



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AMANDA OLIVEIRA DOS SANTOS

**DIFERENTES OLHARES E O MESMO FOCO: AS CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

SALVADOR - BA

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AMANDA OLIVEIRA DOS SANTOS

DIFERENTES OLHARES E O MESMO FOCO: AS CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada
como parte dos requisitos necessários para
a obtenção do título de Mestre em
Educação, do Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal da
Bahia.

Orientador: Professor Dr. Miguel Angel
Garcia Bordas

SALVADOR - BA
2015

S233 Santos, Amanda Oliveira dos.

Diferentes olhares e o mesmo foco: as concepções dos professores e as altas habilidades/superdotação./ Amanda Oliveira dos Santos. – Salvador, 2015.

141f.

Orientador: Miguel Angel Garcia Bordas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Pós-Graduação em Educação. 2015.

1. Educação inclusiva 2. Formação docente 3. Professor - Habilidades 4. Professor – Superdotação 5. Identificação I. Universidade Federal da Bahia II. Bordas, Miguel Angel Garcia III. Título VI. Subtítulo.

CDD 370.71

AMANDA OLIVEIRA DOS SANTOS

**DIFERENTES OLHARES E O MESMO FOCO: AS CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Trabalho aprovado. Salvador, 31 de Julho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Miguel Angel García Bordas - Presidente
Universidade Federal da Bahia

Professora Dra. Nelma de Cássia S. S. Galvão - Membro
Universidade Federal do Recôncavo Baiano

Professor Dr. Felix Marcial Diaz Rodriguez - Membro
Universidade Federal da Bahia

Professor Dr. João Danilo Batista de Oliveira - Membro
Universidade Estadual de Feira de Santana

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, Angélica e Luiz Antonio. Sem dúvida o amor, o carinho e o apoio de vocês foram indispensáveis para que eu superasse a distância, dificuldades, medos e incertezas ao decorrer desta caminhada. Obrigada!

A vocês dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, saúde e coragem para seguir o caminho que escolhi, superando todos os obstáculos.

À minha família, pois sem vocês nada sou. Em especial aos meus pais, Angélica e Luiz Antônio, e irmã, Mariana, pela compreensão, apoio, palavras de incentivo, paciência, carinho e amor nos momentos de estresse diante da jornada acadêmica e da saudade. Não foi fácil ficar estes dois longos anos longe de vocês e da nossa divertida rotina em família. Sem o apoio de vocês nada seria possível, a nossa ligação é muito mais que sanguínea! ALMA!

Ao meu Orientador Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas, pela oportunidade de crescimento, pelos incentivos e pelo intenso aprendizado ao decorrer dos dois anos de orientação. Obrigada pela confiança.

À FAPESB por me proporcionar os momentos de dedicação exclusiva a este trabalho, concedendo o amparo necessário para que a minha trajetória acadêmica fosse marcada por experiências significativas e concretas de estudos e aprendizado.

À minha estimada professora e amiga Andrezza Belota Lopes Machado. Obrigada por me apresentar à temática, ascender à chama da paixão pela área, incentivar a realizar esta etapa de formação e me apoiar, mesmo que de longe, durante esta longa e “dolorosa” caminhada.

À minha família de coração, obrigada por me receberem, em Salvador, de braços abertos. Em especial aos meus padrinhos Edson e Ana Cristina, pelo amor, carinho, confiança e incentivo. À minha querida tia Ilze, pelo acolhimento, torcida, incentivo e mimos durante esta trajetória. E à minha amiga/irmã Lícia, por estar ao meu lado nos melhores e piores momentos que marcaram a minha vida, obrigada por “me aturar” nos momentos de euforia e desespero!

Às amigas e amigos! Aos “antigos”, principalmente, que acompanharam a idealização e a realização dos meus objetivos! Que me apoiaram nos momentos de tristeza e festejaram os momentos de vitória e alegria. Gostaria de agradecer, também, àqueles que em algum momento desta trajetória se afastaram, mas que de alguma forma, em algum momento, sonharam junto comigo. “É impossível ser feliz

sozinha!”

Como não agradecer aos que estão longe? E mesmo assim estão torcendo, mandando energias positivas e palavras de apoio. Minhas amadas amigas e colegas de profissão, Adriana, Débora, Mariana, Mayra e Nayara! Lembro-me dos nossos planos durante a graduação e mesmo que, hoje, cada uma esteja em um lugar e em uma rotina, estamos unidas pelo laço da amizade.

E, por fim, mas não menos importante, aos meus novos amigos! Sejam bem-vindos à minha vida e obrigada por terem aparecido em algum momento desta caminhada! Não só aparecido, como permanecido e participado. Os laços não precisam ser antigos para serem verdadeiros e sei que posso confiar e contar com vocês.

Obrigada pelos momentos de companheirismo e as palavras de carinho, tranquilidade e incentivo.

MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS!

*"Julgue seu sucesso pelas coisas
que você teve que renunciar para
consegui-lo."*

Dalai Lama

RESUMO

A história educacional brasileira, no que diz respeito ao reconhecimento e atendimento das necessidades educacionais dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, é marcada por avanços significativos, com grandes vitórias alcançadas, como também é marcada por grandes desafios a serem superados para a efetivação de uma prática diversificada que assista as reais necessidades destes estudantes. A provisão de uma educação de qualidade, que reconheça, estimule e desenvolva as potencialidades e os talentos dos estudantes possui como ponto de partida a identificação destes educandos e em seguida urge pela realização do atendimento educacional adequado, compreendendo a importância do enriquecimento curricular. No entanto, o desconhecimento acerca da temática, por parte dos professores, nos dias atuais, ainda é considerado uma dificuldade para a concretização do processo educacional destes estudantes. Neste contexto, o presente estudo, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, analisou as concepções, dos professores, dentro do processo de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Caracterizando-se por uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e com o método do estudo de caso. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram o diário de campo, a observação participante e a entrevista semiestruturada. Já para a realização da análise deste estudo foi desenvolvida a Análise do Conteúdo. Participaram deste estudo dezoito professores da rede estadual de ensino da cidade de Salvador, Bahia e os resultados indicaram que há uma estreita ligação entre as concepções dos professores e o reconhecimento de indicadores de altas habilidades/superdotação, o que reflete diretamente no desenvolvimento de ações pedagógicas que contemplam as necessidades educacionais destes estudantes. Ou seja, apontou a necessidade de uma formação adequada para os professores, a fim de que possam realizar estratégias educacionais desafiadoras, que estimulem e aperfeiçoem os potenciais e os talentos humanos.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação; Educação Inclusiva; Identificação; Formação docente.

ABSTRACT

The Brazilian educational history, related to the acknowledgement and support to the educational needs of high abilities / giftedness individuals' behavior, is marked by significant advances in which victories were reached, but it is also marked by great challenges to be overcome for the effectiveness of a diversified practice that assists the real necessities of these students. The provision of a qualified education that recognizes, stimulates and develops the students' potentialities and talents has, as a start point, the identification of these students who urge for the realization of a proper educational assistance, understanding the importance of the curricular enrichment. However, the lack of knowledge about the theme, by the teachers, nowadays, is still considered a difficulty for the concretion of these students' educational process. In this context, this study, belonging to the Post Graduation in Education Program, from the Federal University of Bahia, financed by the research support foundation of the state of Bahia, aimed to analyze the of teachers' conceptions inside the identification process of high skilled / giftedness students' behavior. It is characterized by a field research with a qualitative approach and a case study method. As data collection procedures, camp diary, the contestant observation and the semistructured interview were used. On the other hand, due to the fulfillment of this study analysis, a Content Analysis was developed. Eighteen teachers from state schools network in Salvador, Bahia participated on this study and the results indicated that there is a close connection between the teachers' conceptions and the high skilled / giftedness indicators recognition, which directly reflects on the development of pedagogical actions that include these students' educational needs. Furthermore, it should be pointed out the need of teachers' appropriate formation in order to them to accomplish challenging educational strategies that stimulate and improve the human potential and talents.

Keywords: High abilities/giftedness; Inclusive Education; Identification; Teaching formation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Sujeitos da pesquisa-----65

QUADRO 2 – Concepções -----77

LISTA DE ABREVIÇÕES

01. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO-----AH/SD
02. PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO-----PAHs
03. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-----AEE
04. SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS -----SRM
05. QUOCIENTE DE INTELIGÊNCIA-----Q.I
06. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-----MEC
07. CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO-----ConBraSD
08. ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL-----OAB
09. ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXEPCIONAIS -----APAE
10. ASSOCIAÇÃO CULTURAL BRASIL – ESTADOS UNIDOS-----ACBEU

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	22
1 EXPLORANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	22
1.1 O QUE É ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?	22
1.1.1 Peculiaridade das terminologias: o que as palavras dizem?	30
1.2 DA IDENTIFICAÇÃO AO ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	33
1.2.1 O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas habilidades/Superdotação	36
1.3 O PROFESSOR E A CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	39
CAPÍTULO II	44
2. METODOLOGIA	44
2.1 PROBLEMA DE PESQUISA	44
2.2 LOCAL DA PESQUISA	45
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	45
2.4 OBJETIVOS	47
2.5 INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS	48
2.6 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA	49
2.7 ANÁLISE DE DADOS	50
CAPÍTULO III	52
3 UMA INICIATIVA PROMISSORA	52
3.1 A ESCOLA	52
3.2 OS PROJETOS	55
3.3 O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	57
CAPÍTULO IV	64
4 OS DIFERENTES OLHARES	64

4.1 OS DONOS DOS OLHARES	64
4.2 O QUE OS OLHOS VEEM?	74
4.2.1 Entrevista – Pergunta 1.....	74
4.2.2 Entrevista – Pergunta 2.....	76
4.2.2.1 <i>Grupol</i>	66
4.2.2.2 <i>Grupoll</i>	69
4.2.2.3 <i>Grupolll</i>	73
4.2.3. Entrevista – Pergunta 3.....	97
4.2.4. Entrevista – Pergunta 4.....	102
4.2.5. Entrevista – Pergunta 5.....	107
4.2.6. Entrevista – Pergunta 6.....	110
4.3 COMO OS OLHARES INFLUENCIAM?.....	111
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA A PESQUISA	128
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO.....	134
APÊNDICE D –ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES.....	137
APÊNDICE D –ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORA DA SRM	139
ANEXO A – CRONOGRAMA DA PESQUISA	141

INTRODUÇÃO

Os passos de uma trajetória...

Posso me considerar uma menina sorridente que viaja pelo país, conhecendo as mais diversas culturas e costumes, experimentando diferentes temperos e sentindo na pele as diferenças climáticas. A minha história teve como ponto de partida a cidade de São Paulo, meu primeiro contato com o mundo, mais uma paulistana compondo a população, contudo não me considero solitária como diz Zeca Baleiro em uma de suas canções “eu estava só, sozinho, mais solitário que um paulistano...”, já que possuo amigos e colegas espalhados por este enorme Brasil.

Tenho a minha raiz na Bahia, especificamente na cidade de Salvador, lugar onde aprendi que não se pode faltar à fé, que a alegria é um estado de espírito contagiante e que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias, concordando plenamente com William Shakespeare.

Uma rápida passagem por Minas Gerais, nas proximidades da Lagoa da Pampulha, em Belo Horizonte, me fez perceber que além do horizonte existe um lugar bonito e tranquilo, como diz o grande rei Roberto Carlos, e que todos os sentimentos são momentâneos! Seja a dor ou a felicidade.

Em Manaus, cidade de fauna e flora exuberante, pude encontrar o significado, a importância e o compromisso de uma profissão. Aos dezessete anos, sem saber ao certo o que escolher para exercer profissionalmente, escolhi seguir um antigo desejo de criança, e cursei Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Com isso, a ideia de ser uma profissional imersa no mundo da Educação, mediando conhecimentos, proporcionando situações de desenvolvimento e aprendizagem, trouxe uma grande paixão: a educação especial.

Aos vinte e dois anos, retornando, sozinha, para Salvador, enfrentando o desafio de morar longe da família, a menina sorridente foi em busca do seu objetivo

e com isso ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia. Onde, em um ambiente novo, desafiador e exigente, buscou compreender a realidade acerca da educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação; como também divulgar a temática que infelizmente ainda se encontra camuflada nas discussões e rotinas de parte dos ambientes escolares e educacionais.

Compreendendo a importância da educação e considerando que a escola, em seu sentido amplo, é a alternativa mais favorável à aquisição de saberes e pleno desenvolvimento das crianças, jovens e adultos, no Brasil, e que é por meio dela que a educação busca cumprir o seu papel, em ambientes heterogêneos e desafiadores, de proporcionar que todos tenham o direito e acesso aos níveis mais elevados de produção e de conhecimento.

Considerando a função formadora da instituição escolar, não se deve esquecer a importância do professor em tal processo, já que a sua figura é uma rica fonte de conhecimento que os indivíduos em situação de aprendizagem têm contato durante a permanência na educação básica e superior.

Dentre os grupos que compõem a heterogeneidade das turmas escolares, enfatiza-se que o estudante com altas habilidades/superdotação, entretanto o seu processo de desenvolvimento e ensino e aprendizagem ainda são pontos pouco difundidos e divulgados, sendo marcados por uma visão confusa e estereotipada, acarretando, de certo modo, na consolidação de concepções distantes do conhecimento científico e possivelmente em dificuldades socioeducacionais desses educandos.

Abordar a temática da educação das pessoas com altas habilidades/superdotação, durante a graduação, na iniciação científica, configurou-se como um grande desafio. Afinal, era o primeiro contato com o tema, a pesquisa e toda a sua complexidade. Os dois primeiros estudos bibliográficos solidificaram o conhecimento acerca da educação especial, a perspectiva inclusiva e as especificidades que permeiam a temática: altas habilidades/superdotação. Além de terem sido fundamentais para a definição da identidade profissional e atuação na investigação.

A convivência, posteriormente, com a professora e os estudantes participantes do terceiro estudo, caracterizado como uma pesquisa de campo e associado a um projeto de extensão, que culminou em um projeto piloto de atendimento educacional especializado, na rede municipal de ensino da cidade de Manaus, ao decorrer de um ano e meio, proporcionou inquietações e reflexões, que são elementos ricos e fundamentais para a atual investigação.

Algumas falas e práticas presenciadas foram marcantes, originando angustias no que diz respeito às concepções dos agentes envolvidos no processo de identificação e estimulação dos potenciais e talentos dos estudantes com altas habilidades/superdotação e as possíveis influências em tal processo.

É imprescindível identificar e investigar as concepções construídas e atuantes no cenário da educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, e a sua influência no processo de identificação, pois só a partir da identificação que é possível assistir as reais necessidades destes estudantes. Com isto, as concepções que circundam a temática devem ser observadas nas falas e atitudes do cotidiano, revelando com fidedignidade os pontos de vista que norteiam as práticas educacionais do professor e as relações interpessoais entre o docente e o discente com altas habilidades/superdotação.

Logo, a pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolveu-se por meio da pesquisa de campo, realizada em uma escola pública estadual, no município de Salvador, que recentemente implementou a oferta do atendimento educacional especializado para os estudantes com altas habilidades/superdotação na sala de recursos multifuncionais (SRM).

Para a realização da pesquisa, considerou-se o corpo docente do colégio, enfatizando os professores do ensino médio, integrantes da gestão pedagógica, sendo eles a vice-diretora e a coordenadora de projetos, e a professora responsável pelo atendimento na SRM dos estudantes identificados.

É de suma importância reafirmar que a educação, atualmente, pautada no paradigma inclusivo, norteadada por inúmeros documentos normativos nacionais e internacionais, preconiza a educação como um direito de todos, além de defender e buscar a provisão de uma educação qualitativa, que respeite à diversidade e a

igualdade em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem dos que estão envolvidos no processo educacional.

A inclusão, segundo Santos e Paulino (2008), é um processo constante, não havendo um estado de inclusão permanente. Logo, é necessário sempre rever tal processo, atentando-se para as políticas públicas, agentes participantes e indivíduos, para que os mecanismos de exclusão superados e que vão de encontro ao processo de atendimento das necessidades educacionais não retornem.

Nesse sentido, a educação especial, entendida como uma modalidade transversal de educação escolar que estrutura-se na perspectiva da educação inclusiva e, seguindo princípios, previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), busca oferecer um atendimento adequado às reais necessidades educacionais do seu público alvo, onde se encontram os estudantes com altas habilidades/superdotação, além das pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

O conhecimento existente acerca da temática: *altas habilidades/superdotação* encontra-se, de modo geral, restrito à sociedade, gerando a perpetuação do senso comum, diversas concepções e inúmeras práticas equivocadas, ou até mesmo a ausência delas, no cenário educacional brasileiro.

