda, no seu modelo de Identificação das Portas Giratórias a organização de um grupo, denominado pelo autor de “*Pool de Talentos*”, formado pelos alunos que receberão o enriquecimento escolar. Para a identificação desses alunos, *Renzulli* aponta seis passos, são eles: a **aplicação de teste de inteligência** (verificação de Q.I.), a **nomeação por professores** (apontam características não verificadas pelos testes de Q.I.), os **caminhos alternativos** (nomeação por pais, colegas e pelos próprios alunos), **nomeações**

especiais (professores de anos anteriores), **notificação e orientação aos pais** (após a formação do *pool* de talentos, os pais são notificados e convidados a participar de reuniões sobre o programa) e **nomeação pela informação de ação** (informações sobre o aluno, advindas de atividades onde este apresentou maior interesse e motivação).

De acordo com autores como Santos (1988), Alencar e Fleith (2001) e Gama (2006), dentre outros, o contexto sociocultural e as áreas de interesse do indivíduo devem ser considerados para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação. Pode-se então propor uma identificação em seis etapas: **primeira**, informações de testes de inteligência e aptidão (natureza psicométrica); **segunda**, indicação dos professores; **terceira**, alternativas de auto-indicação, indicação de pais, colegas e testes de criatividade (natureza desenvolvimental); **quarta** (fortalecedora da primeira etapa), inclui indicações especiais, por exemplo, de professores que acompanharam o aluno em anos anteriores; **quinta**, os alunos são notificados e orientados em relação a filosofia, procedimentos, atividades do programa que participará e os critérios para ingresso no grupo de talentos, e **sexta**, baseia-se na informação de como os professores devem proceder na identificação dos alunos que têm interesse acima da média em algum tópico escolar.

As primeiras orientações do MEC quanto à identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação foram divulgadas, de acordo com Mira (*apud* SANTOS, 1988, p. 14), em 1986, por intermédio da Cenesp, hoje Secretaria de Educação Especial – Seesp, que elaborou os *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área da Superdotação*, estabelecendo diretrizes, tanto sobre a identificação quanto ao atendimento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Quanto à identificação, estabelece ser necessário “mobilizar a participação de todos os segmentos da sociedade, de forma a assumirem sua quota de responsabilidade na identificação, atendimento e integração desses educandos”, e a necessidade de implementar e estimular os procedimentos de

identificação, além de experimentar novas técnicas, visando à identificação precoce dos diversos tipos de superdotados.

Vale ressaltar que essas e outras diretrizes são necessárias para a identificação e implementação de serviços voltados para atender as necessidades de desenvolvimento desses educandos, principalmente as educacionais, uma vez que sem esse investimento muitos educandos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação deixam de receber o investimento necessário para desenvolver suas potencialidades.

Virgolim (2005a) ressalta que não podemos desperdiçar nossas inteligências, considerando a riqueza de potenciais de crianças e jovens brasileiros, que precisam de melhores oportunidades e desafios às suas capacidades. Torna-se necessária a implementação de uma política educacional mais ampla e voltada para as necessidades educacionais de todos os indivíduos, pois de acordo com a autora, apenas dessa forma será dado a todos oportunidades concretas de se desenvolver adequadamente, “engajando-os em programas especiais bem planejados” (p. 156).

Torrance (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001), propõe uma lista de características que devem ser observadas por pais e essencialmente pelos educadores para a identificação do aluno superdotado, principalmente em relação às crianças altamente criativas. Essas características incluem: reação positiva a elementos novos, estranhos e misteriosos de seu ambiente; persistência em examinar e explorar estímulos com o objetivo de conhecer melhor a respeito dele; curiosidade, gosto pela investigação e indagação; originalidade em resolver e propor soluções para os problemas; independência, individualismo e auto-suficiência; grande imaginação e fantasia; facilidade em estabelecer relações entre objetos e em apresentar muitas idéias; preferência por idéias complexas e irritação com a rotina; preferência por ocupar seu tempo de forma criativa, sem a necessidade constante do professor.

Tomando por base essas características, o educador precisa exercer a observação direta constante, tendo em vista que o reconhecimento delas só poderá ser possível dessa forma; caso contrário, o aluno não apenas deixará de ser identificado, como pode ser considerado um problema pelo professor nas atividades pedagógicas em sala de aula, tendo em vista seu comportamento diferenciado dos demais alunos. Freeman e Guenther (2000) ressaltam que a **observação direta do educador** [grifo nosso] em relação aos seus alunos é determinante na identificação das Altas Habilidades/Superdotação no contexto da sala de aula, mas que essa observação precisa ser orientada, ou seja, o educador precisa saber o que observar.

Quanto à observação direta, Guenther (2006a; 2006b) afirma ser necessário dar as seguintes instruções básicas ao educador antes da sua realização: a) realizar a observação ao final do ano letivo, desde o último período da pré-escola; acompanhar o resultado de um processo de estimulação do potencial dos alunos na prática pedagógica durante todo o período letivo; b) ter uma prática que respeite a diferença, uma vez que, na prática homogeneizadora, as características de desenvolvimento individuais acabam por ser distorcidas ou não percebidas; c) não demorar muito para o preenchimento da folha de registro da observação e realizá-lo de uma vez só, pois o tempo auxilia na análise cuidadosa e na reflexão necessária ao registro.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à compreensão do que observar no desenvolvimento cognitivo do aluno e, quanto a isso, Davis e Rimm e Van Tassel-Baska (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001) destacam ser importante observar o desenvolvimento precoce da linguagem, vocabulário avançado para a idade, habilidades de leitura e escrita em tenra idade, curiosidade, ritmo de aprendizagem rápido, pensamento abstrato e analítico, interesses diversos, concentração, boa memória, habilidade de gerar idéias originais, grande bagagem de informações sobre muitos temas e preferência pelo trabalho independente.

Freeman e Guenther (2000) e Guenther (2006a; 2006b) ressaltam que uma das dificuldades que podem surgir nos processos de identificação está relacionada aos valores culturais, que podem inibir o desempenho de crianças mais capazes na escola. Para os autores, esses valores podem ser bem específicos, como as diferenças entre as oportunidades explícitas para os gêneros masculino e feminino, como também podem ser sutis, resultado das expectativas culturais, variando consideravelmente de um grupo social para outro. Dessa forma, se a criança não se encaixa nesses estereótipos valorizados pela sociedade, há grande possibilidade de ela não ser reconhecida como potencialmente capaz.

Esses mesmos autores destacam que, para a identificação das crianças muito capazes, os professores podem basear-se na observação do desempenho dos alunos, considerando os seguintes aspectos: **a)** usar resultados de tarefas feitas especialmente para essa finalidade (discussões focalizadas em um tópico, tema ou assunto), ao invés de utilizar pontos em testes ou exercícios do livro básico; **b)** realizar observações e registros da evolução do desempenho dos alunos; **c)** focalizar atributos e aptidões específicas, e não uma aparente inteligência geral, ou atitude positiva em relação ao trabalho escolar; **d)** localizar talentos não óbvios no cotidiano, pela interação pessoal entre professor e aluno; **e)** contar com um segundo observador em sala de aula, pois ele pode contribuir na observação em momentos que o professor estiver com sua atenção voltada para as atividades escolares; **f)** empregar tantas formas de avaliação quanto possível; **g)** verificar se as escolhas dos alunos a serem observados não estão influenciadas por elementos de classe social, raça, gênero; **h)** reconhecer o esforço do aluno e suas alternativas para tentar vencer as dificuldades e barreiras; **i)** ficar atento para a motivação e interesse como indicadores de potencial; **j)** assegurar que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades em relação ao material e situações de aprendizagem e **k)** consultar a criança observada e o grupo para o reconhecimento do alto potencial.

Sternberg (*apud* BECKER, 1996) destaca que dentre as características da pessoa com superdotação a serem observadas, estão cinco critérios essenciais: *de Excelência* – pessoa com potencial superior em uma ou mais dimensões em comparação a seus pares, sendo extremamente bom em alguma coisa; *de Raridade* – capacidade ou atributo de uma pessoa, considerado raro entre os pares; *de Produtividade* - a pessoa para ser considerada superior, de acordo com esse critério, deve possuir potencial para alcançar produtividade; *de Demonstratividade* – o alto potencial é demonstrado por meio de um ou mais testes, e *de Valor* – a pessoa para ser considerada superdotada precisa mostrar resultado superior na dimensão que é valorizada.

Freeman e Guenther (2000) destacam que o **juízo que o professor faz da capacidade dos alunos afeta suas expectativas em relação a eles** [grifo nosso] e, de certa forma, determina a forma de relação pedagógica e pessoal em relação a eles. Nesse sentido, é necessário o educador estar desprovido de preconceitos que possam influenciar, tanto negativa como positivamente, na observação a ser feita no desempenho dos alunos, pois quanto mais imparcial for a observação, menores serão as chances de uma identificação incorreta da potencialidade ou ausência dela no desenvolvimento do aluno.

Para a identificação dos alunos com superdotação, na escola, é preciso o olhar diferenciado do professor quanto aos processos de ensino e de aprendizagem, para o reconhecimento das necessidades educacionais específicas, à estruturação de currículos e atividades que adequadas às suas necessidades (BRASIL, 2003). Dessa forma, a **identificação na escola** [grifo nosso] baseia-se no programa a ser implementado para o atendimento às necessidades dos educandos, diversificando as fontes de coletas de dados, como: entrevistas, observações, sondagem do rendimento, desempenho escolar, análise das produções e no conhecimento de características específicas do aluno e das diferentes fases de desenvolvimento humano.

É também importante ressaltar que a identificação dos superdotados exige planejamento, observação e estrutura para que se produzam registros e coletas de dados (BRASIL, 2003). Assim, uma vez identificados, os alunos devem ser encaminhados a serviços de atendimento que promovam as ações de que necessitem. Da mesma forma, a escola deve apresentar propostas que atendam as suas particularidades, seja na classe comum ou em programas específicos de enriquecimento em salas de recurso. Essa idéia é reforçada por Cláudia Dutra, da Secretaria de Educação Especial, na obra *Direito a Educação* (BRASIL, 2004, p. 9), onde afirma que as políticas dos sistemas de ensino devem:

[...] prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações entre os alunos, fundamentais para uma socialização humanizadora; de novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens; e de relações sociais, que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho.

Quanto ao instrumento a ser utilizado para registro das observações pelo **professor**, Guenther (2006a) afirma que precisa ter algumas qualidades específicas como: poder ser facilmente introduzido e utilizado de forma integrada ao ambiente da sala de aula e escolar; envolver situações variadas, como de desempenho e produção escolar e extra-escolar; ser utilizado por um professor bastante integrado na experiência escolar; contemplar a diversidade de potenciais da população escolar, e ser manejável, prático, de compreensão e utilização simples.

O reconhecimento de sinais de capacidades e talentos em ambientes escolares está diretamente ligado ao cotidiano da sala de aula no sistema regular de ensino. Para Guenther (2006a), essa situação pode vir a ser estruturalmente problemática, pois “a instituição escola é voltada para a população geral em termos de ‘normas’, ‘médias’ e ‘maiorias’, e por ideologia mais propensa a corrigir quem está ‘abaixo da norma’, do que em estimular quem está acima dela” (p. 41). Nesse sentido, é necessário focalizar os caminhos pelos quais os agentes da

educação podem reconhecer sinais efetivos de que uma criança tem potencial maior que a média da população comparável para oferecer-lhe atendimento às suas necessidades educacionais especiais.

Alencar e Fleith (2001), Guenther (2006a; 2006b) e Sabatella (2005) frisam que **é essencial o investimento na formação dos educadores** [grifo nosso] para que eles possam realizar a identificação do aluno com AH/S, tendo em vista que a melhor forma de reconhecer o potencial dos alunos é analisar a seqüência dos acontecimentos naturais do cotidiano deles, onde os potenciais e talentos manifestam-se naturalmente e como resultado da estimulação. Nesse sentido, o educador se destaca como a figura de frente no processo, uma vez que ele passa um tempo consideravelmente longo com seus alunos, nas mais diversas situações, podendo realizar a observação direta com maior capacidade de percepção de detalhes no desenvolvimento do educando. Para isso, precisa ser orientado e a observação ser organizada e relativamente estruturada.

Souza (*apud* ABSD/RS, 2000) salienta que o professor/educador deve receber um preparo especial para a tarefa de reconhecer indicadores de talento. É preciso haver, primeiramente, entendimento e compreensão do que se está procurando, ou seja, uma base de conhecimento sobre o talento, a capacidade humana e suas manifestações nas interações do dia-a-dia em uma sala de aula. Em segundo lugar, é preciso haver um instrumento que direcione o professor/educador para a observação das altas habilidades.

Já para Santos (1988), a necessidade de formação do educador da classe comum é importante, pois se eles forem preparados e informados sobre as características e necessidades dos alunos com AH/S, esses alunos poderão ter, ao menos, “um mínimo de compreensão e um pouco mais de estímulo e de orientação, tendo em vista suas dificuldades e peculiaridades” (p. 6). Nesse sentido, é importante articular recursos da comunidade, sensibilizando escola,

família e empresas para propiciar oportunidades de satisfazer seus interesses e desenvolver suas aptidões e talentos.

Todos esses aspectos direcionam-se em uma análise importante que a sociedade brasileira precisa realizar. Como ressalta Virgolim (2005a), é necessário o investimento em pesquisa sobre os procedimentos de identificação, desenvolvimento e validação de testes; enfim, “precisamos dar atenção a área que ainda se mostra tabu em nossa cultura. Vencer medos e preconceitos é o desafio que nos espera” (p. 156).

Com base no exposto, a identificação das pessoas com indicadores de AH/S envolve processos sistemáticos e contínuos. No entanto, ainda é pouca ou quase nula a propagação das informações sobre como realizar essa identificação. É preciso considerar ainda os estereótipos existentes em relação aos educandos com AH/S, assim como os valores culturais, os quais se caracterizam como elementos dificultadores para pais e educadores, no reconhecimento dos potenciais desses alunos. Além de que, a ausência de uma definição clara sobre quem são esses educandos interfere no reconhecimento das características e contribui para confundir o observador, que além de confrontar-se com a diversidade de características desses educandos, fica sem ter clareza do que e como observar o desenvolvimento do indivíduo.

1.5 Educando os Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Segundo Feldman (*apud* LANDAU, 2002), a superdotação é uma combinação delicada e aleatória de fatores emocionais, intelectuais e ambientais, e o equilíbrio sensível desses fatores constitui um desafio para o trabalho pedagógico com crianças superdotadas. Nesse contexto, muitos são os aspectos que devem ser considerados por pais e educadores em como desenvolver a educação dos educandos com Altas Habilidades/Superdotação.

Nessa sessão vamos focalizar a documentação legal que ampara e orienta o desenvolvimento de ações educacionais direcionadas aos educandos com Altas Habilidades/Superdotação.

1.5.1 Amparo Legal

É importante lembrar que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação são considerados educandos com necessidades educacionais especiais e, como tal, devem receber o suporte por meio da modalidade de Educação Especial, que tem como fundamento organizar-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva.

Na busca por resguardar os direitos desses educandos em relação ao atendimento de suas necessidades educacionais especiais, foram criados dispositivos legais e político-filosóficos, visando proporcionar atendimento educacional adequado a todos e resguardar os direitos das pessoas com AH/S. Dentre as legislações nacionais e internacionais destacam-se:

- a) A Declaração Universal dos Direitos do Homem, que assegura que “[...] todo ser humano é elemento valioso qualquer que seja a idade, sexo, idade mental, condições emocionais e antecedentes culturais ou grupo étnico, nível social e credo”, sendo assim, necessita de respeito e valorização em todos os âmbitos sociais (BRASIL, 1994, p. 7).
- b) A Constituição Brasileira de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial de 1994, orientando que, preferencialmente, os alunos com necessidades educacionais especiais sejam atendidos no sistema regular de ensino. Para isso, a Educação e, em particular a Educação Especial, precisa promover ações educativas que complementem ou suplementem a educação oferecida a esses alunos,

proporcionando, assim, uma educação que visa o desenvolvimento integral do ser humano (BRASIL, 1994).

- c) A Declaração de Jomtien (Tailândia) de 1990, que teve como participante o Brasil, proclamou, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Para tanto, representa um elemento que “pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (BRASIL, 2005).
- d) A Declaração de Salamanca, de 1994, define, em linhas gerais, as ações para a Educação Especial, adotando como princípio orientador que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham suas matrículas aceitas em todas as escolas e que sejam oferecidas a eles oportunidades para o seu desenvolvimento global.
- e) A Lei de Diretrizes e Bases – LDB n.º 9.394/96, que estabelece as competências da modalidade de Educação Especial em seu Capítulo V e, no artigo 59, assegura aos alunos com Altas Habilidades:
 - I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica às suas necessidades;
 - II. [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 - III. Professores com qualificação para o atendimento especializado;
 - IV. Acesso ao trabalho mediante a articulação dos órgãos oficiais para os que apresentam habilidades superiores nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V. Acesso igualitário aos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

f) As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, instituída pela Resolução CNE/CEB n. 02/2001, manifesta o compromisso do Brasil com o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos. Representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco da atenção à diversidade na educação brasileira, pois ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos e declara que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2004).

As Diretrizes Nacionais asseguram aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, por terem alto potencial de desenvolvimento, condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos. Os alunos “devem receber desafios suplementares em classe comum, em salas de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar” (p. 45).

Pérez (2003) reflete que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais encerra no seu seio a exclusão de outros alunos, como os com Altas Habilidades/Superdotação, apesar de este grupo social ser nomeado na legislação maior como alunos da Educação Especial e, dessa forma, deveriam ter, por força de suas reais necessidades educacionais, previsão e provimento de políticas públicas concretas para seu atendimento. No entanto, tal proposição se dá apenas no papel, na maioria dos Estados brasileiros, sendo prioridade dessa modalidade de ensino o atendimento aos alunos que possuem algum tipo de deficiência.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, no quesito “política educacional”, confirma o fato de que determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. Nesses segmentos, incluímos os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, que possuem necessidades e motivações específicas, como: a flexibilização e enriquecimento curricular, aceleração na aprendizagem em alguns casos, dentre outras. Esses educandos, muitas vezes, são considerados, por muitos, como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber serviços especiais de que necessitam e, em consequência disso, esses alunos, muitas vezes, abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento.

Diante desse contexto, é essencial o investimento nesse educando e na sua identificação, proporcionando, assim, o encaminhamento aos serviços adequados para a estimulação e desenvolvimento desse aluno. Vale ressaltar que faltam políticas públicas para a preparação dos educadores e da sociedade, não por ausência de leis que resguardem a necessidade do atendimento, mas pela falta de interesse no investimento dessas ações. Isto talvez ocorra porque implicaria na atenção mais direcionada à diversidade de necessidades desses educandos e, conseqüentemente, no investimento de criação de atendimentos especializados.

É possível constatar que existem leis que amparam o atendimento educacional aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil. No entanto, conforme afirma Souza (*apud* ABSD/RS, 2000, p. 98), vivemos em um mundo onde “as leis são claras e belas em seus textos, mas nele dificilmente são colocadas em prática. Os textos legais que dizem respeito à Educação estão repletos de conceitos que devem ser colocados em prática, entre eles sobre os portadores de altas habilidades”.

1.5.2 O Aluno com Altas Habilidades/Superdotação na Rede Regular de Ensino

Souza (*apud* ABSD/RS, 2000) destaca que as Altas Habilidades não se restringem apenas à cognição e apresentá-la, em qualquer campo, não é garantia de pleno sucesso na vida. O descompasso entre o desenvolvimento intelectual e afetivo contribui para um desequilíbrio, e uma das maneiras de combater este desajuste é ajudar o indivíduo a desenvolver seu potencial e a se sentir amado e compreendido. Assim, é necessário e urgente a desmistificação de que a pessoa com altas habilidades é auto-suficiente, assim como a consciência de que um suporte inadequado pode gerar desconforto, isolamento e até insucesso no futuro.

De acordo com Ennersen (*apud* ABSD/RS, 2000), os alunos com AH/S apresentam sete formas específicas de desenvolvimento que os diferem dos outros indivíduos e precisam ser consideradas no planejamento das atividades pedagógicas, a saber: base de memória e conhecimento, auto-regulação, velocidade de pensamento, representação e categorização de problemas, conhecimento de procedimentos, flexibilidade e preferência pela complexidade. É importante o educador compreender como ocorre o processo de pensamento e desenvolvimento dos educandos com Altas Habilidades/Superdotação para planejar as atividades a serem desenvolvidas e elaborá-las a fim de que sejam criativas e desafiadoras à suas capacidades, possibilitando-lhe assim uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Gardner (*apud* VIRGOLIM, 2005a) afirma que nas práticas pedagógicas atuais é fundamental que ocorram mudanças importantes, pois os professores precisam considerar e ser sensíveis às múltiplas inteligências dos sujeitos e aos seus diferentes estilos de aprendizagem, a fim de propor atividades estimulantes e desafiadoras. Renzulli (*apud* VIRGOLIM, 2005a) afirma que para realizar um ensino de alta qualidade e desenvolver o potencial de seus alunos, o educador precisa ser “competente, motivado, apaixonado pelo que

ensina, sensível às diferenças individuais cognitivas de seus alunos”; caso contrário, a sociedade, a família e a escola deixarão de conhecer a extensão dos potenciais dos educandos.

A educação da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação deve ser fundamentada na criatividade, pois, como nos afirma Landau (2002), baseada na *Teoria da Totalidade*, de David Bohm, a criança superdotada necessita de programas educacionais que apresentem uma visão holística, sendo desafiada a personalidade total do indivíduo, que flui e desabrocha para a realidade do ambiente, influenciando-a e sendo influenciada por ela, e estimulando o mundo no qual a criança vive, tornando-o mais amplo e complexo. Assim, é preciso integrar talento e inteligência com a maturidade emocional, por meio: da criatividade, do diálogo interpessoal e da interação social, de forma a constituir uma totalidade que mutuamente se influencia.

A escola pode ser considerada como o espaço mais fortemente demarcado para a inclusão ou exclusão do aluno com AH/S. De acordo com Delou (*apud* ALENCAR, 2003), alguns fatores devem ser considerados para proporcionar o desenvolvimento de talentos dos educandos no ensino regular, por intermédio da prática docente no cotidiano das salas de aula. Nesse sentido, é possível discriminar duas realidades, sendo a primeira a do professor tradicional excludente e, a segunda, a do professor inovador. As seguintes características determinam estes dois estilos:

- a) *Professor Tradicional* – ensino voltado para a reprodução de conhecimento; educação voltada para o não pensar; a informação pronta para ser assimilada e reproduzida; educação voltada para o passado; domínio de fatos já conhecidos; restrição ou inexistência dos espaços reservados à criação; ênfase em reduzidas habilidades cognitivas e inibição de outras habilidades; foco na incapacidade e na falta de jeito; e desconhecimento de si mesmo, das próprias potencialidades.
- b) *Professor Inovador* – ensino voltado para a produção de idéias e conhecimento; educação voltada para ensinar a pensar; enfrentamento eficaz dos desafios e

problemas do século 21; ensino voltado para a exploração, descoberta, pensamento criador, fantasia, imaginação, jogos de idéias; atitudes positivas em relação às habilidades, potencialidades; estímulo ao autoconhecimento pela descoberta do próprio potencial criador.

Souza (*apud* ABSD/RS, 2000) ressalta, ainda, que a escola precisa preocupar-se com a realização plena do potencial dos indivíduos, a diversificação pedagógica e outras medidas que visem propiciar ao ser humano condições de tornar evidentes as suas habilidades. Alencar e Fleith (2001) ressaltam que a escola tem um papel determinante no estímulo do potencial dos educandos, sendo sua tarefa estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os alunos, além de desenvolver comportamentos superdotados em todos os que apresentam potencial, oferecendo para isso grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os educandos.

Para Landau (2002), educar crianças em geral, e as superdotadas, em particular, depende de que educadores e pais considerem a integridade de todos os seus aspectos intelectuais, emocionais e sociais. Cada experiência na vida da criança contribui para a aquisição de conhecimento e torna-se parte de um processo criativo contínuo de unificação dos diferentes aspectos que constituem a personalidade do indivíduo. Além disso, a educação precisa estar voltada para todas as necessidades e estímulos que a sociedade exige e oferece e, graças à aprendizagem e à criatividade, podemos facilitar o desenvolvimento do mundo interior da criança.

De acordo com Freeman e Guenther (2000), Alencar e Fleith (2001) e Sabatella (2005), é preciso estar atento ao atendimento dos alunos com AH/S, principalmente quando em classe comum, pois eles podem apresentar tédio no decorrer das atividades acadêmicas, pela rapidez de seu raciocínio, a ampla curiosidade por novos conhecimentos ou, ainda, por tarefas demasiadamente fáceis oferecidas pelos educadores.

Guenther (2006a) destaca ainda que aprender a tolerar o tédio, para qualquer criança, pode se tornar um hábito mal adaptativo e desmoralizante, ou seja, pode ocasionar na diminuição da disposição do educando para aprender. Na busca por aliviar essa experiência desagradável, os jovens podem escapar pelo devaneio e pelo ‘sonhar acordado’, ou intencionalmente provocar desordem na sala, quebrando as regras estabelecidas.

De acordo com Freeman e Guenther (2000), nas classes regulares os alunos com AH/S podem enfrentar outras dificuldades, tais como:

- a) **Subdesempenho:** quando as crianças mais capazes realizam as atividades com desempenho abaixo de sua capacidade, geralmente apresentam problemas emocionais e baixo autoconceito. As autoras citam a pesquisa realizada por Butler-Por, em Israel, que verificou que o subdesempenho pode ocorrer quando as expectativas do educador em relação ao aluno mais capaz é baixa, e gera por parte do aluno a apresentação de trabalhos escolares medíocres ou levemente acima da média, como forma de disfarce de seu talento.
- b) **Dificuldades Interpessoais x Baixo Desempenho:** essas dificuldades podem ser acarretadas pela rapidez e o estilo de aprendizagem dos alunos, podendo gerar conflitos entre as crianças mais capazes e seus pares, resultando em exclusão e baixo desempenho. As autoras destacam que, na busca por ser aceito pelos seus pares, os mais capazes podem dissimular e esconder sua excepcionalidade, inclusive apresentando baixo desempenho.
- c) **Dificuldades de Aprendizagem:** se os alunos mais capazes não receberem atendimento educacional de acordo com suas necessidades ou se houver provisão inadequada de materiais e oportunidades de aprendizagem, poderá acarretar em baixo desempenho e problemas de aprendizagem “numa sala de aula regular, onde o ensino é linear” (p. 100).

Neihart, Reis, Robinson e Moon (*apud* UNESCO, 2005) consideram que o aluno altamente criativo é também psicologicamente mais vulnerável que seus pares e, quando atendido em suas necessidades educacionais em sala de recursos e em sala de aula, tem reduzidas as probabilidades de vulnerabilidade psicológica, de marginalização e isolamento ao encontrar pares como ele. Para estas autoras, a intervenção mais importante que a escola pode oferecer aos alunos com AH/S diz respeito à elaboração de um programa educacional desafiador, que ofereça uma combinação ótima entre o desenvolvimento social e o acadêmico, levando em conta o ritmo, o nível e os padrões de sua aprendizagem.

Por essa razão, Sabatella (2005) aponta a necessidade de um planejamento de alternativas de atendimento para os alunos com AH/S, que venham atingir as suas reais necessidades e expectativas, correspondendo ainda com a filosofia educacional das escolas. Para a autora, precisa ser executado com habilidade e critério, evitando o conflito com o ensino regular, no entanto tal planejamento não pode deixar de propiciar o acesso a oportunidades diversificadas de aprendizado, tratamento diferenciado, adaptado às condições pessoais do estudante e garantindo igualdade de oportunidades a todos os educandos.

Nessa perspectiva, educadores, terapeutas e outros profissionais que atuarão com alunos com AH/S precisam considerar que a esses educandos é necessário: a) beneficiar-se tanto da modalidade de ensino formal quanto do não-formal; b) propiciar um ambiente estimulador que favoreça o desenvolvimento e a expansão de habilidades e interesses; c) convivência criativa, atividades científicas, tecnológicas, artísticas, de lazer e desporto que congreguem grupos similares, devendo ser estimulado e motivado por programas de enriquecimento diversificados; d) programas educacionais especiais, por apresentar interesses variados e diferentes habilidades, com atenção à individualização; e) ser desafiado a pensar em idéias importantes e úteis, enriquecendo seu conhecimento e proporcionando oportunidades de expandir seus horizontes; f) precisa aprender a lidar com as diferenças entre

o seu potencial e o dos outros indivíduos de seu cotidiano; e g) “[...] encontrar metodologia adequada a sua rapidez de raciocínio e grande capacidade de abstração, em um processo dinâmico de aprendizagem” (SABATELLA, 2005, p. 117).

Para Renzulli (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001), há necessidade de oferecer programas especiais aos alunos talentosos e uma das prioridades desses atendimentos é prover-lhes oportunidades para desenvolver as suas habilidades criativas. Embora todos os alunos devam ter oportunidades de desenvolver tais habilidades, são os alunos talentosos que têm melhores condições de apresentar uma produtividade superior e de se tornar produtores de conhecimentos e das artes, e não apenas simples consumidores da informação existente.

Alencar e Fleith (2001) destacam que um dos aspectos mais importantes a se considerar em um programa para superdotados diz respeito à eficácia dos vários métodos utilizados no processo de identificação, que está diretamente relacionado com a definição proposta para o programa. As autoras citam Feldhusen, Hoover e Sayler, por ressaltarem que a sistemática de identificação só faz sentido se acoplada a um plano educacional adequado a essa clientela. Assim, a identificação deve estar intimamente relacionada à natureza dos programas e serviços disponíveis a esses alunos.

Sabatella (2005) também destaca que os programas educacionais para superdotados devem fundamentar-se na concepção de que as aptidões e talentos, por maiores que sejam, sem estímulo e atendimentos adequados, dificilmente alcançarão o desenvolvimento adequado nos indivíduos. Dessa forma, é preciso agir para que os alunos recebam atendimento que valorize e respeite suas necessidades educacionais diferenciadas, de acordo com seus talentos, aptidões e habilidades, conforme estipulado pela legislação.

O atendimento educacional ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação deve ser fortalecido pela participação dele em programas especiais de atendimento às suas potencialidades, preferencialmente paralelo à sua participação nas classes regulares. Nesse

sentido, Freeman e Guenther (2006) destacam que os atendimentos mais vantajosos vêm a ser os programas de enriquecimento curricular, que devem ser oferecidos ao educando que está matriculado nas escolas regulares, por profissionais capacitados e com o trabalho direcionado para atender às potencialidades e interesses dos alunos.

As mesmas autoras destacam que, normalmente, a participação nesses programas traz às crianças muita alegria, uma vez que se baseia na liberdade de expressão e participação conjunta, além de responderem a seus interesses mais imediatos, preenchendo as suas necessidades que não são atendidas no cotidiano da sala de aula, no trabalho escolar.

Alencar e Fleith (2001, p. 125) destacam que, independente do tipo de programa que o aluno com AH/S irá participar, estes devem estar embasados nos seguintes objetivos:

1 – Ajudar aqueles indivíduos com alto potencial a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades; 2 – favorecer o seu desenvolvimento global, de tal forma que venha a dar as maiores contribuições possíveis à sociedade, possibilitando-lhe, ao mesmo tempo, viver de uma forma satisfatória; 3 – fortalecer seu autoconceito positivo; 4 – ampliar as experiências desses alunos em uma diversidade de áreas e não apenas em uma área especializada do conhecimento; 5 – desenvolver no aluno uma consciência social; 6 – possibilitar uma maior produtividade criativa.

Arn e Frierson (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001) analisaram os objetivos gerais de vários programas especializados e observaram que aqueles que mais se destacavam apresentavam as seguintes características: a) melhor crescimento acadêmico por meio da provisão de condições que favorecem o desenvolvimento de habilidades nessa área; b) desenvolvimento de bons hábitos de trabalho e de estudo; c) favorecimento da motivação; d) proposição de um clima de aprendizagem que resulta em maior produtividade; e) favorecimento de ajustamento pessoal e emocional; f) promoção do desenvolvimento social; g) oferecimento de oportunidades de crescimento e aprendizagem; h) possibilidade de expansão de interesses, e i) desenvolver valores estéticos.

Para Virgolim (2005a), o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, de Renzulli, é uma importante colaboração para orientar o caminho a ser seguido no processo de

reconhecimento e estimulação do educando com Altas Habilidades/Superdotação. O enriquecimento escolar, neste modelo, é sistematizado, prático e efetivo de possibilitar aos alunos currículo criativo e desafiador, possibilitando ambiente convidativo à produção criativa e de exploração de novas oportunidades, encorajador no desenvolvimento de técnicas para resolução criativa de problemas e de idéias interessantes a serem aplicadas em situações reais, estimulando a pensar em alternativas para resolução de problemas enfrentados pela sociedade.

Como citado anteriormente, além do atendimento no ensino regular, ou ainda paralelo a esse atendimento, existem programas voltados para os alunos com AH/S que podem ser de diferentes formas, mas que objetivam proporcionar o atendimento adequado e o desenvolvimento desses alunos, como é o caso dos programas de enriquecimento supracitado, o de aceleração, em escolas especializadas ou em grupos de talentos, dentre outros.

1.5.3 Atendimentos Educacionais Especializados

De acordo com a literatura sobre AH/S, ressaltada pelos documentos oficiais do MEC, por autores como Alencar e Fleith (2001), Guenther (2006), Virgolim (2005a, 2005b) e Sabatella (2005), dentre outros, as indicações de atendimentos educacionais mais freqüentes são a aceleração, o enriquecimento e a segregação.

a) Aceleração

Para Guenther (2006), essa é a forma de provisão de atendimento mais barata, mais fácil e mais usada para atender o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Nesta modalidade, o aluno é promovido para séries mais adiantadas, acima de sua faixa etária. A recomendação oficial, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, é a aceleração seriada, que exige uma avaliação prévia de conhecimentos pela escola. Para a autora, o maior problema da aceleração no desenvolvimento da criança é

que ela, normalmente, evidencia a distorção entre idade mental e idade cronológica, o que pode gerar dificuldades de socialização na nova série.

Alencar e Fleith (2001) destacam que essa forma de atendimento caracteriza-se por cumprir o programa escolar em menos tempo. Muitas são as formas em que esse método pode ser eficaz, são elas: a admissão precoce do aluno na escola; o avanço dos alunos nas séries, ou seja, o aluno “salta” de série de acordo com sua capacidade acadêmica; fazer em menos tempo uma série; completar dois ou mais anos de estudo em um ano; fazer cursos de correspondência ou obter créditos em cursos universitários; e a compactação do currículo. No entanto, vários são os aspectos a serem analisados antes de iniciar um programa de aceleração.