Até que ponto tais concepções que circundam a temática e perduram na comunidade escolar interferem na educação da pessoa com altas habilidades/superdotação? É possível que alguma concepção existente influencie positivamente para a identificação e trabalho de estimulação e desenvolvimento dos potenciais e talentos humanos?

Em uma tentativa de expandir conhecimentos e sanar problemas relacionados ao processo educacional da pessoa com indicadores de altas habilidades/superdotação, no âmbito nacional, há, de acordo com o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), uma crescente busca pela temática e têm-se percebido a preocupação, em relação as pesquisas desenvolvidas, com a formação de professores, no que diz respeito à identificação, práxis pedagógica e políticas públicas que garantam a provisão de uma educação qualitativa, que considere e respeite às reais necessidades educacionais das crianças.

No estado da Bahia, especificamente em Salvador, após um levantamento do estado da arte, percebeu-se que o tema ainda é pouco abordado, possuindo lacunas no conhecimento da realidade local e conseqüentemente dificuldades de uma educação que contemple os educandos com altas habilidades/superdotação, que, de modo geral, ainda são invisíveis à sociedade soteropolitana.

É imprescindível trazer a tona que o avanço registrado nas pesquisas que abordam a temática é fator fundamental para a criação de condições concretas para a identificação e atendimento das reais necessidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Com isto, a questão que conduziu o trabalho é a possibilidade das concepções, especificamente dos professores, influenciarem no processo de identificação dos indicadores do estudante com altas habilidades/superdotação, sendo necessário conhecer como os professores concebem a temática e desenvolvem a práxis pedagógica, em relação a estes estudantes, a fim de perceber as principais influências no sucesso ou fracasso do reconhecimento e valorização das altas habilidades/superdotação.

As concepções, a partir da visão filosófica, compreendem o ato de elaborar conceitos, iniciando-se com a compreensão da essência de um objeto e culminando na elaboração de um conceito base. Já no âmbito da psicologia do pensamento, uma concepção é a capacidade de entender ou criar uma ideia, um modo de ver e/ou sentir. Destarte, não é possível realizar a definição prévia das percepções que podem vir a ser evidenciadas no trabalho, uma vez que há um leque de possibilidades, uma vez que variam de acordo com a especificidade de cada indivíduo e do ambiente no qual ele está inserido.

Contudo, alguns mitos e estereótipos difundidos na sociedade, pelo senso comum, podem estar presentes na fala de alguns participantes, pois são destacados por pesquisadores da área, como, por exemplo, Fleith (2007) e Freitas e Pérez (2012), devido à alta incidência, a ideia errônea que a criança com altas habilidades/superdotação é boa em tudo e/ou não necessitam de situações de estimulação para o seu desenvolvimento.

Os mitos são construções grupais, representações que os grupos humanos constroem para dar conta do desconhecido, do não-conhecido, na tentativa de determinar o indeterminável e para encobrir a angústia do desconhecimento, graças a essa representação imaginária (FERNÁNDEZ *apud* SAKAGUTI, 2012, p. 24).

Posto isso, o estudo das concepções e suas implicações na identificação dos potenciais e talentos dos educandos, partindo dos principais agentes envolvidos no âmbito da escola, ou seja, os professores, no município de Salvador, traz à tona a realidade educacional, a produção de conhecimentos e possibilidades para novas explorações.

A partir das observações e entrevista realizadas, foi possível identificar as concepções que permeiam a prática pedagógica e ainda circulam não só pela escola, mas na sociedade, de um modo geral, e a interferência de tais concepções/percepções no processo de identificação das crianças com altas habilidades/superdotação.

Neste sentido, desenvolveu-se esta pesquisa, considerando a sua relevância no que tange a oportunidade de conhecer e proporcionar uma identificação, para posteriormente um atendimento qualitativo às necessidades educacionais dos educandos com altas habilidades/superdotação, onde o principal objetivo foi analisar as concepções, dos professores, dentro do processo de identificação dos estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação, considerando a identificação como ponto fulcral para a estimulação e o desenvolvimento dos potenciais e talentos, possibilitando um espaço de aprendizagem para todos que integraram o campo desta pesquisa, professores e pesquisador, assim como para os futuros leitores deste trabalho.

O trabalho configura-se em cinco eixos. Sendo o primeiro “explorando as altas habilidades/superdotação” expõe, de modo geral, a temática e suas peculiaridades. O segundo é a metodologia, que por sua vez traz o caminho traçado e percorrido para alcançar êxito na pesquisa. O terceiro, intitulado “uma iniciativa promissora”, apresenta o local onde a pesquisa foi realizada e todas as atividades desenvolvidas em prol do estudante com altas habilidades/superdotação. O quarto, nomeado como “os diferentes olhares”, revela os olhares dos professores, trazendo a discussão

acerca das concepções encontradas e, por fim, algumas considerações pertinentes que são interessantes de serem compartilhadas.

CAPÍTULO I

1 EXPLORANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

1.1 O QUE SÃO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

Historicamente nota-se que a construção social e educacional acerca da temática, altas habilidades/superdotação, foi marcada pelo desconhecimento e conseqüentemente por uma visão estereotipada, onde mitos e ideias errôneas se fortaleceram, criando barreiras no reconhecimento e na valorização das especificidades desses educandos. Desta forma, é necessário desmistificar a temática, clarificar o seu conceito e expor a prática pedagógica necessária.

A superdotação possui quatro modelos teóricos explicativos: (1) com base nas capacidades inatas, (2) com base nos componentes cognitivos, (3) com base no rendimento/desempenho e (4) com base socioculturais. (MARTINS, 2013) Destarte é o modelo com base no rendimento/desempenho que serve como alicerce teórico para a realidade educacional nacional.

Seguindo esta linha de raciocínio, a definição oficial, no Brasil, sobre quem são as pessoas com altas habilidades/superdotação está publicada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento norteador das ações de políticas nacionais de atendimento às pessoas com necessidades especiais, expressando que:

[...] Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 9).

Observa-se, então, que ao contemplar as mais variadas áreas onde os potenciais e talentos podem ser observados, manifestados e explorados, a definição brasileira não privilegia apenas a área acadêmica; e por consequência, não utiliza como principal instrumento para a identificação o resultado de testes psicométricos, conhecido como o quociente de Inteligência (QI), pois, como afirma Neisser, (*apud* VIRGOLIM, 2014, p.226) “o conceito de inteligência não pode ser explicitamente definido, não somente pela natureza da inteligência, mas também pela natureza dos conceitos”.

De acordo com Sabatella (2008), o QI foi criado em 1912, por Wilhm Stern, psicólogo alemão, sendo, originalmente, um cálculo matemático para averiguar o nível mental de um indivíduo, partindo de dois conceitos, criados e introduzidos por ele, sendo eles o de idade mental e idade cronológica, onde o que determinaria o quociente do QI do indivíduo, seria a divisão entre as idades mencionadas anteriormente.

Após algumas adaptações, em relação aos padrões de habilidade média a serem considerados em cada idade, Lewis Terman, modificou, também, a equação, onde a fórmula para alcançar o número do QI obtido através da divisão supracitada passou a ter o seu resultado multiplicado por 100, sendo a equação conhecida e utilizada atualmente. Thurstone (1930), psicólogo de Chicago, realizou algumas críticas em relação à utilização dos resultados de testes de QI para a avaliação e identificação dos potenciais e talentos humanos, ao considerar que tal resultado é falho, uma vez que não verifica com sucesso os aspectos que fogem das competências acadêmicas e verbais. (SABATELLA, 2008).

Além das críticas realizadas a aferição do QI e utilização apenas do seu resultado para a identificação das altas habilidades/superdotação, onde os educandos com o pensamento criativo são penalizados, Virgolim (2014) destaca a preocupação na utilização dos testes de QI, com cautela, quando necessários, já que “são sensíveis às diferenças étnicas, linguísticas e socioeconômicas e, portanto, devem ser aplicados com essas restrições em mente; e por fim, é essencial que os resultados dos testes sejam usados para a inclusão, e não a exclusão dos alunos” (p. 45).

Ainda acerca do conceito adotado pelo Brasil, pode-se afirmar que ele caracteriza-se por uma abrangência significativa, já que a sua construção tem como alicerce teórico a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e, também, a dos Três Anéis de Joseph Renzulli (2004).

Gardner (1995) trouxe uma contribuição fundamental na expansão do conceito ao abordar uma visão multidimensional da inteligência, onde, considera a inteligência como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado em um cenário cultural, para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura.” (Gardner, *apud* SABATELLA, 2008, p. 58), para ele, o indivíduo é dotado de oito inteligências autônomas e distintas que interagem entre si, sendo elas:

1) linguística - habilidades envolvidas na leitura e na escrita; 2) musical - habilidades inerentes a atividades de tocar um instrumento, cantar, compor, dirigir uma orquestra; 3) lógico-matemática - habilidade de raciocínio, computação numérica, de problemas, pensamento científico; 4) espacial - habilidade de representar e manipular configurações espaciais; 5) corporal-cinestésica - habilidade de usar o corpo inteiro ou parte dele em desempenho de tarefas; 6) interpessoal - habilidade de compreender outras pessoas e contextos sociais; 7) intrapessoal - capacidade de compreender a si mesmo, tanto sentimentos e emoções, quanto estilos cognitivos e inteligência; 8) naturalística - habilidade de perceber padrões complexos no ambiente natural. (FLEITH, 2007, p.45).

Apresentando a Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner, proporcionou no Brasil, a valorização das diversas inteligências, a avaliação da habilidade norteada pela especificidade presente na inteligência em questão e a necessidade do contexto educacional contemplar a todas, de modo significativo. Para Cupertino (2008):

Podemos pensar na concepção de Gardner para a inteligência através de uma analogia: a inteligência poderia ser entendida como a porta de abertura do indivíduo para o mundo à sua volta, a maneira como ele capta e significa esse mundo, e atua sobre ele. As pessoas teriam, assim, diferentes formas de aproximação e compreensão das coisas (p.30).

Segundo Virgolim (2007), Gardner considera:

A inteligência como habilidades que permitem ao indivíduo resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade. Assim, ele ressalta dois importantes fatores: (a) a inteligência envolve criatividade, na medida em que ela é de fundamental importância para o desenvolvimento de produtos em uma sociedade ou para solucionar problemas que aparecem em um contexto; e (b) algumas inteligências são mais valorizadas em uma cultura do que em outra e, portanto, o indivíduo só pode ser considerado inteligente se o seu contexto for levado em consideração. (p.54).

Apesar de a definição brasileira estar apoiada em tal teoria, é importante apresentar outras visões, para aventar a discussão sobre o conceito de inteligência e suas facetas, ampliando as premissas que envolvem a temática e são essenciais para a sua compreensão e discussão. Com isso, é de suma importância destacar a teoria de Robert Sternberg, que, segundo Sabatella (2008), define a inteligência como “uma atividade mental ou processo que pode ser aprendido e enfatiza a dimensão em que seus aspectos funcionam.” (p.58). Já Virgolim (2014), seguindo os preceitos de Sternberg, afirma que “a inteligência é parcialmente uma função da capacidade de elaborar tarefas e situações novas e a capacidade de automatizar o processamento da informação.” (p.50)

Sternberg (*apud* GAMA, 2014) propõe em sua teoria, a Teoria Triárquica da Inteligência, que a inteligência abrange três fatores fundamentais e inter-relacionados: (1) capacidade de se relacionar com o meio-ambiente, (2) capacidade de se relacionar com a experiência individual e (3) e a capacidade de processar informações. Considerando tanto o indivíduo quanto as interações com o meio-ambiente que resultam na experiência única do indivíduo.

Imersa na teoria de Sternberg, Gama (2014), expõe três subteorias, que estão relacionadas, respectivamente, (I) com o mundo interior do indivíduo, (II) habilidade em lidar com a novidade e habilidade para automatizar respostas relativas às novidades, e, pro fim (III) a subteoria do contexto, abarcando a influência do meio-ambiente sob o indivíduo.

A autora supracitada defende que a teoria de Gardner e a teoria de Sternberg

são compatíveis, ao considerarmos que existem, pelo menos, oito tipos de inteligências distintas, o que corresponde a diferentes sistemas simbólicos ao mesmo tempo em que aceitarmos a ideia de que há três formas de pensamento. Sendo assim, “as inteligências correspondem a diferentes conteúdos da cognição [...] enquanto o comportamento inteligente se dá através de diferentes processos cognitivos” (p.671)

Outros aspectos acerca da inteligência, que podem ser destacados, em linhas gerais, nesse trabalho, são os de Jean Piaget e Lev Vygostky. Piaget apresenta em seus arcaouços teóricos a ideia de que “o processo cognitivo emerge como resultado da reorganização de estruturas psicológicas resultantes da interação dinâmica da criança com o ambiente” (VIRGOLIM, 2014, p. 41) estabelecendo a teoria interativa da inteligência, onde todo e qualquer desenvolvimento cognitivo depende da contribuição genética e da qualidade do ambiente. Já Vygotsky acreditava que “a aquisição do conhecimento [...] é um processo que se dá pela experiência, mediada pela vivência da criança na sociedade” (VIRGOLIM, 2014, p.42) com isso, o uso dos instrumentos, sejam eles físicos ou simbólicos, utilizados no processo de socialização, são fundamentais para a obtenção das funções mentais superiores.

A teoria dos Três Anéis, de Renzulli (2004), um dos pilares da conceituação brasileira, considera que as altas habilidades/superdotação consistem nos resultados da interação dinâmica de fatores fundamentais: a habilidade acima da média, a criatividade e o envolvimento com a tarefa. Com isso, Fleith (2007) e Virgolim (2007) fazem considerações relevantes a respeito da teoria de Renzulli, contextualizando sua importância para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação, principalmente, no Brasil.

Desta forma, ressaltam a habilidade acima da média como a habilidade geral ou específica que se destaca em relação a um grupo; a criatividade é apontada como traço determinante na personalidade de tais indivíduos e “manifesta-se pelo alto nível de fluência de ideias” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p.19); e o envolvimento com a tarefa como um componente motivacional, além de abranger o esforço, perseverança e dedicação.

Virgolim (2014 revista) ressalta que Renzulli, defende a necessidade da compreensão da dinamicidade das altas habilidades/superdotação, uma vez que ele aparece em um *continuum* de habilidades, evitando, então, a rotulação do estudante, como sendo ou não superdotado. E em relação ao Modelo dos Três Anéis, enfatiza que (1) os traços não precisam necessariamente possuir a mesma intensidade, podendo não se manifestarem ao mesmo tempo; (2) os fatores ambientais, genéticos e de personalidade são modificados positivamente por experiências educacionais bem planejadas e (3) a criatividade e o envolvimento com a tarefa são traços variáveis, não permanentes, ocorrendo em maior ou menor grau.

Neste sentido pode-se afirmar que Renzulli contribuiu de forma satisfatória para a caracterização do estudante com altas habilidades/superdotação, uma vez que, conceituou e compreendeu a superdotação no contexto educacional e a superdotação produtivo-criativo, apresentando ambos como importantes.

Virgolim (2007) contribui com definições, onde a superdotação acadêmica é a “habilidade sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação” (p.43). Já a superdotação produtivo-criativo caracteriza-se pelo “desenvolvimento de materiais e produtos originais [...] – e processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais.” (p.43); já Simplício (*apud* SOUZA *et al.* 2014) apresenta traços importantes de tais estudantes, como, pro exemplo, não gostam de rotina, são sensíveis a detalhes, brincam com as ideias e são produtores de conhecimento.

Fleith (2007), por sua vez, sublinha que são indivíduos os quais, respectivamente, se saem bem no ambiente escolar, aprendendo com facilidade, além de possuir elevado nível de compreensão; e os que apresentam aspectos na atividade humana que se valorizam o desenvolvimento de produtos originais.

Nota-se, então, que a definição/conceito da área, é estreitamente relacionada ao aporte teórico utilizado para subsidiar a mesma, desta forma Freitas e Pérez (2012) afirmam que “os conceitos de inteligência e de AH/SD – extremamente vinculados entre si – e os indicadores neles utilizados devem refletir essa sincronia.” (p.17) onde a relação entre o conceito de inteligência, o conceito de altas

habilidades/superdotação e as características, ou indicadores, responsáveis pela diversidade do público, é fundamental para a credibilidade da práxis pedagógica.

A heterogeneidade é um traço marcante no grupo de pessoas com altas habilidades/superdotação, de acordo com Guenther (2006)

Cada um traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, características e atributos, originados não somente de sua própria constituição e plano genético, como também derivados e absorvidos das muitas fontes de influência presente no ambiente que é exposto, dentro dos vários grupos a que pertence. (p.34).