Podemos destacar dentre os aspectos a serem analisados: a) necessidade de se conhecer as várias habilidades dos alunos intelectualmente talentosos; b) necessidade de acompanhar os professores do programa de aceleração, para sondar se eles receberão em suas classes alunos com faixa etária menor que a prevista para a série, ciclo ou etapa de ensino que ele trabalha, e avaliar se ele estará disposto a diferenciar e/ou modificar o currículo para atender as necessidades educacionais do aluno com AH/S; c) necessidade de, antes de encaminhar o aluno para o programa, fazer uma avaliação psicológica com ele, analisar a filosofia da escola, método pedagógico e concepção de superdotação que adota, assim como a receptividade do professor para com o educando com alto potencial, antes de decidir se esse é realmente o melhor atendimento para tal aluno.

Nesse contexto, as autoras ainda apontam que poderão ser encontrados pontos positivos e negativos em relação a essa forma de atendimento, como, por exemplo, a forte resistência por parte dos educadores e dos pais no processo de acelerar os alunos academicamente mais competentes. Os que criticam a idéia apontam para a necessidade de manter o aluno com aqueles da mesma idade, nível social e emocional; consideram que uma

criança que “salta” uma determinada série deixa de aprender conhecimentos importantes e necessários; e que a aceleração nunca se dá de forma adequada em todas as áreas.

Já os educadores e pais favoráveis ao programa de aceleração destacam que: é um método que pode ser usado em qualquer escola; os alunos intelectualmente superiores tendem a escolher parceiros mais velhos e a aceleração favorecerá este contato; participando desses programas, os alunos iniciam sua vida profissional mais cedo; os custos para os sistemas de ensino e para os pais diminuem, uma vez que os alunos permanecem menos tempo na escola; observa-se menos tédio e insatisfação dos estudantes que aceleram seus estudos; o ajustamento social e emocional tem se mostrado superior nos estudantes que participam desses programas; exige do aluno uma produtividade mais de acordo com suas capacidades; e evita que haja a construção de hábitos inadequados pelos alunos mais capazes, pois as tarefas propostas exigirão uma atitude mais responsável e mais desafiadora, diminuindo seu tempo ocioso em sala de aula.

b) Enriquecimento

Freeman e Guenther (2000) afirmam que o enriquecimento educativo pode ser definido como um esforço de estimulação intencional e planejada, que objetiva o desenvolvimento do educando por intermédio da ampliação e aprofundamento do currículo escolar básico, com conhecimentos, informações e idéias que possibilitam a autonomia, a capacidade para uma consciência maior do contexto global dos diferentes temas abordados no processo ensino-aprendizagem.

As mesmas autoras apontam esse tipo de atendimento como a medida educacional mais recomendada para os alunos que têm alto potencial, que permite ir além dos conhecimentos elementares, pois “o ponto central do enriquecimento para os mais capazes é relacionar a aprendizagem de um assunto com outras áreas e jogar com as idéias de maneiras a surgir novas idéias” (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 123).

Alencar e Fleith (2001) destacam que os estudiosos da área de superdotação diferem entre si em relação à forma dos programas de enriquecimento. Segundo as autoras, para alguns estudiosos, o programa implica complementar em menos tempo o conteúdo proposto e incluir novas unidades de estudo, o que possibilitaria uma investigação mais ampla em relação a tópicos que estão sendo ensinados, permitindo aos alunos explorarem amplo número de fontes de informações, a fim de que dominem e conheçam determinada matéria.

As autoras destacam teóricos que acreditam que o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento, podendo ser ele implementado e desenvolvido na própria sala de aula, em atividades extracurriculares.

Outro aspecto destacado pelas autoras é que seria difícil para um professor, que tem em sua sala de aula mais de quatro alunos com AH/S, desenvolver um programa de enriquecimento para esses alunos, pois “implica reforço extra e uma tarefa adicional, que nem sempre ele terá condições de desenvolver a contento” (p. 133). Nesse sentido, Gowan e Torrance (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001) afirmam que é pouco provável que um professor de uma classe do ensino regular heterogênea, sem tempo extra ou capacitação específica, tenha condições de desenvolver com sucesso um programa de enriquecimento ao currículo para os seus alunos bem-dotados.

Normalmente, ao propor um programa de enriquecimento a uma criança bem-dotada, o professor acredita que deva exigir resolução do maior número de exercícios e/ou acrescentar mais conteúdo programático a ser dominado por ela. Com essa ênfase maior no conteúdo, o professor subestima a importância de um enriquecimento baseado na prática, no senso crítico ou de um enfoque mais flexível, mais voltado para o uso da criatividade na sugestão de idéias originais para a resolução dos problemas (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Para Sabatella (2005, p. 124), o programa de enriquecimento corresponde à promoção de experiências variadas de estimulação, objetivando atingir desempenho mais expressivo por parte do educando nas atividades propostas, apresentando, para isso, desafios compatíveis com as habilidades já desenvolvidas pelo aluno. Assim, esse atendimento pode ser realizado:

pelo professor da turma, em sala de aula, adotando estratégias e técnicas de ensino variadas; por professor especialista, realizada em núcleo de recursos especiais, com atividades paralelas às desenvolvidas em classe; pela montagem de um currículo totalmente enriquecido como consequência do conteúdo aprofundado, usado, individualmente, para os talentos específicos ou em classe comum, sem quebra da unidade do programas. Esses programas podem tomar muitas formas como, por exemplo: incluir novas unidades de estudo, permitindo que o aluno complete o conteúdo proposto em menor tempo; estimular a investigação mais ampla dos conteúdos ensinados, fazendo com que seja utilizado um maior número de fontes de informação; desenvolver projetos originais em determinadas áreas de conhecimento.

Freeman e Guenther (2000) afirmam que, nesse tipo de programa, o papel do adulto/professor(a)/orientador(a) é prover as bases, direcionar e motivar o aluno a explorar as novas possibilidades, a ir mais além. Dessa forma, os maiores ganhos para os alunos estão na possibilidade de chegar a um maior nível de compreensão, encontrar, combinar e formar novos conceitos e idéias, associados à possibilidade de melhorar o autoconceito em razão da segurança e do estímulo.

Renzulli (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001) propõe um modelo de enriquecimento escolar que destaca três tipos de atividades de enriquecimento, a saber:

- a) **Enriquecimento do Tipo I** – integrantes do grupo de talentos e alunos das classes regulares recebem enriquecimento com base nos tópicos curriculares. Assim, o Tipo I “consiste em atividades exploratórias gerais que vão expor os estudantes a novos e interessantes tópicos, idéias e campos de conhecimento que normalmente não fazem parte do currículo regular” (p. 134), sendo implementado por meio de uma variedade de procedimentos didáticos (palestras, excursões, exposições, minicursos, filmes, slides, visitas, etc.). Essas atividades despertam o interesse pela

execução da tarefa (atividade tipo II) ou para conduzir estudo aprofundado em alguma área específica (atividade tipo III).

- b) **Enriquecimento do Tipo II** – os métodos utilizados visam contribuir para o desenvolvimento de níveis superiores de processos de pensamento (analítico, sintético e avaliativo), assim como habilidades criativas e críticas, habilidades de pesquisa (entrevista, análise de dados, elaboração de relatórios), busca de referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social (habilidades de liderança, comunicação e desenvolvimento de um autoconceito positivo). O principal objetivo desse tipo de enriquecimento é “desenvolver nos alunos habilidades de ‘como fazer’, de como instrumentá-los a investigar problemas reais usando metodologias adequadas à área de conhecimento de interesse dos alunos” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 135).
- c) **Enriquecimento do Tipo III** – as atividades estimulam o aluno a tornarem-se pesquisadores de problemas reais, formulando questões problemáticas e usando metodologias apropriadas (como as desenvolvidas no tipo II) para resolver os problemas. Essas atividades proporcionam aos alunos a oportunidade de aprofundar-se em uma área de interesse e de desenvolvimento de produtos autênticos, o que lhes possibilita tornarem-se produtores de conhecimento, ao invés de simples consumidores de informações.

Vale ressaltar que esse tipo de enriquecimento é oferecido, prioritariamente, aos alunos talentosos que participam do *Grupo de Talentos*, mas também pode ser oferecido a alunos com grande interesse em um tópico do currículo, sendo esse aluno indicado pelo professor da sala regular para participar deste tipo de programa.

Freeman e Guenther (2000) também destacam que o enriquecimento pode ser realizado com apenas um aluno, por intermédio de um ‘plano individual de enriquecimento’.

Assim, cada aluno recebe atendimento dentro de suas reais necessidades, com a proposição de atividades totalmente direcionadas para seus interesses. Essa forma de enriquecimento é dada por meio de um *Centro de Enriquecimento*, sendo totalmente proveitoso, pois nesse centro vários alunos, de diferentes escolas e idades, são atendidos simultaneamente, mas por intermédio da metodologia do plano individual.³

c) Segregação

Caracterizado como segregativo, como o próprio nome indica, nesse tipo de atendimento o aluno é atendido de forma exclusiva (ALENCAR; FLEITH, 2001; SABATELLA, 2005). Os alunos mais capazes são escolhidos e separados de acordo com seu nível de desenvolvimento, sendo normalmente o nível intelectual o mais valorizado como critério. Os alunos selecionados são encaminhados para classes especiais ou “são autorizados a retirarem-se de sua classe para realizar outras atividades, por determinados períodos de tempo”.

No Brasil, esse atendimento não é muito comum, e essa metodologia de atendimento é sempre difícil de ser alcançada, pois ainda há dificuldade em identificarmos com clareza as características e necessidades educacionais especiais dos superdotados. Normalmente, os pais quando identificam que seu filho apresenta superdotação, preocupam-se em buscar a escola mais adequada para seus filhos e, muitas vezes, os “administradores escolares, ao perceberem um aluno com maior potencial que não estão preparados para atender, solicitam que a família procure outra escola ‘que seja mais adequada’ para superdotados” (SABATELLA, 2005, p. 129).

Barbe (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001) aponta que o atendimento em classes especiais para superdotados é o melhor método para o atendimento a esses alunos, pois eles

³ No Brasil, essa metodologia foi aplicada inicialmente no Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento – Cedet, em Lavras, Minas Gerais, que é um centro de atendimento para crianças e adolescentes bem-dotados, matriculados nas escolas regulares, tanto da rede pública como privada de ensino.

podem dedicar-se com entusiasmo às tarefas que se interessam e requerem toda a sua capacidade e esforço. Isto facilita o trabalho do professor que, com um grupo menor e mais homogêneo, tem melhores condições de propor o enriquecimento curricular.

No entanto, MacWilliams (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001), em seus estudos, apresenta opinião contrária por destacar que os superdotados variam em sua esfera de talentos, sendo difícil ou quase impossível a completa segregação em classes especiais. Para o autor, esses alunos precisam aprender a conviver com indivíduos de menor habilidade e só um grupo heterogêneo é capaz de favorecer essa forma de aprendizagem.

French (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 142) salienta que, quando os alunos são agrupados por nível de competência em habilidades superiores, “o fato de saber que constituem um grupo de habilidade superior pode fazer com que eles desenvolvam uma atitude esnobe e orgulhosa”. Para reverter essa situação, que pode atrapalhar muito suas relações interpessoais, os pais e educadores devem enfatizar para os alunos mais capazes que todos são e têm potenciais diferentes, não sendo esse um fator para discriminar as diferenças, mas para valorizá-las.

Vários autores, como Gentry e Owen, Kennedy, Kulik e Siegle (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001), destacam em suas pesquisas os benefícios das classes especializadas por grupos de habilidades, como, por exemplo: a) os superdotados interagem melhor com colegas do mesmo nível intelectual e idade; b) o professor economiza tempo ao planejar atividades para um grupo de alunos do que para cada aluno em especial; c) o programa não traz custos adicionais para a implementação de grupos de habilidades; d) outros alunos podem manifestar alto potencial quando os estudantes mais brilhantes são retirados da sala; e) alunos que não fazem parte do grupo de habilidades também são beneficiados em seu desempenho escolar e autoconceito; f) o aumento na identificação de alunos com AH/S está diretamente relacionado às práticas de grupo de habilidade; g) o desempenho acadêmico de alunos nessa estratégia de

atendimento é melhor, quando comparado com alunos de escolas similares que não adotam esse procedimento; h) os professores tendem a utilizar uma variedade de estratégias educacionais, incluindo várias formas de agrupamentos, com base nos diferentes interesses e habilidades, visando atender às suas necessidades, criando, assim, uma atmosfera positiva em sala de aula.

Clark (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001) sugere que o atendimento no grupo de talentos deve: a) reconhecer as amplas diferenças individuais e a heterogeneidade do grupo, fornecendo instruções individualizadas; b) evitar a completa segregação, oportunizando aos alunos a convivência escolar com outros de diferentes habilidades; c) selecionar professores(as) bem qualificados(as), que devem estar atualizando-se constantemente quanto às pesquisas; d) encorajar o desenvolvimento dos alunos em várias áreas, além da intelectual; e) haver sempre o contato e a comunicação entre os(as) professores(as) e pais.

1.5.4 Propostas de Atendimentos no Brasil

De acordo com Alencar e Fleith (2001), o primeiro momento oficial de discussão sobre a temática no Brasil ocorreu em 1971, no *I Seminário sobre o Superdotado* no país, envolvendo os principais educadores interessados no tema na época. Dentre as recomendações propostas pelos participantes do seminário, destacamos: necessidade de um diagnóstico precoce do superdotado; organização de um sistema de educação para esse aluno; preparação de pessoal especializado para atender adequadamente às suas necessidades; adoção de um conceito operativo sobre superdotação.

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, que passou a coordenar e dar maior apoio às ações relacionadas à Educação Especial no país e patrocinou vários eventos, dentre eles o *Seminário de Educação dos Bem-Dotados*, em 1974. Já em 1977

foi realizado o *II Seminário sobre o Superdotado*, no Rio de Janeiro, e, como consequência das discussões nele realizadas, foi criada a *Associação Brasileira para Superdotados* (já extinta), que promoveu até 2002 vários encontros e seminários sobre a temática.

Em 1995, a Secretaria de Educação Especial do MEC (antiga Cenesp) publicou um documento para subsidiar o atendimento aos alunos superdotados, contendo princípios, métodos para a identificação e o atendimento educacional desses alunos, assim como a definição de superdotação oficial no país e as diferentes modalidades de programas (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Várias iniciativas particulares, relativamente isoladas, têm gerado várias publicações e alguns cursos de preparação de professores no Brasil, mas o atendimento direcionado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação ainda são resumidos, tanto nas instituições públicas como particulares (FREEMAN; GUENTHER, 2000). Dentre os poucos atendimentos existentes, as autoras destacam o Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento – Cedet, de Lavras/MG, como o maior programa na área pública, com maior expressividade de alunos atendidos no país.

Recentemente, no Brasil, foi publicado o documento *Adaptações Curriculares em Ação*, que visa dar subsídios para o trabalho com os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, orientando os(as) professores(as) sobre os procedimentos mais adequados e as possibilidades para desenvolver o alto potencial dos educandos. Assim, o documento descreve alternativas e procedimentos didáticos específicos para esta população, que necessita de “espaços físicos, preparação de recursos humanos e materiais diferenciados” (SABATELLA, 2005, p. 130).

Sabatella (2005) destaca que, no Brasil, os alunos superdotados deverão cursar, assim como os demais alunos nos diversos níveis de escolaridade, a classe comum; alerta, no entanto, que as turmas não devem ser muito numerosas. A diminuição dos alunos por turma é

necessária para que o professor possa atender às diferenças individuais dos educandos, bem como possibilitar sua integração com os colegas, utilizando, nessas turmas, o currículo e material didático comum. No entanto, esses educandos podem ser atendidos para suplementar sua educação, também em salas de recursos e em ensino com professor itinerante.

De acordo com Sabatella (2005), esses atendimentos são assim caracterizados:

- a) Sala de Recursos – caracteriza-se como uma das modalidades de atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, em horário diferente ao da classe comum. Requer professores especializados e programas de atividades específicas, tendo por objetivo o aprofundamento e o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, assim como a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigações nas áreas de habilidades e talentos. Pressupõe um espaço adequado às atividades programadas e grande investimento nos equipamentos (computador, gravador, vídeos, etc.).

O atendimento nessa modalidade pode ser individual ou em pequenos grupos, podendo variar de um a cinco alunos de diferentes séries, com cronograma adequado às características de cada educando. Para isso, requer planejamento conjunto entre o professor da sala de recursos e o próprio aluno; avaliação periódica e sistemática da programação; observação de critérios para a composição de grupos; e o registro das atividades e evoluções do aluno. Estas devem ser de conhecimento da equipe técnica da escola ou de acompanhamento da sala de recurso.

- b) Ensino com Professor Itinerante – alternativa de atendimento educacional desenvolvido por professor e/ou supervisor especializado, que pode trabalhar, periodicamente, individualmente ou em equipe, com alunos identificados como superdotados e que integram um grupo de atendimento complementar. Esse

profissional também proporciona orientação psicopedagógica ao professor que atende o aluno na classe comum.

Esse modelo de atendimento é realizado na escola comum, com frequência de, no mínimo, duas vezes por semana, para não prejudicar a continuidade da orientação especializada e o intercâmbio de informações técnicas entre o professor itinerante e os responsáveis pelo acompanhamento na escola, permitindo e assegurando a compatibilidade e a unidade da ação pedagógica. Além disso, permite ao professor da classe avaliar os programas que estão sendo desenvolvidos e também verificar os benefícios para os alunos.

Alencar e Fleith (2001) apontam que, no país, além do atendimento realizado pelo Cedet, há outros programas para atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, tais como:

- a) Programa do Distrito Federal, que funciona na rede pública de ensino, iniciado em 1975, no *Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado*. Este programa oferece oportunidades para a promoção do desenvolvimento do potencial e talento dos alunos identificados, da sociabilidade e do ajustamento escolar; expondo os estudantes a experiências, materiais e informações que extrapolam o currículo regular com atividades com maior grau de dificuldade.
- b) Programa realizado pelo *Projeto Objetivo de Incentivo ao Talento – Poit*, que funciona na rede particular do Centro Educacional Objetivo, de São Paulo. Iniciou-se em 1972 com a implementação de classes especiais para alunos com maior competência acadêmica e intelectual. Em 1986, passou a oferecer vários cursos extracurriculares para os alunos mais capazes e talentosos, objetivando desafiar seu potencial e encorajar o aluno a utilizar os seus próprios recursos de maneira criativa, respeitando seu próprio ritmo.

c) Programa Especial de Treinamento – PET, oferecido aos alunos universitários de Brasília, com maior desempenho acadêmico, motivação para o estudo e habilidades superiores. Iniciou-se no final da década de 70, idealizado pelo diretor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Capes, da época. Inicialmente visava propor um programa de excelência que possibilitasse aos alunos selecionados, oportunidades extras para melhor formação. Os objetivos do programa são: oferecer formação acadêmica de excelente nível, visando à formação de um profissional crítico e atuante; promover a integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional, especialmente no caso de carreira universitária e; estimular a melhoria do ensino de graduação.

Em 2005 foi realizado, em Brasília, o *I Seminário Nacional de Formação para Professores*, organizado pela Secretaria de Educação Especial do MEC, que contou com a participação de pesquisadores sobre a temática e de representantes dos 26 Estados brasileiros. Foi discutida, no evento, a criação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, em parceria com as Secretarias de Educação em todas as Unidades da Federação, “disponibilizando recursos didáticos e pedagógicos, bem como formando profissionais com competência técnica para atender os desafios acadêmicos, sócio-emocionais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação” (BRASIL, 2006, p. 9).

Esses núcleos têm como objetivo geral:

promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal.

De acordo com Freeman e Guenther (2000), no Brasil há necessidade de se pensar, discutir, planejar e preocupar-se mais em conhecer as características, recursos e necessidades locais de cada comunidade. Destacam ainda as autoras que, conhecer o que se faz em outros

locais é importante e pode representar amplas possibilidades de análise, mas não pode determinar os atendimentos a serem implementados no nosso país; caso contrário, podemos incorrer no erro de implementar um programa como única opção de atendimento e que seja totalmente inadequado para uma realidade.

Considerações Finais do Capítulo

Estabelecer uma relação paradoxal entre o contexto educacional e a realidade sócio-histórica da atualidade possibilitou compreender a exclusão como um processo amplo, resultante de diversos fatores que interferem diretamente na práxis do educador, em sua forma de conceber e operacionalizar o currículo, em sua formação e na do educando, enfim, nos múltiplos aspectos que compõem a realidade educacional.

Constata-se então que a escola, como microssistema social, reflete diretamente a exclusão, tão presente na sociedade dualizada atual, sendo essa uma prática em sentido contrário à educação tão almejada nas escolas brasileiras no século 21, uma educação inclusiva, democrática e emancipatória, capaz de atender a diversidade presente no contexto educacional.

Focamos, na diversidade presente no contexto educacional, o aluno com Altas Habilidades/Superdotação, que na maioria das vezes não é reconhecido nas salas de aulas regulares, em grande parte pelo desconhecimento dos educadores, dos aspectos do desenvolvimento que caracterizam esse educando. Como nos afirma Guenther (2006), resultado da disseminação de idéias errôneas que se tem a esse respeito, enraizadas no pensamento popular, construídas durante séculos, ocasionando a falta de informação e preconceito, e que ainda perduram na sociedade. Essas idéias interferem e dificultam o

reconhecimento dos educandos e a implementação de programas direcionados a esse alunado, tanto no sistema público como particular de ensino.

Nesse sentido, ao pensarmos na educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), precisamos considerar e fortalecer o paradigma da inclusão, eixo norteador da educação na atualidade. Implica repensar as práticas docentes realizadas nas salas de aula de todo o país, considerando que incluir o aluno com AH/S é muito mais do que apenas matriculá-lo e aceitá-lo na escola. Representa uma tomada de decisão para oferecer uma educação direcionada às suas necessidades de desenvolvimento, realizar na sala de aula regular uma aprendizagem diversificada, considerando que cada aluno aprende de um jeito e, assim, necessita de estratégias e recursos diferenciados para aprender.

Apenas melhorando a formação de professores para que desenvolvam uma prática educacional inclusiva, os educandos com AH/S terão condições de ser atendidos em suas necessidades educacionais, assim como serão estimulados e desenvolvidos seus talentos. Isso porque necessitam de uma prática que possibilite o pensar, o construir, o criar, e onde professor e aluno sejam parceiros no processo de aprender e não, respectivamente, informante e informado sobre o conhecimento.

Como nos afirmam Alencar e Fleith (2001), o que se quer em relação ao atendimento educacional no Brasil é uma educação para todos, o que não significa

[...] o fato de que uma boa educação para todos não significa *uma educação idêntica para todos* tem levado a um interesse crescente pelos alunos mais competentes e capazes, a par de uma consciência de que um sistema educacional voltado apenas para o estudante médio e abaixo da média pode significar o não-reconhecimento e estímulo do talento e, conseqüentemente, o seu não-aproveitamento (p. 11).

Com esse enfoque, não poderíamos almejar refletir sobre o que é necessário à identificação e educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação na capital do Estado do Amazonas, sem conhecer o que pensam, analisam e refletem sobre a temática, os principais atores da prática pedagógica, os educadores, assim como acreditamos ser

importante complementar com a análise do que as Secretarias de Educação oferecem de políticas públicas sobre a temática e quais as perspectivas futuras a serem organizadas e implementadas para que esse educando receba, como todo cidadão, oportunidades reais de desenvolvimento e, se estimulado a isso, contribuir para a melhoria do contexto sócio-histórico no qual está inserido.

Sendo assim, o propósito desta pesquisa foi o de conhecer a realidade da educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação na rede pública de ensino da cidade de Manaus, direcionada pelas seguintes questões norteadoras: a) Os professores dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais sabem identificar os alunos com AH/S em sala de aula? b) Quais seriam os critérios utilizados por eles para essa identificação? c) Existem programas para capacitação de professores nas redes municipal e estadual de ensino, visando à identificação e o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação?

Dessa forma, buscamos conhecer as concepções dos educadores sobre esse alunado, salientando as características de desenvolvimento que eles reconhecem como sendo de alunos com AH/S e; os aspectos que consideram importantes para a realização da identificação e do oferecimento de uma educação inclusiva e justa, possibilitando oportunidades reais de desenvolvimento a todos os educandos. Simultaneamente, apresentamos as ações desenvolvidas e as perspectivas futuras de políticas públicas da *Semed* e da *Seduc* relacionadas à identificação e educação dos alunos com potencial para Altas Habilidades/Superdotação.

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo teve como objetivo geral da pesquisa **analisar as ações educacionais direcionadas à identificação e à educação dos alunos com potenciais para Altas Habilidades/Superdotação nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal e estadual de ensino.**

Para seu alcance, foi necessário compreender as múltiplas relações interligadas, existentes no contexto educacional, e nos desnudar da visão apriorística de análise, assumindo a postura do pesquisador destacado por Cury (2000), como o ser que busca conhecer a dimensão sócio-histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, considerando o homem como sujeito da práxis no movimento de suas relações recíprocas.

Descrevemos a seguir o local, os participantes da pesquisa, os métodos de abordagem, os procedimentos de coleta de dados, os procedimentos de análise, finalizando com os procedimentos utilizados para a apresentação dos resultados.

2.1 Local da Pesquisa

A pesquisa ocorreu na cidade de Manaus, realizada com uma amostra representativa de profissionais das redes municipal (*Semed*) e estadual (*Seduc*) de ensino, por meio da participação de profissionais que atuam no microsistema (escolas) das seis zonas geográficas da cidade, que são: zona norte, zona sul, zona centro-sul, zona oeste, zona centro-oeste e zona leste, totalizando 12 escolas; e profissionais do macrossistema, que atuam nos setores que implementam as políticas públicas na área de Formação Continuada e Educação Especial, de ambas as secretarias.

2.2 Participantes da Pesquisa

A amostra pesquisada foi distribuída em dois grupos distintos, Grupo 1 e Grupo 2, conforme mostra o Quadro 1:

QUADRO 1
Representação dos Participantes do Grupo de Coleta de Dados

| PARTICIPANTES | | QUANTIDADE DE PROFESSORES POR ZONAS GEOGRÁFICAS | | | | | | N.º |
|---------------|--------------------------------------|---|-------------------|----------|-----------------|------------|------------|-----|
| | | Zona Oeste | Zona Centro-Oeste | Zona Sul | Zona Centro-Sul | Zona Norte | Zona Leste | |
| Grupo 1 | 13 Professores da <i>Seduc</i> (PSM) | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 13 |
| | 13 Professores da <i>Semed</i> (PSD) | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 13 |
| Grupo 2 | 1 Gerente/ <i>Seduc</i> (SD1) | Secretaria de Estado da Educação do Amazonas | | | | | | 2 |
| | 1 Coordenador/ <i>Seduc</i> (SD2) | | | | | | | |
| | 2 Gerentes/ <i>Semed</i> (SM1 e SM2) | Secretaria Municipal de Educação e Cultura | | | | | | 2 |

Para a configuração do Grupo 1 contamos com os professores das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (*Semed*) e da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (*Seduc*).

Para a seleção deles, utilizamos como critérios: a representação de profissionais que atuam no magistério por no mínimo dois anos em escolas das respectivas secretarias; professores que atuam em escolas das diferentes zonas geográficas da cidade de Manaus, assim como a adesão voluntária deles na participação da pesquisa. Dessa forma, totalizaram-se vinte e seis professores das diferentes escolas, sendo dois representantes de cada zona geográfica da cidade por secretaria.

Os objetivos específicos para a aplicação dos questionários com os professores foram principalmente: realizar o levantamento dos conhecimentos que os educadores possuem sobre os alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o de reconhecer os critérios utilizados por eles para a identificação do aluno que apresenta indicadores de AH/S.

Os participantes do Grupo 2 foram dois profissionais da *Semed* e dois da *Seduc*, responsáveis pelas ações de políticas públicas desenvolvidas na Educação Especial e Formação Continuada dos Educadores, representando os setores responsáveis pelas ações macro do sistema educacional de ambas as secretarias, mais precisamente as ações de políticas públicas tanto para formação de professores como para atendimento educacional aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Os objetivos específicos que motivaram a escolha desses sujeitos foram: verificar as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (*Semed*) e pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (*Seduc*) para a formação de professores visando à identificação e o trabalho pedagógico com os alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação, atendendo assim suas necessidades educacionais especiais.

Em resumo, a presente pesquisa envolve profissionais que atuam em duas Secretarias de Educação, composta por: (a) 26 profissionais atuantes no microsistema (escolas), que são os professores (Grupo 1); e (b) por 4 profissionais que atuam no macrosistema (setores das Secretarias de Educação que coordenam as ações de políticas públicas na área de formação continuada e educação especial), que são as gerentes e a coordenadora (Grupo 2).

Os Quadros 2 e 3 apresentam o perfil dos profissionais pesquisados na *Semed* e na *Seduc* respectivamente.

QUADRO 2
Perfil dos Profissionais da *Semed* Pesquisados

| SUJEITO | Idade | Formação Acadêmica | | | Função | Tempo de Serviço | Série ou Ciclo |
|---------|-------|--------------------|-----------|------------------------|------------|------------------|-------------------------------------|
| | | Ens. Médio | Superior | Pós-Graduação | | | |
| PSM1 | 29 | Acadêmico | Pedagogia | Esp. Produção de Texto | Professora | 8 anos | 1.º ano / 1.º ciclo |
| PSM2 | 25 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 4 anos | 1.º ano / 2.º ciclo |
| PSM3 | 30 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 7 anos | 3.º ano / 1.º ciclo |
| PSM4 | 38 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 16 anos | 2.º ano / 2.º ciclo |
| PSM5 | 40 | Magistério | Pedagogia | Esp. Psicopedagogia | Professora | 20 anos | 3.º ano / 1.º ciclo |
| PSM6 | 53 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 25 anos | 2.º ano / 2.º ciclo |
| PSM7 | 31 | Magistério | | ----- | Professora | 7 anos | 3.º ano / 1.º ciclo |
| PSM8 | 25 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 6 anos | 4.ª série |
| PSM9 | 35 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 8 anos | 1.º ano / 1.º ciclo |
| PSM10 | 21 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 3 anos | Programa Aceleração da Aprendizagem |
| PSM11 | 36 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 2 anos | 3.ª série |
| PSM12 | 33 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 10 anos | 2.º ciclo |
| PSM13 | 44 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 15 anos | 1.º ano / 2.º ciclo |
| SM1 | 64 | Magistério | Pedagogia | Esp. Educação Especial | Gerente | 30 anos | ----- |
| SM2 | 40 | Magistério | Pedagogia | Mestrado em Educação | Gerente | 22 anos | ----- |

Legenda

PSM= Professor *Semed*

SM= Profissional do Macrosistema *Semed*

QUADRO 3
Perfil dos Profissionais da *Seduc* Pesquisados

| SUJEITO | Idade | Formação Acadêmica | | | Função | Tempo de Serviço | Série ou Ciclo |
|--------------|-------|--------------------|----------------------------|--|--------------|------------------|-------------------------------------|
| | | Ens. Médio | Superior | Pós-Graduação | | | |
| PSD1 | 34 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 12 anos | 3.º ano / 1.º ciclo |
| PSD2 | 37 | Magistério | Normal Superior | ----- | Professora | 11 anos | 1.º ano / 2.º ciclo |
| PSD3 | 30 | Magistério | | ----- | Professora | 6 anos | 1.º ciclo |
| PSD4 | 45 | Magistério | Normal Superior (cursando) | ----- | Professora | 28 anos | 1.º ciclo |
| PSD5 | 44 | Magistério | Normal Superior | ----- | Professora | 18 anos | 4.ª série |
| PSD6 | 40 | Magistério | História | Esp. Psicopedagogia | Professora | 15 anos | 4.ª série |
| PSD7 | 52 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 30 anos | 2.º ano / 1.º ciclo |
| PSD8 | 48 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 17 anos | 2.º ano / 2.º ciclo |
| PSD9 | 35 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 10 anos | 3.º ano / 1.º ciclo |
| PSD10 | 36 | Magistério | Pedagogia | Esp. Metodologia do Ensino Superior | Professora | 12 anos | 3.º ano / 1.º ciclo |
| PSD11 | 34 | Acadêmico | Normal Superior (cursando) | ----- | Professora | 9 anos | 4.ª série |
| PSD12 | 55 | Magistério | Pedagogia | ----- | Professora | 25 anos | 2.º ano / 1.º ciclo |
| PSD13 | 40 | Não respondeu | Normal Superior | ----- | Professora | 21 anos | Programa Aceleração da Aprendizagem |
| SD1 | 46 | Magistério | Pedagogia | Esp. Educação Especial | Gerente | 25 anos | ----- |
| SD2 | 60 | Magistério | Pedagogia | Esp. Psicologia e Pedagogia Industrial | Coordenadora | 35 anos | ----- |

Legenda

PSD= Professor *Seduc*

SD= Profissional do Macrossistema *Seduc*

Verifica-se, de acordo com a Tabela 1, que 94% dos profissionais da *Semed* têm formação nível médio em magistério, 100% têm formação em nível superior na área de Pedagogia, 20% têm curso de Especialização na área de Educação e apenas um profissional tem o curso de Mestrado em Educação. A idade média dos profissionais que compõem o Grupo 1 é de aproximadamente 36 anos e o tempo médio de atuação no magistério é de aproximadamente 12 anos.

De acordo com a Tabela 2, verifica-se que no caso dos profissionais da *Seduc*, de acordo com a Tabela 2, que 94% dos profissionais têm formação nível médio em magistério, 94% têm formação superior na área de Educação e 73,4% dos profissionais possuem curso de Especialização em áreas relacionadas à educação e ensino. A idade média dos profissionais

que compõem o Grupo 2 é de aproximadamente 42 anos, e o tempo médio de atuação no magistério é de aproximadamente 18 anos.

2.3 Caracterizando a Pesquisa quanto aos Métodos de Abordagem

Utilizou-se para o embasamento teórico e de análise da pesquisa, a perspectiva sócio-histórica, pois, de acordo com Vygotsky (1991), um método reflete sempre o olhar, a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas, olha os problemas humanos na perspectiva da sua relação com a cultura e como produto das interações sociais. O autor propõe que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, ou seja, em seu aspecto histórico.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, que se fundamenta na relação “dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTI, 2003, p. 79). Dessa forma, o conhecimento se configura a partir de interconexão de significados e relações que os sujeitos criam por intermédio de suas ações. A escolha dessa abordagem para a análise dos dados justifica-se ainda por possibilitar a leitura dos dados de forma mais clara e acessível ao leitor, a partir de sua apresentação por meio de números, listas e gráficos (GIL, 1995).

A pesquisa, quanto a seus objetivos, classifica-se como um estudo descritivo-exploratório, que permite ao pesquisador familiarizar-se mais com o problema investigado, objetivando torná-lo mais explícito e compreendê-lo em sua amplitude, assim como possibilita a descrição qualitativa e quantitativa do objeto de estudo e a conceituação das inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado.

2.4 Caracterizando a Pesquisa quanto aos Procedimentos da Coleta de Dados

A coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas: no primeiro momento, fez-se contato com as gerentes e coordenadora das Secretarias de Educação, municipal e estadual, utilizando como instrumento para a coleta de dados a entrevista semi-estruturada. De acordo com Freitas (2002), a entrevista possibilita ao pesquisador deparar-se com diferentes discursos verbais que refletem e retratam a realidade da qual os sujeitos fazem parte, onde os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experimentada e dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e entrevistado.

No segundo momento da pesquisa de campo, com os professores das séries e ciclos iniciais do Ensino Fundamental, a técnica utilizada para coleta de dados foi a observação direta extensiva, tendo como instrumento o questionário, com questões predominantemente *abertas* e uma questão *fechada*. Assim, foi possível conhecer os saberes docentes, a realidade e as perspectivas sobre a temática.

Planejou-se utilizar como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada; no entanto, isso não foi possível, uma vez que as Secretarias de Educação, municipal e estadual, somente autorizavam a coleta de dados nas escolas se não houvesse a necessidade da ausência dos professores da sala de aula. Sendo assim, optou-se por utilizar, com os professores, a técnica do questionário, tendo em vista que assim eles poderiam responder ao instrumento com maior flexibilidade de tempo.

A coleta de dados, nas escolas selecionadas, ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro com os professores e o segundo com os gerentes e coordenador das secretarias.

a) Primeiro Momento – **Aplicação dos Questionários com os Professores**

O contato inicial deu-se com os diretores, pedagogos ou responsáveis de cada escola, onde foram apresentadas as autorizações das secretarias (Anexos A e B) para a realização da

pesquisa, assim como os objetivos e o termo de consentimento dela (Apêndice A). Após a apresentação da documentação, solicitamos aos responsáveis pela escola que indicassem os professores já atuantes no magistério, da Secretaria de Educação da qual a escola fizesse parte, por, no mínimo 2 (dois) anos, conforme critério estabelecido anteriormente. Diante da indicação, iniciou-se o contato com os professores.

Em geral, o contato com os professores foi muito tranquilo, permeado por um clima de respeito e confiança, possibilitando uma coleta de dados rica e atendendo aos objetivos da pesquisa. Assim, após a apresentação do pesquisador ao professor e a explicação dos objetivos e da importância da participação deles para a pesquisa, houve a assinatura do Termo de Consentimento da Pesquisa (Apêndice A) e a resposta dos questionários (Apêndice B).

Em alguns casos os professores optaram por responder oralmente, sendo simultaneamente registrado pelo pesquisador que, após a conclusão do registro, solicitou-se aos professores que lessem, acrescentassem ou retirassem o que achavam pertinente e, posteriormente, assinassem ao final do questionário.

Uma das escolas selecionadas teve de ser substituída por outra, tendo em vista que, após a apresentação do pesquisador pelo responsável escolar aos professores e, da apresentação dos objetivos da pesquisa, todos os professores do turno matutino se recusaram em dela participar. Assim, considerando que um dos critérios para a participação é a adesão voluntária dos sujeitos pesquisados, a substituição fez-se necessária.

b) Segundo Momento – **Entrevista com as gerentes e coordenadora**

Todas as entrevistas foram agendadas previamente pela pesquisadora com as gerentes e com a coordenadora e, no contato com elas, foram apresentadas as Autorizações das Secretarias de Educação (Anexos A e B), os objetivos e o Termo de Consentimento da Pesquisa (Apêndice A). Posteriormente pediu-se autorização para registrar a entrevista em gravador, o que não foi possível apenas com uma das entrevistadas, que preferiu responder a

entrevista como se fosse um questionário, sem a presença da pesquisadora. Vale ressaltar que as entrevistas ocorreram em uma relação de confiança entre pesquisado e pesquisador, possibilitando a coleta maior de informações com segurança e fidedignidade.

O Roteiro de Entrevista (Apêndice C), por ser aberto, possibilitou a inclusão de outras perguntas à entrevista, conforme a situação, o que só não foi possível realizar com relação a uma das gerentes, considerando que ela optou por responder as questões sem a presença do pesquisador.

2.5 Procedimentos de Análise dos Dados

Para análise das informações coletadas e das observações realizadas, utilizou-se o método de análise de conteúdo, descrito por Bardin (1977) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que busca analisar a linguagem do entrevistado e procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. “Visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstituídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (p. 44).

Nessa forma de análise, foi necessária a utilização de procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens e, também, da utilização da inferência, que representa a intenção implícita na fala dos sujeitos. Bardin (1977) define inferência como o que conduziu o sujeito a um determinado enunciado (causas ou antecedentes de uma mensagem) e quais as conseqüências que esses enunciados apontados provocarão (possíveis efeitos das mensagens). É possível constatar, por esse método, as motivações, os valores, as crenças e as tendências, possibilitando análise mais profunda, desvendando, inclusive, ideologias implícitas na forma de ver e agir do sujeito.

Após a coleta dos dados, realizaram-se os procedimentos de análise de conteúdo em três momentos básicos, de acordo com Bardin (1977): a) *pré-análise*, que se caracteriza pela organização do material; b) *descrição analítica*, que se caracteriza pela organização do material a partir de uma análise mais crítica do material coletado, agrupando os dados a partir da codificação, classificação e a categorização dos dados e; c) a fase de *interpretação referencial*, caracterizada por análise minuciosa do material coletado, onde são realizadas a reflexão e a intuição que, embasadas pelos materiais empíricos, estabelecem relações entre os dados coletados e o embasamento teórico da pesquisa.

Na operacionalização desta pesquisa, as três etapas básicas de análise apontadas por Bardin foram realizadas da seguinte forma:

a) *Pré-análise*

Elaborou-se um quadro do perfil dos sujeitos participantes e outro destacando as respostas deles para cada uma das perguntas dos questionários e entrevistas. Os professores foram separados por secretarias (municipal ou estadual). As respostas das gerentes e da coordenadora entrevistadas foram gravadas, transcritas e organizadas em fichas de registro.

b) *Descrição analítica*

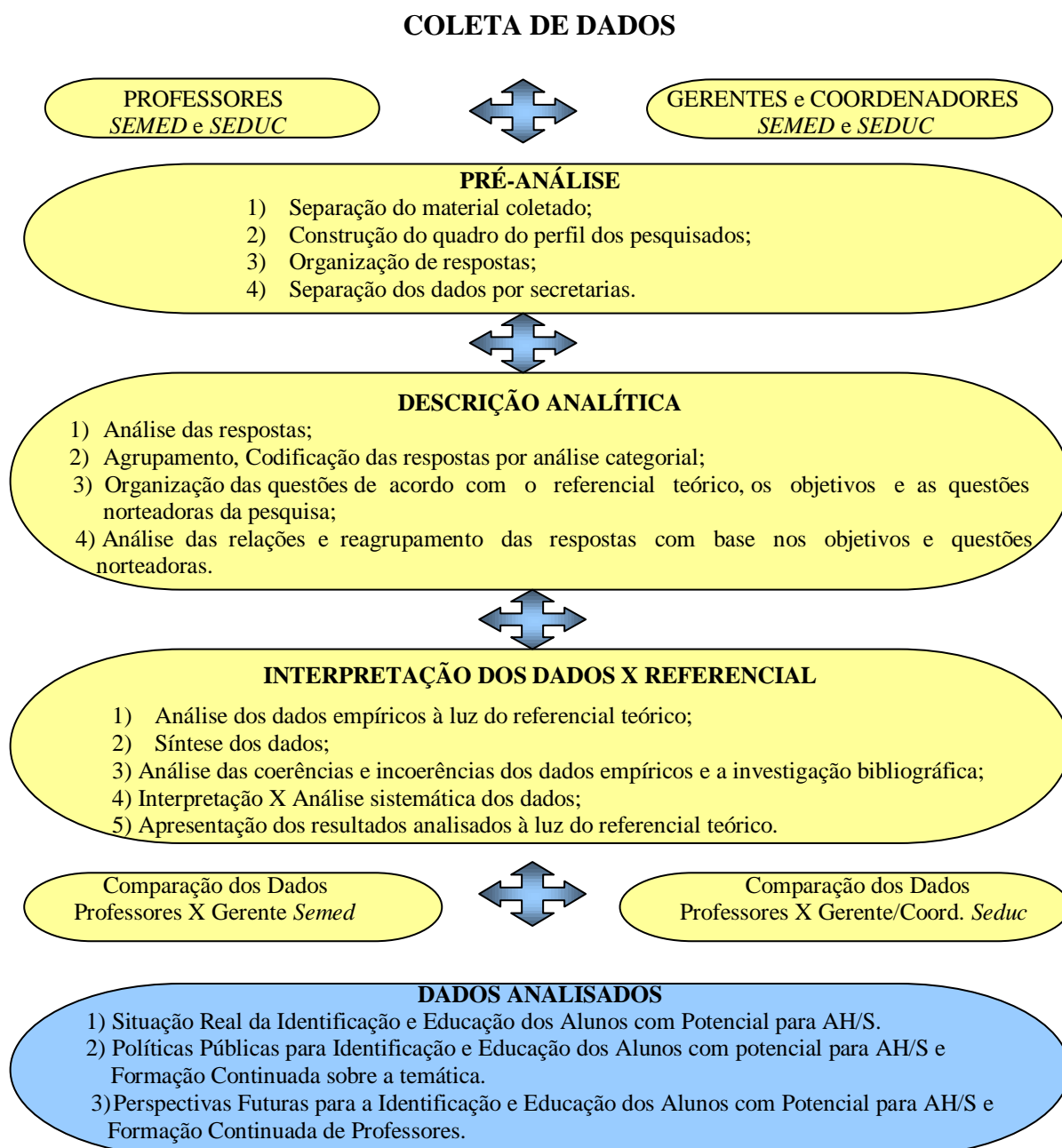
As respostas foram analisadas e agrupadas, sendo em seguida classificadas, codificadas e categorizadas, direcionadas pelos objetivos e pelas questões norteadoras da pesquisa, a saber:

- 1) Será que os professores dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais sabem identificar os alunos com AH/S em sala de aula?
- 2) Quais seriam os critérios utilizados por eles para essa identificação?
- 3) Existem programas para capacitação de professores nas redes municipal e estadual de ensino, visando à identificação e o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação?

c) *Interpretação do referencial*

Foi realizada com base na descrição analítica dos discursos dos participantes e analisada à luz do referencial teórico. Nesta etapa, foi possível perceber-se as coerências, incongruências, semelhanças e diferenças entre os dados empíricos e aspectos teóricos referidos na bibliografia.

Para melhor compreensão das etapas e procedimentos de análise da pesquisa, apresentamos o **Fluxograma Explicativo de Coleta de Dados** abaixo:

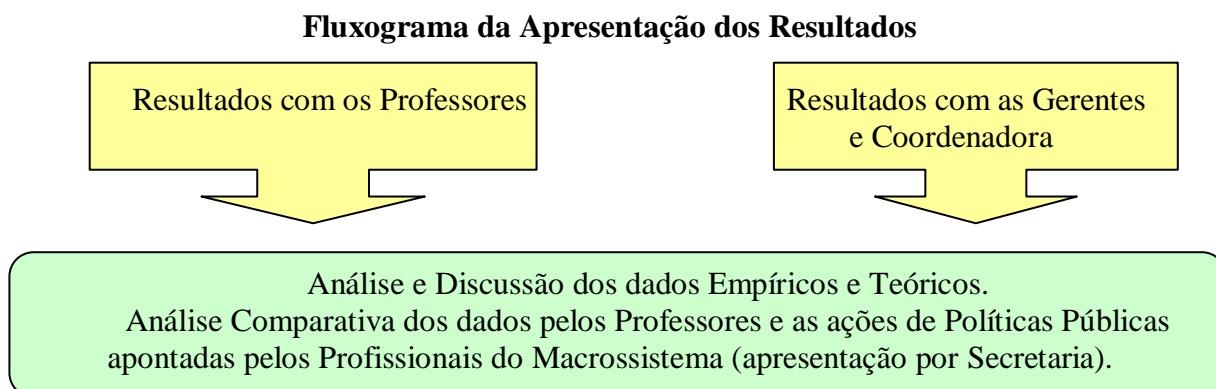


É importante destacar que a apresentação dos dados foi realizada por secretaria, apresentando simultaneamente as respostas fornecidas pelos professores e pelos representantes do macrossistema de cada secretaria, tendo em vista que a pesquisa não almeja comparar as ações da *Semed* e da *Seduc*, mas conhecer a realidade em relação à identificação e educação dos alunos com AH/S no Estado.

2.6 Procedimentos de Apresentação de Resultados

Os resultados da análise dos dados coletados com os grupos de informantes foram apresentados simultaneamente, tanto no que se refere aos grupos como em relação às secretarias, o que possibilita maior compreensão da percepção dos professores (Grupo 1) e dos gerentes/coordenadora (Grupo 2), assim como as ações de políticas públicas, tanto da *Semed* como da *Seduc*.

Os tópicos principais para apresentação dos resultados alcançados constituem-se nas categorias de análise que se destacaram, tanto no período de elaboração dos instrumentos de coleta de dados como no decorrer da análise dos resultados, expressando as idéias centrais das questões contidas nos instrumentos e de acordo com as respostas fornecidas pelos educadores. O fluxograma abaixo possibilita a compreensão da organização da Apresentação dos Resultados:



Na elaboração do questionário para os docentes e da entrevista para os profissionais que atuam no macrosistema das secretarias, algumas questões de análise da pesquisa foram estabelecidas para o alcance dos seus objetivos, a saber: formação continuada, saber docente, identificação, inclusão e políticas públicas. Essas questões norteadoras de análise possibilitaram o surgimento das categorias de análise da pesquisa, com base nos resultados obtidos na coleta de dados.

QUADRO 4
Distribuição das Categorias de Análise

| INSTRUMENTO | QUESTÕES DE PESQUISA | PERGUNTAS DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS |
|---|----------------------------|--|
| GRUPO 1 QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES (microsistema) | FORMAÇÃO CONTINUADA | Pergunta 1 – Em sua experiência profissional, recebe formação continuada? Pergunta 2 – Já recebeu alguma formação continuada sobre alunos com Altas Habilidades/Superdotação? |
| | SABER DOCENTE | Pergunta 3 – O que você entende sobre Altas Habilidades/Superdotação? Pergunta 4 – Quais as características que você apontaria em um aluno com Altas Habilidades/Superdotação? Pergunta 7 – Que características você observou/observa? Pergunta 8 – Você tem conhecimento de algum atendimento educacional direcionado ao aluno com AH/S na cidade de Manaus? Pergunta 9 – O que você acredita ser necessário para que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação sejam identificados pelos professores(as) da educação básica no ensino regular? Pergunta 10 – Você sabe como identificar e atender educacionalmente os alunos com Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular? |
| | IDENTIFICAÇÃO | Pergunta 5 – Você já teve ou tem em sua sala de aula algum aluno com Altas Habilidades/Superdotação? Pergunta 6 – Caso tenha identificado, qual o procedimento adotado após a identificação do aluno com AH/S? |
| | INCLUSÃO | Pergunta 11 – O que você entende por inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, especialmente com aluno com Altas Habilidades/Superdotação? O que é necessário para que ela ocorra nos sistemas educacionais de ensino? |
| GRUPO 2 ENTREVISTA COM OS GERENTES/COORDENADORES (macrosistema) | SABER DOCENTE | Pergunta 1 – O que você entende sobre Altas Habilidades/Superdotação? Pergunta 2 – Quais as características que você apontaria em um aluno com Altas Habilidades/Superdotação? Pergunta 8 – Como você acha que deve ser o atendimento educacional do aluno com AH/S? Pergunta 9 – Qual sua sugestão para que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação sejam identificados pelos professores(as) da Educação Básica, com maior facilidade? Pergunta 10 – Você conhece algum atendimento educacional na cidade de Manaus, direcionado aos alunos com AH/S? Qual? |

| | | |
|--|---------------------------|--|
| | INCLUSÃO | Pergunta 11 – O que você entende por inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, especialmente do aluno com Altas Habilidades/Superdotação? E o que é necessário para que ela ocorra nos sistemas educacionais de ensino? |
| | POLÍTICAS PÚBLICAS | <p>Pergunta 3 – Existem ações nas escolas regulares de Educação Básica para a identificação dos alunos com AH/S? Quais?</p> <p>Pergunta 4 – Quais as orientações da Secretaria de Educação em relação à identificação do aluno com AH/S, para os professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental?</p> <p>Pergunta 5 – Existem ações na Secretaria de Educação para a formação/capacitação dos educadores para que eles possam identificar os alunos com AH/S? Quais?</p> <p>Pergunta 6 – Existem ações na Secretaria de Educação para o atendimento educacional do aluno com AH/S? Quais?</p> <p>Pergunta 7 – Após a identificação do aluno com AH/S, que procedimento deve ser adotado pelos educadores?</p> <p>Pergunta 12 – Há perspectiva, na Secretaria de Educação, para a diminuição do número de alunos atendidos nas classes regulares para que haja a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?</p> |

É essencial explicitarmos antes do início da apresentação dos resultados alcançados com os participantes da pesquisa, que as questões relacionadas às Políticas Públicas, referentes à entrevista com os profissionais do macrossistema, estão apresentadas e analisadas simultaneamente, com a apresentação e análise de cada uma das questões anteriores, a fim de que possamos realizar análise comparativa entre as necessidades e aspectos ressaltados pelos professores, que atuam nas escolas (microssistemas), e as ações realizadas ou previstas por meio de políticas públicas pelas secretarias, explicitadas pelos profissionais que atuam nos setores de Educação Especial e Formação de Professores dos sistemas de ensino.

CAPÍTULO III

3 RESULTADOS POR QUESTÕES DE PESQUISA E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão dos resultados alcançados, e em conformidade com o método escolhido (análise de conteúdo), a apresentação dar-se-á pela categorização dos dados, sendo cada categoria gerada com base nas respostas fornecidas pelos Grupos 1 (professores) e 2 (profissionais do macrossistema) da pesquisa.

3.1 Questão de Pesquisa 1 – Formação Continuada

3.1.1 Categoria – Formação Continuada

Essa categoria destacou-se em vários tópicos de análise (subcategorias e idéias centrais), apesar de ter sido inicialmente pensada apenas para categorizar as duas primeiras questões do questionário dos professores. No entanto, houve ênfase dos profissionais pesquisados em vários momentos, tanto por parte dos professores quanto dos educadores do macrossistema, conforme será possível constatar no decorrer da análise dos dados.

Durante todo o processo de apresentação de análise dos resultados, antes da apresentação dos resultados, destacaremos as questões de referência para análise, diferenciando os grupos da seguinte forma: as questões respondidas pelos professores serão antecedidas da palavra “Questionário” e, as questões respondidas pelos gerentes/coordenadora das Secretarias, serão antecedidas pela palavra “Entrevista”.

Questionário – Pergunta 1: Em sua experiência profissional, recebe Formação Continuada?

TABELA 1
Freqüência de Professores que recebem Formação Continuada (n = 13)

| SECRETARIA | SIM | | | | | | | NÃO |
|------------------------|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| | M | B | T | S | A | E | N.E. | |
| <i>Semed</i> (n=13) | 4 (30,8%) | 1 (7,7%) | 2 (15,4%) | 3 (23,0%) | - | - | 2 (15,4%) | 1 (7,7%) |
| <i>Seduc</i> (n=13) | - | - | 1 (7,7%) | 1 (7,7%) | 1 (7,7%) | 2 (15,4%) | 2 (15,4%) | 6 (46,2%) |

Legenda:

M = Mensal

B = Bimestral

T = Trimestral

S = Semestral

A = Anual

E = Esporádico

N.E. = Não Especificaram

Conforme nos mostra a Tabela 1, para os professores da *Semed* que responderam receber formação continuada por parte dos sistemas educacionais de ensino, a freqüência foi bem maior, sendo reportada em termos de “meses”, variando de “mensalmente” (30,8%) a “semestralmente” (23%). Já para os professores da *Seduc*, essa freqüência foi bem menor, variando de “esporadicamente” (15,4%) a “anualmente” (77%). Para os professores da *Semed* que responderam “não” receber formação continuada por parte dos sistemas educacionais de ensino, a freqüência é bem menor (7,7%) que os professores da *Seduc* (46,2%).

Constata-se, com base nas respostas fornecidas pelos professores, que há investimento pelas Secretarias de Educação na formação continuada deles, de acordo com 92,3% dos

professores (n=13) da *Semed* e 53,8% dos professores (n=13) da *Seduc*. Vale ressaltar que essa formação abrange temáticas variadas sobre a Educação.

Cavalcante (2006) destaca que a formação continuada de professores não deve ser uma imposição dos interesses das classes dominantes no contexto educacional, mas uma formação que se constitui em um processo efetivamente crítico-reflexivo, resultando em um fazer docente analisado em suas múltiplas determinações, ocasionando na utilização de novos procedimentos de ensino e uma busca pela articulação interdisciplinar entre diferentes áreas de conhecimento. Neste contexto, podemos analisar os benefícios deste investimento na formação continuada para o crescimento dos profissionais que atuam na educação, e na educação recebida pelos educandos das escolas públicas na cidade de Manaus.

Na prática reflexiva, na análise crítica de seu fazer docente, o educador possibilita que o processo de educar seja repensado em sua plenitude, passa a analisar os pontos fortes e fracos do processo, não para que haja uma simples constatação, mas para o repensar dessa prática, construída e reconstruída em vias da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, possibilita uma visão crítica das ações de ensinar e de aprender, cujo objetivo não está em apenas repassar e receber conteúdos, mas em articular os saberes sistematizados da escola com a vida.

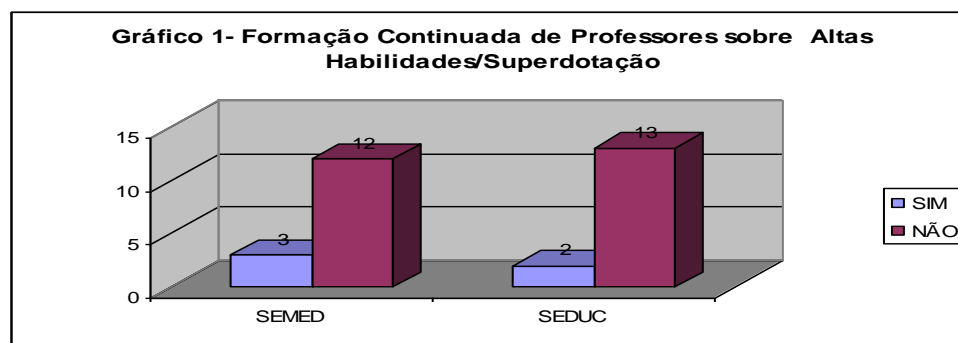
Para Bordenave (*apud* SARAIVA; SOUZA, 2006), há elevação na qualidade da educação quando as pessoas aprendem a “conhecer sua realidade, a refletir, a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar conseqüências, a entender novos significados das palavras, a distinguir efeitos de causas, observações de interferências e fatos de julgamentos” (p. 13).

No direcionamento desse pensar e objetivando reforçar que os momentos de formação de educadores precisam possibilitar a análise e a reflexão da prática, para que eles possam agir conscientemente no processo de construção do conhecimento, concordamos com Ghedin

(2006), ao afirmar que: para a formação de professores, é necessária a operacionalização de mudanças da epistemologia da prática para a epistemologia da *práxis*, pois “a *práxis* é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão”, ou seja, a “*práxis* é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana” (p. 95).

Questionário – Pergunta 2: Já recebeu alguma Formação Continuada sobre alunos com Altas Habilidades/Superdotação?

Entrevista – Pergunta Complementar: Já recebeu Formação sobre a temática Altas Habilidades/Superdotação?



No caso da *Semed*, apenas os professores PSM1 e PSM10 responderam ter recebido formação, mas o primeiro ressalta que a formação foi “relativa a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, não apenas os alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, ministrada pelos pedagogos que atuam no Centro Municipal de Educação Especial, por meio do Projeto Escola Viva do MEC. Já o PSM10 ressalta que recebeu “curso de treinamento por intermédio do Programa de Aceleração da Aprendizagem”, pelos consultores do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – Ceteb; no entanto, o curso esclarecia, apenas, quem eram os alunos com AH/S, mas “não aprofundou as características, nem como reconhecê-los ou educá-los”.

No caso dos professores da *Seduc*, apenas a professora PSD4 respondeu ter recebido formação continuada sobre a temática, destacando que a mesma ocorreu em 1995, “por

intermédio do Núcleo de Educação Especial”⁴ da Secretaria de Educação. Os demais professores, totalizando 11 professores da *Semed* e 12 professores da *Seduc*, responderam que nunca receberam “formação continuada ou curso sobre a temática Altas Habilidades/Superdotação”.

Com os profissionais do macrossistema da *Semed*, apenas a educadora SM1 respondeu ter recebido formação sobre AH/S no período que fez a pós-graduação em Educação Especial. A educadora SM2 respondeu nunca ter recebido formação sobre a temática e ressaltou que:

Na verdade, nunca parei para pensar sobre o tema. Eu não tenho leitura nenhuma sobre Altas Habilidades. A gente até fala sobre isso, mas na verdade assim... leitura voltada no sentido de ter uma amplitude conceitual, que a gente possa conceituar de forma mais ampla e realmente fundamentada teoricamente, de minha parte não existe. Existe uma observação nesse sentido, mesmo a gente tendo uma caminhada aí na educação (22 anos), é importante perceber que nesse processo de leitura aí, eu ainda estou longe, bastante. Pra ter uma idéia, não lembro nem de ter estudado sobre isso quando fiz faculdade.

A educadora SD1 da *Seduc* respondeu ter recebido formação sobre a temática por intermédio de estudos realizados “no período da pós-graduação e também em razão da implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação na *Seduc*. Além de que muito foi aprendido com a experiência de 24 anos de atuação na Educação Especial.” A educadora SD2 afirma que não recebeu formação específica, sendo o conhecimento que tem sobre a temática ser resultado de “leituras, estudos que fiz, até porque em 1995 eu participei da equipe que deu formação sobre o tema na *Seduc*, inclusive publicamos um livrinho informativo.”

Complementando as questões acima descritas, solicitamos aos profissionais do macrossistema de ambas as secretarias que respondessem a seguinte pergunta da entrevista: **Existem ações na Secretaria de Educação para a formação/capacitação dos educadores, para que eles possam identificar os alunos com AH/S? Quais?**

⁴ Atualmente o Núcleo chama-se Gerência de Atendimento Educacional Específico.

Com as educadoras que atuam no macrossistema da *Semed* obtivemos as seguintes respostas: “desconheço” (SM1); a educadora SM2 afirma que,

no período que estou na Secretaria, trabalhando com formação, não há articulação no sentido de sistematizar um acompanhamento bem mais voltado pra questão do professor e do próprio aluno. O que estamos fazendo pra isso é entrarmos em contato com o setor responsável pela Educação Especial pra articular isso, mas ainda não tivemos a possibilidade de concretizar essa reunião.

Com as educadoras que atuam no macrossistema da *Seduc*, obtivemos as seguintes respostas:

Nós não temos sistematizado uma orientação. Agora, quando acontece da gente deparar com situações inadequadas de atendimentos, damos orientação de como o professor e a família conduzir esse aluno, mas sistematicamente não. Hoje a gente percebe a preocupação da Secretaria, porque as dificuldades que o aluno com deficiência enfrenta, elas são algumas vezes vividas também pelos alunos com Altas Habilidades, quando o aluno entra na alfabetização que já sabe ler, ele fica na escola, prejudicando o andamento das atividades da professora, que é assim que a leitura que é feita. Quer dizer que, ao invés de ajudar o aluno, de incentivá-lo a ir mais à frente, não, ele tem que se contentar com aquela atividade que está sendo passada, que nunca está no nível de construção de leitura e escrita do aluno. Então, onde há algumas situações, onde há inadequação escolar, a gerência orienta, mas sistematicamente, infelizmente ainda não temos um trabalho, teremos (SD1).

Nós nem começamos ainda a dar essa orientação, mas a nossa orientação será de que os professores procurem observar, tudo o que o aluno mostrar assim... de coisas fantásticas. Procurar registrar aquelas características e depois encaminhar ao NAAHS⁵, pois agora nós vamos ter o núcleo e vamos precisar dos encaminhamentos de cada professor que tiver uma criança que desponte em qualquer área de superdotação. (SD2).

Os resultados mostram que a maioria dos professores que atuam nas turmas da Educação Básica na *Semed* (n=11) e *Seduc* (n=12) informa não ter recebido formação sobre a temática investigada, o que nos remete à análise da consequência dessa ausência para a educação, pois, segundo Virgolim (2005a) a ausência de formação dos professores sobre Altas Habilidades/Superdotação pode refletir em dificuldade para que os profissionais possam reconhecer os alunos com esses potenciais para AH/S e, principalmente, para a oferta de uma

⁵ Núcleo de Atividades de Altas Habilidades, projeto desenvolvido pelo MEC, no qual todos os Estados brasileiros aderiram e está em fase de implementação na *SEDUC* do Estado do Amazonas.

educação que estimule a criatividade, a curiosidade, o interesse, despertando e desenvolvendo os potenciais, as altas habilidades dos educandos.

Para Guenther (2006), a ausência de informações corretas e específicas por parte dos educadores que atende educacionalmente os alunos talentosos e pode refletir em grande possibilidade desse educando enfrentar dificuldades em seu processo de aprendizagem, subdesempenho e tédio em sala de aula, podendo até gerar o sentimento de estranheza, ou seja, o aluno pode sentir-se diferente dos demais, assim como, ser desvalorizado pela professora e, em alguns casos, perder o interesse de frequentar a escola.

Em análise sobre a temática Altas Habilidades/Superdotação, o questionamento quanto à formação dos professores para o reconhecimento das potencialidades dos educandos e o trabalho educacional voltado para o seu desenvolvimento são inerentes, considerando a importância e os benefícios dessa formação para todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educacional.

Para os educadores que atuam em classes com alunos que apresentam potenciais para AH/S, a ausência de conhecimentos específicos sobre a temática reflete diretamente em prejuízos ao desenvolvimento do educando no ambiente escolar, uma vez que sua prática docente poderá não estar contribuindo para a estimulação e evolução dos potenciais individuais.

Outro fator que gera prejuízo no processo ensino-aprendizagem, em consequência da ausência de formação específica sobre AH/S pelo educador, é o desconhecimento de como o professor pode intervir pedagogicamente para o desenvolvimento dos educandos, que, de acordo com Freeman e Guenther (2000), implica diretamente em desânimo do educando em aprender, já que as atividades da sala de aula acabam sendo rotineiras e sem desafios.

Nesse sentido, o investimento das Secretarias de Educação, da direção das escolas, ou seja, dos setores direcionais da educação, assim como o desejo do próprio educador em

investir na sua formação, com certeza, possibilitariam a superação de muitas dificuldades, não apenas pelos alunos com AH/S em seu desenvolvimento, mas também pela família e sociedade, pois a intervenção pedagógica e sócio-afetiva do aluno ficará comprometida.

Importante destacar aqui a fala da educadora SM2, externando o quanto a temática é pouco pensada e discutida pelos profissionais que atuam na educação, não por descaso ou simples desejo de ignorar o assunto, mas pelo pouco espaço para discussão e a não priorização do tema nos momentos de estudos e formação.

Considerando que 100% dos profissionais da *Semed* e 94% dos profissionais da *Seduc* possuem curso superior na área de educação, sendo esses cursos a base para formação dos profissionais que atuam como educadores, um questionamento nos chama a atenção: Será que não há na legislação em vigor a orientação para que os educadores possam receber em sua formação inicial, capacitação na área de Altas Habilidades/Superdotação?

Na busca por uma resposta foram encontrados os seguintes registros legais:

- a) Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – RDCN dos cursos de graduação, Parecer n.º. 67/2003, aprovado em 11/3/2003, que em seu bojo afirma ter como objetivo “servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos” (p. 4). Dessa forma, não resguardada a necessidade de inserção de disciplinas obrigatórias ou complementares no currículo, sobre a educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.
- b) As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia estabelecem que todo e qualquer curso de graduação tem autonomia na definição de currículos de seus cursos, considerando as competências e habilidades que deseja desenvolver. Assim, precisa organizar um “modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica

das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente” (BRASIL, 2005b). O documento estabelece ainda quanto a organização curricular do curso de Pedagogia deverá ter:

núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a **diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira** (grifo nosso), por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará: d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas.

Considerando que as instituições de ensino superior, no que se refere aos cursos de Educação, formarão profissionais que desenvolverão a prática pedagógica em nossas escolas, as diretrizes necessitariam ser mais específicas quanto às orientações em relação à preparação do profissional que precisará estar preparado para atender à diversidade, a fim de que ele esteja apto a desenvolver os potenciais dos educandos, sejam eles ou não pessoas com necessidades educacionais especiais.

c) Resolução CNE/CP⁶ 1 (BRASIL, 2002a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Estabelecendo quanto à organização curricular dos cursos de Nível Superior:

⁶ Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

Art. 2.º. A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; II – o acolhimento e o trato da diversidade; III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV – o aprimoramento em práticas investigativas; V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (p. 1).

Baseando-se neste artigo, principalmente no aspecto relativo ao “acolhimento e o trato da diversidade”, os professores da educação básica precisam receber em sua formação, resguardado nos currículos dos cursos de formação de professores em nível superior, a base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, que estimulem e proporcionem atividades que desenvolvam os potenciais, a curiosidade para aprender, os talentos e a criatividade dos educandos.

Ao citarmos os diferentes documentos legais, pretendemos esclarecer que não há, de acordo com o especificado acima, nenhuma obrigatoriedade ou direcionamento específico para a inserção de estudos sobre os educandos com necessidades educacionais especiais e, mais precisamente, sobre o aluno com Altas Habilidades/Superdotação, ficando à livre decisão de cada instituição estruturar a matriz curricular dos cursos oferecidos para formação dos educadores que atuarão na educação básica, inserindo ou não estudos aprofundados sobre esse alunado.

Assim, podemos afirmar que o oferecimento ou não de formação específica sobre Altas Habilidades/Superdotação fica a critério da análise de quem organiza o currículo, considerando todas as especificações que ela envolve; no entanto, nada pode garantir que ela será contemplada. Dessa forma, é preciso que os sistemas de ensino, público e privado, supra a necessidade dessa formação por parte dos educadores.

Neste sentido, destacamos que o MEC, por intermédio das Diretrizes Gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação e talento,

aponta como necessária a capacitação de recursos humanos organizados pelos sistemas de ensino, a fim de atuar com esses educandos:

enquanto não ocorrer oferta de formação de docentes em nível de terceiro grau, seja na graduação, na pós-graduação ou nos cursos de especialização, é importante que a formação de magistério em nível de segundo grau seja reforçada e valorizada e que contemple, em seu currículo, conhecimentos básicos sobre altas habilidades, superdotação e talentos. Quanto ao aperfeiçoamento, os sistemas de ensino deverão organizar programas de capacitação em caráter sistemático e contínuo (BRASIL, 1995, p. 36).

Pérez (2006) aprofunda mais a discussão refletindo que, para a realização realmente de um processo de inclusão desses educandos no sistema educacional de ensino, é preciso, sim que os cursos de formação de professores, em nível superior, comecem a incluir em seus currículos a temática Altas Habilidades/Superdotação.