Há então, na literatura especializada, algumas características cruciais que são comuns às pessoas com altas habilidades/superdotação, e contribuem tanto para a sua compreensão e identificação, como para a estimulação do seu potencial e talento. Sendo indispensável apresentar as características gerais, por serem recorrentemente mencionadas por inúmeros autores (Casarin (2011); Cupertino (2008); Delpretto (2010); Fleith (2007); Freitas e Pérez (2012); Guenther (2006); Renzulli (2004); Virgolim (2007)). São elas: precocidade, gosto e nível elevado de leitura, interesses variados, assincronismos, tendência ao “isolamento”, preferência por trabalhos individuais, independência, autonomia, liderança, senso de humor refinado, observação elevada, entre outras (FREITAS; PÉREZ, 2012)

Das características citadas Freitas e Pérez (2012) ressaltam que a precocidade aliada ao gosto pela leitura justifica-se pela obtenção de informações e construção de conhecimentos, que conseqüentemente acarretam na autonomia e independência, que são então relacionadas ao comprometimento com a tarefa.

Destaca-se ainda, entre outros aspectos das características mencionadas pelas autoras, o interesse por temas variados e de seus semelhantes como uma possível causa ao isolamento e a preferência por trabalhar sozinho associado ao perfeccionismo. O assincronismo, por sua vez, “é a carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p.20) utilizando como parâmetro o desenvolvimento esperado para as etapas. E, por fim, a liderança, característica bastante comum, especialmente na área interpessoal.

Cupertino (2008) considera “as altas habilidades como um fenômeno multidimensional e complexo, que agrega o desenvolvimento cognitivo, afetivo, neuropsicomotor e de personalidade.” (p.16) Confirmando a heterogeneidade que circunda o grupo de pessoas com altas habilidades/superdotação, e a necessidade de investimentos nos recursos humanos, principalmente na formação do professor, para então promover uma prática que contemple tais indivíduos e suas especificidades.

Levando-se em conta todos os aspectos onde as potencialidades podem ser apresentadas, isoladamente ou combinadas, Casarin (2011) destaca que, de acordo com o MEC, existem seis tipos de alunos que podem ser considerados com altas habilidades/superdotação. Sendo eles, do tipo intelectual, acadêmico, criativo, social, psicomotor e talento especial. Apresentando, respectivamente, as seguintes características:

Capacidade intelectual geral que envolve rapidez de raciocínio, memória, pensamento abstrato, curiosidade intelectual e excepcional poder de observação; Aptidão acadêmica específica que envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse; Pensamento criativo-produtivo que se refere à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma inovadora; Capacidade de liderança que se refere à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa [...] poder de persuasão e de influência no grupo; Capacidade psicomotora que se refere ao desempenho superior em esportes, atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa; Talento especial para artes que se refere ao desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas. (p.56).

A apresentação das ideias errôneas, os conceitos e as características acerca dos estudantes com altas habilidades/superdotação é fundamental para o entendimento das inúmeras terminologias existentes na área e seus significados, a fim de promover discursos condizentes com os referenciais teóricos adotados.

1.1.1 Peculiaridade das terminologias: o que as palavras dizem?

Um longo caminho foi percorrido até chegar à atual terminologia adotada nos documentos oficiais brasileiros. Inicialmente, no Brasil, os estudos direcionados a este público foi evidenciado por meio da psicóloga russa Helena Antipoff, que inicialmente utilizou termos como *educação dos supranormais* e em seguida consolidou o termo *bem-dotado*. (GUENTHER, 2010)

Outro marco deixado por Helena Antipoff foi à utilização da expressão *excepcional*, utilizada, de modo geral, para designar toda e qualquer pessoa com necessidades especiais que diferem do grupo. Localizada pela primeira vez na Lei 4.024/61, artigos 88 e 89 (BRASIL, 1961).

Com a mudança no cenário educacional e avanços nos estudos, as terminologias presentes nos documentos oficiais foram sendo alteradas. Empregou-se *superdotados* e *talentosos* na Lei 5.692/71, artigo 9 (BRASIL, 1971); *superdotados* e *habilidade superior*, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, artigo 59, Item II e IV (BRASIL, 1996); *altas habilidades /superdotação*, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15); e *altas habilidades ou superdotação* no Decreto n 7.611 de 17 de Novembro de 2011, artigo 1 (BRASIL, 2011) e Lei 12.796 de 4 de março de 2013, que altera a LDB 9.394/96, artigo 4, Item III, artigo 58, artigo 59 e artigo 60. (BRASIL, 2013)

Ao decorrer do tempo alguns termos surgiram e foram empregados como sinônimos de altas habilidades ou superdotação, contudo não o são e geram conflitos de ideias e compreensão, perpetuando um olhar estereotipado e estigmatizante. Os mais comuns e que merecem maior atenção são: *gênio*, *precoce* e *prodígio*.

Assim, os termos geralmente empregados para designar, a pessoa com AH/SD, remetem a conceitos e características divergentes, sendo eles: “gênio”, “precoce” e “prodígio”. Cupertino (2008) esclarece que “a habilidade superior, a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são gradações de um mesmo fenômeno.” (p.24) Desta forma evidencia o pertencimento ao mesmo fenômeno, mas não remetem ao mesmo significado, e assim não podem ser considerados e utilizados como sinônimos.

A utilização dos termos distintos como sinônimos é uma ação praticada com a visão do senso comum, na construção estereotipada do sujeito com altas habilidades/superdotação (AH/SD), que necessitam da compreensão da temática e de suas necessidades educacionais especiais, o que fica prejudicado pela visão errônea das características de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa.

Para Fleith (2007) a terminologia da genialidade é recomendada “para descrever apenas os indivíduos que deixaram um legado à humanidade, pelas suas contribuições originais e de grande valor.” (p.16).

Virgolim (2007) destaca que a precocidade é “alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento” (p.23) e traz a luz de teóricos que uma criança precoce pode vir a ser uma criança com altas habilidades/superdotação, sendo necessário o acompanhamento do seu desenvolvimento, aprendizagem e criatividade. Assim, uma criança com altas habilidades/superdotação, não seria, necessariamente, uma criança precoce. Já em relação ao termo “prodígio” a autora ressalta que o mesmo “é utilizado para designar a criança precoce que apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico” (p.24)

No que se refere às terminologias adotadas, provenientes da presença em documentos normativos e norteadores das ações, de modo geral, destaca-se o questionamento realizado por Guenther (2010) quando afirma que há um cenário de termos confusos, onde as indefinições são provenientes de traduções equivocadas e falta de consenso no conceito acerca da inteligência. Com isto, afirma que diante da peculiaridade do cenário brasileiro, as palavras confundem. (GUENTHER, 2012)

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Pereira (2010) discorre que não é raro o uso de vários termos no Brasil, muitas vezes sem que haja uma ponderação epistemológica, afirmando ainda que essa variedade terminológica remete a três fatores que são visivelmente distintos, apontando o problema com a tradução de termos originários de outros idiomas, pluralidade teórica e o uso alienado e inadequado dos termos.

Os termos “superdotação” e “superdotado” são questionados, e até mesmo criticados, por alguns estudiosos da área, uma vez que, segundo Guenther (2006) o prefixo “super” possui uma carga de significados e remete a uma idéia de

desempenho extraordinário e domínio dos conteúdos desenvolvidos. Fleith (2007), por sua vez, ressalta que o termo contribui para uma ênfase no genótipo, caracterizado como “um dote que o indivíduo já traria ao nascimento e que se realizaria, independentemente das condições ambientais.” (p.19) Desconsiderando a influência do ambiente e descaracterizando a necessidade de estimulação e de ambientes favoráveis.

A expressão “Altas Habilidades” também é questionada por Guenther (2012), que apresenta argumentos sólidos para caracterizar a sua utilização inapropriada. Assim, destaca que “habilidades (em inglês, *skills*) se refere a resultado de algo aprendido intencionalmente, em geral um desempenho no campo físico, estendido a operações mentais” (p.10) e que ao incluir o termo “altas” descaracterizou o sentido de habilidades e configurou uma tradução equivocada de *high ability*, que significaria alta capacidade, ou seja, alto poder de aprender.

Desta maneira, Guenther (2012), prioriza o termo *Capacidade*, destacando que tais capacidades podem ser naturais ou adquiridas, sendo elas, respectivamente, a *Dotação e Talento*. Acreditando, então, que tais terminologias são as mais adequadas, pertinentes e com referencial teórico consistente para justificar a utilização.

Para Guenther *capacidade* “refere-se ao poder físico ou mental de “fazer alguma coisa”, ou seja, aprender e agir” (2010, p.3) Enquanto a *dotação* “indica presença de notável capacidade natural em pelo menos um domínio” (2012, p.4) e o *talento* remete “a capacidade desenvolvida e expressa em algum tipo de desempenho superior, conhecimento aprendido, habilidades treinadas sistematicamente.” (2012, p.7)

Deste modo, tem-se claramente a distinção de defesa e utilização de termos e independente das terminologias adotadas, tais estudantes possuem o direito de terem suas necessidades educacionais especiais assistidas de modo a estimular e desenvolver os seus potenciais e talentos, proporcionado por meio de um ensino diversificado e um ambiente desafiador.

1.2 DA IDENTIFICAÇÃO AO ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A identificação é um ponto crucial para a concretização de uma educação qualitativa aos estudantes com altas habilidades/superdotação, pois é por meio dela que as potencialidades e talentos dos estudantes são reconhecidos. Sendo então o ponto de partida para a intervenção pedagógica. Com isso é importante ter clareza no que se compreende a identificação. Assim:

Por identificação entende-se o conjunto de instrumentos pedagógicos que podem ser utilizados para o reconhecimento de diferentes habilidades dos alunos em diversas áreas do conhecimento [...]. Essa prática de identificação traz o contexto da escola como foco de análise e a observação do professor possibilitando: conhecer diferentes estratégias que alguns alunos usam na resolução de problemas; revelar seus interesses e motivações; e avaliar conhecimentos e estilos de aprendizagem, subsidiando o trabalho educacional. (DELPRETTO, 2010, p.20).

Pérez e Freitas (2014) afirmam que a real inclusão do estudante com altas habilidades/superdotação, onde as suas necessidades educacionais serão reconhecidas e atendidas, requer a correta identificação e registro, expressando que:

Ao contrário das demais áreas da Educação Especial, a identificação é parte integrante do atendimento educacional especializado, porque não pode ser feita apenas por um laudo, visto que não se trata de uma patologia ou deficiência aferível, mas ao longo de um processo contínuo e relativamente demorado que precisa avaliar a presença, intensidade e consistência dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, no contexto escolar, que devem ser registrados em parecer pedagógico. (p.637)

Apesar de todo o aparato legal, e os esforços para cumprir o que os dispositivos legais determinam, grande parte dos estudantes com altas

habilidades/superdotação não são identificados, e conseqüentemente não possuem as suas reais necessidades educacionais atendidas: a estimulação e o desenvolvimento dos potenciais e talentos.

A falta de domínio acerca da temática é apontada como motivo para tal dificuldade, considerando o cenário educacional atual, bem como o desconhecimento da temática, dificulta tanto o reconhecimento das características, como a análise dos dados obtidos pelos instrumentos ou pela observação, utilizados com a finalidade de identificar os indicadores nos estudantes.

Para identificar as Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD) têm sido usados diversos instrumentos [...] Essas ferramentas de uso educacional permitem identificar os principais indicadores de AH/SD em qualquer área, em três faixas etárias: crianças de 6 a 9 anos, crianças e adolescentes (de 10 a 18 anos) e adultos. (FREITAS; PÉREZ, 2012, p.17).

Os instrumentos validados e utilizados para a identificação, no Brasil, pertencem à realidade da cultura americana e por isto, quando utilizados, necessitam de adequação em relação ao contexto em questão, para que seus resultados correspondam, com credibilidade, a realidade vigente. Contudo, é necessário respeitar o referencial teórico subjacente, havendo sincronia entre as questões, os indicadores e o próprio conceito de Altas Habilidades/Superdotação utilizado, evitando que lacunas sejam criadas e prejudiquem o desenvolvimento da identificação e posteriormente o atendimento.

Estes instrumentos remetem aos de triagem, questionários e listas de verificações, compondo, de modo positivo, o processo de identificação, que segundo Freitas e Pérez (2012) “não é um processo fácil, já que não existe um perfil único que possa ser aplicado a todas elas” (p.35) transparecendo a dificuldade no reconhecimento dos indicadores em meio à heterogeneidade presente nos grupos que existentes na sociedade.

Dentro deste delicado processo, sendo ressaltado por Guenther (2006), o professor detêm uma posição de destaque, sendo o principal agente responsável

pela concretização do reconhecimento, uma vez que “convive diariamente com cada criança, em situações as mais variadas, em dimensão de tempo consideravelmente longa.” (p.56) além de ser responsável pela efetivação de práticas diversificadas e enriquecedoras.

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade educacional escolar. (CARVALHO, 2008, p.23).

Evidencia-se, então, que a identificação precede a efetivação das ações pedagógicas que compõem o atendimento educacional especializado, que se configura no ato do professor, caracterizado por uma intervenção pedagógica planejada que deve distinguir-se das atividades realizadas na escola (GUENTHER, 2012). Com isto, a eficácia do trabalho pedagógico, está, prioritariamente, nas ações delineadas do professor, sendo fundamental a intencionalidade e não apenas a boa vontade.

Guenther (2012) ressalta, com vigor, que o atendimento deve possuir dois objetivos. O primeiro refere-se ao desenvolvimento da capacidade natural, onde os resultados em longo prazo serão perceptíveis e satisfatórios. E o segundo abarca o desenvolvimento do talento, que apresenta resultados em curtos e médios prazos. Deste modo, a suplementação educativa, aliada à aceleração “que visa compatibilizar o ritmo de produção com a temporalidade escolar” (p.62), integram o plano de ação, seguindo os pressupostos de intervenção pedagógica.

Conforme o exposto, as ações atribuídas ao professor são essenciais para a sedimentação do programa de atendimento. Logo, é de suma importância que a formação docente, contemple a temática, a fim de proporcionar condições para a utilização de novas metodologias, tecnologias e estratégias didáticas diversificadas.

Estando de acordo com Freitas e Pérez (2012), que a complexidade do ato educativo exige modelos de formação, que estabeleçam conteúdos que estejam relacionados ao conhecimento disciplinar e interdisciplinar da educação especial,

proporcionando assim saberes que são essenciais aos educadores críticos-reflexivos. Pois lograr êxito na prática, requer do professor, consistentes estudos teóricos.

1.2.1 O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas habilidades/Superdotação

O AEE é um direito resguardado por inúmeros documentos normativos, não é substituinte do ensino regular e é composto por ações específicas para determinado contexto e necessidade. De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p.10)

O Decreto nº 7.611 de novembro de 2011, dispõe principalmente acerca do AEE, focalizando, no artigo 2 as garantias de serviços especializados a fim de eliminar as barreiras que podem obstruir o processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Ainda neste artigo observa-se no parágrafo 1 a garantia da suplementação para a formação do estudante com altas habilidades/superdotação, além do art. 2, parágrafo 2, destacando que,

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011).

Sendo assim, é no contexto do reconhecimento e valorização das diferenças, caracterizando-se a diversidade, que deve ser promovido um atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, sendo fundamental o desenvolvimento de um ensino diversificado, onde se objetiva

a estimulação e o desenvolvimento dos potenciais e talentos humanos, destacando-se a premissa do paradigma inclusivo.

Freitas e Pérez (2012) ressaltam ainda que: “o AEE deve disponibilizar programas de enriquecimento curricular, com ajudas técnicas, metodológicas e de recursos, dentre outros, e ao longo de todo o processo de escolarização.” (p.12). Assim, o atendimento educacional especializado visa, principalmente, suplementar os potenciais e talentos dos estudantes e quando necessário complementar sua dificuldade/limitação.

E para isto, é necessário, então, que o atendimento proporcione estratégias pedagógicas diversificadas que contemple as reais necessidades do sujeito, no que se diz respeito a sua área de interesse, potenciais e talentos

Diante do exposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 59, nos incisos I e II, estabelece que os sistemas educacionais assegurarão aos estudantes com altas habilidades/superdotação:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (BRASIL, 1996).

A proposta política educacional de atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades, que vigora no Brasil, difundida pelo MEC, possui fundamentação na teoria de Renzulli, norteando práticas pedagógicas heterogêneas que buscam intervir significativamente na educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, por meio da tríade composta pelo enriquecimento curricular, aceleração e compactação do currículo. (VIRGOLIM, 2007)

Em virtude da realidade educacional brasileira, onde o atendimento educacional especializado remete, principalmente, à prática do enriquecimento curricular, destaca-se aqui, que o mesmo configura-se como o serviço educacional mais encorajado entre as propostas de atendimento dos programas especializados, inclusive no Brasil. (VIRGOLIM, 2007). Dessa forma, torna-se indispensável expor a

organização desta estratégia, para que haja compreensão da sua importância

Cupertino (2008) acrescenta que,

O enriquecimento curricular é a abordagem educacional pela qual se oferece à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente apresenta. Isso pode ser feito pelo acréscimo de conteúdos mais abrangentes e/ou mais profundos, e/ou pela solicitação de projetos originais. (p. 51).

Além disto, a teoria do Modelo Triádico, Renzulli (2004), propõe três tipos de atividades de enriquecimento, que podem ser implementadas tanto na escola regular, como no contexto do atendimento especializado, e preocupa-se com a qualidade das experiências que serão proporcionadas, sendo denominadas: atividades do tipo I, atividades do tipo II e atividades do tipo III.

De acordo com Fleith, 2007; Virgolim, 2007; Renzulli, 2004 e Freitas e Pérez (2012) as atividades de enriquecimento caracterizam-se da seguinte forma:

- a) As atividades do tipo I são exploratórias gerais, realizadas em grupos ou individualmente, conforme as habilidades e área de interesse dos estudantes. Proporcionam ao estudante o contato com diversos conhecimentos que não fazem parte do currículo regular. E possuem como principal objetivo possibilitar que todos os estudantes vivenciem experiências enriquecedoras, por meio de atividades que fogem a rotina das práticas do currículo escolar; estimular o interesse dos estudantes levando-os a dedicar-se em atividades produtivas e criativas
- b) Nas atividades do enriquecimento tipo II, os estudantes são estimulados a aplicar os conhecimentos adquiridos para a elaboração de projetos. As atividades do tipo II consistem em métodos, técnicas e materiais instrucionais, que propiciam o desenvolvimento de elevadas formas de pensamento, bem como, desenvolvem habilidades criativas e críticas, assim como, habilidades de pesquisa. Buscando, então, desenvolver habilidades que contemplem a resolução de problemas reais, pensando criticamente

sobre tais problemas; desenvolver habilidades de comunicação visando uma produção de nível superior e desenvolver um autoconceito positivo.

- c) As atividades de enriquecimento do tipo III são direcionadas para os estudantes que demonstram grande interesse em aprofundar-se em determinada área de conhecimento e que estejam preparados a dedicarem tempo para adquirir um conteúdo mais avançado, constitui-se ainda por atividades de investigação, individuais ou em grupos, de problemas reais. Onde objetiva-se desenvolver habilidades de gerenciamento do tempo, interação com as pessoas e avaliação; desenvolver produtos originais e desenvolver a motivação intrínseca na realização de tarefas de próprio interesse.

Cabe enfatizar que cada atividade possibilita o atendimento das diferentes necessidades deste público heterogêneo, proporcionando a estimulação de diferentes potencialidades e a expansão de diversas habilidades no decorrer das experiências oferecidas nos três tipos de atividades.

1.3 O PROFESSOR E A CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O processo educacional do estudante com altas habilidades/superdotação é composto por ações intencionais que visam um ambiente desafiador, capaz de estimular e desenvolver os potenciais e talentos humanos. Logo, é imprescindível que todos estejam preparados para atuar na realidade educacional desses estudantes, uma vez que, como expressa Santos e Paulino (2008) a instituição escolar, como espaço social, divide com a família a responsabilidade de educar, trabalhando a unidade e a coletividade.

Os propósitos da educação do superdotado, para Renzulli (2014), estão relacionados ao fornecimento de oportunidades para a autorrealização, realizando o desenvolvimento da área ou das áreas de desempenho onde o potencial superior está presente, e no aumento do quantitativo de indivíduos que se transformam em

produtoras de conhecimento e arte, ao invés de serem meras consumidoras das informações já existentes e conseqüentemente ajudarão na solução dos problemas que podem vir a surgir em meio à sociedade contemporânea.

Perante isto, pode-se assegurar que a principal colaboração do professor, imerso neste processo de ensino e aprendizagem, está na condução equilibrada do reconhecimento e identificação dentro do processo amplo da educação. Onde seus registros e observações são de extrema relevância para detectar sinais de potenciais e talentos, além da capacidade de contribuir para a análise e efetivação de práticas que contribuam significativamente para o desenvolvimento real do educando.

O desconhecimento acerca da temática é a principal causa das condutas equivocadas em relação à educação destes estudantes, gerando situações desanimadoras no cenário educacional do país, por atingir significativamente a comunidade escolar. Pereira (2014) afirma que há uma grande lacuna na formação dos professores, prejudicando o atendimento dos estudantes e da família, que por sua vez, também carecem de informações.

Em relação à educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, Guenther (2006) destaca que cabe a todos o desenvolvimento das capacidades e talentos dos indivíduos, atribuindo responsabilidades não só a escola e família, mas, também, a comunidade e ao Estado, na promoção das condições necessárias para a identificação e o atendimento a necessidade educacional existente e predominante.

A identificação precoce da criança com altas habilidades/superdotação não se trata de uma proposta de identificar para a “criação de gênios” e, muito menos, para bombear a criança com estímulos, antecipando sua maturação evolutiva, mas sim, possibilitar que pais e professores reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho/aluno conhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia. (VIEIRA *apud* MARQUES E COSTA, 2014, p. 100)

Focalizando a figura do professor em meio ao ambiente escolar, podemos mencionar a importância do mesmo, para a identificação, valorização, estimulação e

desenvolvimento das potencialidades e talentos, sendo um dos principais responsáveis pela busca da realização do trabalho pedagógico livre de entraves, o aprender condizente com as reais necessidades presentes em determinado contexto e/ou situação.

No que refere à presença do professor no espaço da sala de aula regular, Santos, Silva e Machado (2014) asseguram que este é o ambiente onde a diversidade se manifesta de maneira concreta, evidenciando inúmeras possibilidades de sobressaírem os potenciais e talentos dos estudantes e com isso o professor desponta como o principal agente do processo educativo, desenvolvendo a identificação e estimulação.

De acordo com Guenther (2012) “na educação dos dotados e talentosos, os professores são perfeitamente confiáveis para detectar sinais de capacidade elevada nas crianças, com base no que acontece normalmente em sala de aula” (p. 31) Assim, a figura do professor como o principal gerenciador do processo educativo, torna-se o responsável, tanto pela identificação como pela provisão de uma educação qualitativa e diferenciada, constituída, principalmente, pelas estratégias pedagógicas, uma vez que “o trabalho dos professores é de suma importância, já que são estes os que, principalmente, planejam e efetivam “diferentes práticas pedagógicas”” (FREITAS; PEREZ, 2012, p.11).

Segundo Guenther (2012), nos primeiros anos do ensino fundamental, a presença apenas de um professor, regendo a turma, é um fator positivo para o processo de identificação, pois dá condições para o conhecimento profundo do aluno, e assim o reconhecimento da capacidade superior.

Seguindo essa linha de raciocínio, nos anos posteriores, há grande possibilidade de acentuação da dificuldade na identificação, devido ao número de turmas em que o professor é responsável pela disciplina que rege, aliado ao pouco tempo de contato com os estudantes, passam a ter um conhecimento superficial, que não o permite reconhecer e identificar os potenciais e talentos dos estudantes.

Corroborando essa ideia, Pereira (2014) reconhece o grande desafio apresentado aos professores no contexto do ensino regular, pois tais profissionais exercem seu dever em classes com grande número de alunos, com tempo reduzido

para a organização e desenvolvimento de estratégias, evidenciando maiores dificuldades na elaboração dos planejamentos e adequações curriculares que atendam às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, somado a existência de um currículo preestabelecido, resistente a flexibilização.

Já Guenther (2011) destaca que o reconhecimento também se configura como um desafio, para os professores, por conta das instituições educacionais que estão voltadas e focadas a um ensino propenso em “corrigir” os estudantes que estão abaixo da média do que estimular os que se encontram acima da média.

A cultura institucional predominante em grande parte das escolas está cristalizada em saberes e práticas estáticas, dificultando a promoção de práticas adequadas ao desenvolvimento dos potenciais e talentos, ou seja, que atendam as necessidades dos estudantes.

Então, para a realização de um trabalho pedagógico, condizente com as reais necessidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação, é necessário considerar o docente, para que o mesmo possua conhecimentos consistentes acerca da temática, para não perpetuar nas ações e falas os mitos e estereótipos historicamente, economicamente e socialmente construídos ao decorrer dos anos, além do espaço educacional que necessita de “um avanço organizacional, para que se tornem heterogêneos também em suas propostas pedagógicas, a fim de alcançar a diversidade que acolhem”. (PEREIRA, 2014, p.381)

Com isto, a formação docente deve estar pautada na compreensão dos alicerces da educação especial e no seu alcance, conseguindo, então, realizar a interdisciplinaridade, e até mesmo a transversalidade, dos conhecimentos adquiridos. Trazendo a tona, para o professor, que mesmo não intencionalmente eles influenciam diretamente a formação do aluno, ao considerarmos o cenário de interações, que se configura como o melhor contexto para o conhecimento e reconhecimento dos talentos e competências (ALENCAR e VIRGOLIM *apud* PEREIRA, 2014).

Mantendo-se vigilante a formação docente, Freitas (2010) traz a reflexão que a complexidade do ato educativo exige modelos de formação, que estabeleçam

conteúdos que estejam relacionados ao conhecimento disciplinar e interdisciplinar da educação especial, proporcionando assim saberes que são essenciais ao educador que objetiva lograr êxito na prática embasada em consistentes estudos teóricos. Com isso, o professor adquire conhecimentos que facilitarão o uso de novas metodologias e estratégias didáticas diversificadas, bem como, acesso a novas concepções relativas a um profissional crítico- reflexivo.

CAPÍTULO II

2. METODOLOGIA

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A pesquisa desenvolvida preocupou-se analisar as concepções dos professores e como refletem no processo de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação na sala regular de ensino, de um colégio público, da rede estadual de ensino, do município de Salvador.

Considerou-se que a instituição, recentemente, iniciou o desenvolvimento do atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação na sala de recursos multifuncionais. Contudo, vale ressaltar que anteriormente já possuía alguns projetos institucionais que visam, direta e indiretamente, à estimulação e desenvolvimento dos potenciais e talentos de todos os estudantes matriculados.

Partindo do princípio que existe uma iniciativa de atendimento educacional, o processo de identificação, a priori, deve ocorrer de modo bem-sucedido. Considerando a importância da participação dos professores tanto para o possível reconhecimento das altas habilidades/superdotação e suas características, como para as intervenções pedagógicas.

A superdotação é um tema desafiador na educação e deve ser esmiuçado para quebrar barreiras no seu desenvolvimento, por conseguinte, a identificação e as intervenções realizadas, ou até mesmo a ausência delas, por parte dos professores, estão imersas em uma gama de significados e significações, estando diretamente relacionados ao conhecimento produzido socialmente e individualmente. Havendo, portanto, a construção das concepções e a possibilidade da interferência de tais aspectos nos processos essenciais de identificação e indicação ao atendimento.

2.2 LOCAL DA PESQUISA

O local da pesquisa caracteriza-se como um colégio estadual, situado em um bairro nobre do município de Salvador. Atendendo estudantes das séries finais do ensino fundamental, no turno matutino e ensino médio, no turno vespertino. Possuindo, no ano de 2015, 806 alunos matriculados nas séries finais do ensino fundamental e 997 alunos no ensino médio conforme os dados disponibilizados no site da secretaria de educação do Estado da Bahia.

A escola foi, preliminarmente, escolhida partindo das informações concedidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por ser uma instituição que possui estudantes com altas habilidades/superdotação sendo atendidos na sala de recursos multifuncionais.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Buscando manter o rigor científico e conseqüentemente a credibilidade da pesquisa, foram adotados alguns aportes teórico-metodológico, capazes de oportunizar o estudo acerca do objeto, de modo contextualizado, criticamente e fiel à realidade apresentada.

A presente pesquisa desenvolver-se-á por meio de uma **abordagem qualitativa**, já que esta abordagem parte da premissa de que o mundo social não é um dado natural, como lembram Bauer e Gaskell (2007), mas construído por pessoas em suas vidas cotidianas, construções que constituem a realidade essencial das pessoas, ou seja, seu mundo vivencial.

Segundo Sampieri et al. (2006), o método qualitativo é individual, não mede numericamente os fenômenos estudados; não realiza análise estatística; seu método de análise é interpretativo, contextual e etnográfico. Assim, preocupa-se em captar experiências na linguagem dos próprios indivíduos e estuda ambientes naturais.

A abordagem qualitativa proporciona a compreensão fundamentada 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). Assim, o conhecimento se configurará a partir da interconexão e relações de significados.

O tipo de pesquisa, quanto aos objetivos, classifica-se como um **estudo exploratório**, escolhido para responder à questão de pesquisa, por examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado com vistas a novas perspectivas e ampliar os estudos já existentes na temática em questão (SAMPIERI *et al.*, 2006).

Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook (1975, p. 59) afirmam que o objetivo específico dos estudos exploratórios é “familiarizar-se com o fenômeno ou conseguir uma compreensão deste, frequentemente para poder formular um problema mais preciso de pesquisa ou criar novas hipóteses [...]”. Colocam os mesmos autores (p. 60) que:

[...] um estudo exploratório poder ter outras funções: aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que deseja investigar em estudo posterior, mais estruturado, ou da situação em que pretende realizar tal estudo; o esclarecimento de conceitos; o estabelecimento de prioridades para futuras pesquisas; a obtenção de informação sobre possibilidades práticas de realização de pesquisas em situação de vida real; apresentação de um recenseamento de problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em determinado campo de relações sociais.

Sendo assim, o estudo exploratório serve para familiarizar o pesquisador com fenômenos relativamente desconhecidos, determinando tendências, identificando áreas, ambientes, contextos e situações de estudo. Em comparação aos estudos descritivos, correlacionais e explicativos, caracteriza-se também por apresentar maior flexibilidade na sua metodologia.

A pesquisa, considerando a natureza da fonte de informação, caracteriza-se como uma **pesquisa de campo**, onde Rampazzo (2011) enfatiza que é aquela que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada, exigindo do pesquisador um encontro mais direto no espaço onde o fenômeno ocorre. Ou seja, sendo a fonte de informação direta que nos permitirá uma aproximação com aquilo que desejávamos conhecer; como também, criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo. (LAKATOS; MARCONI, 2007).

Segundo os procedimentos metodológicos adotados, a pesquisa é um **estudo de caso**, onde, segundo Minayo (2008) ocorre o estudo profundo do objeto de pesquisa, de maneira que permite o amplo e detalhado conhecimento. Para Rampazzo (2011) privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno, almejando colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado e indicando as possibilidades para a sua modificação. Já para Chizzotti (2006) ocorrem coleta e registro de dados de um caso particular, ou de vários, com a finalidade de organizar um relatório crítico ou uma avaliação analítica, objetivando propor uma ação transformadora.

Assim, o desenvolvimento do estudo de caso se desenvolverá seguindo a proposta de Chizzotti (2006), onde primeiramente é realizada a *seleção e delimitação do caso*, pois “o caso deve ser uma referência significativa para merecer a investigação” (p.102).

Em seguida, realizar-se-á o *trabalho de campo*, que por sua vez, “visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações” (p.103). E por fim a *organização e redação do relatório*, com o “objetivo é apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo.” (p.103).

2.4 OBJETIVOS

A pesquisa apresentou como objetivo geral: Analisar as concepções, dos professores, dentro do processo de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação. **E para alcançar tal objetivo, foram traçados três escopos mais específicos, sendo eles (1)** Identificar as concepções dos professores sobre quem são as pessoas com AH/SD, tornando nítida possíveis convergências e divergências com o conhecimento científico; **(2)** Compreender a relação ente as concepções e o processo de identificação dos indicadores das AH/SD; e **(3)** Refletir acerca da relação entre as concepções dos professores e o reconhecimento dos indicadores de AH/SD nos estudantes e os possíveis reflexos para o atendimento educacional.

2.5 INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Os instrumentos de levantamento de dados utilizados foram: o *diário de campo* do pesquisador, nos momentos de observação. O diário de campo é definido por Minayo (2008, p.71) como “um caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual escreveremos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades”. Então, tudo que fora observado foi anotado, de modo assistemático, atentando para data, local e horário.

Tal instrumento foi primordial para a aquisição de informações essenciais para a discussão exposta neste trabalho. Nele constam as percepções dos professores acerca da temática, detalhes das condutas presenciadas, as falas isoladas que de certo modo remetem às AH/SD e as principais dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa, como, por exemplo, a negação de alguns professores na participação da pesquisa e os dias em que não foi possível realizar a coleta de dados por conta de questões referentes a greves realizadas pelos servidores e/ou a realização de vestibular.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi à técnica da observação participante, caracterizada por Minayo (1994) como importante componente na realização de uma pesquisa qualitativa, pois,

Se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. [...] A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (p.59 - 60).