Caso contrário, esses alunos permanecerão excluídos, mesmo matriculados e freqüentando as escolas, uma vez que não receberão a educação adequada para o desenvolvimento de suas habilidades, potenciais e talentos.

Direcionando novamente nossos olhares para a LDB n.º 9.394/96, em seu Título VI – Dos Profissionais da Educação, destacamos a importância da criação de espaços para formação dos profissionais da educação que atuam na Educação Básica, pelos sistemas de ensino, do qual defendemos o direcionamento de momentos reservados para o estudo da temática Altas Habilidades/Superdotação, garantido pelo texto legal discriminado no artigo abaixo:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho.

Fortalece-se, assim, a reflexão de que as instituições de nível superior, assim como os sistemas de ensino, responsáveis pela formação dos educadores que atuam nas escolas brasileiras, precisam oportunizar estudos sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação, considerando que os educandos com esses potenciais encontram-se inseridos nas classes regulares de ensino. Estes alunos, muitas vezes, não são reconhecidos e muito menos estimulados em seus talentos ou, ainda, são rotulados como alunos-problema, deixando de receber o investimento necessário em sua educação para o seu desenvolvimento pleno, podendo até vir a enfrentar amplas dificuldades em seu processo de aprendizagem em decorrência do desconhecimento dos educadores em como identificá-los e educá-los.

Em relação às ações das Secretarias de Educação direcionadas para a formação/capacitação dos educadores para que eles possam identificar os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, infelizmente constatamos que não há nenhuma ação concreta ocorrendo no sentido direcional ao atendimento. Portanto, considerando que os direitos dos alunos com AH/S de receber uma educação condigna com suas necessidades reais de desenvolvimento já estão garantidos, dentre outros documentos legais, na lei maior da Educação vigente na atualidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; é urgente a necessidade de os sistemas de ensino começarem a se organizar para oferecer, concretamente, os atendimentos necessários à garantia desses direitos.

3.2. Questão de Pesquisa 2 – Saber Docente⁷

Os resultados apontaram para seis categorias que surgiram da análise de conteúdo: concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação, concepções sobre as características dos

⁷ No decorrer da apresentação dos resultados das questões que compõem essa categoria, será possível observar que algumas questões abordam estudos sobre outras categorias-chave da pesquisa como: identificação, formação e políticas públicas, no entanto, as questões que foram agrupadas especificamente nessa categoria; têm como objetivo analisar as respostas dos educadores em relação ao saber docente deles.

educandos com Altas Habilidades/Superdotação, reconhecendo o talento dos educandos, atendimento educacional para os educandos com Altas Habilidades/Superdotação em Manaus, concepções sobre a identificação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação na educação básica e atendendo educacionalmente o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. As categorias emergentes subdividiram-se ainda em subcategorias, considerando a amplitude das diversidades dos aspectos destacados pelos educadores.

3.2.1 Categoria – Concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação

Questionário – Pergunta 3: O que você entende sobre Altas Habilidades/Superdotação?
Entrevista: Pergunta 1: O que você entende sobre Altas Habilidades/Superdotação?

Os resultados apontaram para 4 subcategorias que surgiram da análise de conteúdo: desenvolvimento acima da média do educando, estereótipos sociais da superdotação, talentos especiais e precocidade X superdotação.

a) Subcategoria de Análise – Desenvolvimento Acima da Média do Educando

Os resultados apontam que 84,6% dos professores da *Semed*, 100% dos professores da *Seduc*, 50% dos profissionais do macrossistema da *Semed* e 100% dos profissionais do macrossistema da *Seduc* afirmam que Altas Habilidades/Superdotação está relacionada ao desenvolvimento acima da média do educando, considerando o total de professores (n=13) e de profissionais do macrossistema (n=02) pesquisados por Secretaria de Educação.

Com os professores da *Semed* destacam as seguintes respostas em relação aos alunos com AH/S: possuem áreas cognitivas mais desenvolvidas que outras, assim pode até sentir dificuldades para compreender as regras de um simples jogo educativo (PSM1; PSM2); potencial intelectual superior às demais crianças de sua idade (PSM4; PSM10; PSM11;

PSM12); autodidata, busca o conhecimento e tem facilidade de aprendizagem (PSM5; PSM7; PSM9; PSM13).

Os professores da *Seduc* destacam como características dos alunos com AH/S: alto potencial intelectual e habilidades avançadas para a idade e série (PSD1; PSD3; PSD5; PSD6; PSD7; PSD8; PSD9; PSD10; PSD11); facilidade de aprendizado, alto interesse e curiosidade acentuada em aprender (PSD2; PSD3; PSD4; PSD12; PSD13) e “originalidade, persistência e forte senso crítico e defesa de suas idéias, além de rejeitar autoridade excessiva” (PSD3).

A educadora SM1, que atua no macrossistema da *Semed*, define como indicar de AH/S, “quando uma criança apresenta um desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e/ou psicomotor diferenciado e avançado para sua idade”. Já as profissionais que atuam no macrossistema da *Seduc* definiram AH/S da seguinte forma:

característica ou uma aptidão que um indivíduo tem pra fazer sem muito esforço uma determinada coisa. Uma área de conhecimento, na área acadêmica, psicomotora, então pra mim, superdotação, é uma aptidão, uma tendência que você tem pra fazer alguma coisa sem muito esforço, embora tenha que ser trabalhado (SD1).

habilidades que a criança ou jovem apresenta em determinada área específica. São várias áreas: de psicomotricidade, criatividade, liderança, habilidade intelectual, acadêmica, artes, música... então, se a criança mostra uma habilidade notável em uma dessas áreas, ela é considerada superdotada (SD2).

Fundamentados pelas respostas fornecidas, tanto pelos professores da *Semed* quanto da *Seduc*, é possível constatar que, mesmo não recebendo formação específica sobre a temática AH/S, em sua maioria, os educadores destacam características relacionadas às Altas Habilidades/Superdotação, salientando no desenvolvimento dos educandos: aspectos relativos ao desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo, psicomotor; habilidades, capacidades e competências em áreas específicas do conhecimento; potencial intelectual acima da média, rapidez no raciocínio e na aprendizagem, dentre outros.

Nota-se, em linhas gerais, que o conhecimento empírico dos educadores participantes da pesquisa encontra-se relacionado aos aspectos descritos no referencial teórico apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

Ressalte-se que as respostas fornecidas pelos participantes alicerçam-se na definição oficial de quem são os alunos com AH/S, expressa na Política Nacional de Educação Especial, de 1994⁸, e no Parecer n.º. 17/2001, do CNE/CEB, que deu origem às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação, conforme apresentamos no capítulo I deste estudo.

Realizando uma análise global nas diversas concepções dos educadores apresentadas até aqui, é possível reconhecer que se destacam, na verdade, as características do desenvolvimento humano, explicitadas por Copetti e Krebs (*apud* KOLLER, 2004), baseadas no modelo bioecológico do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner, apontando as propriedades da pessoa com base nesta perspectiva: “abordam tanto a cognição em contexto quanto as características sócio-emocionais e motivacionais” no desenvolvimento humano (p. 71). A cognição pode ser compreendida por meio do desenvolvimento intelectual e suas especificações e as características sócio-emocionais e motivacionais, abrangendo: o desempenho, interesse, curiosidade, persistência, capacidades e habilidades, dentre outros aspectos.

No processo de identificação dos alunos com AH/S podem ser reconhecidas muitas das características ressaltadas pelos educadores, sendo necessário destacar ainda o que o MEC apresenta como características sempre presentes no desenvolvimento dos educandos mais capazes. No entanto, é possível observar-se que esses alunos, quando percebidos por seus professores, revelam claramente: “aprendizagem com instrução mínima; persistência e

⁸ Definições apresentadas na página 20 deste estudo.

concentração; alto grau de energia; interesses específicos; estilo próprio para resolver situações-problema e; curiosidade acentuada”. (BRASIL, 2003a, p. 21)

Vale ressaltar, ainda, que todas as características destacadas pelos educadores, até o momento, referem-se aos aspectos desenvolvimentais característicos dos alunos com AH/S, conforme é possível constatar na relação das características descritas pelo MEC, na Série “Saberes e Práticas da Inclusão”, Vol. 7, citadas no primeiro capítulo deste trabalho. (BRASIL, 2003a)

Outro aspecto importante a ser salientado é a ênfase que alguns professores fizeram quanto aos educandos com AH/S não precisarem apresentar elevado desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento e, sim, essa alta capacidade pode expressar-se em algumas áreas específicas do desenvolvimento do educando. Com esse pensar, o educador demonstra que, apesar de não ter recebido formação específica sobre a temática, começa a dissociar-se da idéia de que o aluno, para ser considerado com AH/S, precisa ser “bom em tudo”, destacar-se sempre academicamente, ser associado como nos ressalta Antipoff, ao “super-homem”. (NOVAES, 1979)

O aluno com AH/S não precisa necessariamente, para ser considerado como tal, apresentar alto desempenho escolar, considerado como: alto nível de produção intelectual, motivação para aprender, existência de objetivos e metas acadêmicas definidas, atenção prolongada e centrada nos temas de seu interesse, persistência em seus esforços para o alcance de seus interesses. Isso porque “não se pressupõe que todos os alunos superdotados e/ou altas habilidades apresentem todas as características” (BRASIL, 2003, p. 14), podendo eles apresentarem alto desempenho em algumas áreas e em outras, médio ou baixo rendimento. Nesse sentido, o MEC ressalta:

[...] há outros que, embora apresentem Altas Habilidades/Superdotação, têm rendimento escolar inferior e merecem cuidados especiais, pois, freqüentemente, manifestam falta de interesse e motivação para os estudos acadêmicos e para a rotina escolar, podendo também apresentar dificuldades de ajustamento ao grupo de colegas, o que desencadeia problemas de aprendizagem e de adaptação escolar (BRASIL, 2003a, p. 14).

No entanto, infelizmente, essa não é uma concepção da maioria dos educadores. Por essa razão, vemos a necessidade de ressaltar que não se pode pressupor que

[...] todos os alunos superdotados ou com altas habilidades apresentem todas essas características. Quando as apresentam, isso não se dá, necessariamente, em simultaneidade e no mesmo nível. O importante é que não se deve generalizar. Alunos podem ter desempenho expressivo em algumas áreas, médio ou baixo em outras, dependendo do tipo de alta habilidade/superdotação (BRASIL, 2003a, p. 14).

b) Subcategoria de Análise – Estereótipos Sociais da Superdotação

Os resultados apontam que 23% dos professores da *Semed* e 13,4% dos professores da *Seduc* definem Altas Habilidades/Superdotação, baseados em estereótipos construídos socialmente, que representam um dos aspectos dificultadores do reconhecimento das pessoas que apresentam potenciais para AH/S, na sociedade e, principalmente, na escola.

As concepções dos educadores da *Semed*, baseadas em estereótipos sociais sobre AH/S, são: “pessoa que se destaca na resolução de todas as atividades propostas, com bastante desempenho em todas as áreas do conhecimento” (PSM3), e; “aluno que tem a facilidade maior de entender, qualquer tipo de diálogo, conteúdo; aquele que sabe de tudo” (PSM6).

Com base nesta subcategoria, as concepções dos educadores da *Seduc*, AH/S podem ser definidas como: “um dom que ultrapassa limites de idade” (PSD5) e; “quando um aluno ou criança apresenta um nível elevado de conhecimentos para sua idade, mesmo que ela nunca tenha freqüentado uma escola, porque já é do nascimento” (PSD11).

Com base nos resultados alcançados, constata-se que no contexto educacional atual educadores ainda associam AH/S a “dom”, a uma manifestação de talento que abranja todas as áreas de conhecimento, enfim, a definições oriundas de concepções errôneas ou

equivocadas sobre o que vem a ser AH/S. Soma-se a esse fator a idéia de que o educando com potencial para AH/S é inerentemente autodidata, assim não necessita de intervenção pedagógica, do auxílio do educador para desenvolver-se; no entanto, esta é uma verdade restrita a poucos e, mais precisamente, apresenta-se como verdade quando relacionada às áreas de interesse desses educandos.

O desenvolvimento das AH/S pode ocorrer em uma área de desenvolvimento e conhecimento específico, sendo esta a que desenvolverá com maior facilidade de aprendizagem, na qual o educando tem maiores possibilidades de alto desempenho. Assim, pressupor que o aluno com AH/S deve desenvolver-se em todos os aspectos das inteligências é negar a afirmação de Gardner (2001) sobre a independência do desenvolvimento das múltiplas inteligências humanas.

Dentre as repercussões dessas idéias errôneas, tanto no conhecimento popular como no dos educadores, de que o aluno com AH/S não precisa de auxílio para aprender e desenvolver-se, assim como de que não apresenta cansaço ou desmotivação para saber, Pérez (*apud* ASBD, 2000), salienta que o indivíduo com Altas Habilidades passa a ser considerado um “super-homem”, uma pessoa auto-suficiente e desconsidera-se que ele é primeiro uma criança, depois adolescente e, por fim, adulto, e que esse processo de desenvolvimento deve ser realizado e apoiado por seus responsáveis.

Dessa forma, não podemos desconsiderar que ninguém nasce sabendo e, mesmo que o indivíduo com Altas Habilidades aprenda mais rápido ou diferentemente de seus pares, ele precisará aprender como as demais crianças, precisando da família, da escola e da sociedade para adquirir hábitos, competências e saberes necessários para ser um cidadão.

Evidencia-se então a reflexão de que, se a escola, e mais precisamente os educadores, não tomarem para si a responsabilidade de oferecer oportunidades educacionais que atendam às necessidades individuais de desenvolvimento dos educandos, dinamizando e investindo na

criatividade e na diversificação de estratégias e recursos, muitos potenciais e talentos serão desperdiçados. Muitos educandos precisam de estimulação, reconhecimento e valorização de seus recursos humanos criativos e emergentes para desenvolver-se, aprender e evoluir positivamente seus potenciais.

Dentre as mudanças necessárias para o aproveitamento de talentos, destaca-se o ensino para o pensar, analisar, construir e produzir, transformando em maiores as possibilidades dos educadores em observar mais as capacidades individuais dos educandos. Para que isso ocorra, são necessárias inúmeras mudanças para a remoção das barreiras para a aprendizagem em sala de aula, dentre elas destaca “a preleção (aula expositiva, centrada no educador)”, precisando ser substituída “por estratégias mais participativas, como os trabalhos em grupo, favorecedores das trocas de experiências e da cooperação entre seus integrantes” (BRASIL 2003a, p. 40).

É preciso destacar, ainda, que é extremamente necessário para o oferecimento de melhores condições de desenvolvimento das habilidades, capacidades e talentos dos alunos com AH/S a identificação desses escolares o mais cedo possível, contribuindo para uma constituição da personalidade sadia do educando. Ressalta Becker (1996, p. 13), que “é necessário promover o pleno desenvolvimento do potencial de superdotação e talento [...]”, e nesse sentido, os estereótipos sociais representam o sentido contrário nesse processo de reconhecimento e para que o aluno com potencial para AH/S “[...] possa receber por parte do ambiente, o apoio adequado e os desafios necessários”.

Para Mettrau (2000), o investimento no desenvolvimento dos potenciais beneficia duplamente a sociedade, uma vez que os talentos individuais serão desenvolvidos e beneficiarão o coletivo, caso haja o desenvolvimento e o encaminhamento adequado da utilização desses potenciais em benefício da sociedade, o que resulta em uma canalização

positiva de potenciais, impedindo o emprego dessas capacidades em atividades sociais marginais.

Caso contrário, como destaca Guenther (2000; 2006), esses potenciais e talentos podem refletir negativamente para a sociedade, refletindo em transtornos sociais, pois sem o encaminhamento necessário para seu desenvolvimento sadio, os escolares podem mudar para a marginalidade e, dessa forma, todos, aluno, família, escola e sociedade, perderiam e seriam prejudicados com isso.

Retomando a idéia errônea de que as AH/S caracterizarem-se como “dom” do indivíduo e considerando quanto essa visão dificulta o reconhecimento de muitos potenciais presentes em nossa sociedade, Mettrau (2000, p. 7) argumenta que:

as Altas Habilidades ou Superdotação não são, como muitos ainda pensam, um dom, mas sim características e comportamentos que podem e devem ser aperfeiçoados na interação com o mundo e que se apresentam numa variedade grande de combinatórias. Para os indivíduos que apresentam tais características, nem sempre tem sido fácil mostrar ou demonstrar suas habilidades diferenciadas, pois há uma tendência social à conservação dos comportamentos e ainda não se prioriza a inovação na medida desejada necessária. Entretanto, é sabido que há necessidade de novos produtos, idéias, ações, etc., para o caminhar do mundo. Portanto, estas pessoas são valiosas tanto quanto todas as demais pessoas, e não podemos ignorá-las nem esquecê-las, sendo necessário ofertar instrumentos e oportunidades a todos e também a estes sujeitos com altas habilidades para cumprir nosso papel social na importante área educacional.

Nesse sentido, a intervenção ou mediação pedagógica precisa ser não apenas considerada, mas valorizada por sua extrema importância no desenvolvimento do indivíduo, seja ela adequada ou inadequada, pois direcionará o caminhar do educando na construção do conhecimento.

É preciso considerar que, na sala de aula, a ação de ensinar deve estar associada à relação do que o aluno conhece e do que precisa ser mediado para aprender, ou seja, o educador deve valorizar o conhecimento que o aluno traz consigo e assim traçar novas diretrizes no trabalho pedagógico. Como refletem Freire e Campos (1991, p. 5):

o ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. [...] Queremos uma pedagogia que, sem renunciar à exigência do rigor, admita a espontaneidade, o sentimento, a emoção, e aceite, como ponto de partida, o que eu chamaria de “o aqui e o agora” perceptivo, histórico e social dos alunos.

Dessa forma, no processo ensino-aprendizagem resplandecerá o respeito ao saber do outro, a valorização do que o aluno conhece para assim traçar novos desafios a serem alcançados. Seria um caminhar conjunto, cooperativo, não uma imposição de saberes, valores, conhecimentos, mas uma construção fortalecida pela parceria na aquisição e ampliação do conhecimento entre educador e educando. Caso contrário, a ação pedagógica estaria pautada no que Cortella (*apud* GASPARIN, 2005, p.16-17) afirma ser uma prática que desrespeita o educando e lhe impõe conhecimentos sem que haja a ação do sujeito aprendiz no processo.

Assim, para o autor,

não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contra-senso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem *partir* das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios) (p. 17).

Fortalece-se aí a idéia de que a escola e mais precisamente o educador, antes de começar a ensinar os conhecimentos, deve partir da sondagem do que os alunos trazem consigo em seu repertório do conhecimento, quais as concepções, dúvidas e curiosidades que eles tem sobre o conhecimento a ser aprendido e, com base nessas informações, estruturar sua ação docente. Vasconcellos (*apud* GASPARIN, 2005, p. 17) afirma que “conhecer a realidade dos educandos implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos sobre o tema de estudo. [...]. Isso porque, como nos afirma Vigotski (2005, p. 476), “[...] a escola nunca começa no vazio. Toda a aprendizagem com que a criança se depara na escola sempre tem uma pré-história [...]”.

c) Subcategoria de Análise – Talentos Especiais

Essa subcategoria foi destacada apenas por uma educadora do macrossistema da *Semed*, equivalendo ao percentual de 50% do total de profissionais pesquisados (n=02); no entanto, considerando que os talentos especiais dos educandos normalmente não são reconhecidos como potenciais para AH/S na escola, faz-se necessário o destaque dele para reflexão e análise.

Assim, a educadora SM2, que atua no macrossistema da *Semed* dá ênfase a esse tipo de AH/S, afirmando que: “Como eu já falei antes, não tenho leitura nenhuma sobre Altas Habilidades [...] Existe uma observação nesse sentido, bem senso comum, mas acho que posso destacar o desenho, a pintura...” (SM2).

Como destaca a educadora SM2, as AH/S também podem manifestar-se pela da expressão artística, como: desenho, pintura, interpretação, ou seja, as diversas formas de manifestação do talento artístico. No entanto, convém lembrar que esse tipo de AH/S nem sempre é facilmente reconhecido na escola, considerando a priorização dos conteúdos curriculares que norteiam a prática pedagógica na escola, precisando ser repensado currículo de forma mais flexível.

De acordo Alencar (2003), a dificuldade no reconhecimento das AH/S talentos especiais ocorre porque, na busca por trabalhar todas as questões curriculares, o educador deixa pouco ou nenhum espaço para a vivência de atividades criativas na escola. É necessário repensar o sistema educacional, inserindo, nele, uma plataforma para a criatividade.

Isto significa o despertar de habilidades relacionadas ao pensamento criativo e o fortalecimento de um perfil de personalidade que favorece a expressão criativa. É também fundamental defender o aluno contra as patologias que minam a sua energia criativa, como o medo do fracasso e a apatia. Assim também é necessário cultivar as sementes de criatividade que existem em todo ser humano, por meio de um ambiente acadêmico rico em

estímulos e desafios e da prática de valorizar o trabalho do indivíduo e do grupo, reconhecer as potencialidades, respeitar as diferenças e oferecer oportunidades para a produção e fertilização de idéias (ALENCAR, 2003).

Focalizando ainda a fala de SM2, que ressalta não ter nenhuma leitura sobre AH/S, observa-se que mesmo com o conhecimento restrito às representações sociais construídas sobre a pessoa com AH/S, aponta como uma das manifestações das altas habilidades, a pintura e o desenho. De acordo com o MEC (BRASIL, 1999), as pessoas que apresentam talento artístico, com aptidão para o desenho, são capazes de:

identificar características de originalidade, quer seja, em elementos da natureza e nas demais formas; elaborar imagens, cristalizando-as ao redor do assunto, eliminando o que não convém; estabelecer relações novas com os objetos, formas e idéias; gerar respostas diferenciadas sobre um mesmo tema; explorar com destreza o material de que dispõe; revelar capacidade de sintetizar formas; perceber, no elementar, detalhes significativos; destacar num modelo de traços primordiais e observar e memorizar visualmente formas e relevos, no plano e no espaço; dominar com destreza coordenação motora fina; ter estilo próprio de grafismo; ter percepção óptico-espacial, alto grau de observação, capacidade de reter e discriminar visualmente formas, imagens e cores com facilidade (p. 32).

Como essa descrição das capacidades do educando com talento artístico e aptidão para o desenho, muitos educadores poderiam, ao rememorar as capacidades de seus alunos ao longo de sua prática docente, reconhecer, dentre esses escolares, pessoas com essas altas habilidades. No entanto, assim como SM2, muitos educadores não possuem leituras, formação, estudos sobre a temática AH/S, o que pode ser considerado um complicador no reconhecimento dos potenciais e talentos nas salas de aula do ensino regular.

d) Subcategoria de Análise – Precocidade X Superdotação

Os resultados apontam que 50% dos profissionais do macrossistema da *Semed* (n=02) afirmam que a precocidade representa inevitavelmente um indicador de que a pessoa possui AH/S, pois como afirma SM1: “Nem sempre uma criança precoce poderá ser caracterizada

como superdotada. É importante que se observe, registre-se o desenvolvimento desta criança e também ofereça estímulos que possam desenvolver o potencial”.

Nota-se, na fala da educadora, o destaque entre a importância dos atores sociais perceberem a diferença entre precocidade e superdotação, na tentativa de desmistificar a idéia de que ambas são sinônimas. Muitos educadores, de acordo com Guenther (2006), quando questionados sobre o assunto, afirmam que toda pessoa precoce pode ser considerada altas habilidades, no entanto, essa não é uma generalização possível, uma vez que há predominância de precocidade nas pessoas com superdotação, mas nem toda pessoa precoce é superdotada.

Para Winner (1998), a precocidade é uma das características das crianças superdotadas, começando a dar os primeiros passos em alguma área específica do seu desenvolvimento. De acordo com o Conselho Brasileiro para Superdotação – Conbrasd (2006), a precocidade referente ao desenvolvimento prematuro de alguma habilidade específica do desenvolvimento por alguma criança, em qualquer área do conhecimento. Segundo Winner (1998), a precocidade se destaca sobretudo nas áreas acadêmicas de linguagem e matemática, e nas áreas artísticas de artes visuais e música, sendo as mais observadas e estudadas. Para Guenther (2006), na escola a precocidade não é ignorada, mas também não é considerada como sinal de talento.

Como a educadora SM1 destaca, a precocidade nem sempre se desenvolve para uma superdotação. No entanto, a escola precisa estar atenta para os sinais de precocidade, de desempenho elevado nas áreas de desenvolvimento infantis, enfim, aos possíveis sinais de potenciais para AH/S, a fim de estimulá-los no ambiente escolar.

Como afirma Guenther (2006), a escola precisa oferecer estimulação compatível com os interesses e graus de desempenho para as crianças que manifestam precocidade, tendo o cuidado para não criar expectativa de superdotação que podem não ser confirmadas no

decorrer do desenvolvimento do educando e, para prover a estimulação e orientação, faz-se necessário captar o que elas diferenciam como estimulantes, quais suas áreas de interesse, inclinação e encaminhar energia nessa direção.

Diante do exposto, os resultados apontam que para os sujeitos pesquisados, predomina a associação de que as Altas Habilidades/Superdotação está diretamente associada ao desenvolvimento acima da média do educando, no entanto pode estar relacionado a diferentes áreas do conhecimento, ou seja, é necessário considerar os aspectos globais de desenvolvimento do sujeito para associá-los a potenciais para AH/S.

3.2.2. Categoria – Concepções sobre as Características dos Educandos com Altas Habilidades/Superdotação

Questionário – Pergunta 4 – Quais as características que você apontaria em um aluno com Altas Habilidades/Superdotação?

Entrevista – Pergunta 2 – Quais as características que você apontaria em um aluno com AH/S?

Essa questão do questionário para os professores configura-se como fechada, uma vez que não foi possibilitado aos participantes destacar outros aspectos além dos que foram dispostos no quadro de características do desenvolvimento dos educandos com Altas Habilidades/Superdotação. Este quadro foi elaborado com base no “Modelo de Sondagem Inicial para a Identificação da Superdotação”, da Coletânea *Saberes e Práticas da Inclusão BRASIL* (2003a), Vol. 7, p. 23 e 24.

No caso da entrevista com os profissionais do macrossistema, houve ampla possibilidade de respostas, considerando que as questões caracterizam-se como abertas, possibilitando-os argumentar e justificar suas respostas, quando acharam necessário.

Em relação ao questionário com os professores, é possível observar na Tabela 2 apresentada, a análise da categoria Desenvolvimento do Educando, com base em quatro

subcategorias: características de aprendizagem, características comportamentais, talentos especiais e mito,⁹ as quais os docentes responderam a partir de suas observações do desenvolvimento dos educandos ao longo de sua experiência profissional. As seguintes respostas foram obtidas:

TABELA 2
Análise da Categoria Desenvolvimento do Educando

| CATEGORIA | CARACTERÍSTICAS DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM AH/S | PROFESSORES | | | | |
|--|--|--|-------|-------|-------|-------|
| | | Semed | Total | Seduc | Total | |
| Características de Aprendizagem | Fluência verbal ou vocabulário extenso para sua idade | 12 | 92,3% | 13 | 100% | |
| | Aprende com rapidez e facilidade | 13 | 100% | 13 | 100% | |
| | Originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas | 09 | 69,2% | 13 | 100% | |
| Características Comportamentais | POSITIVAS | Curiosidade acentuada | 13 | 100% | 12 | 92,3% |
| | | Aceita e propõe desafios | 12 | 92,3% | 11 | 84,6% |
| | | Participa de tudo que o rodeia | 08 | 61,5% | 05 | 38,5% |
| | | Persistência em satisfazer seus interesses e questões | 13 | 100% | 08 | 61,5% |
| | | Faz perguntas desafiadoras | 11 | 84,6% | 10 | 76,9% |
| | | Apresenta senso-crítico e defesa de suas idéias | 13 | 100% | 11 | 84,6% |
| | | Tem sempre idéias e soluções para os problemas | 10 | 76,9% | 08 | 61,5% |
| | NEGATIVAS | Baixo limiar de frustração | 02 | 15,4% | 00 | 0,0% |
| | | Rejeição de autoridade excessiva | 08 | 61,5% | 07 | 53,8% |
| | | Apresentam desvio de comportamento e agressividade | 01 | 7,7% | 02 | 15,4% |
| | | Aluno indisciplinado e que dá trabalho em sala de aula | 01 | 7,7% | 01 | 7,7% |
| | | Impaciência com atividades rotineiras e repetitivas | 13 | 100% | 08 | 61,5% |
| | | Dispersão ou desatenção | 02 | 15,4% | 00 | 0,0% |
| Comportamento impaciente, irrequieto ou hiperativo | 05 | 38,5% | 05 | 38,5% | | |
| Talentos Especiais | É bom desenhista ou apresenta desempenho em outra expressão artística. | 04 | 30,8% | 09 | 69,2% | |
| MITO | Alto desempenho em todas as áreas de conhecimento | 10 | 76,9% | 10 | 76,9% | |

⁹ Mito na área de Altas Habilidades/Superdotação.

a) Subcategoria de Análise – Características de Aprendizagem

Ressalte-se que, em relação às três características de aprendizagem investigadas, os percentuais de indicação dos professores da *Semed* foram bastante elevados, variando de 69,2% de indicações para o item “Originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas” até 100% de indicações para o item “Aprende com rapidez e facilidade”. Já com os professores da *Seduc*, todas as características foram indicadas por 100% dos professores.

Com os profissionais do macrossistema da *Semed* também foram obtidas respostas variadas, muitas das quais podem ser encontradas em *checklists* sobre a temática, assim como, nas características descritas por Whitmore¹⁰ (*apud* BRASIL, 2002b). As características apontadas pelos profissionais do macrossistema, como sendo de alunos com AH/S, foram: de aprendizagem (boa memória, concentração, originalidade, bom vocabulário), comportamentais (liderança, iniciativa, criatividade, disposição) e, talentos especiais para artes.

Em relação aos profissionais do macrossistema da *Seduc*, as respostas abordaram características de aprendizagem, comportamentais e específicas dos diferentes tipos de AH/S reconhecidas pelo MEC¹¹, tais como: talentos especiais, psicomotor, intelectual, acadêmica, enfim, houve por parte dos profissionais, maior preocupação em destacar as características específicas dos educandos com maior possibilidade de reconhecimento pelos educadores no âmbito escolar.

Estes resultados são apoiados por Gama (2006), ao afirmar que alguns desempenhos dos alunos com AH/S destacam-se mais na escola, como é o caso das altas habilidades acadêmicas e intelectuais, que podem ser mais facilmente reconhecidas pelos educadores na escola. Freeman e Guenther (2000) também destacam que esses desempenhos podem ser

¹⁰ Na coleção “Escola Viva”, publicada pelo MEC em 2002, destaca os estudos de Whitmore que apontam características comportamentais gerais, de aprendizagem e do pensamento criativo que devem ser consideradas na identificação das pessoas com AH/S, conforme descritas no primeiro capítulo deste estudo, p. 40-41.

¹¹ Destacadas neste estudo no primeiro capítulo, página 40.

reconhecidos a partir da observação sistemática do desenvolvimento do aluno, fazendo com que se sobressaíam em relação aos demais alunos da classe.

b) Subcategoria de Análise – Características Comportamentais do Educando

Essa subcategoria foi dividida em dois tópicos: 1) características normalmente consideradas positivas, e 2) características normalmente consideradas negativas.

1) Características normalmente consideradas Positivas

Os professores da *Semed* apontam como características comportamentais consideradas positivas, com 100% de concordância os itens: “curiosidade acentuada”, “persistência em satisfazer seus interesses e questões” e o fato de o aluno “apresentar senso crítico na defesa de suas idéias”. Já os professores da *Seduc* apontaram várias características, sendo que o item mais destacado foi a “curiosidade acentuada”, com 92,3% de concordância.

Com os profissionais do macrossistema da *Semed*, as respostas apresentadas foram: “liderança, boa memória, iniciativa, criatividade, concentração, muita energia, originalidade e bom vocabulário” (SM1), e “talentos para as artes” (SM2). Com os profissionais do macrossistema da *Seduc*, os resultados alcançados foram:

Bom, aí vai variar de acordo com a área porque, na área acadêmica, por exemplo, eu colocaria o interesse, a motivação por estar sempre pesquisando, sempre buscando alguma coisa, mesmo que a escola ou o professor não estejam trabalhando aquilo. Então, é aquele desejo, aquela facilidade de descobrir. Na área psicomotora, por exemplo, algumas pessoas já nascem com talentos para determinadas áreas, determinadas modalidades de esporte e podem demonstrar isso, mesmo dentro das aulas de Educação Física ou outras atividades que a escola oferece. Sendo assim, eu não teria características muito específicas, mas as características que eu indicaria, iriam variar de acordo com a área que a pessoa tivesse maior aptidão (SD1).

No momento em que uma criança começa a mostrar qualidades fora do comum, em determinada área, por exemplo, na área de psicomotricidade, uma criança que salta 2, 2,5m de altura, que tem toda leveza corporal, que corre léguas, que tem agilidade, muita agilidade e que domina toda a mecânica do seu corpo, pode ser considerada uma criança superdotada nessa área da psicomotricidade. No caso da intelectual e acadêmica, são aquelas crianças que têm idéias fluentes, idéias originais, crianças curiosas. As características dependem da área (SD2).

Os resultados alcançados com os profissionais do macrosistema são mais variados, considerando que as questões da entrevista realizada com eles foram abertas, o que possibilitou maior condição para a inserção de características. Observa-se o destaque de características relativas à aprendizagem, comportamento e talentos especiais.

Importante destacar que as características apontadas como positiva, no desenvolvimento do educando, nem sempre são assim considerada pelo educador, principalmente quando a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula é com base na teoria tradicional de ensino.

De acordo com Gasparin (2005), no enfoque da pedagogia tradicional, os pressupostos de aprendizagem estão centrados na idéia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para a criança e na de que a capacidade da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas educacionais são desenvolvidos numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem considerar as características peculiares de cada idade.

Gadotti (2001) salienta que, no contexto atual, não há mais espaço para a arbitrariedade na imposição do que e como deve ser aprendido, pois há uma necessidade urgente de ser repensada essa ação, pois o espaço escolar precisa ser um espaço onde o aluno é construtor de seu conhecimento, onde o educador deve propiciar situações de aprendizagem para o educando agir sobre o objeto do conhecimento.

Na respostas das educadoras, é possível percebermos o destaque de vários aspectos do desenvolvimento humano, podendo ser agrupadas nas altas habilidades do tipo acadêmico, intelectual, criativo psicomotor, ou seja, engloba vários tipos descritos por Brasil (2003a) como sendo característicos de AH/S. Nesse sentido, se o educador não exercer uma prática pedagógica focalizada no aprender do educando, para a construção do conhecimento, ficará cada vez mais difícil o reconhecimento dos talentos, a estimulação para seu desenvolvimento

e o oferecimento de uma educação realmente voltada para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos educandos.