As observações foram realizadas durante o desenvolvimento das atividades de rotina, sendo elas pedagógicas ou de lazer, ocorrendo principalmente na sala dos professores, coordenação e sala de recursos multifuncionais, sendo negada a realização da observação nas salas regulares de ensino. Destaca-se, neste

contexto, a predominância da observação assistemática, onde, de acordo com Gil (1999) ocorre de forma espontânea, recolhendo e registrando fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais Assim, a observação justifica-se, segundo Severino (2007), por ser um procedimento que permite o acesso aos fenômenos estudados, sendo então, imprescindível.

Por fim, a realização da *entrevista semiestruturada*, caracterizada por perguntas abertas e por possibilitar explorar mais amplamente uma questão, segundo Lakatos e Marconi (2007) “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considera adequada” (p.197);

Para Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134). Assim, como a intenção da pesquisa, foi obter informações acerca das concepções dos professores do ensino médio.

Tal instrumento foi aplicado para verificar as concepções dos professores acerca da temática altas habilidades/superdotação e seus desdobramentos, possibilitando notar não só a presença de concepções, assim como as contribuições para a identificação do estudante com altas habilidades/superdotação.

As entrevistas foram realizadas com os docentes e integrantes do corpo pedagógico da instituição de ensino, ocorrendo dificuldades para a aceitação dos profissionais em participarem da pesquisa e responderem a uma entrevista de um assunto, que segundo eles, é complexo e fora do domínio necessário.

2.6 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA

A amostra da pesquisa foi composta por quinze (15) docentes, do ensino médio, sendo eles do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, a vice-diretora da instituição, turno vespertino, a coordenadora de projetos e a responsável pelo atendimento dos estudantes na Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, a amostra possuiu dezoito (18) participantes.

O critério para a escolha dos sujeitos da pesquisa foi a condição de pertencimento ao quadro docente do ensino médio da instituição e envolvimento com os processos pedagógicos de estimulação e desenvolvimento dos potenciais e talentos humanos.

2.7 ANÁLISE DE DADOS

Finalizada a etapa de realização do levantamento de dados, as informações foram organizadas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. Por análise de conteúdo entende-se:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44).

Para Minayo (2008) há etapas essenciais para a análise de conteúdo, que devem ser seguidas, desta maneira, foi realizada a pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados/inferência/interpretação (MINAYO, 2008).

A análise foi feita a partir de categorias, (identificação das concepções, convergência ou divergência com o conhecimento científico da área, e influência no processo de identificação das altas habilidades/superdotação), categorias estas que estão coerentes com os objetivos levantados, inicialmente, para este estudo.

Sendo necessário, então, analisar cada entrevista em sua totalidade, separada das demais, para não ocorrer interferências na transcrição das entrevistas e compreender a narrativa de cada participante. Para posteriormente decompô-las e analisá-las.

De acordo com Galvão (2006):

decompor os depoimentos em partes, categorizá-los, separá-los, é inerente ao próprio trabalho de pesquisa: se esse procedimento não é realizado

corre-se o risco de transcrevê-lo integralmente, o que pode ser interessante, mas ainda não atende às exigências da pesquisa histórica, na medida em que não há análise, não há estabelecimento de relações, não há indicações de resultados para melhor se compreender o objeto. (P. 8).

Assim, as falas dos entrevistados foram separadas e alocadas em categorias que eram especificadas pelos seguintes temas: identificação das concepções, convergência ou divergência com o conhecimento científico da área, influência na identificação.

CAPÍTULO III

3 UMA INICIATIVA PROMISSORA

3.1 A ESCOLA

Deve-se considerar o papel primordial da escola, considerando toda a sua diversidade e caráter singular, onde tudo que se faz e ocorre nela e a sua volta reflete diretamente não só na vida dos estudantes, mas na vida dos cidadãos, de modo geral.

A referida instituição de ensino, inaugurada na década de setenta (70), na cidade de Salvador, está localizada em um bairro nobre do município e abarca estudantes da classe média e da classe média baixa, oriundos dos mais diversos bairros da cidade. As matrículas disponibilizadas são para o ensino fundamental e para o ensino médio, nos turnos matutino e vespertino/noturno, respectivamente.

Considerando o projeto político-pedagógico (PPP) como meio de assegurar e concretizar a educação, assim como instrumento ativo capaz de viabilizar a prática cotidiana e o alcance dos anseios em relação à educação, deve-se considerar a sua relevância e utilizá-lo da maneira mais significativa possível, evitando torná-lo um mero documento de formalização esquecido nas gavetas das instituições.

Ponderando o exposto, ao realizar a leitura do PPP, ressaltando que o mesmo encontra-se em processo de reformulação, com a participação dos professores, observou-se que a instituição possui valores e missões que estão alicerçados nos pressupostos de uma pedagogia crítica, que é a nomenclatura utilizada no documento supracitado, assim, de modo geral, abarcam as ideias da tendência pedagógica de cunho progressista, ou seja, parte da análise crítica das realidades sociais considera o sujeito como ser ativo e problematizador e a educação como mecanismo de transformação (Saviani, 1985).

Tal tendência, segundo Saviani (1985), possui três correntes: a libertadora,

libertária e a pedagogia histórico-crítica; contudo não é possível afirmar qual das correntes ou quais das correntes são utilizadas para fundamentar e sustentar as práticas desenvolvidas na escola, apenas que pertence a tal tendência e que a mesma norteia as atividades educacionais.

Considerando que as tendências pedagógicas são influenciadas pelo cenário em que se encontra a sociedade, ponderando os seus aspectos políticos, econômicos e culturais, a escola ao apoiar-se em pressupostos críticos visa à educação como artifice na construção sólida de conhecimentos e assegura a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

Ainda, pode-se destacar que, segundo o PPP, a efetivação da práxis pedagógica, implicitamente, traz preceitos da filosofia humanista, onde se considera o homem como centro de todas as coisas, valorizando e exaltando as potencialidades e de acordo com tais preceitos Jacques Maritain (1967, p.16) afirma que “o homem é um indivíduo que se sustenta e se conduz pela inteligência e pela vontade”, sendo possível concluir que o estudante é visto como elemento de toda ação educativa.

Já a menção às bases socioconstrutivistas, encontrada no documento norteador da instituição, possui como premissa a interação social como fator fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem, tendo como alicerce a teoria de Lev Vygotsky, que, como é sabido, defende que o desenvolvimento ocorre através das relações sociais entre os parceiros sociais, por meio da mediação e da interação. Conforme o exposto o PPP apresenta o seguinte trecho:

Neste Colégio, a ação pedagógica se consolida por meio de estudos individuais, produções coletivas e pesquisas e traz implícitos os pressupostos da filosofia humanista, na qual o aluno é sujeito de toda ação educativa. Portanto, esta ação fundamenta-se nos pilares da educação para o século XXI, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; e aprender a ser, tendo como finalidade promover o desenvolvimento global do aluno. Pratica-se, portanto, uma educação, cujos princípios filosóficos e políticos norteiam as relações entre educando e educador e destes com o objeto do conhecimento, configurando as bases socioconstrutivistas do ato de ensinar e aprender deste Colégio. (p.1)

Após compreender as vertentes teóricas que subsidiam o trabalho

desenvolvido, é de suma importância salientar a missão, visão, valores, objetivo e função social que são adotados para a efetivação da prática pedagógica e seus desdobramentos, assim sendo, apresentar-se:

Missão: Desenvolver habilidades, valores morais e éticos para uma convivência saudável e transformadora com o meio em que vivemos, possibilitando a construção de identidades positivas frente aos anseios individuais e sociais para o exercício pleno da cidadania.

Visão: Realizarmos um trabalho de forma participativa, inclusiva e prazerosa, visando o sucesso escolar, apoiando as inovações individuais e buscando prestar um serviço de melhor qualidade aos nossos clientes.

Valores: Solidariedade, Respeito, Autonomia, Responsabilidade.

Objetivo Geral: Promover o ensino de qualidade, considerando as diferenças, a inclusão e a participação de todos os sujeitos da escola; potencializando a criatividade, capacidade reflexiva e a própria dinâmica dos envolvidos no processo de transformação da sociedade.

A Função Social da Escola: Formar alunos participativos, entusiasmados, críticos, empreendedores e transformadores; Socializar conhecimentos e respeitar as diferenças individuais;. (PPP, p. 1 – 4)

Em relação à questão arquitetônica, o colégio possui a capacidade física para atender o total de três mil e cento e quinze (3.115) estudantes e conta com uma ampla estrutura, sendo elas: uma sala para a direção; uma para a vice-direção; uma sala para a coordenação pedagógica; vinte e três salas de aula; uma biblioteca; uma sala de informática; três laboratórios, sendo eles um de biologia, um de química e um de física; um auditório; uma cantina; duas quadras de esporte, sendo uma coberta; três salas de língua estrangeira: francesa, inglesa e espanhola; uma sala para os professores; uma sala de recursos multifuncionais; uma sala de digitação; uma sala de reprografia; uma sala para o setor financeiro; e duas secretarias.

A equipe escolar, considerando todos os funcionários da escola, possui noventa e oito professores; doze coordenadores pedagógicos; todos devidamente habilitados, com carga horária de vinte ou quarenta horas; sessenta e oito servidores que atuam na área técnico-administrativa, assim como sessenta e oito funcionários

distribuídos entre a direção, vice direção, coordenação, biblioteca, secretaria, cantina e limpeza, destacando a condição de que alguns possuem vinculação com o Estado e outros são terceirizados.

3.2 OS PROJETOS

A escola possui inúmeros projetos que abrangem a todos, desde os estudantes do ensino fundamental até os que cursam o ensino médio, além de beneficiar, também, os profissionais envolvidos. Deve-se ressaltar e valorizar a boa prática desenvolvida nesta instituição que, por sinal, se destaca no cenário educacional do estado da Bahia e serve como referência para as demais instituições públicas do sistema de ensino.

Os projetos são responsáveis pela estimulação dos estudantes nas mais diversas áreas do conhecimento, inclusive em temas e disciplinas interdisciplinares e transdisciplinares. Ocorrendo no ambiente escolar ou em ambientes externos, através de visitas técnicas e aulas de campo. Retornando a teoria de Renzulli, tais projetos se encaixam no enriquecimento curricular do tipo I, que como já fora mencionado, é responsável pelo o contato com diversos conhecimentos e assuntos que fazem parte diretamente ou indiretamente do currículo trabalhado dentro das salas de aula, proporcionando um leque de oportunidades ao estudante, além de possuir como objetivo possibilitar que todos vivenciem experiências únicas e enriquecedoras sejam estudantes com altas habilidades/superdotação ou não.

Sendo assim, cabe enfatizar a participação de todos os estudantes matriculados na escola, inclusive os que apresentam alguma necessidade educacional especial, como, por exemplo, deficientes, com altas habilidades/superdotação ou com o espectro autista.

Os projetos e parcerias desenvolvidos são acompanhados, de perto, pela gestão pedagógica e possuem total acolhimento dos professores. A professora responsável pela organização e avaliação, apelidada de “mãe dos projetos”, exalta a importância do desenvolvimento dos mesmos para possibilitar novas percepções e aprendizagem.

Grande parte dos projetos realizados, ao seu término, culmina em uma

exposição e conseqüentemente em uma premiação, pois os estudantes que se destacam recebem, como forma de incentivo e reconhecimento, um prêmio, sendo fruto de doações ou esforços da escola para a concretização de tal momento.

Os projetos em desenvolvimento, atualmente, são: 1. Projeto de Líderes e Vice-Líderes da Escola; 2. Júnior Achieventent Bahia; 3. Reserva de Sapiranga; 4. Parceria com o ACBEU (Associação Cultural Brasil-Estados Unidos); 5. Visita a chapada diamantina; 6. Projetos Estruturantes da Secretaria de Educação; 7. FACE (Festival Anual da Canção Estudantil); 8. TAL (Tempo de Arte Literária); 9. AVE (Artes Visuais Estudantis); 10. Café Literário; 11. Varal Constitucional; 12. Flashmob; 13. CERS (Alunos Surdos); 14. Feira de ciências; 15. Aulas de campo; 16. Arte e teatro; 17. Visitas técnicas a embaça, marinha e centro histórico; 18. Exposições; 19. OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) nas escolas; 20. Eleitor do Futuro; 21. Pacto para fortalecimento do Ensino Médio: participação dos professores; 22. Ensino Médio inovador.

Todos os projetos supracitados são desenvolvidos com as turmas do ensino médio e apresentam importância para o processo educacional desenvolvido na escola. Destacam-se como instituições parceiras a APAE, Universidade Federal da Bahia, Minas Pneus, ACBEU e OAB.

Cabe ressaltar e enfatizar, neste momento, o projeto de líderes e vice-líderes, arquitetado pela vice-diretora do turno vespertino, que percebe a importância do reconhecimento e valorização dos indicadores de liderança. Logo, o projeto foi idealizado e concretizado para canalizar as habilidades interpessoais e intrapessoais destacada de alguns estudantes onde, após a observação do traço de liderança e indicação dos colegas da turma, é realizada uma votação e dois estudantes são nomeados como líder e vice-líder, respectivamente, da sua turma e assumem responsabilidades perante a organização e bom funcionamento das aulas e da escola, assim como direitos e deveres, que são descritos em uma cartilha direcionada a eles.

“A liderança é a capacidade de conseguir que as pessoas façam o que não querem fazer e gostem de o fazer. A liderança é uma poderosa combinação de estratégia e caráter. Mas se tiver de passar sem um, que seja estratégia.” (HARRY TRUMAN in Material para líderes e vice-líderes, 2014, p.1).

Para Virgolim (2007) a capacidade de liderança está interligada à “sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais” (p.28)

Deste modo, os estudantes nomeados a estas funções, além de possuírem traços marcantes em suas personalidades, vistos pela escola como pertinentes ao perfil do líder, *responsabilidade, assiduidade, veracidade, educação e esforço*, são responsáveis pelo desenvolvimento de um trabalho em equipe que beneficie toda a sua turma, colaborando para o bom desempenho da mesma, além de comunicarem a vice-direção ou coordenação qualquer imprevisto e não conformidade.

O Ensino Médio, como é sabido, conta com três séries, totalizando, no período vespertino, turno no qual a pesquisa foi desenvolvida, no ano de dois mil e quatorze: nove turmas do primeiro ano; oito turmas do segundo ano e seis turmas do terceiro ano, sendo, então, um total de vinte e três líderes e vinte e três vice-líderes. Dentre eles dezessete líderes são do sexo feminino e sete do sexo masculino, enquanto há oito vice-líderes do sexo feminino e quinze do sexo masculino.

Apesar da semelhança entre os integrantes do sexo masculino e feminino, é de suma importância esclarecer que poderia haver discrepância em relação a isso e que não há como relacionar traços e indicadores de liderança e/ou das altas habilidades/superdotação com a questão do gênero, distribuindo, assim, a sua existência entre homens e mulheres, uma vez que, como afirma Suzana Pérez (2004), em sua dissertação de mestrado, a realização de tal distribuição enquadra-se em um mito tendencioso, carregado de estereótipos e condicionantes culturais, revelando representações sociais que devem ser avaliadas e desconstruídas.

3.3 O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A sala de recursos multifuncionais que se encontra, hoje, em funcionamento na instituição, é fruto de modificações de estruturas e conseqüentemente de paradigmas educacionais que ocorreram durante as últimas décadas no cenário nacional. O atendimento educacional realizado, até o ano de dois mil e doze era voltado para os alunos com deficiência auditiva e o espaço utilizado para o

desenvolvimento do atendimento era denominado de salas do Serviço de Apoio Pedagógico (SAPs) para a Pessoa com Deficiência Auditiva.

Acompanhando o intenso movimento de inclusão e os preceitos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a referida escola passou a seguir as orientações para o atendimento ao público alvo da educação especial, como é sabido: as pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, nas salas de recursos multifuncionais, ainda que a sua maior ênfase, até o presente momento, seja a assistência à deficiência auditiva, que por questões históricas da instituição, se encontra com maior incidência de casos.

Apesar de adequar-se para respeitar e valorizar a diversidade e suas facetas, apenas no ano de dois mil e quatorze (2014) foi iniciado, de fato, um atendimento para as altas habilidades/superdotação. Destacando que, nos anos anteriores, houveram esforços de profissionais da escola, que possuem alguma aproximação com a temática, no desenvolvimento de ações que colaboraram para a estimulação e desenvolvimento dos potenciais e talentos dos estudantes, incentivando e enfatizando, principalmente, a participação destes estudantes nos projetos desenvolvidos na escola.

A sistematização do projeto piloto de atendimento aos estudantes superdotados, na escola, iniciou-se com o remanejamento da profissional para a escola em meados do ano de dois mil e quatorze. A professora responsável por tal projeto é graduada em pedagogia, possui especialização em atendimento às altas habilidades/superdotação, realizada no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET-MG) e Mestrado em Educação, ressaltando que a pesquisa desenvolvida no mestrado envolveu a temática.