A educadora SM1 destaca a capacidade de liderança como uma das características dos educandos com AH/S, o que pode ser confirmado a partir dos inúmeros *checklists* sobre a temática. No entanto, para esclarecer melhor essa capacidade, citamos o MEC (BRASIL, 1999) que aponta como manifestações dela: o comportamento de pessoas que muitas vezes parecem ser indiferentes à disciplina como forma de manipulação; à rotina; conseguem coordenar os trabalhos em grupo com equilíbrio, sendo a voz de comando; possui ampla facilidade de fazer e manter amigos, em um clima de alegria, cooperação e entendimento; capacidade de estabelecer um ambiente harmônico de conversação e de convencimento do grupo em acatar suas idéias.

Pessoas com essas características apresentam ainda outras associações comportamentais que devem ser destacadas, tais como:

[...] atitude cooperativa, sociabilidade expressiva e habilidade marcante no trato com pessoas e grupos. Estabelecem relações sociais, demonstrando capacidade para resolver situações complexas. Têm alto índice de persuasão e de influência sobre grupos. São freqüentemente solicitados a dar idéias e a participar de tomadas de decisões. Revelam entusiasmo contagiante e com freqüência são escolhidas como representantes de grupo e/ou para cargos de destaque (BRASIL, 1999, p. 27).

A educadora SD2 destaca ainda a existência de “crianças que têm idéias fluentes, idéias originais [...]”. Nesse caso, poderíamos ressaltar que essas características se enquadram no tipo criativo de AH/S, apontados pelo MEC, estabelecendo que as pessoas com esse tipo de AH/S destacam-se por apresentar características como:

originalidade, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem dos fatos; facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade (BRASIL, 2003a, p. 13).

As duas educadoras da *Seduc* apontam ainda o talento do tipo psicomotor. Este aspecto é também divulgado pelo MEC, definido como a capacidade das pessoas em: “apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora” (BRASIL, 2003a, p. 13).

2) Características normalmente consideradas Negativas

Dentre as características comportamentais consideradas negativas, 100% dos professores da *Semed* destacaram o item “impaciência com atividades rotineiras”. A mesma característica também foi a mais indicada pelos professores da *Seduc*, alcançando um percentual de 61,5%.

Ressalte-se que esse tópico foi considerado como característica considerada negativa, em razão de que o positivo e o negativo em relacionado ao comportamento dos educandos pode variar de acordo com a concepção de educação do docente, pois como explicitado anteriormente, na prática pedagógica tradicional, de acordo com Freire e Campos (1991), o aluno é considerado o receptáculo das informações fornecidas pelo professor.

Sendo assim, não é interessante que o aluno tenha como características a serem desenvolvidas: a curiosidade, a criatividade, o pensar analítico; pois elas contribuirão para que seja realizada uma análise crítica, o que pode gerar questionamentos em sala de aula.

No entanto, na concepção de educação sócio-histórica de Vigotski, destacada por Beyer (2005) como a mais aconselhada para o trabalho educacional na perspectiva da inclusão, o aluno é visto como um ser que deve ser sujeito da própria educação e, dessa forma, a prática pedagógica deve ser reflexiva, crítica, criativa e transformadora.

Importante destacar ainda os reflexos que os comportamentos acima destacados como negativos, de acordo com Freeman e Guenther (2000), podem repercutir negativamente em

sala de aula, principalmente se o professor considerá-los inconvenientes, ou seja, se o professor tiver uma prática docente tradicional.

Na verdade, se não houver uma ação receptiva do educador perante as características de desenvolvimento do aluno, segundo Carvalho (2004), será constante nesse espaço escolar a rotulação, a discriminação, o preconceito e a exclusão, assim como diferenças que podem transformar-se em grandes problemas na relação entre professor e alunos e alunos e alunos.

É inerente que, na sala de aula, o educador realize uma avaliação criteriosa do desenvolvimento dos educandos. No entanto, ela precisa ser desprovida de preconceitos, com o objetivo de visualizar os comportamentos em sala de aula inadequados à prática pedagógica inclusiva, ou se, na verdade, determinados comportamentos externados pelos alunos são característicos de sua natureza de ser criança que, de acordo com MEC, compreende “ser ativo e criador, umas em maior grau e outras em menor”, é possuir “potencialidades de evolução e capacidade de buscar sua auto-realização”, é criar e recriar seu mundo, “a partir da relação de suas necessidades específicas” (BRASIL, 1999, p. 24).

É possível evitar a manifestação das características destacadas como negativas por intermédio da orientação do MEC sugerindo ações que podem ser realizadas na sala de aula como forma de incluir o aluno e eliminar possíveis barreiras, tanto na relação ao processo de ensino e de aprendizagem como na relação professor e aluno, aluno e aluno: “tornar a aprendizagem interessante e útil [...]” e “para melhor conhecer os interesses de seus alunos, precisa estimular a sua própria escuta criando, diariamente, um tempo de ouvir os alunos reconhecendo, em suas falas, o que lhes serve como motivação, bem como conhecendo a ‘bagagem’ que trazem para a escola” (BRASIL, 2003b, p. 40).

c) Subcategoria de Análise – Talentos Especiais apresentados pelos Educandos

A característica destacada para análise dos educadores como sendo pertencente a essa subcategoria foi a de que o aluno “é bom desenhista ou apresenta desempenho em outra expressão artística”, a qual foi aos alunos com AH/S por 30,8% dos professores da *Semed* e 69,2% dos professores da *Seduc*.

A educadora SM2 assim destacou:

Sim, posso tentar lembrar assim, do meu tempo de escola mesmo, porque não tenho nenhuma leitura sobre AH/S, como já falei antes. Eu trabalhei em sala de aula e, no momento da sala de aula eu percebia, por exemplo, aluno que tem condições de fazer desenhos muito bonitos, sem ter passado por uma aula mais sistematizada; alunos que têm uma habilidade muito forte pra dança, nós percebíamos, por exemplo, no momento da organização de um evento; alunos com capacidade de arte, quer dizer, eu acredito assim, a observação, ela existiu ao longo dessa prática, mas muito distante da gente canalizar pra essa questão das Altas Habilidades.

É relevante destacar aqui a percepção dos educadores para o desenvolvimento artístico dos educandos, sendo possível até citar como uma visão diferenciada do que normalmente é observado e considerado como aspecto relevante do aprender do aluno na escola. Na verdade, Gadotti (2001) ressalta que, na escola, ao analisar o que é importante para a aprendizagem do aluno, os professores e dirigentes da educação reconhecem apenas a quantidade de conteúdos aprendidos do currículo oficial, contentando-se até com o que o aluno expressa de forma automática, aparentemente uma repetição do que foi ouvido, os outros saberes, tem pouco ou nenhum espaço no que se considera aprendizagem.

Esta é uma forma de perceber o aluno como compartimentalizado, ou seja, apenas os conteúdos curriculares são considerados aprendizagem na escola; no entanto, fora dela, a sociedade exige muito mais dos cidadãos, exige saber trabalhar em equipe, criatividade, autonomia, domínio da tecnologia. Sendo assim, por que o criar, a expressão artística, os outros talentos não são tão valorizados quanto os conteúdos acadêmicos? Se a escola e a sociedade não repensarem essa ação não estimuladora da criatividade, muitos talentos serão

desperdiçados e não serão apenas os indivíduos que serão penalizados com essa “castração” do potencial. A sociedade também perderá potenciais que poderiam estar sendo investidos no avanço e no bem-estar social, cultural, econômico e político.

Alencar e Fleith (2003) afirmam que o reconhecimento social da criatividade é importantíssimo para a disseminação dos potenciais nessa área e citam Stein, que afirma:

estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar seu ambiente social e as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 100).

A escola, apesar de no contexto social atual valorizar muito a capacidade criativa dos indivíduos na era globalizada, parece ainda transitar no sentido contrário à educação que estimula realmente a criatividade. Alencar e Fleith (2003) destacam que ainda persiste no contexto educacional, não apenas do Brasil, mas também de outros países, “uma série de elementos que inibem o desenvolvimento e dificultam a expressão da capacidade de criar” (p. 133), isso porque:

é comum uma educação voltada excessivamente para o passado, com uma ênfase exagerada na produção do conhecimento e na memorização de ensinamentos, exigindo-se do aluno conhecimentos há muito ultrapassados. Por exemplo, em uma análise de vários conhecimentos utilizados em escolas do ensino fundamental, tivemos oportunidade de constatar a ênfase exagerada na reprodução do conhecimento, a par de uma exigência de que o aluno memorizasse informações pouco relevantes. Observamos que as respostas aparentemente corretas não eram consideradas como tal pelo professor, uma vez que o aluno não havia reproduzido todas as informações presentes no livro-texto. [...] (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 133)

O que se quer ressaltar é que a escola, na maioria das vezes, parece considerar que aprender é sinônimo de reproduzir os conhecimentos “recebidos” pelo professor em sala de aula. Assim, pouco ou nenhum espaço é destinado ao pensar, ao levantar diferentes hipóteses e alternativas para a resolução dos problemas da vida real. Em consequência disso, vemos

cidadãos que nem sempre são capazes de questionar as situações que consideram erradas; na verdade, como reflete Sacristán (2002), os cidadãos estão cada vez mais se acomodando ante as situações consideradas erradas, não porque as considerem corretas, mas por acreditarem que não há como contestá-las, por não ver outros caminhos a serem seguidos e, ainda, por acreditarem que não adianta questionar o sistema de idéias ideologicamente impostas.

Nesse sentido, Alencar e Fleith (2003) afirmam que na escola, desde a infância, os alunos aprendem que “para cada problema ou questão existe apenas uma resposta correta, sendo a dicotomia certo-errado fortalecida a todo tempo”. Assim, fica imposto ao aluno “a obrigação de dar sempre a resposta correta, de não poder errar, sendo o erro visto como sinônimo de fracasso, devendo ser sempre evitado” (p. 134). Enfim, buscar alternativas diferenciadas do que a escola ensina representa arriscar-se a errar, a ter sua idéia não aceita; o que pode gerar o fracasso, o sentimento de vergonha e de não aceitação do grupo social do qual o sujeito faz parte.

No entanto, é preciso ainda ressaltar o que as autoras argumentam como algo extremamente necessário para a escola, para o espaço onde o aprender, o crescer e o desenvolver-se devem ser conseqüências naturais da evolução do indivíduo, ou seja, “[...] o espaço reservado para questões que possibilitam múltiplas respostas, para a exploração de novas abordagens no processo de resolução de problemas e para o uso de formas divergentes de lidar com o conteúdo programático [...]” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 134).

Enfim, a escola deve ser um espaço, não apenas onde as respostas “ideais” são apresentadas, mas onde o inovar, o experimentar, o expressar-se por meio da arte; o criar novas alternativas para a solução de problemas; onde o novo não é simplesmente rejeitado, é considerado, analisado, valorizado, em suma, o espaço onde as diversas expressões da inteligência humana têm vez e voz no processo de construção do conhecimento.

Como ressalta Feltrin (2004), a escola parece estar mais preocupada em marcar a diferença entre os educandos, em salientar as dificuldades que cada um tem, em expor o que eles não são capazes de fazer, deixando de lado um aspecto muito importante, a necessidade de olhar para os potenciais, para as condições de desenvolvimento que cada um tem, para as possibilidades a serem desenvolvidas, nas capacidades emergentes de cada um. Assim, a escola aumenta as diferenças, as desigualdades de oportunidades para aprender e desenvolver-se, desperdiça potenciais e, muitas vezes, dificulta o desenvolvimento dos educandos.

Na fala da educadora SM2, pode se destacar indicação realizada por ela, de talentos na área de dança, considerando que, no cotidiano da escola, nem sempre há espaço para que o aluno expresse esse potencial. Muitas vezes não tem espaço físico destinado para a recreação, no entanto, ressalta a educadora, é possível perceber “no momento da organização de um evento”, isso se o educador ficar atento às diversas formas de expressão e desenvolvimento de seus educandos. Por essa razão, como Gama (2006) destaca, na escola o educador precisa buscar analisar o comportamento dos educandos e verificar se por trás deles não há potenciais de talentos.

d) Subcategoria de Análise – Mito

A maioria dos professores, 76,9%, tanto da *Semed* como da *Seduc* apontou essa como uma característica dos alunos com AH/S. Dentre os profissionais do macrossistema, apenas a educadora SD2, da *Seduc*, destacou essa subcategoria, afirmando o seguinte: “[...] crianças que na escola tiram sempre **notas boas em todas as disciplinas** (grifo feita pela entrevistada), que não precisam de muito esforço para estudar, são as crianças que não precisam do acompanhamento dos pais, ela sozinha, ela sabe se conduzir... essa é uma característica do superdotado”.

O mito de que para o aluno ter AH/S precisa ter alto potencial em todas as áreas de desenvolvimento, principalmente o acadêmico, sendo considerado como o “sabe-tudo”, o gênio, fundamenta-se pela disseminação da concepção sobre quem são os alunos com AH/S, o que dificulta o reconhecimento e o desenvolvimento, por intermédio da educação, dos potenciais para AH/S. Mettrau (2000, p. 5) destaca que:

Ao longo de anos, em vários grupos culturais, em diferentes momentos histórico-sociais, temos ouvido falar, de forma muitas vezes deformada e deturpada sobre os alunos com altas habilidades. Ora eles são aqueles eficientes demais e que não precisam de orientação; ora são os que criticam demais; ora são os que só ficam lendo e estudando; ora são os que sempre sabem tudo; ora são aqueles que incomodam com sua curiosidade excessiva; ora são aqueles que sabem bem alguma coisa, mas não sabem outras coisas; ora são aqueles de comportamento esquisito ou que atrapalham na escola porque vão à frente, etc. Enfim, há uma série de equívocos e controvérsias sobre tal assunto.

O índice elevado de indicações dessa subcategoria chama a atenção, considerando que essa concepção está baseada em estereótipos da superdotação, sugerindo que o aluno precisa ser “bom em tudo”, principalmente no que se refere ao aspecto acadêmico, para ser considerado AH/S, o que acaba por esconder muitos potenciais para Altas Habilidades dos alunos que não se encaixam nesse perfil.

Mais uma vez fica caracterizado que a ausência de formação específica, de leituras mais aprofundadas sobre o tema é essencial, caso contrário ainda imperará a concepção do senso comum e muitos alunos deixarão de ter seus potenciais estimulados e desenvolvidos, conforme destacam Freeman e Guenther (2000), Guenther (2000; 2006), Alencar e Fleith (2001) e outros renomados estudiosos sobre a temática.

Importante destacar que, de acordo com Renzulli e Reis (*apud* CONBRASD), se analisarmos as pessoas que muito contribuíram para a evolução da história com suas obras e suas contribuições ao conhecimento, perceberemos que não há destaque para as notas que obtiveram na escola, para seu desempenho acadêmico. Na verdade, o que se valoriza, enfatiza

e considera, é a qualidade de suas produções, a criatividade e a relevância das suas produções para a humanidade.

Nesse sentido, a fim de não confundirmos ou desconhecemos os alunos com potenciais para AH/S, a escola, abrangendo todos os envolvidos no processo de aprender do educando, precisa dissociar-se dos estereótipos sociais construídos e estudar mais sobre a temática, a fim de que possa realizar o que Renzulli (*apud* METTRAU, 2000) afirma ser necessário para o reconhecimento dos alunos com alto potencial a observação de: habilidades acima da média em situações diversas de aprendizagem; a criatividade, em seus diversos níveis: expressivo (novas formas de expressão), produtivo (ênfase da qualidade no conteúdo final), inventivo (descobrimto de novas realidades), inovador (originalidade) e emergente (novos princípios expressos); assim como o alto envolvimento com a tarefa nos espaços educacionais.

3.2.3 Categoria – Reconhecendo os Talentos dos Educandos

Questionário – Pergunta7 – Que características você observou/observa?

Esta questão foi respondida apenas pelos professores, que afirmaram ter reconhecido, dentre seus alunos, aqueles com potenciais para AH/S. No entanto, é importante ressaltar que eles apontam como características observadas dos alunos as abaixo relacionadas, características semelhantes às subcategorias abordadas anteriormente, tais como: características de aprendizagem, características comportamentais e talentos especiais/criatividade.

As seguintes respostas foram alcançadas:

a) Subcategoria de Análise – Características de Aprendizagem

Essa subcategoria foi destacada por 23% dos professores da *Semed* que afirmaram ter observado as seguintes características de aprendizagem em seus alunos: “Enorme interesse e conhecimento nas áreas (materiais) de ciências, história e geografia”. (PSM2); “facilidade na assimilação dos conteúdos, tanto em sala de aula como nos demais ambientes da escola.” (PSM4) e; “bom desempenho nas atividades propostas” (PSM10).

Dos professores da *Seduc*, 30,8% afirmam ter observado as seguintes características de aprendizagem em seus alunos: “Sempre se manifesta com alguma novidade de conteúdos avançadíssimos para sua idade e série (8 anos/3.º ano do 1.º ciclo), tem domínio de duas línguas estrangeiras e assuntos de Biologia” (PSD1); “aprende com facilidade e tem sempre interesse em mais conhecimentos” (PSD4); “lê com facilidade e bem (rápido). Precisa de atividades que prendam sua atenção, que o estimule (leitura, jogos)” (PSD12) e “alto desempenho na resolução de situações-problema e em todas as atividades que lhe eram propostas” (PSM13).

As respostas fornecidas pelos educadores refletem as características muito presentes em inúmeras listagens que apresentam características associadas aos alunos com AH/S, principalmente as consideradas mais aceitas pela escola como benéficas no desenvolvimento do educando. No entanto, em alguns casos na sala de aula, a originalidade e o excesso de energia dos alunos podem ser considerados aspectos negativos, dependendo da didática do educador, uma vez que na Pedagogia Tradicional esses aspectos do desenvolvimento do educando podem ser considerados prejudiciais para o “bom andamento” das atividades rotineiras no ambiente escolar.

Para atender à diversidade de necessidades dos educandos em sala de aula, considerando os diversos aspectos do desenvolvimento dos alunos expressos pelos educadores, é preciso atender o direcionamento dado pelo MEC (BRASIL, 2003) para as

ações necessárias na sala de aula do ensino regular. O professor precisa dissociar-se da concepção tradicional de ensino (professor como o detentor do conhecimento) para focalizar a prática direcionada à aprendizagem do educando, ou seja, deve considerar-se o educador “preocupado com a pessoa de seu aluno” (p. 39). Essa visão tradicional pode gerar muitas barreiras para a inclusão real do aluno em sala de aula, pois limita ao educando o lugar apenas de quem recebe o conhecimento e não de quem o constrói.

Nesse sentido, autores como Sanches e Romeu (*apud* BRASIL, 2003b) afirmam que na sala de aula os professores precisam utilizar uma “série de estratégias organizativas e metodológicas [...] capazes de guiar a intervenção desde processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão da cultura”. Assim, cada aluno precisa ser considerado, de acordo com Ainscow, como

o mais importante recurso em sala de aula [...] Em sala de aula, os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso. No entanto, tudo isto depende da capacidade do professor em aproveitar essa energia. [...] os alunos têm a capacidade para contribuir para a própria aprendizagem. [...] a aprendizagem é, em grande medida, um processo social (*apud* BRASIL, 2003b, p. 40).

A representatividade dessas mudanças na sala de aula em muito contribuiu para que este espaço fosse não apenas dinamizado, mas prazeroso, onde há realmente lugar para a construção do conhecimento que respeite a individualidade do educando. Dessa forma, a escola será o local onde a construção do conhecimento dar-se-á fundamentada no que Vigotski (2005) considera como o espaço onde o aprender parte do educando, ou seja, as discrepâncias entre os diferentes aspectos no desenvolvimento individual do aluno são consideradas.

Para Vigotski (2005), a “zona de desenvolvimento proximal” seria o ponto de partida a ser considerado pelo educador, que deve intervir nesse momento do processo, já que “o que

hoje a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria” (p. 480). Para o autor, a “zona de desenvolvimento proximal pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido mas também o que se encontra em processo de amadurecimento” (p. 480).

Assim, na escola é preciso oportunizar a criança interagir com pessoas em seu ambiente, internalizando assim valores, significados, regras, confrontando seus saberes com os saberes dos outros sujeitos sociais, ou seja, ao realizar atividades práticas no contexto social, considerando “a zona de desenvolvimento proximal”, ocorrerá o aprendizado da criança, por intermédio da mediação pedagógica.

Outro fator importante a ser analisado é que, muitas vezes, em uma sala de aula do ensino regular, o interesse do aluno por conteúdos de séries mais avançadas pode vir a ser considerado um complicador no processo ensino-aprendizagem. Isso ocorre, em geral, pela estruturação curricular compartimentada e fragmentada das séries ou ciclos, mas convém lembrar que, se não houver no projeto político pedagógico da escola, a proposta de flexibilização curricular, o aluno com interesses avançados em nível de conteúdos deixará de ser atendido em sua necessidade educacional, em sua zona de desenvolvimento proximal, ficando restrito ao currículo específico de sua série ou ciclo.

Considerando que o currículo precisa ser adequado às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem do educando, o MEC (BRASIL, 2003b) ressalta que, na escola, é preciso haver a vivência real “de um currículo pleno, enriquecido e adequado [...]” (p. 34), onde os objetivos, os recursos e as estratégias utilizadas consideram as especificidades dos diversos contextos socioculturais, muito diferentes em nosso país, assim como a diversidade de necessidades educacionais presentes no ambiente escolar.

Assim, precisa oferecer propostas de ensino para, por meio de um currículo contínuo e flexível, oportunizar ao educador condições de trabalhar as habilidades e dificuldades

individuais do processo de aprender de cada educando, almejando o desenvolvimento tanto do aluno como do professor, nesse espaço onde o conhecer será cooperativo e mútuo.

Convém lembrar que, nas escolas que se utilizam de um currículo rígido e inflexível, o aluno que concluir as atividades orientadas pelo professor, sem ter seus interesses mais adiantados atendidos, como no caso do aluno com AH/S, ficará ocioso na sala de aula, acarretando prejuízos para sua aprendizagem e até para o andamento das atividades em sala de aula, se ele canalizar sua atenção e energia para atividades que possam ser consideradas inadequadas pelo professor.

Da mesma forma, como ressaltam Guenther (2000; 2006), Freeman e Guenther (2000), Alencar e Fleith (2001) e outros estudiosos, a ausência de situações de atividades motivadoras e criativas podem afetar negativamente o desenvolvimento do educando, sua motivação para aprender, seu autoconceito, seu comportamento, em suma, pode interferir no processo ensino-aprendizagem e até ocasionar no desinteresse do aluno pela escola e pelo processo de aprender.

Outro ponto a ser considerado é que o interesse do aluno por conhecimentos mais avançados, e um repertório de informações do aluno mais enriquecido, pode gerar no educador, como afirma Fremann e Guenther (2000), o sentimento de insegurança: ou ele pode sentir-se ameaçado em seu 'domínio' tanto do saber como da classe. E essa situação é contrária ao que Maker (*apud* GAMA, 2006) apresenta como um ambiente propício para o desenvolvimento das AH/S dos educandos, o qual seria um espaço caracterizado pela proposição de situações estimulantes, inovadoras e que despertem o interesse, a curiosidade do aluno para o aprender, por intermédio de atividades que lhe estimulem a pensar, a construir e a conquistar novos conhecimentos.

b) Subcategoria de Análise – Características Comportamentais

Dos professores da *Semed* pesquisados (n=13), 23% e 15,4% dos professores da *Seduc* destacaram que o alto potencial de seus educandos foi possível observar pelas características comportamentais que eles apresentaram no decorrer das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e em outros espaços escolares.

Os professores da *Semed* apontaram as seguintes características comportamentais em seus alunos:

timidez, dificuldade em se relacionar com os outros colegas da mesma idade (já com os adultos isso não acontecia), muito questionadora, diversidade de interesse, no entanto, não sabia brincar, tinha dificuldade motora (PSM5); participativo, terminava primeiro todas as atividades, queria a todo o momento fazer tarefas, facilidade de expressar-se. O aluno parece que tem fome de aprender, conhecer, constatar [...] (PSM9); [...] rejeita algumas atividades rotineiras e cansativas, assim como, quer fazer as atividades dos colegas (PSM10).

Os professores da *Seduc* apontaram as seguintes características comportamentais em seus alunos: “Perfeccionismo, se irritava quando errava. Terminava as atividades com rapidez e gostava de ajudar os outros colegas. Tinha muito forte a liderança” (PSD8); “tenta comandar as atividades. Não era uma liderança sadia, ele era dominador; tem muita disposição. Não apresenta cansaço ou indisposição, é bem ativo” (PSD12).

Com base nas diversas características detectadas pelos educadores pesquisados, pode-se destacar que, para o desenvolvimento de uma prática docente que atenda a diversidade, é essencial que o educador seja sensível às necessidades, às características de aprendizagem e desenvolvimento e às peculiaridades educacionais de cada aluno. Dessa forma, o planejamento das atividades propostas em sala de aula refletirá a proposta de educação inclusiva, ou seja, uma prática pautada no respeito, na valorização e na estimulação e intervenção pedagógica de acordo com as necessidades educacionais especiais, não apenas

dos alunos com potenciais para Altas Habilidades/Superdotação, mas com todos os alunos da classe.

Importante ressaltar, dentre as características citadas pelos professores, a liderança, que pode manifestar-se de forma positiva ou negativa na sala de aula, ou seja, dependendo de como o educando utiliza sua capacidade de liderança, este comportamento promoverá o bem-estar social ou não. Guenther (2000; 2006a) destaca que, quando o aluno não se sente valorizado na sala de aula e possui essa capacidade como talento, pode canalizá-la para direcionar os outros alunos para comportamentos nem sempre apreciados pelo educador. No entanto, quando o aluno sente-se respeitado e valorizado na sua individualidade e habilidades, pode ser um grande aliado do educador para o bem coletivo do trabalho com os demais educandos da classe.

De acordo com o MEC (BRASIL, 1999), as pessoas com aptidão para a liderança apresentam outras características de desenvolvimento que precisam ser destacadas. São elas: atitude cooperativa; expressiva sociabilidade e habilidade marcante no relacionamento interpessoal; estabelecem relações sociais, demonstrando capacidade para resolver situações complexas; apresentam alta capacidade de persuasão e de influência sobre grupos; normalmente são convidados a fornecer idéias e a participar de tomadas de decisões; apresentam entusiasmo contagiante, e são freqüentemente escolhidas como representantes de grupo ou cargos de destaque (p. 27).

c) Subcategoria de Análise – Talentos Especiais/Criatividade

Essa subcategoria foi destacada apenas pelos professores da *Seduc*, perfazendo um total de 15,4% do total pesquisado (n=13). Eles destacaram como características de talentos especiais e criatividade de seus alunos, com base nas observações realizadas em sala de aula: “Desenha muito bem. É um aluno regular nas outras áreas, inclusive, está na aceleração

porque já repetiu 3 anos na mesma série” (PSD5); “habilidade para criar peças teatrais, tendo então curiosidade e interesses variados. Era persistente, curioso, e com produção superior em linguagem e tinha muita vivacidade” (PSD13).

Nota-se aqui, mais uma vez, o destaque dado pelos professores ao talento artístico e à capacidade acima da média para o desenho, assim como para criação de peças teatrais, demonstrando a criatividade por meio de diversas expressões artísticas.

Outro aspecto destacado pelos educadores foi a “produção superior em linguagem” que, de acordo com o MEC (BRASIL, 1999), as pessoas com essa característica apresentam ampla capacidade de desenvolvimento na área da linguagem, tanto oral como escrita; podem apresentar ainda características de desenvolvimento como: manipulam com grande interesse palavras e textos; elaboram com rapidez e eficiência temas diversos; utilizam vocabulário inusitado e objetivo em seus trabalhos; ressaltam a idéia central de seu texto com detalhes importantes, utilizam jogos de palavras (trocadilhos e metáforas) com sensibilidade acentuada e argumentam com lógica e objetividade.

A ênfase na alta capacidade para o desenho, destacada por estes professores, caracteriza-se como habilidade artística específica e que, segundo o MEC, enquadra-se nas AH/S caracterizada como talentos especiais. Vale ressaltar que nem sempre há espaço no cotidiano da sala de aula para que esses talentos especiais sejam percebidos pelo educador, considerando que há maior prioridade nos conteúdos curriculares, sobrando pouco ou nenhum espaço para a expressão artística e o desenvolvimento da criatividade.

Importante destacar que, uma vez detectado o talento, faz-se necessário que a escola e as Secretarias de Educação busquem, se necessário, parcerias na comunidade para o desenvolvimento desse aluno, em cursos, oficinas e/ou serviços educacionais específicos para tal, não deixando que este potencial seja desperdiçado. Ainda de acordo com o MEC (BRASIL, 2003a):

os talentosos, os criativos e os que apresentam altas habilidades podem dar contribuições excepcionais e especiais neste momento social, também excepcional e especial. O Brasil já é conhecido por suas riquezas naturais que são muitas e talvez por isto mesmo faça pouco uso e investimento em seus recursos humanos, preciosos também. Fingir que eles não existem é uma forma de mentir e de não ter que se ocupar nem se preocupar com tal questão. Os alunos talentosos ou com habilidades especiais devem ser orientados e encorajados no uso, reconhecimento e compartilhamento com todo o grupo social (p. 32).

Na mesma linha de argumentação, Mettrau (2000) destaca que o investimento nos potenciais dos cidadãos brasileiros é um ganho duplo, pois o indivíduo terá suas habilidades, talentos e capacidades desenvolvidos e, em contrapartida, a sociedade será beneficiada em sua coletividade. Mas só ocorrerá isso se houver um encaminhamento sadio para a utilização desses potenciais em benefício da sociedade; caso contrário, com a má utilização das capacidades em atividades sociais marginais, por exemplo, a sociedade como um todo será punida pelo descaso na valorização de desenvolvimento nas riquezas naturais dos seres humanos.

Outro aspecto a ser destacado em relação às pessoas que apresentam habilidades e capacidades nessa área de desenvolvimento é que, na escola, o aluno pode apresentar dificuldade em seu processo de aprender, dificuldade nas disciplinas acadêmicas, mas tende a desenvolver-se plenamente, se estimulado e com abertura para tal, na sua área de interesse.

Assim, precisam ser criados, no contexto educacional, espaços para o desenvolvimento de atividades diversificadas, desafiadoras e criativas, cujo papel do professor não se caracteriza pela tentativa de determinar a forma de pensar do aluno, mas o de orientar as atividades para que a criatividade e os múltiplos talentos dos educandos aflorem, por meio do pensar, da imaginação e da construção de novas possibilidades perante o problema exposto.

O que o educador em sala de aula, ante a diversidade ali representada, precisa ter sempre claro é que não há uma homogeneidade no desenvolvimento dos educandos. Pelo contrário, cada um aprende de um jeito, com o ritmo próprio, por vias diversas. Assim,

Carvalho (2004) defende a idéia de um espaço da sala de aula mais rico e mais respeitoso às subjetividades dos educandos. Para a autora, é preciso ousar mais, possibilitar mais a expressão do pensar, do criar, do produzir, conforme a capacidade de cada um.

Podemos dizer então que a escola precisa transformar-se em um lugar onde o saber de cada um cria vida, onde aventurar-se ao novo, na tentativa de acertar e de apoderar-se do conhecimento, não será considerado como um erro, mas como a busca pelo descobrir.

3.2.4 Categoria – Atendimento Educacional para os Alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Manaus

Essa categoria destaca o conhecimento dos educadores em relação à existência ou não de serviços educacionais na cidade de Manaus, direcionados aos alunos que apresentam potencial para Altas Habilidades/Superdotação. Os resultados apontam para uma completa inexistência de serviços oferecidos até a presente data da pesquisa, no entanto aponta para a perspectiva de futuros atendimentos tanto na *Semed* como na *Seduc*.

As perguntas que possibilitaram o alcance dos resultados foram:

Questionário – Pergunta 8 – Você tem conhecimento de algum atendimento educacional direcionado ao aluno com AH/S na cidade de Manaus?

Entrevista – Pergunta 10 – Você conhece algum atendimento educacional na cidade de Manaus, direcionado aos alunos com AH/S? Qual?

Os resultados alcançados com os professores da *Semed* apontam que apenas a professora PSM4 respondeu que “Sim”, justificando sua resposta da seguinte forma: “há previsão do atendimento na educação especial do município”. Vale ressaltar que a professora não aponta um local que já esteja atendendo aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, mas sim um atendimento que ainda será implantado. Já os demais professores (92,3%)

responderam “Não”, mostrando o desconhecimento da existência de algum local onde seja desenvolvido o trabalho pedagógico com esses educandos.

Os professores da *Seduc* foram unânimes em responder negativamente, que desconhecem na cidade de Manaus algum atendimento educacional direcionado para o desenvolvimento dos alunos com AH/S. O professor PSD9 complementou sua resposta oralmente, dizendo que acha *difícil que em Manaus alguém e, principalmente as Secretarias de Educação olhem pra esse aluno. Não dão conta nem dos outros alunos, quanto mais investir nesses. Seria muito bom, a sociedade só iria ganhar, mas... acho que tá difícil.*

Os resultados alcançados com os profissionais do macrossistema apontam que 100% dos profissionais, tanto da *Semed* quanto da *Seduc*, destacaram que desconhecem a existência de algum atendimento assim na cidade de Manaus. No entanto, as educadoras que atuam no macrossistema da *Semed* e da *Seduc* complementaram o seguinte:

Na Secretaria Municipal, este atendimento poderá ser feito a partir de 2007, no Centro Municipal de Educação Especial (SM1).

Não conheço nenhum em funcionamento (SM2).

[...] a Secretaria Estadual, em 94 (ano de 1994) ou 93 (1993), ela teve um projeto piloto, que durou mais ou menos, um ou dois anos, nesse período foi implantado o projeto de atendimento aos alunos de Altas Habilidades, só atualmente ele não existe mais, mas o MEC está lançando, desde o ano passado, o projeto do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e a Secretaria Estadual está trabalhando, aderiu ao projeto e está implantando agora (né) esse ano, mas não poderia dizer nesse momento que já existe na rede estadual algum trabalho, infelizmente ainda não (SD1).

No momento ainda não tem, que eu conheça do Estado nós não temos ainda, mas nós estamos agora organizando o núcleo e, com certeza vamos ter tudo isso (SD2).

Por meio das respostas alcançadas com os professores e profissionais do macrossistema de ambas as secretarias, é possível constatar o desconhecimento por parte dos participantes da pesquisa, de atendimentos concretos disponibilizados na cidade de Manaus, aos alunos com potenciais para AH/S, tanto na rede pública como privada de ensino. No entanto, de acordo com as respostas fornecidas pelos responsáveis pelas ações de políticas

públicas voltadas para a Educação Especial de ambas as secretarias, há previsão do atendimento a ser realizado no ano de 2007.

No caso da resposta dada pelo professor da *Seduc*, há um descrédito em relação ao interesse na criação e implementação de políticas públicas em relação ao atendimento educacional voltado para os alunos com AH/S. Vale ressaltar que, para muitas pessoas, antes de atender os educandos talentosos, é preciso atender as necessidades educacionais dos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprender. No entanto, se nenhum atendimento educacional de enriquecimento escolar ou de suplementar (sala de recursos) for disponibilizado para a estimulação e desenvolvimento dos potenciais dos alunos com AH/S, eles poderão sucumbir em sua aprendizagem e desenvolvimento de seus potenciais e talentos.

Caso não sejam criados espaços escolares para o atendimento dos alunos com potencial para AH/S, pode-se dizer que estarão se fortalecendo ações excludentes presentes na sociedade e na escola, como destaca o MEC (BRASIL, 2003a), não apenas em relação ao aluno com AH/S, que está inserido nas classes regulares sem receber oportunidades reais de desenvolvimento de seus potenciais, mas também do educador, que parece exercer sua prática de forma “solitária”. Isto mostra “a importância do trabalho em equipe, de modo que seja institucionalizado um espaço, no qual se estude aprendizagem e desenvolvimento humanos, além de analisar casos de alunos que apresentam características mais específicas [...]” (BRASIL, 2003a, p. 42).

Caso contrário, os educadores continuarão sentindo as dificuldades no desenvolvimento de sua prática pedagógica diante dos desafios impostos no contexto educacional, sem poder compartilhar e pensar junto com parceiros, acarretando em prejuízo para todos os envolvidos no processo, seja o próprio educador, o educando, a família e a sociedade de modo geral. Convém lembrar que o aluno com AH/S tem garantido na legislação brasileira os direitos à educação que oportunize o desenvolvimento de seus potenciais e

talentos, sua cidadania, o enriquecimento curricular e serviços de apoio educacional especializado, tanto na rede regular de ensino como por meio da modalidade de Educação Especial, conforme destacamos na revisão bibliográfica desta pesquisa. Destaca-se ainda:

– LDB n.º 5.692, de 1971:

Artigo 9.º — Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1999, p. 50).

– LDB n.º 9.394 resguarda ainda:

Artigo 3.º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

* CAPÍTULO V – DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:¹²

Artigo 58 – § 1.º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2.º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3.º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

* Legislação em vigor no Estado do Amazonas – Resolução nº 155/02, do Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM, aprovada em 03/12/2002, estabelece normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas. Assegura que,

¹² Destacaremos aqui o que está resguardado no artigo 58, considerando que o artigo 59 já foi citado no Capítulo I deste estudo.

Art. 2.º – Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, reconhecendo-se e valorizando-se as singularidades, diferenças e potencialidades no processo de ensino e de aprendizagem.

Art. 10 – Na organização das classes comuns das escolas da rede regular de ensino deve-se observar os seguintes aspectos: I – Professores de classes comuns capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; III – Currículo adaptado e flexível, considerando o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sempre em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; [...] V – Implementar serviços de apoio pedagógico em sala de recursos, nas quais o professor especializado em Educação Especial realize complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; **VIII – Possibilitar aos alunos superdotados a conclusão da série ou etapa escolar em menor tempo, oferecendo atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em salas de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino.** [grifo nosso]

Os documentos legais supracitados destacam os direitos resguardados aos alunos com AH/S, visando uma educação que atenda às suas necessidades educacionais especiais, assim como sua peculiaridade, ritmo e estilo próprio de aprendizagem. Apenas, assim, haverá a garantia do direito legal, do resgate a cidadania, da valorização e estimulação de seus potenciais, do enriquecimento curricular e dos serviços de apoio pedagógico especializado, não como uma forma de benefício a ser oferecido, mas como forma de cumprimento à legislação brasileira. Vale lembrar que, de acordo com as educadoras que atuam no macrossistema das secretarias, o atendimento para os educandos mais capazes no Estado do Amazonas, mais precisamente na cidade de Manaus, está previsto para iniciar em 2007.

No caso da Secretaria Estadual, de acordo com a entrevista com as educadoras e consulta ao site do MEC, é possível constatar a adesão no projeto de iniciativa nacional para o atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, o “Núcleo de Atividades de Altas Habilidades – NAAHS”. Questionada sobre o atendimento no Núcleo, por intermédio de pergunta complementar a entrevista, a educadora SD1 respondeu:

O Núcleo de Altas Habilidades está realmente em fase, eu diria, inicial de implantação, de elaboração do projeto com a delimitação para o Estado do Amazonas e pra cidade de Manaus, rede estadual de ensino e nós ainda estamos, inclusive, vendo o local onde vai ser instalado. As diretrizes que hoje nós temos são muito assim, de público-alvo e delimitação de onde vai acontecer o projeto, mas, seguindo o projeto do MEC, o Núcleo vai funcionar com uma coordenadora, que vai estar articulando todo o trabalho e os contatos, principalmente com os Coordenadores Distritais, que é com quem nós fizemos a primeira reunião. Vamos fazer a reunião com os gestores das escolas envolvidas (...) então (...) algumas coisas já estão definidas, (...). A proposta do MEC é que o Núcleo funcione com 3 (três) unidades, seria 1 (uma) unidade de atendimento ao aluno, a unidade de atendimento ao professor e a unidade de atendimento à família. Pra que a gente realmente caminhe assim é... em bom termo, ajudando a família, o professor e o próprio aluno. Porque a família tem que conseguir entender como é que ela vai trabalhar com a questão do talento do filho, pra que ele possa não se tornar uma pessoa muito envaidecida dos seus talentos e perder até a sua humildade de conviver com os outros. Então é por isso que serão trabalhados esses 3 (três) núcleos. O aluno precisa do apoio pra caminhar no seu talento; o professor precisa de apoio porque ele tem que ter o conhecimento básico de como identificar, de como trabalhar, de como encaminhar as perguntas, a curiosidade, o talento que o aluno já apresenta em sala de aula e família precisa, realmente, estar com conhecimento suficientemente para saber como lidar com esse aluno, que às vezes acaba sendo inconveniente até na família se ele não for bem trabalhado, se a família não entender como é uma pessoa diferente que apresenta características que não são comuns em outros filhos às vezes.

A educadora complementou as informações sobre o atendimento, quando questionada sobre a clientela que o NAAHS vai atender:

Atualmente, o MEC tem uma meta no projeto, que é atender sessenta alunos inicialmente, então como o universo que a gente tem mais abertura para entrar é a rede pública estadual. Nós estamos pensando inicialmente começar com a rede pública estadual, com 18 escolas, que estão indicadas agora, de 1.^a a 4.^a séries, então, esse vai ser o nosso universo. Mas, pensando muito positivamente, se acredita que esse trabalho possa ser estendido a todos os alunos talentosos, a gente pensa em fazer parcerias, para estar encaminhando os alunos pra aquela área que realmente ele precisa de maior apoio e de suplementação escolar (SD1).

Com a educadora SD2, em pergunta complementar, solicitou-se informação de como será composta a equipe do Núcleo, a qual respondeu: “Nós vamos precisar de Pedagogos, Psicólogos, de professores para áreas específicas.

No caso, de professores de Educação Física, da área intelectual, Português, Matemática, Arte (no caso, de Educação Artística), que entenda de música, esses professores nós vamos precisar no NAAHS”.

Ressalta-se que com a adesão da *Seduc* ao projeto do MEC do Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, surgem maiores expectativas e perspectivas para a criação de atendimentos educacionais especializados direcionados para o atendimento do aluno com AH/S no Estado do Amazonas e mais precisamente na cidade de Manaus. Começam a despontar as primeiras ações educacionais práticas para a garantia dos direitos dos alunos com AH/S, pelo menos na rede estadual de ensino. Já na Secretaria Municipal de Educação, não foi possível obter mais informações sobre o atendimento previsto para iniciar em 2007, conforme afirma a educadora SM1.

Perante as perspectivas de provisão de atendimento educacional direcionado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, de forma mais concreta na Secretaria Estadual de Educação, espera-se que os educadores possam ter uma visão mais otimista em relação a esse trabalho e que a visão descrente do educador PSD9 possa ser reconstruída ante a necessária mobilização dos sistemas para o cumprimento da legislação em relação à inclusão e no que tange aos alunos com AH/S.

A visão do educador é pertinente quando rememoramos, ao longo da história, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, pois como analisa Pérez (2006), sempre houve a priorização no oferecimento de serviços da Educação Especial direcionados aos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, mesmo que esse oferecimento tenha sido insuficiente para a necessidade, ficando em último ou sem nenhum espaço, o atendimento para o aluno com AH/S.

Vale ressaltar que a reflexão realizada pelo educador PSD9, sobre a priorização de ensino para determinados alunos na Educação, faz-se pertinente, principalmente após a análise do documento elaborado pelo MEC (BRASIL, 2003b), onde está estabelecido que,

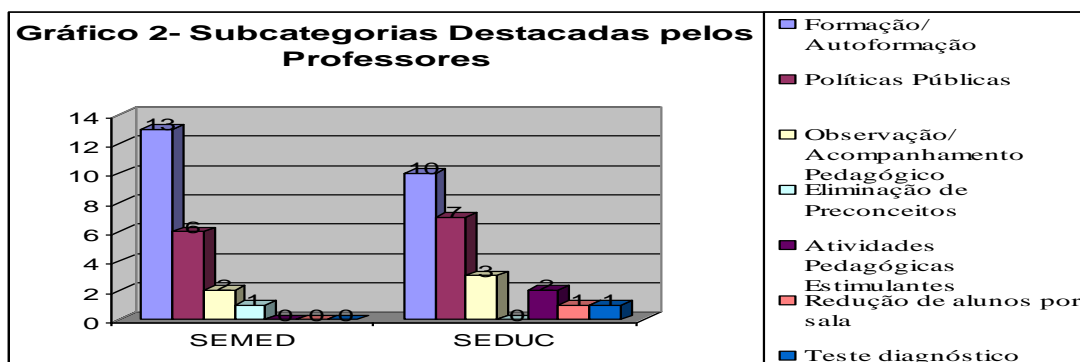
embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. Nessa perspectiva, define como aluno portador de necessidades especiais aquele que “...por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”. A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida política e dá ênfase a alunos com: deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; condutas típicas (problemas de conduta); superdotação (p. 28).

3.2.5 Categoria – Concepções sobre a Identificação dos Alunos com AH/S na Educação Básica

Questionário – Pergunta 9 – O que você acredita ser necessário para que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação sejam identificados pelos professores(as) da Educação Básica no Ensino Regular?

Entrevista – Pergunta 9 – Qual sua sugestão para que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação sejam identificados pelos professores(as) da Educação Básica, com maior facilidade?

Essas perguntas caracterizaram-se como abertas, desta forma cada profissional apontou ações diferenciadas para os aspectos necessários à identificação dos alunos com AH/S nas classes de educação básica do ensino regular; assim, foi possível maior amplitude de dados sobre a temática pesquisada. As respostas dos professores das secretarias podem ser quantificadas pelas seguintes subcategorias apresentadas no Gráfico 2:



O Gráfico 2 mostra que os professores da *Semed* apontaram como aspectos necessários à identificação dos alunos com AH/S as seguintes subcategorias: formação/autoformação de professores (100%), políticas públicas (46,2%), observação/acompanhamento pedagógico (15,4%), eliminação de preconceitos (7,7%).

Já os professores da *Seduc* apontaram as seguintes subcategorias: formação/autoformação de professores (92,3%), políticas públicas (53,8%); observação/acompanhamento pedagógico (23,1%); atividades pedagógicas estimulantes (15,4%) e a necessidade da identificação pelo teste diagnóstico (7,7%).

A seguir são apresentadas as respostas abertas, distribuídas por subcategorias apontadas pelos educadores como aspecto necessário à identificação do aluno com AH/S.

a) Subcategoria de Análise – Formação/Autoformação de Professores

Os professores da *Semed* destacam ser importante o professor: “Estar capacitado a reconhecer os alunos com AH/S” (PSM1), recebam “formação específica e continuada sobre o tema” (PSM2; PSM3; PSM6; PSM7; PSM8) e “participem de cursos e oficinas com atividades pedagógicas para saber trabalhar com esses alunos” (PSM10).

Da mesma forma, os professores da *Seduc* destacam a “formação específica na área” (PSD3) e acrescentam a necessidade de os professores investirem em sua auto-formação por meio de “leituras sobre o tema” (PSD4).

Os profissionais que atuam no macrossistema da *Semed* apontam a necessidade de a secretaria “oferecer cursos para os professores, para que eles conheçam e possam identificar alunos superdotados” (SM1) e para que os mesmos tenham condições de “aproveitar os potenciais dos alunos” (SM2).

As educadoras que atuam no macrossistema da *Seduc* destacam que:

Os professores, pra identificarem os alunos talentosos, têm que começar a observar aqueles alunos com comportamentos diferentes dos outros, porque geralmente o aluno que apresenta o talento, tem um comportamento que é diferente, é mais curioso, é mais dinâmico na sala de aula, consegue seduzir os colegas para irem pela idéia que ele está apresentando no grupo – um líder nato – ou ele desenha muito bem e em determinados momentos mostra que tem um talento maior, ou; se envolve muito com música, com a dança, apresenta habilidade muito grande na aula de Educação Física ou em algum projeto que a escola possa está desenvolvendo. Enfim, acredito que se os professores tiverem bastante atenção no comportamento dos alunos, vai haver mais possibilidade pra que esses alunos sejam identificados e conduzidos realmente para a valorização daquele talento, daquele comportamento que ele tem, pra gente não correr risco de deixá-los se perder no meio dos outros e usar, às vezes até, usar o seu talento pra coisas que não são tão benéficas pra sociedade. Eu acho que a escola está perdendo esse espaço, ela precisa realmente de está valorizando aqueles alunos, principalmente os meninos que tem é um espírito de liderança muito grande, tem que conduzir para o lado positivo e nem sempre isso está sendo feito, então é um pouco perigoso, precisa cuidar disso (SD1).

Inicialmente é a observação, que os professores observem aqueles alunos que despontam com uma determinada característica, que faça uma coisa melhor do que os outros. Daí o professor já deve anotar o nome dele e começar a observar mais, pra ver que potencial ele poderá mostrar. Esse é o caminho inicial (SD2).

Destaca-se mais, na fala dos educadores pesquisados, a relevância da formação dos educadores que atuam nas séries ou ciclos da Educação Básica para que eles tenham condições reais de identificação dos potenciais e talentos dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação matriculados na rede regular de ensino, assim como desenvolver um trabalho pedagógico condizente com as necessidades educacionais desses educandos. A formação dos educadores para o reconhecimento e o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais o aluno com AH/S, está amparada nas legislações nacionais e estadual,¹³ precisando apenas que os sistemas de ensino se organizem e implementem ações de políticas públicas para que as diretrizes, normas e resoluções específicas passem a ser operacionalizadas no contexto educacional brasileiro.

No caso dos profissionais do macrossistema, salientam-se questões que envolvem a formação de educadores direcionada para a identificação dos alunos com AH/S. Reflete Cavalcante (2006) que a formação de professores, para atuar no contexto atual, é extremamente necessária, mas precisa ser pautada na reflexão da prática docente, com uma

¹³ Quando nos referimos a legislação estadual estamos focalizando nosso olhar para a Resolução n.º 155/02 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas, onde situa-se a cidade de Manaus, local onde a pesquisa está sendo realizada.

visão crítica de seu fazer pedagógico. Somente dessa forma o educador poderá analisar o contexto de múltiplas situações e possibilidades que é a sala de aula, com maior clareza dos aspectos relevantes a serem considerados em sua práxis.

Focalizando mais precisamente a identificação e a educação do aluno com AH/S, autores como Alencar e Fleith (2001), Becker (1996), Brasil (1999; 2001; 2003a; 2003b), Gama (2006), Freeman e Guenther (2000), Guenther (2000; 2006), Sabatella (2005), Santos (1998) e Virgolim (2005) constataam que urge a formação de professores com o direcionamento para esse foco, pois o aluno com AH/S tem o direito e necessita de ações educacionais que lhe possibilitem descobrir suas potencialidades, estimulá-las e desenvolvê-las. Necessita de ações que os leve a ir além da proposta curricular, descobrir o mundo de possibilidades que o conhecimento pode lhe proporcionar, descortinando seu olhar para o contexto sócio-histórico no qual está inserido.

b) Subcategoria de Análise – Políticas Públicas

Essa é a segunda subcategoria mais destacada como necessária para a identificação dos alunos com AH/S, sendo apontada por 46,2% dos professores da *Semed* e, por 53,8% dos professores da *Seduc*. O que fica claro nos resultados é a ausência de políticas públicas direcionadas tanto à identificação como à educação desses educandos na cidade de Manaus e esse investimento é muito importante para a criação, desenvolvimento e ampliação de trabalhos nesta área.

Vale ressaltar que o destaque dos educadores da *Semed* quanto às políticas públicas envolve tanto a formação e orientação específica, a formação continuada, assim como acompanhamento psicopedagógico para os alunos que apresentam potencial para AH/S. Destacam-se as seguintes opiniões dos professores:

Atualmente quase não se comenta nas escolas o caso desses alunos; portanto, faz-se necessário a implantação, por parte do poder público, de curso de formação continuada sobre essa temática para os educadores (PSM4).

É preciso qualificação profissional oferecida pela Secretaria de Educação, para que possa identificar (PSM5; PSM9).

orientação de como deve ser feita a identificação, por parte dos profissionais da Secretaria de Educação (PSM7).

[...] que a Secretaria disponha para esse professor, de discussões acerca do assunto, seja na escola ou fora dela. E ofereça um acompanhamento psicopedagógico para esses alunos (PSM8).

Que o corpo docente seja esclarecido pelas Secretarias, por intermédio de cursos de capacitação sobre alunos com AH/S (PSM13).

Nessa subcategoria, os professores da *Seduc* apontaram como sendo necessário:

Que os professores sejam treinados para fazer essa identificação (PSD5).

Que este assunto seja abordado com mais frequência em cursos de atualização para os professores e pedagogos nas secretarias (PSD6).

Receber cursos de capacitação com pessoas credenciadas, preparadas na área. Cursos oferecidos pela *Seduc* (PSD7).

Faz-se necessário que o professor entenda do assunto. Por isso, é indispensável a Secretaria de Educação investir em formação (PSD8).

Para que os professores possam identificar esse aluno, é preciso que ele saiba o que observar e, muitas vezes, não sabemos nem quem é o aluno com AH/S, quanto mais identificar. Assim, é preciso que ele receba orientação do que deve observar, uma formação seria o ideal, ou melhor, várias (PSD9).

Tornar de conhecimento dos professores, critérios que identifiquem esses alunos, por intermédio de formações específicas promovidas pela secretaria (PSD10).

Acho que a secretaria precisa orientar os professores sobre como identificar, saber as características (PSD11).

Importante destacar que a professora da *Semed*, PSM12, preferiu não responder sobre os aspectos necessários para a identificação dos alunos com AH/S pelos professores na Educação Básica. Ao ser questionada se ela queria mais um tempo para pensar na resposta, ela respondeu: “Não vai adiantar nada, porque eu não vou saber responder mesmo... não entendo do assunto, então o que adianta?”.

Vale ressaltar que a resposta da professora fortalece a idéia defendida por 84,6% dos professores da *Semed* e 76,9% dos professores da *Seduc*, de que a formação não apenas é necessária, como essencial para que o educador tenha condições reais de reconhecer os potenciais dos alunos que apresentam AH/S, assim como para ser capaz de estimular e auxiliar no desenvolvimento deles.

Almejando analisar as respostas fornecidas pelos docentes em relação à indicação de políticas públicas, a fim de verificar se existem ações ou perspectivas delas sobre a identificação dos alunos com AH/S, os profissionais do macrossistema das Secretarias de Educação responderam a seguinte questão:

Entrevista – Questão 4 – Quais as orientações da Secretaria de Educação em relação à identificação dos alunos com AH/S, para os(as) professores(as) das séries iniciais do Ensino fundamental?

Como resultados, os educadores da *Semed* responderam que: “Desconheço” (SM1) e, “que eu tenha conhecimento, não há nenhum direcionamento voltado para isso” (SM2), o que deixa clara a inexistência de políticas públicas direcionadas à identificação dos alunos com potenciais para AH/S nesta secretaria.

Na *Seduc*, os profissionais destacam que, apesar de não haver ainda políticas públicas para a identificação desses educandos, há perspectivas para criação delas em curto período de tempo, conforme constata-se abaixo:

Não, infelizmente ainda não temos. A Secretaria Estadual teve, em 1994 ou 1993, um projeto piloto, que durou mais ou menos um ou dois anos. Nesse período foi implantado o projeto de atendimento aos alunos de Altas Habilidades, só que atualmente ele não existe mais, mas o MEC está lançando, desde o ano passado (2005), o projeto do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e, a Secretaria Estadual está trabalhando, aderiu ao projeto e está implantando agora, esse ano. No entanto, não poderia dizer nesse momento, que já existe na rede estadual algum trabalho, infelizmente ainda não (SD1).

No momento ainda não tem, que eu conheça, no Estado nós não temos ainda, mas estamos agora organizando o núcleo e, com certeza, vamos ter tudo isso (SD2).

Dessa forma, podemos considerar que urge o investimento mais intensificado de políticas públicas direcionadas para a identificação e para a educação dos alunos com AH/S. A ausência de um direcionamento sobre o processo de identificação e estruturação do atendimento dos alunos com potenciais para Altas Habilidades/Superdotação torna difícil a ação do educador. Além disso, demonstra não ser uma ação valorizada pelo sistema de ensino

e, conseqüentemente, passa a não ser considerada também pelo educador, principalmente se não houver, de conhecimento público, nenhum atendimento educacional direcionado para esse alunado.

Tanto nos resultados alcançados com os professores da *Semed* como com os da *Seduc*, quanto à formação/autoformação de professores e a de políticas públicas, prevalece, na concepção deles, a defesa das idéias também ressaltadas por autores como Novaes (1979), Santos (1998), Guenther (2000; 2006), Freeman e Guenther (2000), Alencar e Fleith (2001), dentre outros, de que a identificação do aluno com AH/S no ensino regular será possível apenas com o investimento na formação do educador. A formação caracteriza-se como um dos principais investimentos para que o aluno com AH/S possa não apenas ser identificado, mas também atendido educacionalmente.

Freeman e Guenther (2000) afirmam ser a identificação o primeiro passo que a escola pode dar em direção ao atendimento educacional do aluno com AH/S. No entanto, essa identificação precisa de critérios, orientação específica ao docente, já que se operacionaliza por meio da observação sistemática do educador em relação ao desenvolvimento do educando, principalmente nas atividades diárias da sala de aula. Guenther, no relatório de pesquisa realizado no Cedet,¹⁴ intitulado “Identificação do talento pela Observação Direta”, ressalta que o professor da sala de aula é, “com a devida orientação [...] a pessoa em melhor posição para formar conceitos sobre as características das crianças, com base em observação direta, inclusive sobre a presença de sinais de dotação” (p. 21).

A mesma autora ressalta que existem orientações básicas a serem fornecidas ao educador para que ela seja capaz de realizar, realmente, a identificação de potenciais e talentos dos alunos em sua sala de aula; portanto,

¹⁴ O Cedet é o Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento, situado em Lavras/MG, que iniciou, de acordo com Guenther (1998), a partir do esforço comunitário apoiado pelo Rotary Clube de Lavras – MG, criado por Lei Municipal em 4 de junho de 1993, como órgão da Secretaria Municipal de Educação, incorporado à Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Lavras – MG.

o professor precisa ser constantemente afinado e realimentado, como instrumento de observação, e não se pode esperar que esse seja um aprendizado pronto e acabado, após umas poucas explicações. É preciso instruir e preparar o professor, não somente na ocasião de preencher a folha de observação, mas também para ele ter em mente a caracterização das crianças talentosas, seu modo de ser, agir e reagir, saber lidar com questões envolvendo precocidade e ritmo de produção, e profundidade e qualidades diferenciadas de talento humano, e formas de expressão não comuns ao trabalho de sala de aula. A escola tem que estar atenta nessa busca de talentos [...] (GUENTHER, 2000, p. 53).

O MEC (BRASIL, 2003a) destaca que a formação do professor é essencial para que ele possa reconhecer os potenciais e talentos dos educandos. Assim,

identificação de superdotados exige planejamento, observação e estrutura para que se produzam registros e coletas de dados. Uma vez identificados, torna-se necessário encaminhá-los para um serviço de atendimento que promova as ações de que necessitam. A escola deve apresentar propostas que atendam as suas particularidades, seja na classe comum ou em programas específicos de enriquecimento em salas de recursos (p. 22).

Ante o exposto, urge a organização dos sistemas de ensino para a orientação clara e consciente para a identificação dos alunos com AH/S nas escolas públicas do Estado do Amazonas, não para o simples conhecimento de onde se encontram matriculados os alunos com potenciais a serem desenvolvidos, mas que, juntamente com essas orientações, as propostas de atendimento educacional saiam dos projetos e papéis e concretizem em ações práticas no contexto educacional. Apenas dessa forma, tanto o educando terá onde buscar alternativas e recursos para o desenvolvimento de seus potenciais, como também o professor terá onde buscar orientações, estudos e recursos para o desenvolvimento de seu trabalho.

c) Subcategoria de Análise – Observação/Acompanhamento Pedagógico

Na concepção de alguns educadores pesquisados, é necessário, para a identificação dos alunos com potenciais para AH/S, que sejam realizadas observações e acompanhamentos mais específicos quanto ao desenvolvimento desses educandos. Dentre esses educadores,

destacamos a professora da *Semed*, PSM11, que é preciso “observar o comportamento diário e o nível de desenvolvimento do aluno de acordo com a sua idade [...]”.

Na *Seduc*, 15,4% das professoras apontam essa subcategoria como necessária à identificação dos alunos com potenciais para AH/S. A professora PSD8 diz que “faz-se necessário que o professor seja um bom observador e que a secretaria também faça o acompanhamento pedagógico do aluno”. Para a professora PSD1, é importante ainda que “os alunos sejam trabalhados, paralelamente, atividades que instiguem a mais posturas cognitivas, que o aluno já tem, equiparando-o ao seu ritmo, voltando-o a ampliação daquilo que já domina”.

Inegavelmente, todos os aspectos destacados acima pelos docentes são essenciais, não apenas para o reconhecimento dos alunos com AH/S, mas também para o oferecimento de educação de qualidade pelas diretrizes do paradigma da inclusão. Desta forma, todos os alunos poderão receber o investimento em sua educação de acordo com suas necessidades educacionais especiais, o que possibilita o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potenciais.

Focalizando precisamente o aluno com AH/S, Guenther (2006) afirma que a observação a ser realizada pelo educador é o caminho mais eficaz para atendê-lo educacionalmente, uma vez que é o educador quem convive mais tempo com o educando em momentos preciosos de seu processo de desenvolvimento. A autora argumenta ainda que em relação à identificação do aluno talentoso em sala de aula por intermédio da observação do educador,

o que precisamos é visualizar maneiras mais eficientes e mais precisas de encontrar, durante as fases de crescimento, aquelas pessoas que realmente têm sinais de potencial e capacidade superior, acima e além de simples ritmo de crescimento, e com elas desenvolver os programas de atendimento. Somente assim poderíamos ter mais certeza de que o investimento em tempo e recursos está sendo empregado no que se deseja, que é desenvolver o potencial que existe e que tem probabilidade de frutificar durante toda a vida do indivíduo (p. 05).

Nesse processo, todos os envolvidos saem ganhando, uma vez que o professor, ao reconhecer o nível de desenvolvimento e compreensão do aluno no processo de construção do conhecimento, terá melhores dados a considerar no momento de elaboração e implementação do planejamento. De acordo com Vigotski (2005), não há como o educador realizar uma mediação pedagógica condigna com a necessidade do aprendiz, se ele não tiver uma prática pedagógica pautada na observação e no acompanhamento constante da evolução do aluno. É necessário ter uma clareza do que o aluno consegue fazer sozinho, com autonomia (zona de desenvolvimento real) e, principalmente, já é que nesse ponto que ocorre a mediação, nas situações em que o aluno precisa do auxílio do adulto (zona de desenvolvimento proximal).

Vigotski (2005) argumenta que são nesses momentos de interação com o outro que o sujeito vai construindo e reconstruindo seus conceitos, ampliando seus conhecimentos. Fontana (1996), com base nos estudos realizados por Vigotski, argumenta que a mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos “de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina” (p. 19). Assim, é nas interações cotidianas que a mediação do adulto ocorre espontaneamente, pela utilização da linguagem e no contexto das situações imediatas.

Fontana (1996) argumenta ainda que, na escola, a interação adulto/criança constitui-se em uma relação de ensino, com o objetivo imediato do “ensinar/aprender”, de forma “explícita para seus participantes que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados” (p. 21). No entanto, para que essa interação ocorra de forma benéfica ao desenvolvimento do aluno e conduzindo ao sucesso da intervenção pedagógica, é preciso refletirmos em dois aspectos essenciais para a prática do processo de ensino e aprendizagem, destacados por Carvalho (2004), que são: o desejo e a escuta, tanto do educador como do educando, por ela considerados como resultante do sucesso na aprendizagem. Explicando melhor, a autora esclarece:

desejo do professor e do aluno: aquele de contribuir decisivamente para a cidadania pleno do aprendiz e este, de aprender impelindo-o a perguntar, a questionar, a relacionar-se com o objeto do conhecimento, prazerosamente, desenvolvendo habilidades e competências. A escuta também é de ambos, principalmente do professor, eu diria. Precisamos exercitar a escuta do que nos dizem nossos alunos, lembrando-nos que eles representam o melhor e o mais significativo recurso de que dispomos em sala de aula.

d) Subcategorias de Análise – Eliminação de Preconceitos e Teste Diagnóstico

Em relação à eliminação de preconceitos, apenas a professora PSM1 da *Semed* se pronunciou, destacando que, para a identificação dos alunos com potenciais para AH/S, é necessário “despir-se de todo e qualquer preconceito e não achar que esse aluno é apenas “mais um para dar trabalho ao professor e que só atrapalha a aula”.

Considerando que no Século 21 o paradigma educacional vigente é o da inclusão, fundamentado na prática da educação inclusiva e, conseqüentemente democrática, direcionado para o atendimento educacional das necessidades individuais do aluno, faz-se necessário refletir, urgentemente, sobre a eliminação de obstáculos criados por alguns educadores em relação à inclusão. Segundo André (1999), alguns educadores ao sentirem-se ameaçados pelo desafio de educar na ampla diversidade de necessidades educacionais dos alunos em sala de aula, ficam mais resistentes ao deparar-se com que apresentam dificuldade em sua aprendizagem.

Em relação aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, Guenther (2006) ressalta que para que a inclusão realmente ocorra, necessitam ser realizadas adaptações curriculares e metodológicas para atender ao seu alto potencial, o que muitas vezes pode deixar o educador da sala de aula regular, sem saber como lidar com essas situações, configuradas pela diferença de necessidades.

Dessa forma, é preciso investir na sensibilização da sociedade e da comunidade escolar para o direito dos educandos, defendendo a igualdade de oportunidades para o aprender, fortalecendo que todos os alunos, independente de seu nível de desenvolvimento,

sempre têm potenciais a serem desenvolvidos e, assim, defender e fortalecer a ação pedagógica que oportunize a todos demonstrar suas capacidade e necessidade de estímulo para maior desenvolvimento. No entanto, a mudança só é possível se a sociedade e, principalmente, os profissionais que atuam na escola, estiverem dispostos a dar vez e voz a todos os educandos e pessoas que, de alguma forma, possam estar sofrendo o processo de exclusão.

Focalizando nosso olhar especificamente para a identificação do aluno com potenciais para AH/S, o preconceito ou os estereótipos construídos social e educacionalmente, em relação ao conceito de quem são esses educandos, gera ampla dificuldade em reconhecer as AH/S. Alencar e Fleith (2001) destacam que nas classes regulares, normalmente, os professores notam com mais facilidade os alunos que apresentam grande desempenho na área acadêmica, sendo esses mais associados a alunos com AH/S, deixando de valorizar a criatividade e os outros potenciais do educando.

Quanto à idéia de que a identificação dos alunos com AH/S deve ser feita por testes diagnósticos, apenas o professor da *Seduc* PSD8 se manifestou. Para Sabatella (2005), isso ocorre porque muitos educadores e pessoas da sociedade ainda acreditam que a única forma de identificar o superdotado é pela aplicação de testes; no entanto, essa forma é muito limitada, considerando que os testes avaliam apenas alguns aspectos do desenvolvimento, assim, é necessário utilizar formas diversificadas para a identificação do aluno com AH/S.

Gardner (2001) argumenta que muitas são as formas de manifestação da inteligência humana, não podendo ser um único teste, com questões normalmente fora dos aspectos culturais do indivíduo, que vai determinar quem é e quem não é inteligente. Sendo assim, Freeman e Guenther (2000) reconhecem que formas estandarizadas ou momentos únicos de observação, como os testes diagnósticos, não contribuem efetivamente para o reconhecimento dos potenciais para AH/S. Assim, consideram ser necessário, para a identificação, “um

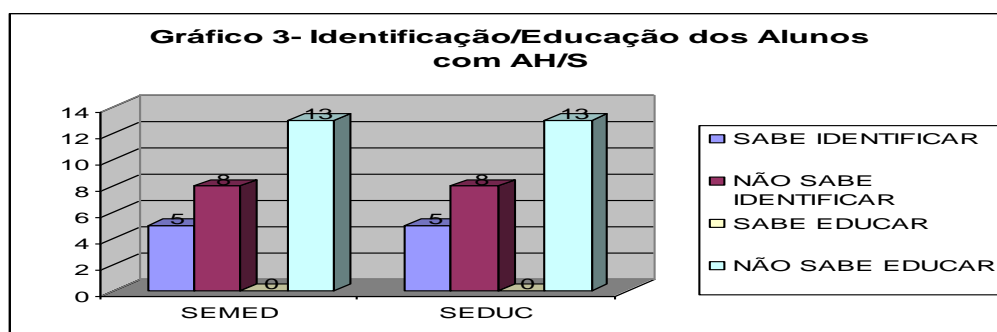
conjunto de procedimentos que possibilitem uma visão integral dos sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação e utilizem múltiplos critérios, considerando-se informações obtidas de diferentes fontes” (p. 91).

Gerson e Carracedo (*apud* VIEIRA, 2006) salientam que o procedimento mais eficaz para detectar se a criança é superdotada, calca-se na observação, na escuta, na percepção e análise da ação dela, no entanto, é preciso que as situações pedagógicas fundamentem-se na liberdade de expressão do educando, que elas representem um “marco de **liberdade**” [grifo da autora] (p. 91).

3.2.6 Categoria – Atendendo Educacionalmente o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação

Essa categoria apresenta a concepção dos educadores sobre como deve ser e os aspectos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas salas de aula do ensino regular da educação básica, com os alunos que apresentam potenciais para AH/S. Para compreender o pensar dos educadores, a investigação baseou-se nas seguintes questões:

Questionário – Pergunta10 – Você sabe como identificar e atender educacionalmente os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, no ensino regular? O que é necessário para que isso ocorra?