É nítido que ela possui toda a sua trajetória acadêmica e profissional imersas neste universo, além de demonstrar total competência e qualificação para conduzir o processo de identificação e atendimento educacional especializado a este grupo de educandos. Desta forma, ao ser questionada das razões que a motivaram a realizar essa proposta, afirmou, categoricamente, que o seu interesse em desenvolver a intervenção na instituição está vinculado a necessidade da estruturação de um projeto consistente, respeitando o contexto no qual será desenvolvido, de intervenção para possibilitar não só o reconhecimento, mas, também, o atendimento

às necessidades destes educandos e que tal necessidade uniu-se com o comprometimento em apresentar a intenção de trabalho no novo ambiente.

Em relação à importância de um projeto norteador das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em um trabalho de intervenção com os alunos com altas habilidades/superdotação, Guenther (2012) destaca, na sua reflexão acerca dos planos de intervenção educativa para alunos dotados e talentosos, apontando qualidades desejáveis como, por exemplo, “densidade, intensidade, complexidade e profundidade” das ações pedagógicas (p.64). Esses atributos visam assegurar a relevância, estímulo e ampliação da experiência, ao mesmo tempo em que tenta evitar a dispersão, desânimo e atividades iguais.

É formidável mencionar que a dinâmica da instituição, de certo modo, já era conhecida pela professora, fato que colaborou para a organização e posteriormente para a reorganização, adequando conforme a demanda e funcionamento da escola, da proposta de trabalho apresentada, e tal familiaridade explica-se pela ocorrência de cursos, visitas e pesquisas que foram favoráveis para a aproximação e conhecimento da rotina e do trabalho pedagógico desenvolvido, tornando o ambiente atrativo para a concretização do atendimento almejado.

Apesar da aproximação com a realidade do colégio, algumas dificuldades e possibilidades, listadas durante a entrevista (apêndice E), só puderam ser notadas, segundo ela, durante o processo, ou seja, durante o desenvolvimento e a efetivação da intervenção. A priori, para ela, as concepções dos professores acerca da temática e possivelmente a resistência dos mesmos, eram as principais preocupações e encaradas como provável entrave para a concretização do trabalho de intervenção, contudo, o acolhimento dos docentes foi algo que fugiu as suas expectativas.

“[...] eu me surpreendi, achei, assim, uma receptividade, de uma disponibilidade... do ponto de vista tanto técnico e emocional, dos professores, que me surpreendeu, sinceramente! Eu acho que os desafios maiores, que a gente tem enfrentado, são as questões de ordem de estrutura, de funcionamento, entendeu?” (Professora (18))

Em relação aos desafios de “ordem de estrutura e de funcionamento”, presentes em sua fala, podem-se destacar questões relacionadas tanto a Secretaria

Estadual de Educação, quanto à escola em si. Destacando-se, principalmente, o que remete ao cumprimento das Políticas Públicas referentes à educação dos estudantes superdotados, que infelizmente possuem carências na sua efetivação; questões burocráticas institucionais, que não foram detalhadas por questões éticas; paralisações e suspensões de dias letivos, que acarretaram na modificação do planejamento e conseqüentemente no seu atraso, a dificuldade de realizar algumas flexibilizações no currículo, a fim de atender a necessidade do estudante, e, por fim, dificuldade na organização de um horário que possibilitasse uma assistência real aos professores e que estivesse de acordo com a demanda de atividades assumidas pelos professores na escola.

Pereira (2014) adverte “a necessidade de um avanço organizacional”, ou seja, uma melhoria que alcance todas as esferas educacionais e seja capaz de desfazer as barreiras que interferem significativamente na promoção de uma educação que considere as particularidades existentes dentro da heterogeneidade da sala de aula,. E que além de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, possibilite as mudanças adequadas para o público a quem se dirige.

Apesar dos entraves encontrados e do intuito de superá-los, não medindo esforços, a professora responsável pelo atendimento revelou algumas possibilidades a partir do início da proposta desenvolvida. Mostrando-se animada e ciente de que o primeiro passo foi dado, mas que ainda há uma longa estrada pela frente, até a efetivação e prolongamento, com êxito, do atendimento;

“[...] a possibilidade, pelo menos, da gente disseminar, chamar a atenção, mudar o olhar do professor, né! Eu acho que isso eu já comecei a fazer nesse trabalho de intervenção... refinar o olhar [...] mexer com o professor, eu acho que já saíram mexidos daqui [...]”(Professora (18))

Logo, as possibilidades existentes são relativas às mudanças de atitudes e comportamentos para com o estudante com altas habilidades/superdotação. Disseminando a temática até então não trabalhada com a maioria dos professores e vista como algo fora da rotina escolar. É permitir o conhecimento, atendimento e desenvolvimento dos potenciais e talentos humanos, respeitando as peculiaridades de cada ser humano, livres de pré-conceitos ou estereótipos difundidos na

sociedade, além de valorizar a tão conhecida e mencionada diversidade.

Para o desenvolvimento de um trabalho minucioso e fundamental, em meio a perspectiva da inclusão, é de suma importância clareza no que se estima realizar e como se pretende alcançar tais resultados. Desta maneira, os objetivos do projeto atualmente desenvolvido na escola estadual da cidade de Salvador, destacando que tal iniciativa não se encontra atrelada às atividades propostas e desenvolvidas pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades (NAAHS) do Estado da Bahia, são:

- 1) Propiciar a identificação, o atendimento e o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos com altas habilidades/superdotação do colégio(...), por meio de sensibilizações para a disseminação de conhecimentos sobre o tema, junto aos professores, comunidade escolar e família dos alunos dessa escola.
- 2) Promover a qualificação profissional dos professores, para atuarem com segurança no processo de identificação e acompanhamento dos alunos que apresentam aspectos indicativos de altas habilidades/superdotação, possibilitando a sua inserção efetiva no ensino regular.
- 3) Promover a aplicação (dos instrumentos), dos alunos com características de altas habilidades/superdotação junto aos professores para implementação do processo de identificação e acompanhamento dos referidos alunos, possibilitando a valorização das capacidades intelectuais e a inserção efetiva no ensino regular desses alunos.
- 4) Proporcionar aos alunos identificados com altas habilidades/superdotação o desenvolvimento cognitivo, emocional e social condizente com as suas potencialidades.
- 5) Possibilitar o desenvolvimento intelectual e a criatividade desses educandos mediante a ação verbal, gestual, plástica, etc, proporcionando a exploração nas áreas de seu interesse.
- 6) Promover o estabelecimento de parcerias com universidades, centros de pesquisa, entidades governamentais e não governamentais, possibilitando ao educando com altas habilidades/superdotação a ampliação de conhecimentos, disponibilizando meios de torna-los capazes de contribuir significativamente para o bem estar da sua geração e geração seguintes.

Tendo clareza do que se visa alcançar, é necessário descrever como a proposta, até então, vem sendo realizada e quais são as perspectivas existentes mesmo que em longo prazo. Partindo, inicialmente, de conversas, informais, com os membros do corpo docente e da gestão da escola, obteve-se a indicação de alguns estudantes, indicados por apresentarem algo que se destacava, ora pelo bom desempenho, ora pelo comportamento divergente, fugindo ao esperado e considerado ideal para aquela fase de desenvolvimento.

Após as conversas em momentos oportunos, mas não formais, foi realizada uma sensibilização na semana pedagógica, que antecedeu o início do ano letivo de dois mil e quinze. Com o objetivo de aproximar a comunidade escolar, entre eles os professores e coordenadores, da temática, apresentando, de forma sucinta, o conceito, características, a importância da indicação, efetivamente a identificação e o atendimento previsto e necessário. Segundo a professora responsável por toda a ação que está relacionada ao tema das altas habilidades/superdotação no colégio, a sensibilização serviu para conhecer, de fato, a realidade nesta escola e “refinar o olhar” de todos que interferem direta e indiretamente do processo de estimulação e desenvolvimento dos potenciais e talentos humanos. .

Foram apontados, previamente, cerca de quarenta estudantes, considerando o ensino fundamental e o ensino médio, onde, após a realização de uma triagem e algumas entrevistas, quatorze estudantes participam efetivamente do atendimento, sendo cerca de seis do ensino médio e oito do ensino fundamental. Contudo, as indicações não cessaram e sempre que oportuno os professores procuram a sala de altas habilidades para relatar fatos e sugerir a participação de alguns estudantes que apresentam indicadores fortes de altas habilidades/superdotação e fazem jus a uma análise aprofundada.

Considerando a demanda de estudantes indicados e os que estão em atendimento, tornou-se necessário um profissional de apoio para o desenvolvimento das atividades e acompanhamento, sua participação é recente no andamento do projeto e de fundamental importância para um resultado satisfatório, evitando a fadiga e sobrecarga em apenas um profissional. A nova integrante é formada em pedagogia, possui especialização em Educação Especial, apresenta aproximação com a temática e já desenvolvia um trabalho na SRM da escola, valorizando os potenciais apresentados pelos educandos.

As duas professoras desenvolvem um trabalho em parceria, onde acompanham um número similar de educandos e dão suporte aos respectivos professores. Os estudantes estão agrupados conforme a área de interesse, e deve ser relatado que o talento verbal é predominante entre os participantes. E com isso, partindo da realidade apresentada, a primeira atividade a ser proposta e desenvolvida é a realização de um grupo debatedor, que visa trabalhar a capacidade crítica dos estudantes e está atrelado ao projeto “Educação, talento e cultura”, que irá propor diversos temas para discussão, palestras com convidados e debates entre eles.

Todos os espaços da escola serão utilizados para a estimulação e desenvolvimento dos potenciais e talentos, contudo as entrevistas e acompanhamento são realizados em uma sala específica, onde a professora responsável ressalta “temos uma sala de atendimento e não um núcleo” e por conta disso há uma grande dificuldade em atender público externo, como já foi procurado, e até mesmo em firmar parcerias, destacando a carência na sistematização das mesmas.

A sala, em relação a sua localização, está situada dentro da biblioteca, visando maior privacidade aos participantes, uma vez que quando se encontrava na SRM, em que a sala era dividida em pequenos espaços, que por sua vez são separados por finas divisórias e sem portas, possuindo apenas uma mesa e duas cadeiras em cada divisão e com os atendimentos ocorrendo simultaneamente; por conta disso os estudantes ficavam inibidos, demonstrando timidez para responder algumas perguntas presentes nas entrevistas e/ou que surgiam durante uma conversa; além de não manifestarem seus indicadores. Agora, com a mudança do ambiente, apesar de ser uma sala pequena, é um espaço mais reservado e aconchegante, possibilitando uma relação mais aberta e de confiança entre as profissionais e os estudantes.

Deste modo, a iniciativa de identificação e atendimento, desenvolvida no referido colégio, abarca experiências e ações significativas em prol de uma educação qualitativa para os estudantes com altas habilidades/superdotação não só na cidade de Salvador, mas como no estado da Bahia, que infelizmente ainda carece de atenção para o desenvolvimento de uma prática condizente com as reais necessidades destes educandos.

CAPÍTULO IV

4 OS DIFERENTES OLHARES

4.1 OS DONOS DOS OLHARES

Cada olhar é único, e, conseqüentemente, deve ser analisado considerando toda a sua complexidade e profundidade. Cada olhar possui, na sua interpretação, uma carga de significado e significações individuais, onde a particularidade é exposta na sua forma mais enfadonha.

O vocábulo *olhar* pode ser classificado como substantivo masculino ou verbo regular, dependendo da sua colocação. Apresenta-se como principais significados, a partir do dicionário Aurélio: 1. Filtrar os olhos em; 2 Prestar atenção a.; 3. Sondar. 4. tomar conta de; 5. Examinar; 6. Ato de olhar;

Considerando as definições apresentadas, é importante se ater, principalmente, aos números (2) *prestar atenção a* e (5) *examinar*, que possibilitam uma compreensão fidedigna da análise que se pretende realizar neste trabalho acerca dos olhares dos professores em relação às altas habilidades/superdotação.

Os sujeitos da pesquisa são profissionais de um colégio da rede estadual de ensino, localizado especificamente na cidade de Salvador, que atuam no ensino médio. Participaram da pesquisa o total de dezoito profissionais, entre professores e membros da gestão escolar: quinze professores da sala regular de ensino, uma professora da sala de recursos multifuncionais, uma pedagoga responsável pela coordenação dos projetos institucionais e a vice-diretora do turno vespertino.

Levando em conta a personalidade e experiência dos participantes, a priori, devem-se apresentar os donos dos olhos que sustentam a pesquisa, para posteriormente trazer à tona os olhares, assim como as análises. As informações aqui descritas foram obtidas através da realização da entrevista e por meio das observações assistemáticas realizadas durante as visitas.

A identidade dos participantes será preservada, não sendo, em momento algum, revelado o nome ou alguma característica física que possam remeter a uma

possível identificação. Para isso, serão utilizados algarismos, do número um ao número dezoito para fazer menção aos participantes.

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa.

Função	Formação	Sexo	Área de atuação
(1) Professora	Licenciatura em Matemática e Estatística; Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social.	Feminino	Física
(2) Professora	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia.	Feminino	Ética e Cidadania
(3) Professora	Licenciatura em Letras Vernáculas Português/Inglês	Feminino	Língua Portuguesa/Redação
(4) Pedagoga	Licenciatura em Pedagogia	Feminino	Responsável por projetos
(5) Professora	Licenciatura em Letras Vernáculas Português/Inglês	Feminino	Inglês
(6) Professora	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas	Feminino	Biologia/Química
(7) Professor	Licenciatura em Letras Vernáculas Português/Francês; Bacharelado em	Masculino	Língua Portuguesa

	Biomedicina; Especialização em Docência no Ensino Superior; Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Pessoa.		
(8) Professor	Licenciatura em Filosofia	Masculino	Filosofia
(9) Vice- Diretora	Licenciatura em História	Feminino	Gestão
(10) Professora	Licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais	Feminino	Sociologia
(11) Professora	Licenciatura em Biologia	Feminino	Biologia
(12) Professor	-	Masculino	Matemática
(13) Professor	Licenciatura em Geografia e pós- graduação em história econômica do Brasil.	Masculino	Geografia
(14) Professora	Licenciatura em Letras Vernáculas Português/Espanhol	Feminino	Redação
(15) Professora	Licenciatura em Biologia	Feminino	Química
(16) Professora	Licenciatura em Biologia	Feminino	Biologia

(17) Professora	Licenciatura em Ciências Naturais	Feminino	Biologia
(18) Professora	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em AEE para alunos Dotados e Talentosos; Mestrado em Educação.	Feminino	Sala de Atividades para os Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Fonte: informações coletadas no ano de 2014

Ao deparar-se com o quadro, a priori, pode-se primeiramente realizar uma análise superficial, onde nota-se que todos os participantes possuem ensino superior, cinco possuem um curso de pós-graduação e apenas a professora responsável pelo AEE aos alunos com altas habilidades/superdotação possui formação específica. Tal situação reporta-se ao que é apresentado pelos estudiosos da área, onde o desconhecimento da temática, por parte do professor, pode ser proveniente do distanciamento da formação docente em relação à temática, sendo um pilar para possíveis dificuldades em lidar com as mais variadas situações educacionais provenientes das características dos estudantes com AH/SD.

Em relação às professoras **(3)**, **(4)** e **(9)** deve-se ressaltar o grande interesse e afinidade para com a temática. Mesmo atuando em áreas distintas, no que diz respeito à função desempenhada na escola, mostraram-se dispostas a dialogar, esclarecer termos, sanar dúvidas e ler materiais de apoio para a aquisição de conhecimentos, refinamento do olhar para a identificação e modificação de posturas, se necessário, para atender adequadamente os potenciais e talentos manifestados.

A professora **(3)** realiza um trabalho diferenciado dentro da sala de aula, sendo flexível dentro do que lhe é permitido pelo regimento do colégio. Agindo deste modo ela respeita os ritmos, as diferentes formas de aprender e de expressar as potencialidades. Mesmo sem ter aproximação com a temática, possui bom senso para realizar as modificações nas avaliações e aula em geral, atendendo de forma qualitativa a todos da turma. Sua postura vai ao encontro do que Dutra (2004)

defende:

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. (p.9)

Já a professora **(4)**, na elaboração e acompanhamento dos projetos desenvolvidos no colégio, valoriza os estudantes de modo integral, preocupando-se com o fator emocional e de maneira inconsciente, remetendo o termo a questões da não apropriação do conhecimento científico relacionado à área, a superdotação produtivo-criativa que como sabido é a menos percebida e valorizada e os estudantes são caracterizados pelo desenvolvimento de produtos originais, intensa criatividade e pensamento indutivo (VIRGOLIM, 2007).