Analisando o Gráfico 3, é possível observar que 61,5% dos professores, tanto da *Semed* como da *Seduc*, reconhecem quão despreparados ainda estão para identificar e atender educacionalmente os alunos que apresentam potencial para Altas Habilidades/Superdotação, matriculados nas salas de aula do ensino regular. Verifica-se que os resultados alcançados com os docentes de ambas as secretarias equiparam-se em relação à identificação, pois 38,4% dos professores, tanto da *Semed* como da *Seduc*, afirmam “saber identificar” os alunos com AH/S.

No que se refere à educação dos alunos com AH/S, 100% dos professores, tanto da *Semed* e como da *Seduc*, afirmaram “não saber educar” os alunos que apresentam potencial para Altas Habilidades/Superdotação.

Essa questão caracteriza-se como mista (aberta e fechada), sendo a resposta complementada pela maioria dos educadores, em relação à ênfase de que não sabem educar os alunos com AH/S. Os professores da *Semed* destacam que:

Não posso afirmar que sim, pois nunca trabalhei com crianças que possuam qualquer necessidade educativa especial, ou na verdade, eu ainda não tenho sido capaz de identificá-los, quanto mais de educá-los (PSM1).

Não tenho a formação adequada ainda (PSM2; PSM3; PSM6; PSM7; PSM11; PSM12; PSM13).

[...] ainda não tenho o conhecimento necessário para atendê-lo educacionalmente. Sinto a necessidade da inclusão de fato e de direito, desses educandos, por intermédio de uma melhor preparação dos educadores (PSM4).

É preciso formação específica para identificar e, principalmente, atender educacionalmente. Para que isso aconteça, é necessário diminuir o número de alunos em sala de aula para o professor dar uma atenção diferenciada/individualizada para os alunos pois, com quase 50 alunos matriculados é difícil. Além ter uma equipe inter ou multidisciplinar na escola (PSM5).

É necessário encaminhar ao Centro de educação especial para passar por avaliações com profissionais qualificados (PSM8).

Para atender as suas necessidades é preciso ser um professor dinâmico e possuir na escola material didático diversificado e muitas metodologias, sendo capacitado para isso (PSM9).

O conhecimento que eu tenho é muito superficial e acredito deva ser feito por especialistas na área (PSM10).

Para os professores da *Seduc*, é necessário para que o professor possa educar os alunos com AH/S nas salas de aula do ensino regular:

Haver um suporte maior ao próprio aluno, para que ele não se sinta um ser isolado e para a professora, para que ela saiba como lidar com a situação (PSD1).

Prioritariamente, formação para os professores e informações para os pais a respeito dessas habilidades (PSD2).

Para atender educacionalmente preciso de preparação e acompanhamento da Secretaria de Educação (*Seduc*) (PSD3; PSD7; PSD8; PSD9; PSD10; PSD11).

Capacitando professores e principalmente, escolas adequadas para esta finalidade (PSD4).

Não dá para atender com essas habilidades sem recursos e em salas superlotadas. Alunos com essas habilidades, acredito que, necessitam de tempo e atenção exclusiva do professor (PSD5).

O assunto deve ser mais esclarecido e aprofundado, para que se possa ter critérios mais claros para identificar e educar tais alunos (PSD6).

As atividades não podem ser monótonas, repetitivas, devem ser estimulantes e que o faça buscar, pesquise. Que tenha oportunidade de ir além. Mas os professores precisam saber como fazer isso, então a formação é essencial (PSD12).

Atendê-lo educacionalmente é um desafio, pois engloba um todo, a começar pela família, pois alguns possuem alto desenvolvimento intelectual, mas não tem o mesmo desenvolvimento nas áreas afetivas e psicomotora (PSD13).

Com base no percentual alcançado e nas respostas fornecidas pelos professores em relação à educação do aluno com AH/S, nota-se que todos afirmaram não saber como desenvolver o trabalho pedagógico com esses escolares. Essa ênfase nos traz uma importante reflexão: Será que o professor não sabe como desenvolver o trabalho pedagógico com o aluno com AH/S ou, na verdade, o professor não tem noção do que deve ser considerado no planejamento e prática pedagógica com esses educandos?

Os resultados da presente pesquisa mostram que, na verdade, o professor não tem noção dos aspectos a serem considerados na prática pedagógica com o aluno com AH/S e que, talvez, imagine que, pela especificidade dessa prática, os conhecimentos adquiridos por ele em sua formação profissional não lhe dão base para a realização. Tal reflexão direciona nosso olhar para a prática pedagógica baseada na teoria vigotskiana, apontada por Beyer (2005) como a que possibilita maiores condições ao educador de atender educacionalmente o aluno com necessidades educacionais especiais, dentre os quais está o aluno com AH/S.

É preciso considerar o que ressalta Ghedin (2006), que a formação de professores, considerando a subjetividade deles, não garante a aplicação em sua práxis, é preciso, para isso, que haja o querer mudar os aspectos reconhecidamente deficitários no processo. Saraiva

e Souza (2006), analisando o que deve ser considerado no processo de formação reflexiva dos educadores, afirmam que esse precisa ser o momento em que se buscam as possibilidades existentes a partir da realidade em que a escola está inserida, sendo um processo de descobertas e desafios que “põe no chão a idéia de ‘receitas’ para resolver os problemas da escola, que deixam ser o problema de ‘uns’ e ‘outros’ para se tornarem ‘nosso’ e se é nosso, a busca por possíveis é um processo de todos” (p. 15).

Em análise à realidade das salas de aula do ensino regular das escolas públicas da capital amazonense, a educadora PSM5 destaca que, para que o educador possa atender educacionalmente o aluno com AH/S, além da formação, é necessário “diminuir o número de alunos em sala de aula para o professor dar uma atenção diferenciada/individualizada para os alunos, com quase 50 alunos matriculados é difícil”.

Este aspecto é analisado por Beyer (2005), com relação a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, pois em uma pesquisa sobre inclusão com professores da educação básica, constata-se que é quase impossível exigir que o educador dê conta de atender com qualidade esses escolares, sem a formação adequada e com um número elevado de alunos matriculados nas classes regulares.

Outro aspecto destacado pelos participantes foi a necessidade de equipe multidisciplinar e suporte pedagógico aos professores para atender educacionalmente os alunos com AH/S. Esta necessidade é apontada também por Guenther (2006), considerando a diversidade de interesses e necessidades destes alunos.

Para que haja o oferecimento de educação qualitativa para os alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso que os sistemas educacionais tenham equipes multidisciplinares, que possam dar as orientações necessárias aos educadores, a fim de efetivar qualitativamente a inclusão desses educandos, de acordo com suas necessidades de desenvolvimento (BRASIL, 2003b).

Ressaltar a necessidade da formação, da orientação e do suporte pedagógico aos educadores é essencial, considerando a especificidade da prática educacional com os alunos com AH/S. O MEC (BRASIL, 2003a) propõe que sejam realizadas adaptações curriculares para o atendimento destes educandos, em contraposição às “falhas do currículo rígido padronizado” (p. 61) e focando maior atenção e aceitação na “perspectiva holística e construtiva da aprendizagem” (p. 61).

Esse redirecionamento na prática educativa exige: a concepção de aluno como o centro da aprendizagem; o oferecimento de situações de aprendizagem em que os alunos se envolvem em projetos e atividades significativas; o reconhecimento de que o conteúdo curricular precisa ser dinâmico e significativo; o professor ser considerado o mediador dos alunos que estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem de conhecimentos, em substituição ao professor detentor do conhecimento; a proposição de atividades de leitura e produção escrita, com temas significativos, e o envolvimento dos alunos em atividades em equipe, cooperativas e diversificadas no ambiente escolar. (BRASIL, 2003a)

O MEC (BRASIL, 2003) esclarece, com base em Manjón, os vários níveis e tipos de adaptações curriculares:

- Adaptações curriculares de Pequeno Porte (Não Significativas), que podem ser desenvolvidas pelos educadores em sala de aula no decorrer do planejamento e prática pedagógica: **organizativas** (organização de agrupamentos, de didática e do espaço); **relativas aos objetivos e conteúdos** (priorização de áreas ou unidades de conteúdos, de tipos de conteúdos, de objetivos, assim como de seqüenciação e ampliação ou aprofundamento de conteúdos); **avaliativas** (adequação de técnicas e instrumentos); **nos procedimentos didáticos e nas atividades** (modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas e complementares às previstas, modificação do nível de complexidade das atividades; ampliação de componentes

curriculares, seqüenciação de tarefas, elaboração de planos de ação individual e seleção dos materiais previstos); **na temporalidade** (modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos).

- Adequações Curriculares de Grande Porte Significativas, que implicam organização no projeto político pedagógico e dos sistemas de ensino para ocorrer. Tendo como base os elementos curriculares modalidades adaptativas, são: **objetivos** (enriquecimento de objetivos básicos; introdução de objetivos específicos, complementares, suplementares e/ou alternativos); **conteúdos** (introdução de conteúdos específicos, complementares, suplementares e/ou alternativos); **metodologia** (introdução de metodologias e procedimentos complementares, suplementares e/ou alternativos de ensino e de aprendizagem; criação e organização das salas de recurso; introdução de recursos específicos, suplementares para enriquecimento do currículo); **avaliação** (introdução de critérios específicos de avaliação e desempenho, assim como modificação de critérios de promoção, tendo em vista o processo de avanço/aceleração); **temporalidade** (redução de um ano de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo).

Dentre todos os aspectos analisados até o momento nesta pesquisa, a indicação dos professores e, considerando os diferentes aspectos apontados pelos pesquisadores da temática AH/S, para a identificação e educação desses escolares, é essencial o **investimento na formação específica dos educadores sobre a temática em questão**. Caso contrário, a inclusão, no amplo sentido do termo, para os educandos com potenciais para AH/S, ficará cada vez mais distante da realidade. Silva (*apud* ABSD, 2000) argumenta que, enquanto nenhum investimento concreto na formação dos educadores sobre a identificação e a educação dos superdotados for realizada, a educação brasileira ainda continuará deixando esses alunos excluídos, sem receber a educação de qualidade que necessitam e tem direito.

Complementando os resultados alcançados com os professores, solicitamos aos profissionais do macrossistema que respondessem sobre as ações públicas das Secretarias em relação ao atendimento educacional do aluno com AH/S, por meio da seguinte questão:

Entrevista – Pergunta 6 – Existem ações na Secretaria de Educação para o atendimento educacional do aluno com AH/S? Quais?

Os profissionais da *Semed* responderam que:

Desconheço (SM1).

Acredito assim... não conheço nenhuma ação sistematizada pra isso, mas acredito que à medida que formos ampliando o processo de formação; que as pessoas, os educadores, também investirem no processo de autoformação – que é um processo de busca; a medida que formos (setor de formação) estimulando isso de forma mais intensa, nós vamos estar começando a investir. [...] É preciso perceber como algo pertencente a uma sociedade que precisa rever seus conceitos, rever suas atitudes [...] Assim, à medida que há uma formação mais voltada pra esse processo de inclusão como um todo, acredito que ajudaria muito os professores a identificar e educar os alunos com Altas Habilidades (SM2).

Em relação as ações da *Seduc*, as educadoras responderam:

É... ainda não há realmente, infelizmente não há ainda, mas a gente pretende fazer a partir de agora. Porque eu, inclusive, em algum momento da minha vida de Educação Especial, eu pensava assim... pôxa, se nós ainda não estamos dando conta nem do – vou usar esse termo porque é o que vem na mente – infradotado, aquele que tem um talento menor, uma capacidade intelectual menor, como é que nós já vamos investir no aluno com Altas Habilidades? Porque até aquela época, na minha visão, os meninos que têm Altas Habilidades não tinham tantos problemas, mas ao contrário, eles tinham muita facilidade, e a gente vê que não é assim. Então, por isso, nós hoje estamos já pensando, investindo e tentando fazer um trabalho que possa levar o aluno a ter um atendimento mais adequado (SD1).

Previsão nós temos sim, por intermédio do NAAHS, nós vamos ter (SD2).

Em relação às respostas dada pelos profissionais do macrossistema da *Semed*, destacamos que até o momento da realização da presente pesquisa não há nenhum trabalho sistematizado para a concretização do atendimento educacional ao aluno com AH/S nessa secretaria. No entanto, salientamos o destaque, mais uma vez, da necessidade de formação dos educadores como principal mecanismo para que isso ocorra.

Vale ressaltar que a educadora SM2 destaca que essa não é uma formação descompromissada, irrefletida; na verdade, precisa ser uma formação que possibilite ao educador perceber e refletir, de forma a proporcionar a verdadeira tomada de consciência de que educar o aluno com AH/S vai além da necessidade próxima de sua sala de aula, do seu entorno. É uma conscientização de que a sociedade precisa começar a perceber que a inclusão é muito mais que apenas garantir a matrícula; representa caminhar no processo de oferecer oportunidades igualitárias de desenvolvimento a todos os educandos.

Em relação à posição da educadora SD1, é essencial destacarmos aqui que ela reconhece, ao longo de sua prática na Educação Especial (20 anos), de que inicialmente possuía uma visão carregada de estereótipos sobre o aluno com AH/S e seu processo de aprendizagem. Em sua reflexão, demonstra que hoje sua visão está muito mais esclarecida, mais direcionada ao que os estudiosos atuais afirmam ser características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com AH/S. Considerando que a educadora é uma das que atuam na implementação de políticas públicas do sistema público de ensino, a visão sobre o aluno com AH/S é determinante para o oferecimento de melhores e maiores condições para a sua identificação e educação nas escolas públicas.

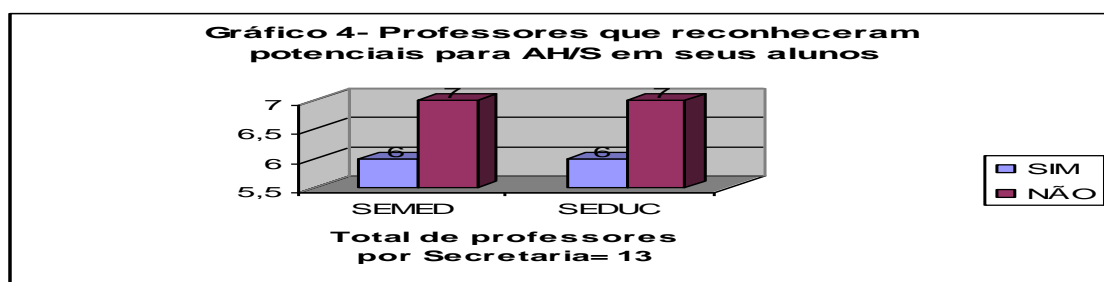
3.3 Questão de Pesquisa 3 – Identificação

3.3.1 Categoria – Identificação dos Educandos com Potencial para AH/S no Ensino Regular

Questionário – Pergunta 5 – Você já teve ou tem em sua sala de aula algum aluno com Altas Habilidades/Superdotação?

Questionário – Pergunta 6 – Caso tenha identificado, qual o procedimento adotado após a identificação do aluno com AH/S?

Considerando a interligação entre as respostas das questões acima descritas, optamos por apresentar os resultados alcançados simultaneamente. Vale ressaltar que apenas os professores da *Semed* e da *Seduc* identificaram, em algum momento de sua prática pedagógica, alunos com características como de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. As subcategorias são destacadas no Gráfico 4:



O gráfico mostra que 46,2% dos professores aperceram-se de que têm ou tiveram algum aluno com AH/S em sala de aula, no momento que respondia o questionário. Isso se deu porque normalmente ficam atentos, em sala de aula, às dificuldades de aprendizagem dos alunos e nem sempre focalizam os potenciais apresentados por eles, a não ser que sejam habilidades acadêmicas. Nesse sentido, González (2002) destaca que diante da diversidade existente no cotidiano da sala de aula, parece que os educadores só percebem quando algo não vai bem no aprendizado do aluno, quando este enfrenta uma situação de dificuldade ou distúrbios de aprendizagem.

Gasparin (2005), considerando a percepção mais aguçada do educador para as situações de dificuldade de aprendizagem, enfatiza que não dá mais para a escola, no contexto educacional atual, considerar só os problemas como o cerne do processo. Ao contrário, a escola atual deve ter como fundamentos a proposta da pedagogia histórico-crítica, precisa passar a focalizar os potenciais, o que cada aluno faz de melhor, as capacidades que ainda

podem ser despertadas, pois só assim haverá mais espaço para desenvolver mais habilidades e capacidade no contexto educacional.

Quanto aos procedimentos adotados pelos educadores após a identificação do aluno com AH/S, foram destacados: encaminhamento a outros profissionais e estratégias pedagógicas de estímulo e desenvolvimento das AH/S dos alunos. Assim, para melhor compreensão dos resultados, eles foram apresentados nas subcategorias a seguir:

a) Subcategoria de Análise – Encaminhamento a outros Profissionais

Os resultados mostraram que 21,1% dos professores da *Semed* e 7,7% dos professores da *Seduc* encaminharam os alunos com AH/S a outros profissionais, considerando a inexistência de políticas públicas para orientação da prática docente com esses escolares. Nesse sentido, os professores da *Semed* argumentaram que:

Primeiramente, encaminhei-o à coordenação pedagógica da escola, que após contato com a família, o encaminhou ao Centro de Educação Especial da *Semed*, para que lá fosse feita alguma coisa, já que eu não sei trabalhar com essas crianças (PSM4).

Tentei encaminhar para um local de atendimento específico em Manaus, mas não tinha para onde [...] (PSM5).

Levei o caso para a pedagoga e o diretor, a fim de que o aluno fosse encaminhado para fazer os testes de comprovação (PSM9).

A professora da *Seduc*, afirmou que “o caso já foi encaminhado para a Gerência de Atendimento Específico da Secretaria de Educação, com o pedido de sugestões e/ou trabalhos específicos para ministrar aulas e procedimentos a crianças com este diagnóstico” (PSD1).

Com os profissionais do macrossistema, a pergunta complementar a essa feita aos professores foi: **Entrevista – Pergunta 7 – Após a identificação do aluno com AH/S, que procedimento deve ser adotado pelos educadores?**

Na *Semed*, a educadora SM1 afirma que o procedimento correto é “adequar o currículo de forma a atender as necessidades dos alunos”. Já a educadora SM2 afirma não conhecer

“nenhuma orientação quanto a isso, mas eu vejo assim... a Secretaria de Educação tem que pensar em políticas públicas que otimizem mais a formação do professor, porque não é fácil trabalhar, no âmbito do microsistema, os desafios são imensos”.

Na *Seduc*, as orientações quanto aos procedimentos são:

Depois que o professor identificar, ele vai está indicando o nome dos alunos para a coordenação do Núcleo (NAAHS) e a equipe do Núcleo então, vai sabendo qual o encaminhamento vai ser feito pra esse aluno. Isso porque na rede estadual (de ensino) dificilmente nós vamos ter uma estrutura que atenda a parte de suplementação e enriquecimento dos alunos com Altas Habilidades então, o que é pensamento e até algumas experiências aí de fora, nós vamos fazer parcerias com algumas instituições, universidades, Impas e outros, que porventura a gente precise, para que nós possamos então tá dando condições a esses alunos pra receber a suplementação necessária pra área dele, que são várias. Então, o nosso pensamento é em relação ao encaminhamento posterior do aluno é esse: identificar instituições que possam está muito bem fundamentadas pra tá trabalhando com esses alunos (SD1).

O procedimento é de observar, registrar tudo o que eles forem apresentando... nós inclusive pedimos aos professores que não tentem ensinar o aluno a fazer alguma coisa, deixar que ele mostre o que ele sabe, para poder depois a gente ver como podemos desenvolver. Eles devem dar oportunidade ao aluno, de desenvolver essa potencialidade, por exemplo, levar os alunos a visitas lá no local onde tenha aquele tipo de habilidades a ser desenvolvidas, sendo trabalhadas; levar alunos a excursões, procurar dar as condições específicas para que o aluno possa fazer o que ele quer fazer. Dar as condições para que o aluno faça, todas as condições possíveis... desde excursões, desde visitas, desde cursos, seminários e elaboração de projetos junto com o aluno, mas o professor não deve fazer por ele (SD2).

Fica exposto, na fala dos professores, a ausência de orientações por parte das Secretarias de Educação do como proceder diante do reconhecimento dos alunos com potenciais para AH/S. Assim, os professores buscam encaminhar o aluno para outros profissionais ou para o setor responsável pela Educação Especial. No entanto, de acordo com as respostas, esse encaminhamento se dá por causa dos fatos dos professores não saberem como desenvolver uma prática pedagógica que atenda as necessidades educacionais específicas dos alunos que apresentam potenciais para AH/S.

Desta forma, os professores sentem a necessidade de buscar orientações ou encaminhar os alunos para outros locais de atendimento, mas como não há nenhum

atendimento em funcionamento na cidade de Manaus, o aluno continua sem receber o estímulo adequado para o desenvolvimento de seus talentos.

A professora PSM4 salienta ter encaminhado o aluno para o Centro Municipal de Educação Especial, setor na Secretaria Municipal de Educação e Cultura responsável pela avaliação do desenvolvimento dos educandos, orientações à família, ao docente, à escola e à comunidade em geral, por meio de uma equipe multiprofissional. Vale ressaltar que, até a realização da pesquisa, não há nenhum trabalho educacional direcionado à identificação ou para o atendimento ao aluno com AH/S, conforme destacado anteriormente pelas profissionais do macrossistema da *Semed*, estando previsto para iniciar apenas a partir do ano letivo de 2007.

Da mesma forma, a professora PSD1 afirma ter encaminhado o aluno reconhecido como AH/S, em razão de seu alto potencial de desenvolvimento na escola e uma gama de interesses mais avançados do que o esperado para sua idade e série, para a Gerência de Educação Especial da *Seduc*, a fim de que pudesse ser orientada no desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula do aluno com AH/S. Também, nesse caso, ressalta-se que até momento em que a pesquisa ocorreu, não há na *Seduc* nenhum trabalho sistematizado para o trabalho com os alunos talentosos, mas existe a articulação para a criação do NAAHS, o que indica perspectivas de atendimento educacional adequado para esses escolares.

Com relação aos profissionais do macrossistema da *Semed*, observou-se que não há nenhuma orientação oficial sobre o aluno com AH/S, mas, segundo a educadora SM1, a orientação é realizar adequação curricular. Na *Seduc*, a orientação é para o professor observar, registrar, oportunizar atividades para o desenvolvimento dos potenciais de cada um e encaminhar para o NAAHS, a fim de que a equipe possa analisar os casos e encaminhar o aluno para o atendimento mais adequado às suas necessidades. Da mesma forma, o professor

também receberá orientação de como desenvolver o trabalho pedagógico com ele em sala de aula.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2002), o professor, para ter condições de atender o aluno com AH/S de acordo com suas necessidades educacionais, precisa observar o desenvolvimento do aluno: a) estar apto a fazer a caracterização do aluno, em seu processo ensino-aprendizagem; b) descrever o conjunto de necessidades educacionais especiais que ele precisa; c) ter clareza das adaptações curriculares de grande e pequeno porte necessárias para implementação; e d) estabelecer metas a serem alcançadas no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, é preciso ter claro que as ações a serem realizadas pelos professores serão possíveis apenas se houver investimento, por meio de políticas públicas e de ações nas escolas, voltadas para a formação deles, principalmente por intermédio de formação continuada, considerando a necessidade constante do estudo e da reflexão para a melhoria no processo educacional.

Cavalcante (2006) acredita que é possibilitando ao educador tomar a própria prática, articulada com o contexto socioeconômico-cultural em que ela se inscreve, objetivando a reflexão crítica da práxis, que pode assumi-la como projeto emancipador e rigorosamente ético, devendo esse ser o cerne da formação continuada. Assim é necessário a

[...] criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. [...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. [...] É igualmente necessária a transformação das instituições onde estes (as) trabalham. Assim, [...] o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA *apud* CAVALCANTE, 2006, p. 22).

A educadora SM1 destaca ainda a necessidade de realizar-se a adaptação curricular para o atendimento das necessidades educacionais do aluno. De acordo com Gama (2006),

para o atendimento educacional de alunos superdotados, o currículo precisa ter quatro dimensões, a saber:

a) um processo que considera uma seqüência hierárquica de estágios cognitivos, com ênfase no uso e na aquisição de conhecimentos; b) um conteúdo rico e complexo, que inclua o estudo mais elaborado, complexo e profundo das idéias, problemas e temas, que integram o conhecimento de diferentes sistemas de pensamento; c) um meio ambiente que encoraje a exposição, a seleção e o uso de fontes especializadas, e que valorize o pensamento divergente; e d) produtos que enfatizam a reconceituação do conhecimento existente e a criação de conhecimento novo (p. 105).

b) Subcategoria de Análise – Estratégias Pedagógicas de Estímulo e Desenvolvimento das AH/S dos Alunos

Os resultados mostraram que 30,8% dos professores da *Semed* e 38,5% dos professores da *Seduc* afirmam que para o atendimento dos alunos com AH/S na rede regular de ensino, é necessário que sejam desenvolvidas estratégias pedagógicas para estímulo e desenvolvimento dos potenciais destes escolares. As estratégias sugeridas são: atividades diversificadas e de interesse dos alunos, monitoria, desenvolvimento de projetos e, leituras diversificadas para interpretação e produção de texto.

A reflexão a seguir expressa a dificuldade que o professor da sala de aula do ensino regular encontra em sua prática docente.

Puxa... como eu poderia ter ajudado o aluno “x”, se eu nem sabia que ele tinha AH/S, ou melhor, potencial elevado de desenvolvimento a ser desenvolvido e acabei, em alguns momentos, tolhendo o potencial dele. Também, a gente tem que dar conta de tanto conteúdo, com tantos alunos pra dar atenção e num tempo tão curto, que acabamos prejudicando mais do que ajudando alguns. É uma pena. Agora fiquei um pouco triste em constatar isso (PSD5).

Sabatella (2005) ressalta que, infelizmente, a ausência de conhecimentos dos educadores sobre o tema impede que muitos deles vejam as características de AH/S dos alunos, talvez até porque a escola acaba por dar mais atenção aos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem.

Considerando esse contexto, os próprios educadores pesquisados salientam que são necessárias as implementações de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades, capacidades e talentos dos educandos com AH/S.

Nesse sentido, Freeman e Guenther (2000) destacam que uma das formas de proporcionar essas oportunidades é por meio do enriquecimento educativo, caracterizando-se por um esforço de estimulação intencional e planejado, no sentido de oferecer ao educando a ampliação e aprofundamento do currículo escolar básico “com conhecimentos, informações e idéias que o tornam capaz para uma consciência maior do contexto abrangente de cada tema, assunto, disciplina ou área do saber” (p.123)

Nesse processo enriquecedor, a tarefa do adulto/educador baseia-se em “prover a base, guiar e encorajar o aluno a explorar e ir mais além”, proporcionando ao educando a possibilidade de “chegar a um melhor nível de compreensão, encontrar, combinar e formar novos conceitos e idéias, junto com a possibilidade de melhorar o autoconceito pela sensação de maior segurança”. O ponto central do enriquecimento vem a ser o de possibilitar aos alunos com AH/S a compreensão da relação entre “a aprendizagem de um assunto com outras áreas, e jogar com as idéias de maneira a fazer surgir novas idéias” (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 123).

Um modelo bem-sucedido de atendimento a esses educandos no exterior, trabalho pioneiro de Renzulli, que de acordo com Virgolim (2006a), encontra-se alicerçado em três pilares: o Modelo dos Três Anéis, que basicamente fornece os pressupostos filosóficos do modelo de enriquecimento escolar; o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, estabelecendo os princípios para a identificação e formação de um *Pool de Talentos*; e o Modelo Triádico de Enriquecimento, que implementa as atividades de enriquecimento para todos os alunos no contexto escolar (p. 111).

Considerando que o Modelo Triádico de Enriquecimento representa a implementação das ações pedagógicas para o desenvolvimento dos potenciais e talentos dos educandos, Virgolim (2006) destaca os quatro princípios básicos no qual esse modelo orienta-se, são eles:

(a) Fornecer vários tipos e níveis de enriquecimento a uma parcela maior da população, além dos tradicionais 3 a 5% que geralmente são apontados pelos testes de QI; (b) Integrar o programa especial com a sala de aula regular e desenvolver uma relação cooperativa, não-competitiva, entre todos os professores; (c) Minimizar a preocupação com o elitismo e as atitudes negativas que freqüentemente são expressas em relação aos alunos que participam de programas especiais para superdotados; (d) Aperfeiçoar a extensão e a qualidade do enriquecimento para todos os alunos e promover uma *radiação da excelência* por todo o ambiente escolar.

Para a autora, um dos aspectos fortes do modelo é a flexibilidade, uma vez que é permitido inovar para que se possa identificar e desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos com AH/S. Virgolim (2006a) aponta que a implementação do modelo na sala de aula regular implica na “formação de um grupo multidisciplinar para um trabalho de equipe”, devendo ele ser composto por “professores, tanto do ensino regular quanto do especializado e do itinerante, o diretor e outros membros da escola, pais, pessoas da comunidade, o coordenador do programa, consultores e especialistas que queiram se envolver no projeto” (p. 112). Ressalta, ainda, que as atividades de enriquecimento devem ser iniciadas na sala de aula regular, beneficiando a todos os alunos.

Gama (2006) argumenta que nos programas específicos para superdotados é dada maior ênfase na modificação dos processos curriculares, que envolvem o modo de utilização e apresentação dos materiais com e para os alunos.

Para Passow (*apud* GAMA, 2006), esses processos devem apresentar oportunidades para: a exploração do conhecimento; apresentação de respostas diversificadas para questões e problemas, sem “a ameaça de desmerecimento ou negação de uma resposta, exceto na presença de evidências concretas”; desenvolvimento de métodos e habilidades de “consenso, compromisso e concepção para a reconciliação de diferenças”; e a compreensão da função da

percepção na análise e interpretação de questões e no desenvolvimento de um ponto de vista pessoal.

De acordo com o documento orientador dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, o atendimento às AH/S deve abranger tanto o trabalho pedagógico com os alunos, na “unidade de atendimento ao aluno”; as orientações à família, na “unidade de apoio à família”, e o suporte e orientações pedagógicas aos professores, na “unidade de atendimento ao professor”. O objetivo é o de promover ações tanto para identificação como a educação dos alunos com AH/S, assim como, dar o suporte necessário aos educadores e à família.

O que se pretende, analisando todas essas propostas, é que o aluno possa ter na sala de aula regular ou por intermédio de atendimentos educacionais específicos (principalmente salas de recursos), o oferecimento de situações de aprendizagem focalizando o seu interesse; estímulo por parte do professor e da família para o desenvolvimento do educando; a utilização da estratégia pedagógica de monitoria, como forma de auxílio aos demais alunos e desenvolvimento do próprio potencial do educando, mas tendo o cuidado de que essa estratégia não seja considerada pelo educando como uma obrigação e não cause assim, desestímulo a ele; além de que o aluno se sinta respeitado e valorizado no espaço escolar (UNESCO, 2005).

Com a mudança de visão da diferença, como algo que deve ser valorizado e aproveitado para o desenvolvimento de todos na escola, esta não deve representar a separação entre os incluídos e os excluídos no processo educacional, mas ser analisada pelo educador e gerir situações diversificadas para o atendimento das necessidades também diversificadas de aprendizagem dos educandos nesse contexto riquíssimo que é a escola.

Como ressalta Carvalho (2004), o cotidiano das salas de aula muito será beneficiado se a diferença na forma de aprender dos educandos for respeitada na elaboração das atividades

pedagógicas, se houver diversificação das atividades, voltadas para o atendimento às necessidades educacionais individuais dos alunos, incluindo-o, mostrando quanto ele é importante, elevando assim sua auto-estima, autoconfiança, melhorando a relação interpessoal entre professor e aluno e entre aluno e alunos.

Guenther (2006) afirma que um dos aspectos essenciais para a elaboração de propostas educativas e de situações de aprendizagem que desenvolvam o potencial, o talento, as habilidades e capacidades dos educandos, é a vontade de desenvolvê-la por parte do educador. Isso porque, mesmo que ele tenha a formação específica, saiba como realizar atividades diversificadas, criativas e inovadoras, se não se dispuser a isso, o fator impedimento não estará na ausência da formação, mas no desejo de inovar e atender educacionalmente esses educandos. Por isso, é importante também o desenvolvimento de ações para a sensibilização dos profissionais que atuam na escola.

3.4. Questão de Pesquisa 4 – Inclusão

3.4.1 Categoria – Inclusão de Alunos com AH/S no Ensino Regular

Questionário – Pergunta 11 – O que você entende por inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas, especialmente com aluno com Altas Habilidades/Superdotação? O que é necessário para que ela ocorra nos sistemas educacionais de ensino?

Entrevista – Pergunta 11 – O que você entende por inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, especialmente do aluno com Altas Habilidades/Superdotação? E o que é necessário para que ela ocorra nos sistemas educacionais de ensino?

Essa categoria apresenta a concepção dos educadores em relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais nas salas de aula do ensino regular, principalmente, do aluno

com AH/S. Constatam-se nos resultados que os educadores dividem-se em dois grupos: os que concordam com a inclusão e os que são contrários à inclusão.

Os resultados demonstram que 84,6% dos professores, tanto da *Semed* como da *Seduc*, concordam que a inclusão é um processo essencial, tanto no âmbito social como escolar. Para eles, esse processo envolve a participação efetiva dos alunos em todas as atividades escolares, implica no respeito à diferença, no oferecimento de atividades condizentes com o nível de desenvolvimento do aluno; no combate ao preconceito e à discriminação; diminuição do número de alunos por sala de aula; oferecimento do atendimento de sala de recursos; formação e autoformação do educador; e construção de um espaço onde a atenção, o respeito, a paciência, a igualdade e carinho se fazem presentes.

Dentre os vários depoimentos dos educadores da *Semed* destacamos:

Não adianta apenas “colocar” o aluno em uma classe regular, se o professor não está capacitado a trabalhar com essas necessidades. Penso que os sistemas educacionais precisam investir na inclusão desses alunos, tornando a escola acolhedora e funcional para todos que nela inserem-se (PSM1).

Vejo que estes sistemas da sala de recursos, em que o aluno frequenta tanto a sala regular como a de recursos, seria interessante (PSM2).

A inclusão se faz necessária em todos os segmentos da sociedade, mas, principalmente, a escola, já que é ela que reproduz e mantém a desigualdade do país. Mas para que ela aconteça, de fato e real, é necessário que nossos representantes fossem mais sensíveis e realizassem políticas públicas para oferecer uma melhor e até a verdadeira qualidade de vida que os PNE querem. Políticas públicas como construção de escolas, formação de professores, transportes adequados e lugares de lazer (PSM8).

Para que a inclusão ocorra, em primeiro lugar, políticas públicas sérias para a educação, em seguida a conscientização das pessoas que todos somos diferentes e do compromisso do profissional da área. Políticas Públicas: de formação, diminuição do número de alunos nas salas etc. (PSM9).

Os professores da *Seduc* destacaram ainda,

Há inclusão quando o professor trabalha de maneira voltada para as necessidades dos alunos, faça um trabalho onde o aluno desenvolva seu potencial, tem que haver atenção, paciência e valorização. Assim todos os alunos ganham, são beneficiados e sem discriminação. Para que aconteça a inclusão, é necessário formação pela secretaria e autoformação pelo professor (PSD2).

Quando o aluno participa de sala de recursos, penso que está sendo incluso participando efetivamente de um processo, fruto de uma política atualizada e voltada para eles. É necessário preparar os professores (PSD3).

A inclusão é um direito do aluno e um dever do Estado, no entanto, incluí-lo só por incluir não adianta. É necessário que esse aluno tenha condições e apoio para mostrar suas habilidades. Sem recursos, acho meio perigoso para esse aluno. Seu dom, de repente, pode ser tolhido (PSD5).

Inclusão seria dar oportunidade para os alunos terem convivência normal com os outros alunos, ser tratado com igualdade, sem discriminação. Para que ocorra é necessária a preparação do professor (aulas, fitas de vídeo) com as diferentes necessidades dos alunos, o professor saber como tratar o aluno, o que fazer com ele, preparar os outros coleguinhas que ele é igual, mas que tem potencial. Conscientização tanto do professor como dos alunos (PSD12).

Para os profissionais que atuam no macrossistema da *Semed*, o processo de inclusão requer: “Preparação da comunidade escolar e das famílias, conscientização da sociedade; cursos de formação de professores” (SM1) e “eu acho que o primeiro passo é valorizar e respeitar um ser humano; o segundo, enquanto educador, perceber que as relações desumanas e combatê-las; o terceiro passo é a formação e autoformação” (SM2).

As educadoras que atuam no macrossistema da *Seduc* afirmam que inclusão

é o fato da gente conseguir colocar um aluno, que tem uma característica diferente dos outros dentro daquela turma e fazê-lo conviver, da melhor forma possível com o grupo. Sendo reconhecido, valorizado, respeitado e construindo conhecimento junto com o grupo. O aluno com Altas Habilidades/Superdotação também passa por essa mesma visão, porque embora ele seja uma pessoa que tenha um talento maior em determinada área, precisa está socializando o conhecimento que ele tem e até pegando com os outros aquilo que ele não tem de tão desenvolvido. Então, tanto faz o aluno com deficiência como o aluno com superdotação, a gente precisa trabalhar e ele só pode ser considerado incluído quando ele consegue conviver dentro de um grupo, realmente de forma bem socializada e aproveitando dessa convivência humana pra aprender e pra ensinar. Pra mim isso é incluir (SD1).

Acho que a inclusão, desde o momento que o aluno passa a participar de atividades desenvolvidas por determinadas instituições, no caso nosso, da Secretaria de Educação por meio do NAAHS, desde o momento que o aluno passa a participar das atividades, já está havendo a inclusão, já está sendo incluído. Agora, o que é necessário para que ocorra a inclusão é justamente favorecer ao aluno, oportunizar esse atendimento (SD2).

Os resultados, com os educadores que concordam com o processo de inclusão, direcionam nossos olhares para duas idéias básicas: a) a implementação de políticas públicas para que a inclusão ocorra realmente, envolvendo formação de professores, disponibilidades de recursos e materiais adaptados sempre que necessário, a diminuição do número de alunos nas salas de aula regular para que os educadores tenham condições reais de desenvolver um

trabalho direcionado para as necessidades educacionais de cada educando; b) o compromisso docente para que a inclusão ocorra, uma vez que esta não acontecerá apenas com a existência de políticas públicas, mas sim do envolvimento dos educadores para que ela ocorra no contexto das salas de aula.

Nesse sentido, a posição da Secretaria de Educação Especial/MEC (BRASIL, 2005) é de que, para atender ao paradigma educacional da inclusão, os sistemas de ensino precisam ter uma nova organização dos espaços educacionais, assim como uma visão mais abrangente do currículo, objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a aprendizagem e participação de todos na escola.

A política de educação inclusiva direciona para o desenvolvimento de ações estruturais para atender as necessidades educacionais específicas de cada aluno, dentre as quais a ampliação da oferta de recursos e serviços que assegurem condições de acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais especiais, é assegurado pela legislação brasileira (BRASIL, 2003a).

Em relação à inclusão dos alunos com AH/S nas salas de aula do ensino regular, Guenther (2006) afirma que, para a inclusão dos mais capazes ocorra, é necessário capacitar professores para o reconhecimento e valorização dos potenciais dos alunos, considerando que a posição desse profissional em sala de aula é de extrema relevância para o reconhecimento das capacidades especiais dos alunos. Enfatiza, ainda, que “talento não reconhecido é talento negado” (p. 48) e destaca que no espaço escolar, se o professor não consegue ver no aluno aquilo que ele deseja ou espera que seja uma demonstração de capacidade, tanto no sentido abstrato como geral, ele tende a não considerar esse aluno como dotado.

No entanto, Freeman e Guenther (2000) estabelecem que, dependendo do local onde o professor irá atuar (ensino regular ou especializado), o investimento na sua formação deve ser diferenciado, uma vez que os profissionais que irão atuar nas salas regulares precisam estar

abertos ao oferecimento de apoio, orientações e também ter conhecimento especializado sobre seus alunos mais capazes, a fim de poder auxiliá-los no seu desenvolvimento.

Os professores que atuarão no ensino especializado, organizado e orientado para desenvolver os talentos e potencialidades dos escolares, precisam ter um preparo mais aprofundado e amplo, necessitando ter uma boa base de psicologia do desenvolvimento geral e especificamente dos talentos, conhecerem sobre os interesses, as características, formas de atendimento, enfim, um conhecimento mais aprofundado sobre a temática (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

É importante ressaltar ainda que uma forma de garantir a inclusão pode ser por meio do que estabelece as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), necessidade de criar serviços de apoio pedagógico especializado, dentre os quais se destaca a sala de recurso, compreendida como o espaço onde o educador especializado, no caso do aluno com AH/S, irá realizar a suplementação curricular, utilizando equipamentos, materiais e metodologia específica para desenvolver os potenciais, talentos, habilidades e capacidades dos educandos.

Com os professores do segundo grupo, aqueles que se posicionam como contrários à inclusão, os resultados apontam para 15,4% dos professores da *Semed* e, 23,1% dos professores da *Seduc*. Para os professores da *Semed* a inclusão não é possível porque:

Acho que não deveria incluir, porque ele vai se perder, ficar sem a atenção que precisa. Ele deveria ser atendido em classe específica que favorecesse o seu desenvolvimento intelectual e global (PSM5).

A inclusão seria um desastre na sala de aula, porque uma criança assim iria desestruturar o comportamento, a atenção dos colegas. Os sistemas de ensino devem criar salas específicas para esses alunos, com professores especializados (PSM6).

Para os professores da *Seduc*,

a inclusão não dá certo, porque não dá pra atender os alunos com essas habilidades sem recursos e em salas superlotadas. Acredito que eles necessitam de tempo e atenção exclusiva do professor (PSD6).

É necessário que este assunto seja mais conhecido e estudado. Enquanto nós, professores, não recebermos formação para saber como ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades elevadas, não concordo que eles sejam incluídos, porque eles sairão perdendo, ficarão estacionados ou poderão até desistir da escola (PSD7).

Diante desses resultados é importante destacar que, desenvolver na escola uma prática pautada no preconceito, proporcionando conseqüentemente a exclusão, nos faz buscar na história os registros legais de garantia de direitos dos cidadãos, sendo necessário frisar o que diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos (*apud* BRASIL, 2004), proclamada pela Assembléia-Geral das Nações Unidas, em 1948, reconhecendo que:

todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos [...] (Art. 1º.), [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (Art. 2º.). Em seu Artigo 7º, proclama que todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei [...]. No Artigo 26º., proclama, no item 1, que toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório [...]. No item 2, estabelece que educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...] O Artigo 27º. proclama, no item 1, que toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir as artes e participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam (p. 14-15).

Em sua essência, a Declaração supracitada estabelece o respeito à individualidade e ao direito dos cidadãos. Dessa forma, acredita-se que em uma sociedade caracterizada na atualidade por transformações relâmpagos e, principalmente, pela democracia, não deveríamos mais estar discutindo se a inclusão deve ou não acontecer. Os direitos assegurados não fazem distinção entre os cidadãos, sendo inconcebível a ampla gama de atitudes preconceituosas e discriminatórias, no contexto sócio-histórico atual, principalmente no âmbito educacional.

A escola, como microssistema da sociedade, precisa repensar a sua prática e realizar as mudanças necessárias para todos os educandos tenham possibilidade de se desenvolver nesse

espaço que deve estar enraizado na democracia. Assim, a escola precisa ser concebida como um espaço de todos e para todos, onde as necessidades educacionais dos educandos precisam ser reconhecidas como ponto de partida para o desenvolvimento da prática pedagógica e não empecilhos para ela.

Para Carvalho (2004), a resistência dos professores à inclusão está no sentido contrário de todas as legislações nacionais e internacionais que amparam esse paradigma e, em pleno século 21, não dá mais para negar aos alunos com necessidades educacionais especiais sua cidadania, construção sadia da identidade e a preservação da dignidade humana.

Feltrin (2004) destaca que é na escola que as pequenas e grandes diferenças começam a despontar e, se não forem convenientemente diagnosticadas e trabalhadas, transformar-se-ão em pequenas e grandes desigualdades, ficando os primeiros obstáculos para a convivência social sadia. Para ele, isso ocorre porque na sociedade e, conseqüentemente na escola, prefere-se conviver e tratar com os iguais, apesar de que o conviver com a diferença deveria representar um processo natural, visto que o ser humano é inerentemente diferente em seu pensar e agir. O autor constata que “o mal do mundo não está em ser diferente, mas em não aceitar a diferença, não reconhecê-la e não fazer dela instrumento de construção, crescimento social e igualdade entre as pessoas” (p. 51).

Enfim, não podemos esquecer que o contexto educacional, mais precisamente o espaço da sala de aula, é caracterizado pela diversidade, não apenas em relação às necessidades educacionais dos alunos, mas também pela multiplicidade de aspectos a serem considerados na prática docente, a influência sociocultural e econômica, direta e indiretamente, presentes na filosofia de trabalho da instituição escolar.

Gonzáles (2002) destaca que há necessidade de se repensar a escola para que ela se transforme em um espaço que promova o desenvolvimento, onde não há espaço para a exclusão e a discriminação e onde as necessidades dos educandos são respeitadas e

consideradas na práxis do educador. No entanto, se o professor não se sente capacitado para trabalhar com a diversidade da sala de aula, é preciso que os sistemas de ensino, as escolas e os próprios educadores comecem a investir na formação para tal. O que não dá para aceitar, em pleno século 21, é que não haja espaço para o respeito às diferenças e para a negação dos direitos de igualdade de oportunidades a todos os alunos e cidadãos.

CAPÍTULO IV

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O contexto educacional atual vivencia o processo dicotômico entre a exclusão e a inclusão, considerando que o paradigma educacional atual direciona as mudanças necessárias para que os educandos recebam, no contexto escolar, atendimento educacional adequado e adaptado para suas necessidades educacionais. Em contrapartida, na prática da sala de aula, nem sempre essa é uma realidade concreta.

Isso porque, na maioria das vezes, desenvolver essa prática exige o reconhecimento da diversidade como algo inerente no desenvolvimento humano, baseada na forma única de desenvolvimento do ser e caracterizada pelas diferenças individuais, que precisam ser valorizadas, principalmente no que concerne à forma de aprender e desenvolver-se dos educandos. Mas em muitas realidades educacionais brasileiras essa prática ainda encontra dificuldades em sua operacionalização.

Desenvolver uma prática pautada na educação inclusiva requer a implementação de mudanças significativas na organização e elaboração da prática do educador, necessitando de recursos, estratégias e metodologias diversificadas e direcionadas para o atendimento da necessidade dos educandos, sendo elas, normalmente consideradas como fator dificultador na prática docente ou até razão para a exclusão no ambiente escolar.

É nessa diversidade existente na sala de aula que os alunos com potenciais para Altas Habilidades/Superdotação encontram-se inseridos, muitas vezes, tendo seus talentos, habilidades e capacidades não reconhecidas no contexto escolar. No entanto, precisamos considerar que o paradigma educacional do século 21 é o da inclusão, o que significa a necessidade de um repensar nas práticas desenvolvidas pela escola, representa o respeito às diferenças individuais dos educandos e, conseqüentemente, no oferecimento de uma educação de qualidade, tendo como foco principal, para a organização e planejamento das ações docentes, as necessidades educacionais dos escolares.

Analisando as questões pertinentes à educação dos educandos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), notabiliza-se que muito ainda se tem de avançar para o oferecimento de práticas pedagógicas inclusivas, perpassando principalmente pela necessidade de ações mais sistemáticas e concretas para a identificação deles na ambiência escolar. Não uma identificação apenas como forma de rotulação, mas como eixo norteador para o reconhecimento de interesses, capacidades, habilidades e talentos que deverão direcionar as ações pedagógicas para o seu desenvolvimento.

Considerando estes aspectos, o presente estudo foi desenvolvido tendo como objetivo principal analisar como ocorre a educação dos alunos com indicadores de AH/S nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal e estadual de ensino. Para tanto, buscou-se: a) realizar o levantamento dos conhecimentos que os educadores que atuam nas Secretarias de Educação da capital amazonense possuem sobre a temática AH/S; b) apontar os critérios utilizados pelos educadores para a identificação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação; c) verificar as ações dos sistemas de ensino estadual e municipal para formação dos professores, visando à identificação e o trabalho pedagógico com esses educandos.

Dessa forma, no desenvolvimento deste estudo, foi possível constatar quanto o processo de identificação dos alunos com AH/S ainda se encontra deficitário nas práticas escolares, sendo reflexo do desconhecimento dos educadores, não apenas sobre como identificar, mas principalmente sobre quem são, que características de desenvolvimento e aprendizagem possuem esses escolares, assim como sobre os aspectos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com esses educandos.

Observou-se também a inexistência, pelo menos de conhecimento público, de atendimentos educacionais em funcionamento para a educação do aluno com AH/S na cidade de Manaus. Apurou-se, no entanto, que há perspectivas para que esse atendimento comece a ser desenvolvido tanto pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (*Semed*), no ano de 2007, enquanto que na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (*Seduc*), o atendimento já está em fase de organização. A *Seduc* aderiu ao projeto do MEC para a criação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), previsto para ter seus trabalhos iniciados também no ano letivo de 2007.

Análises qualitativas e quantitativas foram realizadas com base nas respostas dos questionários dos professores e das entrevistas com os profissionais que atuam no macrossistema, gerando as seguintes questões de pesquisas e suas categorias:

* Questão de Pesquisa 1 e Categoria – **Formação Continuada** – Constatou-se que há investimento das Secretarias de Educação na formação continuada dos professores sobre os temas relacionados à educação, no entanto, em relação à temática AH/S, ainda não ocorreu nenhuma formação específica. Quanto às perspectivas para que ela ocorra, não existe na *Semed* nenhuma organização sistematizada nesse sentido até o momento. Na *Seduc*, as ações para a formação encontram-se em planejamento e organização, juntamente com a criação do NAAHS.

* Questão de Pesquisa 2 – **Saber Docente** – No decorrer da análise dos resultados, essa questão de pesquisa sofreu extensa ampliação, sendo necessário desmembrá-la nas seguintes categorias:

- a) Categoria – **Concepção dos Educadores sobre Altas Habilidades/Superdotação**
– Constatou-se que, apesar de a maioria dos educadores nunca haver recebido nenhuma formação específica sobre a temática, são capazes de apontar como alunos com Altas Habilidades/Superdotação, os mesmos reconhecidos pela legislação brasileira e pelos pesquisadores da temática. No entanto, muitas concepções apresentam-se recheadas de estereótipos sociais construídos sobre o tema.
- b) Categoria – **Concepções sobre as características dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação** – Mesmo sem o conhecimento mais aprofundado sobre o tema, os educadores foram capazes de apontar muitas características reconhecidamente como pertencentes ao desenvolvimento e à aprendizagem de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, conforme os autores pesquisados, assim como também se destacaram alguns estereótipos ou mitos sobre o tema.
- c) Categoria – **Reconhecendo o talento dos educandos** – Neste tópico os educadores apontaram características dos alunos que acreditaram, com base em sua experiência profissional, como sendo de alunos com AH/S, dividindo-as em características comportamentais, de aprendizagem e talentos especiais/criatividade.
- d) Categoria – **Atendimento Educacional para os alunos com AH/S na cidade de Manaus** – Foi possível apurar, neste item, que 100% dos educadores participantes da pesquisa desconhecem em Manaus algum atendimento em funcionamento, direcionado para a educação dos alunos que apresentam potenciais para AH/S, apesar de todo o amparo legal para sua existência. No entanto, os profissionais do

macrossistema das Secretarias de Educação, apresetaram perspectivas de atendimento no ensino público para esses educandos.

e) Categoria – **Concepções sobre a identificação dos alunos com AH/S na Educação Básica** – Muitos foram os aspectos apontados pelos educadores como necessários para a identificação desses escolares, predominando a idéia de que é necessário o investimento de formação e autoformação sobre o assunto para que os educadores se sintam capacitados para essa identificação. Predominou ainda a necessidade de criação e implementação de políticas públicas para tal. Apurou-se ainda que não há, pelo menos até o período de realização da pesquisa, nenhum direcionamento ou orientação aos professores para essa identificação por parte das Secretarias de Educação.

f) Categoria – **Atendendo educacionalmente o aluno com AH/S** – Os resultados mostram que 100% dos educadores acreditam ter uma capacitação insuficiente para atender educacionalmente esses alunos, apontando como essencial para a viabilização desse atendimento, que os professores recebam formação e orientações específicas oriundas das Secretarias de Educação. Constatou-se aqui que estão em processo de análise e organização os atendimentos educacionais a serem oferecidos no sistema público de ensino, tanto pela *Semed* como pela *Seduc*.

* Qestão de Pesquisa 3 – **Identificação dos educandos com AH/S** – Neste tópico investigamos se houve, por parte dos educadores, a identificação de alunos com AH/S no decorrer de sua prática docente e, caso tenha ocorrido, qual o procedimento adotado. Os educadores que responderam ter realizado a identificação, apenas com base em sua formação para atuar na educação básica, destacaram que os procedimentos adotados foram: encaminhamento a outros profissionais ou setor da Educação Especial, uma vez que eles não conheciam nenhum local no sistema público de ensino para onde encaminhar; e foram

desenvolvidas nas salas de aulas com os alunos, estratégias pedagógicas para estímulo e desenvolvimento dos potenciais para AH/S dos escolares.

* Questão de Pesquisa 4 – **Inclusão** – Os resultados apontaram que todos os docentes, participantes da pesquisa, são cientes do paradigma educacional atual, sendo a maioria dos educadores, 84,6%, favoráveis à inclusão, destacando ser necessárias algumas ações para que ela ocorra efetivamente. Dentre essas ações os educadores apontaram: formação/capacitação/autoformação dos educadores; sensibilização da sociedade e da comunidade escolar; redução do número de alunos matriculados nas classes das séries/ciclos iniciais da educação básica; e a organização e implementação de políticas públicas para a inclusão, destacando ser necessário que elas saiam dos documentos legais para acontecer concretamente no sistema público de ensino. Vale ressaltar que 38,5% dos educadores se posicionaram contrários à inclusão, o que fortalece a necessidade de maior intensificação de ações para a sensibilização dos direitos à cidadania dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao finalizar este estudo, constatamos que muito ainda é necessário caminhar para que ocorra realmente a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas públicos de ensino, principalmente no que concerne aos alunos com AH/S, que antes de tudo, precisam ser reconhecidos como pessoas com potenciais elevados que necessitam de estimulação e trabalho intensificado e específico para o seu desenvolvimento. Nota-se também necessidade de organização mais sistemática na criação e implementação de atendimentos educacionais aos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Dessa forma, vemos como necessária a ampliação de estudos e pesquisas sobre a temática na realidade amazônica, considerando que os escolares com Altas Habilidades/Superdotação estão matriculados em nossas escolas sem ter uma educação

direcionada para o desenvolvimento de seus talentos. Assim, apontamos temas que acreditamos ser relevantes para estudos futuros:

- 1 – Alternativas de Identificação de Alunos com AH/S na escola regular de ensino – possibilitando aos sistemas de ensino público e privado analisar, dentre as diferentes indicações na literatura para a identificação dos mais capazes, aquele que se caracteriza como mais viável para a implementação.
- 2 – O Desenvolvimento de Talentos nas salas de aula da Educação Básica, na perspectiva da educação criativa – a implementação de atividades diversificadas e criativas nas salas de aula da educação básica, visando o desenvolvimento de talentos dos alunos.
- 3 – Proposta de Enriquecimento Curricular para as Escolas da rede pública de ensino – as experiências de outros países apontam para o sucesso da educação por meio da proposta de enriquecimento curricular, não apenas para os alunos com AH/S, mas para todos os educandos e educadores envolvidos no processo.

Os resultados deste estudo podem contribuir significativamente para as ações a serem organizadas e implementadas para a identificação e educação dos alunos com AH/S, considerando que ele destaca as concepções de uma representatividade de educadores que atuam em escolas de todas as áreas geográficas da cidade de Manaus. Fica explícito, no decorrer da sua leitura, as perspectivas docentes e as necessidades a serem analisadas para que seja oferecida uma educação de qualidade aos educandos com potenciais para Altas Habilidades/Superdotação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SUPERDOTADOS – ABSD. **Altas Habilidades/Superdotação e talentos: manual de orientação para pais e professores.** Porto Alegre: ABSD/RS, 2000.

ALCUDIA, Rosa [et al.]. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento.** 2ed. São Paulo: EPU, 2001.

_____. **Criatividade: múltiplas perspectivas.** 3 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ALENCAR, Chico. **Educação no Brasil: um breve olhar sobre nosso lugar.** In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1987.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “EU” e o “NÓS”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 1999. (Série Prática Pedagógica)

ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BECKER, Maria Alice d'Avila. **Educação Especial: estímulo ambiental e potencialidades para Altas Habilidades em pré-escolares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Lei n. 9394/96**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de Altas Habilidades**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento**. Vol.1. Brasília: MEC/SEESP, 1999. Série Atualidades Pedagógicas.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.

_____. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais: identificando e atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** Brasília: MEC/SEESP, 2003a.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2003b.

_____. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. MEC/SEESP. **Inclusão.** Revista da Educação Especial. Out/2005.

_____. **Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação:** documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BOOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. 13ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação Continuada de Professores. In: SOUZA, Cecília Rodrigues de. **Educação: discurso e compromisso.** Manaus: Editora Valer / Foppi, 2006.

CAMPOS, Luiz Fernando de Lara. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia.** 3ªed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, Adriano Monteiro; RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. et al. **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **O Papel do professor no desenvolvimento de talentos.**

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. **Educar em tempo incertos.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 7ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FELTRIN, Antônia Efro. **Inclusão Social: quando a pedagogia se encontra com a diferença.** São Paulo: Paulinas, 2004. (Coleção Pedagogia e Educação)

FERREIRA, 2006 (apostila psicop 2)

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita C. **Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** *Cad. Pesqui.*, jul. 2002, no.116, p.21-39. ISSN 0100-1574.

FREITAS, Soraia; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (Orgs.) **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.** Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula.** 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea)

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório.** 12 ed. Ver. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2003.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de SUPERDOTADOS: teoria e prática.** São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GENTILI, Pablo. **A Exclusão e a Escola: o apartheid educacional como política de ocultação.** In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

GIESTA, Nágila C. Identificação de manifestações da inteligência numa abordagem sócio-histórica. p. 22-24. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SUPERDOTADOS - ABSD. **Altas Habilidades/Superdotação e talentos: manual de orientação para pais e professores.** Porto Alegre: ABSD/RS, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da história.** 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GHEDIN, Evandro. A formação continuada de professores(as)/educador(a) e as dimensões de sua profissionalidade. In: SOUZA, Cecília Rodrigues de. **Educação: discurso e compromisso.** Manaus: Editora Valer / Foppi, 2006.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e Talento: um programa para a Escola.** São Paulo: EPU, 2006.

_____. **Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão.** Petrópolis,RJ: Vozes, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados.** São Paulo: Biruta, 2003.

IMBERNÓN, F. (Org.) **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KOLLER, Silvia (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2005.

LANDAU, Érika. **A Coragem de ser Superdotado.** Trad. Sandra Miessa. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação)

MARQUES, Maria Celeste S.S. Desenvolvimento da Aquisição da Escrita: um panorama teórico. In: **Revista Práxis pedagógica.** Porto Velho – Rondônia, v.2, p. 45-67, 2001.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu.** São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

METTRAU, Marcy Bulkol (Org). **Inteligência: patrimônio social.** Rio de Janeiro: Editora Dunya, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social.** 13.º ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIRA, Maria Helena Novaes. **Desenvolvimento psicológico do superdotado.** São Paulo: Atlas, 1979.

_____. **Superdotados:** desafio constante para a Educação e a Sociedade. In: SANTOS, O. (Org.) [et.al.]. **Superdotados: Quem São? Onde Estão?** São Paulo: Pioneira, 1988.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado.** São Paulo: Atlas, 1979.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa. Abordagem Teórica-Prática.** 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação Trabalho Pedagógico)

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O aluno com Altas Habilidades/Superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser? In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial: em direção a educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PÉREZ, _____. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva.** Publicações EDIPUCRS. Porto Alegre –RS, Ano XXVII, n.1 (52), p. 75-131, Jan./Abr. 2004.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpx, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SANTOS, Oswaldo de Barros. Uma Pesquisa para Identificação de Superdotados e Estudos Preliminares sobre seu Comportamento. In: SANTOS, O. (Org.) [et.al.]. **Superdotados: Quem São? Onde Estão?** São Paulo: Pioneira, 1988c. [p. 33-37].

SARAIVA, Emerson Sandro; SOUZA, Kelly C.S. **Eu, tu, nós: olhares sobre a educação.** Manaus: Editora Valer/Foppi, 2006.

SASSAKI, Romeu. **O paradigma educacional do século 21.** In: BRASIL. MEC/SEESP. Inclusão. Revista da Educação Especial. Out/2005.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMONTON, Dean Keith. **A origem do gênio.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

SOUZA, Maria de Lourdes Lunkes. **Portadores de Altas Habilidades entre menores infratores.** In: Revista Educação. Ano XXVIII nº. 01. Porto Alegre: Jan/Abril/2005.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. Projeto de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e a UNESCO - **Implantação de Núcleos de Formação de Professores e Desenvolvimento de Altas Habilidades / Superdotação,** p. 4, 2005. [disponível em: www.mec.gov.br – consultado em: 02/01/2007.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Uma trajetória na identificação das Altas Habilidades/Superdotação em educação infantil. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006.

_____. Uma trajetória na identificação das Altas Habilidades/Superdotação em educação infantil. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIRGOLIM, A. M. R. A Educação de alunos com superdotação. In: MEC. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005a.

_____. A identificação do aluno com altas habilidades/superdotação: Fatores emocionais e desempenho escolar. In: MEC. **Ensaio Pedagógico para a implementação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação** (pp.19-32). Brasília, DF: MEC, SEESP, 2005b.

_____. Enriquecimento Escolar em Salas de Aula Regular e de Recursos para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: uma perspectiva inclusiva. In: **Ensaio Pedagógico**. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília. MEC/ SEESP, 2006 [p. 109-120].

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre para a Pesquisa

Eu _____, *consinto participar da Pesquisa referente ao Projeto de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas/Ufam, da mestranda **Andrezza Belota Lopes Machado**, que visa analisar como ocorre a identificação dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede pública de ensino na cidade de Manaus.*

Foi-me informado que o tema deste trabalho é **IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA CIDADE DE MANAUS**,¹⁵ tendo como sua orientadora a Dr.^a Prof.^a Maria Alice d'Ávila Becker, Doutora em Psicologia pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS/Brasil, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Minha colaboração será na resposta ao questionário ou a entrevista individual e estou ciente de que ela tem como objetivo coletar dados para a análise da temática em questão. Saliento ainda que tenho conhecimento de que os objetivos específicos da pesquisa são: realizar o levantamento dos conhecimentos que os educadores possuem sobre os alunos com Altas Habilidades/Superdotação; reconhecer os critérios utilizados pelos educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal e estadual de ensino para a identificação do aluno que apresenta indicadores de Altas Habilidades/Superdotação; assim como verificar as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (*Semed*) e, pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (*SEDUC*) para a formação de professores(as), visando a identificação e o trabalho pedagógico com os alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação, atendendo assim suas necessidades educacionais especiais.

Estou consciente de que me é garantido obter esclarecimento durante o curso da pesquisa, bem como tenho a liberdade de recusar ou retirar o meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo algum. Também me é garantido sigilo quanto às informações confidenciais da pesquisa.

Manaus, ____ de _____ de 2006.

Assinatura do Participante: _____

Aluna Pesquisadora: Andrezza Belota Lopes Machado
E-mail: andrezzabel@yahoo.com.br
Telefones: 9112-3191/3642-5660

¹⁵ Esse era o título do trabalho até o momento em que o termo foi elaborado e a pesquisa foi realizada, sendo modificado posteriormente com as orientações da banca de defesa da dissertação.

APÊNDICE B – Questionário para os(as) Professores(as)

Nome (ou iniciais): _____ Data: _____

Idade: ____ Tempo de atuação na educação: ____ Nível de ensino que leciona: _____

Série ou Ciclo: _____ Quantos alunos em sua sala de aula? _____ Distrito Educacional: _____

Secretaria de Educação que trabalha: () *Semed* () *Seduc*

Formação Acadêmica:

Pós-Graduado em _____ Graduado em _____

Ensino Médio em _____

1. Em sua experiência profissional, recebe formação continuada?

() Sim. Com que frequência? _____

() Não

2. Já recebeu alguma formação continuada sobre alunos com Altas Habilidades/Superdotação?

() Sim. Quando? _____

() Não

3. O que você entende sobre Altas Habilidades/Superdotação?

4. Quais as características que você apontaria em um aluno com Altas Habilidades/Superdotação?

a) Alto desempenho em todas as áreas de conhecimento ()

b) Aluno indisciplinado e que dá trabalho em sala de aula ()

c) Fluência verbal ou vocabulário extenso para sua idade ()

d) Comportamento impaciente, irrequieto ou hiperativo ()

e) Aprende com rapidez e facilidade ()

f) Apresenta desvio de comportamento e agressividade ()

g) Curiosidade acentuada ()

h) Apresenta originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas ()

i) Baixo limiar de frustração ()

j) Dispersão ou desatenção ()

k) Impaciência com atividades rotineiras e repetitivas ()

l) Aceita e propõe desafios ()

m) Participa de tudo que o rodeia ()

n) Persistência em satisfazer seus interesses e questões ()

o) Faz perguntas provocativas ()

p) É bom desenhista ou em outra expressão artística ()

q) Tem sempre idéias e soluções ()

r) Apresenta senso crítico e defesa de suas idéias ()

s) Rejeição de autoridade excessiva ()

5. Você já teve ou tem em sua sala de aula algum aluno com Altas Habilidades/Superdotação identificado?

() Sim

() Não.

6. Caso tenha identificado, qual o procedimento adotado após a identificação do aluno com AH/S?

7. Que características você observou/observa no desenvolvimento desse aluno?

8. Você tem conhecimento de algum atendimento educacional direcionado ao aluno com AH/S na cidade de Manaus?

() Sim Qual? _____ Onde funciona? _____

() Não

9. O que você acredita ser necessário para que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação sejam identificados pelos(as) professores(as) da Educação Básica no Ensino Regular?

10. Você sabe como identificar e atender educacionalmente os alunos com Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular?

() Sim

() Não. O que é necessário para que isso aconteça? _____

11. O que você entende por inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, especialmente do aluno com Altas Habilidades/Superdotação? E o que é necessário para que ela ocorra nos sistemas educacionais de ensino?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com os Gerentes e Coordenador das Secretarias de Educação

Nome (ou iniciais): _____ Data: _____

Idade: _____ Tempo de atuação na educação: _____

Secretaria de Educação em que trabalha: () *Semed* () *Seduc*

Cargo/Função: _____

Formação Acadêmica:

a) Pós-Graduado em _____

b) Graduado em _____

c) Ensino Médio em _____

1. O que você entende sobre Altas Habilidades/Superdotação?
2. Quais as características que você apontaria em um aluno com Altas Habilidades/Superdotação?
3. Existem ações nas escolas regulares de Educação Básica para a identificação dos alunos com AH/S? Quais?
4. Quais as orientações da Secretaria de Educação em relação à identificação do aluno com AH/S, para os(as) professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental?
5. Existem ações na Secretaria de Educação para a formação/capacitação dos educadores para que os mesmos possam identificar os alunos com AH/S? Quais?
6. Existem ações na Secretaria de Educação para o atendimento educacional do aluno com AH/S? Quais?
7. Após a identificação do aluno com AH/S, que procedimento deve ser adotado pelos educadores?
8. Como você acha que deve ser o atendimento educacional do aluno com AH/S?
9. Qual sua sugestão para que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação sejam identificados pelos professores (as) da Educação Básica, com maior facilidade?
10. Você conhece algum atendimento educacional na cidade de Manaus, direcionado aos alunos com AH/S? Qual?
11. O que você entende por inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, especialmente do aluno com Altas Habilidades/Superdotação? E o que é necessário para que ela ocorra nos sistemas educacionais de ensino?

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA SEMED



ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA- SEMED

Av. Recife, 2549 – Parque 10 de Novembro CEP 69050-030 Manaus-AM Fone/Fax (092) 643-6911

A U T O R I Z A Ç Ã O

AUTORIZAMOS a professora **Andrezza Belota Lopes Machado** a realizar Pesquisa de Campo para Mestrado com os professores desta Secretaria Municipal de Educação.

Manaus, 12 de junho de 2006.


JOSÉ DANTAS CYRINO JÚNIOR
Secretário Municipal de Educação

**ANEXO B – OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA NAS ESCOLAS
DA SEDUC**



SEDUC
Secretaria de Estado de Educação
e Qualidade do Ensino
Gabinete da Secretária Executiva



OFÍCIO N.º 1004-GSE/SEDUC

Manaus, 09 de junho de 2006.

Senhora

Pedagoga ANDREZZA BELOTA LOPES MACHADO
Rua 38 casa 09 Conjunto Castelo Branco II – Parque 10
Manaus - AM

Senhora Pedagoga,

Cumprimentando-a cordialmente, referimo-nos ao seu expediente datado de 08 de junho de 2006, para comunicar-lhe que, autorizamos Vossa Senhoria dar continuidade à sua pesquisa de campo, cuja temática está voltada para a identificação dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, envolvendo o alunado dos ciclos iniciais do ensino fundamental da rede estadual e municipal de ensino, na área da Educação Especial.

Atenciosamente,

MARLY HONDA DE SOUZA NASCIMENTO
Secretária Executiva de Educação e
Qualidade do Ensino

vc/ap.

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com o número 164/2006, intitulado: **“Identificação dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas escolas da Rede Pública de Ensino da cidade de Manaus”** tendo como Pesquisadora Responsável Andressa Belota Lopes Machado.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 26 de julho de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFAM


.....
Profª Drª Maria Rosa Lozano Borrás
Coordenadora