Reportando este ponto, de atividades que atendam a necessidade do estudante com características produtivo-criativo, e que, de modo geral, é possibilitado pelos projetos desenvolvidos pela professora **(4)**, que busca oportunizar meios de expressão e avaliação das habilidades e potenciais dos estudantes, Pérez (2004) resume de maneira simples a importância desses projetos para contemplar tais estudantes.

Pela falta de informações e por apresentarem comportamentos que fogem do estereótipo de aluno com AH/SD que a sociedade tem, na escola, os alunos com AH/SD produtivo-criativos dificilmente são identificados como Pessoas com Altas habilidades/superdotação. Como, geralmente, seus interesses não são contemplados pelo currículo do ensino regular, a tendência à dispersão; a falta de rendimento; o desempenho, muitas vezes, aquém do da média de alunos em algumas disciplinas; e a falta de elementos que permitam avaliar suas habilidades. (p.67)

A participante **(9)** presenciou um curso oferecido, recentemente, pelo Estado da Bahia, com uma profissional qualificada que desenvolve um belo trabalho acerca

da educação das pessoas com altas habilidades/superdotação na região. Sendo assim, seu olhar refinado foi essencial para que **(18)** iniciasse a intervenção na escola, sendo uma das principais responsáveis pelas indicações de estudantes com indicadores. Ela exaltou, em diversos momentos, os estudantes com capacidades e talentos que passaram pelo colégio e trilharam uma caminhada bem-sucedida na sua área de interesse.

Em relação às situações reais do colégio foi possível perceber na fala da **(9)** que os estudantes com altas habilidades/superdotação, em algum momento, são percebidos e que com a presença da **(18)** a intervenção desenvolvida após a indicação é mais consolidada, contudo, o trabalho que era realizado pela **(9)** após a indicação dos professores era fundamental para o desenvolvimento desse estudante e ela admite que apesar de não dominar a temática nunca conseguiu se deixar indiferente frente às necessidades dos estudantes, buscava um meio de colaborar, contribuir, significativamente.

“O colégio é um celeiro para as altas habilidades/superdotação! Os professores ainda não tem o INCENTIVO, o conhecimento científico, mas possuem um olhar sensível para perceber e encaminhar: fulana, esse aluno é bom nisso! Mesmo sem conhecimento aprofundado e esse é o ponta pé que precisa.” (PROFESSORA (9), durante uma conversa informal, 2015)

Em relação à professora **(1)**, percebeu-se uma concepção negativa em relação ao paradigma da educação especial na perspectiva inclusiva, onde em um tom receoso questionou: *“quantas situações especiais existem?”* e em seguida alegou que a inclusão *“não existe, é mentira, balela, faz-se do jeito que pode”*. Tais declarações justificam-se, segundo a entrevistada, pelas inúmeras situações presenciadas no ambiente escolar, onde a inclusão como um processo que ainda está em andamento e se solidificando encontra-se com inúmeras dificuldades atitudinais e de ordem burocráticas e muitas vezes o professor, que é sobrecarregado, acaba sendo visto como culpado pelo *“fracasso”* das ações realizadas nas escolas em prol dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Apontando como maiores empecilhos para a efetivação da inclusão: a

formação docente e a aceitação da família a condição de “aluno especial”; referindo-se tanto a necessidade do professor ser visto como um profissional e conseqüentemente ter os limites do ofício, que lhe são atribuídos, respeitados, quanto à importância da família na vida do estudante e as dificuldades existentes na aceitação de que o filho ou filha possui algo que o difere dos outros estudantes, no que diz respeito a normalidade imposta pela sociedade, ou seja, possui um “desvio” encarado, grande parte das vezes, como algo ruim e prejudicial.

Para ela o professor, em sala de aula, deve, sim, ter um olhar sensível e condições adequadas para verificar sinais de “condições especiais” dos estudantes, entretanto não é da sua competência e/ou obrigação realizar tal identificação e conceber diagnósticos.

“Eu digo o que ninguém quer, o que ninguém tem coragem de dizer! Professor não é polivalente, professor é um profissional como outro qualquer. Né?! Ninguém chega pra um advogado e pergunta como é que eu elaboro um boletim de ocorrência, só porque um delegado é advogado. Mas isso não acontece com o professor, e ele acaba fazendo mal o que faz [...] Numa sala com 40 alunos como você detecta a questão dos especiais? Você não detecta, você imagina! E tem outra coisa que é muito séria: você detecta e fica com medo de falar.” (PROFESSORA (1), durante a entrevista, 2014)

Ao questionar-lhe acerca do medo, ela afirmou que é proveniente do desconhecimento e conseqüentemente da possibilidade de estar fazendo “*uma ideia errada*” acerca daqueles estudantes, influenciando, talvez, na ocorrência de discriminações e/ou preconceitos; além de estar atrelada a aceitação da família, que a seu ver é um tema frágil, pois depende de inúmeros fatores, envolvendo o conhecimento e as representações sociais acerca das “condições especiais” e do “estado de espírito”, o que ainda proporciona margem para uma denuncia e até mesmo acionamento jurídico frente a órgãos competentes, citando como exemplo a secretaria de educação e o ministério público.

A professora **(2)** possui proximidade com o contexto direcionado ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), com isso, considera válida e importante toda e qualquer ação que visse melhorar as condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, independente do pertencimento ao público alvo

da educação especial. Deste modo, ela apoia as iniciativas que carregam a igualdade de oportunidade como princípio e apesar do desconhecimento acerca da temática relacionada a altas habilidades/superdotação apresentou-se aberta a discussões e aprendizagem.

Pode-se destacar que a rotina da professora **(5)** é repleta de atividades que se acumulam por conta dos compromissos assumidos nas escolas em que trabalha em diferentes turnos. Com isso, a entrevista foi rápida para não atrapalhar a conclusão dos seus afazeres. Contudo, apesar da falta de tempo e de mostrar-se espantada com a possibilidade de ter em suas aulas estudantes com altas habilidades/superdotação, o interesse pelo assunto foi nítido apesar do pouco tempo existente para a dedicação a leituras e estudos.

A **(6)**, durante a realização da entrevista, mencionou suas experiências com crianças diagnosticadas com altas habilidades/superdotação, em um colégio da rede privada de ensino da cidade de Salvador, demonstrando criatividade e facilidade para lidar com os desafios próprios da temática. Ela possui um comportamento agitado e uma vontade perceptível de realizar um bom trabalho com os seus alunos, estando atenta a todos os detalhes que surgem e merecem a sua atenção.

Já o docente **(7)** além de possuir experiência com o ensino médio, possui, também, com o ensino superior, já que ministra aulas em algumas licenciaturas de uma faculdade da rede privada de ensino da cidade de Salvador. Ao estar imerso no ambiente de formação de professores, ele participa ativamente de discussões acerca de temáticas que contemplam a educação como um todo, se aproximando em alguns momentos da temática AH/SD.

Diante disto, o entrevistado em questão, afirmou que a realização da pesquisa é fundamental para a compreensão e divulgação da temática na escola e levantou pontos pertinentes durante a entrevista, no que diz respeito ao reconhecimento e ao desenvolvimento da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação, focando os jovens e adultos. *“E o adolescente? E o adulto? Eu acho interessante nesse sentido, ainda mais por você estar trabalhando com o ensino médio, tem alunos aqui assim...”*.

Após a realização de observações e com base no conteúdo presente no diário de campo, pode-se mencionar que o professor **(8)** demonstrou ser observador e

ênfatiçou o gosto por situações desafiadoras, contudo, o desafio não sendo colocado como barreiras e situações desanimadoras, mas como algo que o motive a melhorar e crescer, tanto como pessoa, como profissional. Sendo assim, apresentou interesse em aprofundar a temática, para maior domínio e consequentemente colaboração tanto no projeto desenvolvido pela professora **(18)**, como no processo de aprendizagem dos estudantes com tal comportamento. E em relação ao atendimento adequado e singular das necessidades educacionais especiais dos alunos, sejam elas quais forem, julgou ser uma premissa pertinente e que apoia.

A entrevista com a participante **(10)**, a priori, foi negada, pois ao ser mencionada a temática do estudo ela indagou, com a feição de espanto e curiosidade: “altas habilidades/superdotação? E tem isso aqui na escola?”. E em seguida, pediu para que a entrevista fosse realizada em outro momento, oportunizando, então, tempo para realizar uma leitura sobre o assunto, uma vez que afirmou não saber nada. No início da entrevista, quando autorizada a sua realização, a professora explicou: “O que eu souber eu respondo, o que eu não souber eu não respondo.” Demonstrando, de certo modo, medo de responder erroneamente alguma questão e deixar evidenciada uma lacuna na sua formação e atuação profissional.

As professoras **(11)**, **(15)**, **(16)** e **(17)**, foram atenciosas, apesar do pequeno período para a realização da entrevista, considerando os afazeres acumulados por conta de acontecimentos de ordem interna e externa da instituição, como, por exemplo, suspensão das aulas e calendário atrasado por conta de uma greve. Durante a entrevista apresentaram respostas sucintas, além da pressa para conclusão. Foi possível notar, durante as observações, o bom relacionamento destas participantes com os demais professores, apesar disso, utilizavam o horário do intervalo das aulas para preenchimento de cadernetas correção de atividades e demais tarefas associadas à rotina escolar.

O docente **(12)** apesar dos inúmeros momentos de descontração, revelados em brincadeiras com os colegas e estudantes, observados nos corredores da escola e na sala dos professores, foi um dos que mais colaborou para que fosse possível o bom andamento e a conclusão das entrevistas, sendo cortês ao tema e a sua importância. Ele demonstrou ser a favor das “*inovações*” na sala de aula, para propiciar atividades diversificadas e um aprendizado significativo.

Em relação ao **(13)** pôde-se dizer, a partir do seu discurso, que é um profissional que busca estar sempre atualizado e proporcionar momentos ricos de trocas e aprendizagem. Ele contribuiu significativamente para a pesquisa, sendo um dos primeiros a questionar o foco e a relevância da mesma e quando explicitado os objetivos e a temática, se prontificou a colaborar e até mesmo a aprofundar as leituras acerca das altas habilidades/superdotação, haja vista que o seu conhecimento é superficial. Possui uma boa relação com os colegas de trabalho e os estudantes o consideram divertido.

Já o **(14)** defende a aproximação entre professor e estudante, a fim de beneficiar as duas partes, promovendo o enriquecimento das aulas e até mesmo das avaliações. Busca ser justa em sala de aula, ponderando as especificidades e condena o método tradicional que acaba tolindo os estudantes e até mesmo os professores que querem apresentar um trabalho mais flexível.

Em relação à **(18)** será mencionado apenas que a sua função na instituição é desenvolver o projeto de identificação e estimulação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, haja vista que suas especificidades já foram mencionadas no capítulo anterior.

Voltando ao quadro dos participantes que fora apresentado inicialmente, é necessário relatar a dificuldade encontrada no transcurso da pesquisa, no que diz respeito à adesão e participação dos professores. Infelizmente, notou-se certa resistência por parte de alguns docentes em permitir a aproximação com a temática. Fato que foi justificando pela demanda assumida na escola, que acarreta em cansaço físico e mental, e/ou pela temática ser desconhecida e, de modo geral, causar um estranhamento e, em alguns casos, uma repulsa evidenciada na fala de determinados professores que não aceitaram participar, como, por exemplo, “não, não! (balançando a cabeça negativamente) aqui não tem isso de superdotado!” e afirmando em meio aos risos “é coisa de doido se envolver com o que não sabe! professor já tem coisa demais.”.

Outro caso que se assemelha ao supracitado ocorreu durante a realização de uma das entrevistas, na sala dos professores, em que dois docentes sentados próximos e atentos à realização das perguntas e conseqüentemente às respostas do entrevistado, afirmam entre eles: “isso não tem na escola” e o outro complementa: “é, aqui só tem surdos”.

Os episódios citados acima sustentam a necessidade de ampliação do conhecimento acerca da temática, da sua divulgação de um modo geral, para que atinjam principalmente a comunidade escolar, a fim de cessar as inúmeras práticas que negam as necessidades e condições destes estudantes, que por sua vez, precisam ser valorizadas, respeitadas e desenvolvidas em todos os ambientes que o cercam. Tal questão será abordada detalhadamente no item a seguir.

4.2 O QUE OS OLHOS VEEM?

Cada olhar é responsável por uma visão singular, sendo correto afirmar que vários olhares, acerca do mesmo objeto, acarretam em inúmeras interpretações, onde o elemento observado é captado por diferentes ângulos e recebe uma carga de significado trazido pelo dono do olhar em questão. Sendo assim, todas as percepções capturadas acerca do que os professores registram em relação à temática foram descritos em sua plenitude para que não houvesse, de modo algum, a manipulação e o direcionamento do olhar do outro, causando interpretações desajustadas. Ou seja, os dados apresentados, ao decorrer deste capítulo, são fidedignos à realidade encontrada no ambiente da pesquisa.

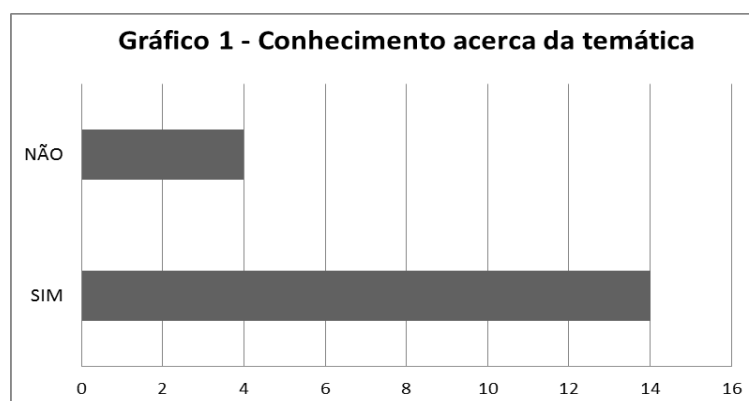
Vale ressaltar que todos os olhares que se fizeram presentes no estudo, retratam cada profissional envolvido, remetendo a um ambiente rico em experiências, porém pouco explorado em relação à área estudada e que urge por atenção.

A apresentação dos dados coletados nas entrevistas, (apêndice D), e as respectivas análises, provenientes da análise de conteúdo realizada, serão apresentadas na ordem das questões correspondentes.

4.2.1. Entrevista – Pergunta 1

Sendo assim, a primeira questão remete ao conhecimento ou não da temática.

Você já conhecia o termo “altas habilidades/superdotação”? Onde teve o primeiro contato com a temática?



De modo geral observa-se que quatorze respostas foram afirmativas em relação ao conhecimento, totalizando aproximadamente 78% das respostas e quatro respostas negativas, apresentando 22% do total. Realizando uma leitura mais detalhada, foi possível constatar que dos quinze professores que atuam na sala de aula regular: onze alegaram conhecer, sem profundidade, a temática e/ou que já ouviram o termo AH/SD em algum momento da trajetória acadêmica ou profissional e até mesmo por curiosidade aleatória; enquanto quatro afirmaram que nunca houve contato prévio com a temática, até mesmo que nunca ouviu falar nada a respeito. No que diz respeito aos três membros da gestão, todos declararam conhecer, mas apenas uma apresenta domínio perante a temática e trabalha diretamente na área.

Tal fato surpreendeu, já que a grande maioria dos entrevistados, quatorze de dezoito, apresentaram um conhecimento prévio com a temática, mesmo que de forma superficial e rápida. Alguns alegaram o contato proveniente de fontes imprecisas e até mesmo por iniciativa própria, onde tiveram contato com o tema, como, por exemplo, em jornais, revistas e programas de televisão. Outra fonte mencionada como responsável pela aproximação com a temática foi a existência de uma disciplina, durante a graduação e/ou pós-graduação, que abordou, de forma sucinta, as necessidades educacionais especiais.

Moreira (2009) apresenta uma reflexão acerca deste ponto, onde

As universidades ainda carecem de uma formação que viva a inclusão e ultrapasse a linearidade e a simplificação curricular de que basta uma disciplina sobre a área da NEE para formar professores capacitados a atuarem com o alunado que apresenta necessidades mais específicas. (p.268)

Trazendo a discussão fundamental da formação dos professores que estarão encarando os desafios de uma sala de aula heterogênea e lidando com a diversidade a toda estante, mas que infelizmente não apresentam a segurança e conhecimentos específicos necessários para uma prática pedagógica condizente com a realidade posta.

Por fim, tais respostas acarretam em evidências que contrapõem a ideia de que o tema encontra-se fora do alcance do espaço escolar, demonstrando o crescimento e divulgação dos estudos, propagação da temática e interesse pelo assunto. Entretanto, a falta de formação não deve ser encarada como uma barreira permanente e imutável, mas sim como uma etapa a ser superada para o êxito total no processo de estimulação e desenvolvimento dos estudantes.

4.2.2. Entrevista – Pergunta 2

O ponto fulcral da pesquisa diz respeito **às concepções e as suas possíveis influências no processo de ensino e aprendizagem** destes estudantes, e que foram percebidas, a priori, a partir da seguinte indagação: *O que é altas habilidades/superdotação para você? Quais são as suas principais características?*

Assim sendo, as concepções trazidas à tona, seguem apresentadas, uma a uma, buscando manter a sua totalidade e complexidade, para posteriormente serem analisadas. É de suma importância sinalizar que as concepções se encontram dispostas, considerando, respectivamente, a ordem do quadro de apresentação dos participantes, ou seja, a profissional **(1)** é responsável pela concepção **(a)**; e assim sucessivamente.

Quadro 2: Concepções

Participante	Concepção
(1)	(a) <i>Altas habilidades/superdotação para mim é quando alguém está acima da média, né? em termos de raciocínio lógico, raciocínio e prática, acima do padrão normal, né! Se ela tá acima da média, ela inclusive atrapalha a sala!</i>
(2)	(b) <i>Sei que são alunos que tem uma superdotação em alguma inteligência, alguma área, mas não sei inclusive como detectar e muito menos que encaminhamento você deve fazer com esse aluno em termos de propostas de trabalho.</i>
(3)	(c) <i>Altas habilidades/superdotação é a capacidade, pra mim, que cada um tem de desenvolver seu “peculiar comportamento”.</i>
(4)	(d) <i>Olha, eu acredito que, é..., altas habilidades/superdotação é aquele individuo, né, vamos chamar assim, sendo criança, adolescente ou adulto, que se sobrepõe... acima do que seja o mediano né [pausa] Olha, eu acho que quando o individuo tem altas habilidades, ele se sobrepõe a vários aspectos [pausa] quando o individuo tem altas habilidades ele se sobrepõe em todas as áreas, então eu acredito assim: tanto em casa como na escola, na praça, na igreja, ele sempre demonstra que ele tem um diferencial.</i>
(5)	(e) <i>Altas habilidades? Superdotação? Uma habilidade que a pessoa descobre... que ela percebe que ela tem uma habilidade especifica para alguma coisa ou alguma área, acho que é por ai...</i>
(6)	(f) <i>Dominar os conteúdos, independentemente das condições de deficiência ou auto-eficiência. É Acompanhar a disciplina. É ser bom, se faz karatê é bom no karatê, se faz inglês é bom no inglês, se faz boxe é bom no boxe.</i>
(7)	(g) <i>Eu não tenho uma... um conceito formado, pra mim altas habilidades/superdotação está em torno de um aluno que tem os potenciais diferenciados, basicamente, seria isso. Um aluno que</i>

	<p><i>consegue conectar várias disciplinas ao mesmo tempo, ele tem altas habilidades/superdotação.</i></p>
(8)	<p>(h) <i>Eu acho que é quando o aluno tem uma [pausa], o estudante, o indivíduo, ser humano, tem uma capacidade de desenvolvimento ou está além daquilo que a instituição escolar pode oferecer pra ele, certo! Ou quando, mesmo quando a escola não tem suporte para oferecer espaço adequado para esse menino se desenvolver, muitas vezes ele vai achar a escola até meio chata, porque o ritmo da turma não está no ritmo dele. Ele tem algumas especificidades que, é..., o professor não tem como abandonar um grupo que tá lá e ficar orientando especificamente ele. Eu vejo que por serem características específicas, é..., por exemplo, eu tenho alunos que tem altas habilidades em artes, fazem produções maravilhosas, eu digo artes em geral, eu tenho aluno que tem altas habilidades na produção de telas, obras de artes como um todo, já outros tem altas habilidades para música, já temos alunos que são assim: muito bom em matemática, ou em produção textual... eu vejo que o aluno que tem altas habilidades ele consegue, muitas vezes, estar além daquilo que o professor planejou para a sala de aula. O professor tem uma turma, ele tem um objetivo traçado, tem um conteúdo a ser dado e muitas vezes esse aluno está além da turma. É, eu acho que essas características, as características vão sendo diagnosticadas no exercício que o aluno faz, no discurso que o aluno profere, na relação, ali, com o professor que ele estabelece. É assim que eu vejo, é assim que eu consigo registrar, pelo menos observar as características dos alunos com altas habilidades.</i></p>
(9)	<p>(i) <i>Bem, veja só, altas habilidades/superdotação significa, é ..., pessoas que tem em alguma área, né, do cognitivo, né, um conhecimento acima do considerado, que é estabelecido, que é considerado normal [...] Pra mim? Veja só, são pessoas é, que, são capazes de premeditar aquilo que você está pensando;</i></p>

	<i>...de se articular no grupo como líderes, né? Eles se articulam muito bem, são capazes, é..., de se colocar perfeitamente bem diante de qualquer situação, tem sempre algo a dizer, tem sempre algo a falar, em relação a determinado assunto que ele domina, né? Seja em qualquer área do conhecimento ou em alguma área específica.</i>
(10)	(j) <i>Altas habilidades/superdotação seria uma pessoa ter uma vocação pra determinada área da vida, é como uma pessoa ter uma habilidade para dança, pra música, pra artes, na escola eu entendo que é isso aí”</i>
(11)	(k) <i>É, tipo assim, alguma coisa que o indivíduo pode ter a mais, algum conhecimento a mais, alguma habilidade que ele tem a mais.</i>
(12)	(l) <i>Uma capacidade a mais que a pessoa tem pra encarar o mundo, pra ler, fazer uma leitura do mundo, acho que essa habilidade é importante, né? Essa, ter esse algo a mais, né? Geralmente é uma pessoa que tem, lê bastante, que estuda, que busca mais informações. Eu acho assim, que tenta abarcar o máximo de informações possível pra ele. Ele tá “atenado” no mundo, acho que é assim. Posso estar enganado, mas acho que é isso.</i>
(13)	(m) <i>Altas habilidades é aquele aluno que tem a capacidade de desenvolver determinada atividade, com as mínimas condições, né? Ele pega as coisas muito facilmente, muito rapidamente, tá. Ele vai além daquilo que é esperado para os alunos daquela idade. Entendeu?</i>
(14)	(n) <i>Assim, trazendo... altas, altas habilidades/superdotação, eu vejo um tema mais complexo, mais amplo, não só no sentido de escola. Que às vezes o aluno [pausa] ele não tem o desenvolvimento cognitivo dentro da escola e nas áreas afins, mas ele pode mostrar interesse por outras coisas que vem de qualquer forma nos ajudar, isso, as habilidades.</i>
(15)	(o) <i>Acho que é o aluno que ele consegue ir além do que aquilo</i>

	<i>que é esperado, daquilo que a média faz. As características são: raciocínio rápido, raciocínio lógico mais evidenciado, acho que capacidade de interpretação maior do que a dos outros.</i>
(16)	(p) <i>Altas habilidades, eu considero, que são pessoas que são superdotadas, né? Apesar de que alguns não considerarem isso, mas eu considero que são pessoas superdotadas. Olha, as pessoas de altas habilidades, eles são altamente inquietas, altamente agressivas, eles não conseguem aguentar muito tempo, entendeu? É como se fosse uma pessoa, não é bipolar, mas é uma pessoa que tem esse tipo de características.</i>
(17)	(q) <i>Acho que é a pessoa que tem uma facilidade muito grande em aprender determinado assunto, determinada coisa, às vezes com habilidade em liderança muito grande.</i>
(18)	(r) <i>Eu vou pelo caminho, assim, de alguns autores, não tem como não citar, deixar de citar, quer dizer, é, eu gosto muito da questão de Sternberg que fala que existe diversas formas de ser inteligente, então eu acho que toda forma de você expressar um dom que você tem, algo que é... suas perplexidades, sua relação com a vida, de forma brilhante, de forma intensa, verdadeira, né, todo tipo de manifestação dessa relação que você tem com a vida, com as suas questões, e que expressa, brilhantismo, é inteligência, é superdotação né, e isso é uma coisa que vai fazer diferença no ambiente que você tá, porque pra você, de alguma forma, aquilo é diferenciado. Porque você teve uma história, uma batalha, uma bagagem que construiu isso tudo, dessa forma, mas que isso você trouxe também, é, eu acho que as pessoas, eu acredito que tenha uma questão genética aí, uma informação cromossômica aí, que pode ter sido uma combinação do seu pai ou sua mãe, ou de um ou de outro, o gene de um ou do outro, a combinação dos dois genes, um tataravô seu, você traz isso, você traz essa disposição genética, mas o ambiente rico de estímulo, ou o contrário também, já que a necessidade é a mãe da criatividade, como diz Fleith né, Denise Fleith e outros autores</i>

	<p><i>ai né, eu acho que realmente o ambiente que propicia o encontro com essas possibilidades genéticas que a gente tem, essa perplexidade, em termos de relação com as coisas que se diz e se traduzem em várias formas de ser inteligente né, que se diferencia daqueles que estão ali, mas que estão de outra forma, em outro ritmo, isso seria superdotação pra mim. Eu acho muito complexo né.</i></p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: informações coletadas no ano de 2014

Conforme o exposto pode-se verificar que não há a predominância, nesta questão, de mitos e estereótipos nas concepções dos professores, apesar da carência de informações. Vale ressaltar, também, que há uma aproximação, de alguns, do conhecimento científico da área ao considerarem pontos importantes da conceituação e características, como, por exemplo, as diversas áreas onde os potenciais e talentos podem ser observados e desenvolvidos.

Aprofundando a questão em relação aos mitos e estereótipos que circundam a temática, deve-se salientar o movimento de desconstrução iniciado na semana pedagógica do primeiro semestre do ano de dois mil e quinze, mas que por motivos de força maior, considerando o tempo hábil para conclusão e apresentação deste trabalho, não serão incluídos nesta ocasião.

Aliás, a desconstrução se faz fundamental para o reconhecimento dos indicadores, valorização do comportamento e êxito no atendimento. Como a coleta de dados foi realizada em período anterior a explanação e apresentação da temática, percebem-se, com clareza, três grupos distintos de percepções que se assemelham. Sendo o **grupo I** composto por mitos e estereótipos comuns nas falas dos professores **(a), (d), (g), (p) e (q)**. Já o **Grupo II** possui como marco a falta de clareza e opinião formada acerca do assunto, que estão presentes nas falas **(b), (c), (e), (f), (k) e (l)**. E, por fim, o **grupo III**, detentor das concepções que se aproximam dos referenciais teóricos da temática, sendo eles **(h), (i), (j), (m), (n), (o) e (r)**.

4.2.2.1 – Grupo I

O primeiro grupo a ser exposto é o **grupo I** e dentro dele a primeira concepção a ser destrinchada é a **(a)**, destacando que foi a que inaugurou a coleta de dados e apresentou-se como a mais inquietante, sendo a única a apresentar argumentos negativos em relação ao processo de inclusão escolar, além de possuir fortes conceitos deturpados em relação ao comportamento e desenvolvimento do estudante com indicadores de altas habilidades/superdotação. Pode-se dizer, então, que há um conteúdo interessante para a análise e discussão.

Percebe-se que a inteligência analítica, definida por Virgolim (2007) como “aquela que, em geral, o professor gosta de ter em sala de aula: academicamente brilhante, tira boas notas nos testes, aprende com facilidade e com pouca repetição, tem facilidade em analisar as ideias, pensamentos e teorias” (p.53); gabada pela professora quando afirma: *“em termos de raciocínio lógico, raciocínio e prática, acima do padrão normal, né!”*.

Demonstrando que ainda há na escola atitudes que reforçam apenas as habilidades analíticas de seus alunos, principalmente onde a disciplina ministrada está ligada a área das ciências exatas, acentuando-se a memorização e reprodução de fórmulas e de conhecimentos, em detrimento do aproveitamento do pensamento criativo, que é responsável por resoluções diferentes e meios incomuns de alcançar o aguardado.

Ainda em relação à associação das altas habilidades/superdotação apenas a superdotação acadêmica é encontrada, também, no discurso **(g)** e **(q)**, que enaltece a possibilidade de reconhecimento dos potenciais do estudante apenas em áreas escolares, fortalecendo a invisibilidade do produtivo-criativo frente ao acadêmico. A partir disto Renzulli (2014) assegura que as áreas de desempenho a serem reconhecidas são determinadas pelas necessidades e valores da cultura vigente.

Retomando a concepção **(a)**, é necessária muita cautela ao retratar a carga de significações tida na expressão: *“se ela tá acima da média, ela inclusive atrapalha a sala!”*, pois como é apontado por Guenther (2012) os alunos com potencial elevado são um grupo pequeno dentro da escola, apoiando-se na Lei da Probabilidade, que aponta a variância entre 3% e 5% dos estudantes matriculados,

contudo, apresentam-se como um grupo capaz de proporcionar aos professores situações desafiadoras, principalmente ao levar em conta a inteligência analítica e a criatividade, onde ao assimilarem com mais facilidade o que é exposto “tentam vencer o tédio “inventando” maneiras de preencher o vazio da espera” (p.18)

Percebe-se que a conduta dos estudantes visando suprir o vazio causado pelo tempo ocioso de espera da conclusão das atividades é assinalada pela professora como “atrapalhar a sala”. Porém, para Guenther (2012), é um modo de chamar atenção para a sua carência de desafios e estimulação, e que infelizmente na maioria das vezes não é visto como um pedido de ajuda, e sim como a atitude de um estudante desinteressado que às vezes é rotulado como o “aluno problema” da turma.

A concepção de que “*quando o individuo tem altas habilidades ele se sobrepõe em todas as áreas*”, presente no discurso **(d)**, retrata um mito trabalhado por vários estudiosos, (Virgolim, 2007; Fleith, 2007; Guenther, 2012; Freitas e Pérez, 2012; Sabatella, 2008) na intenção de desconstruir a visão deturpada de que o desenvolvimento e desempenho da pessoa com AH/SD está presente e em destaque em todas as áreas do currículo escolar e/ou em todas as áreas do desenvolvimento humano.

Este imaginário, já mencionado, contempla o desempenho acadêmico e o desenvolvimento global, respectivamente, ignorando áreas que o currículo da escola não aprecia e que podem representar as áreas de interesse e destaque do aluno com AH/SD. Além de desconsiderar o assincronismo que pode estar presente no desenvolvimento do estudante.

Este mito se apoia na imagem do ‘aluno ideal’, geralmente o modelo perseguido na escola tradicional, e revela a realidade de um aluno que se destaca em uma ou mais áreas específicas, mas não em todas, e um método tradicional, que avalia o aluno quantitativa e não qualitativamente, exigindo-lhe um desempenho parelho em todas as disciplinas como requisito para a aprovação. (PÉREZ, 2004, p.77)

Além dos mitos e crenças apresentados anteriormente, apesar de serem quantitativamente baixos, ao realizar a comparação com o arsenal apresentado, ao

longo dos anos, pelos estudiosos da área, constatou-se, de forma maciça, a confusão com os termos e conceitos advindos da temática, no que diz respeito à compreensão e utilização dos mesmos, situação presente em dezessete dos dezoito casos analisados nesse estudo.

Considerando a existência de terminologias diferenciadas, com significados similares e conseqüentemente a falta de domínio dessa situação, **(p)**, em particular, chamou atenção ao expor uma concepção que carrega um estereótipo em relação aos possíveis desajustes emocionais e sociais acerca da pessoa com AH/SD, apontando que são *“altamente inquietas, altamente agressivas, eles não conseguem aguentar muito tempo, entendeu? É como se fosse uma pessoa, não é bipolar, mas é uma pessoa que tem esse tipo de características.”*

Em prol da plena compreensão do desenvolvimento emocional e social destes estudantes, devem-se considerar os inúmeros estudos realizados que são capazes de colaborar na desconstrução da concepção mencionada acima. Dos estudiosos que contemplam a temática, como, por exemplo, Paludo *et al.* (2014) que pondera, em relação ao desenvolvimento emocional e social das pessoas com AH/SD, a importância do indivíduo, sua plenitude e complexidade, considerando o desenvolvimento emocional, social e motor para compreender alguns comportamentos, que não devem ser considerados ou generalizados como dificuldades ou problemas das pessoas com altas habilidades/superdotação.

Já Fleith (2007) e Virgolim (2007) argumentam que a inquietação e agressividade citadas anteriormente e relacionadas pela entrevistada a características que podem remeter a semelhanças com bipolaridade, são, na verdade, fatores associados a demonstração de possível sub-rendimento, que é a discrepância entre o potencial (aquilo que é capaz de realizar e aprender) e o desempenho real (aquilo que demonstra conhecer), como, também, a manifestação da personalidade de um líder (argumentando o seu ponto de vista e desafiando autoridades, além de determinado e assertivo), e não estão, em momento algum, relacionados ao comportamento de bipolaridade.

Vale ressaltar que a bipolaridade é uma doença de ordem psíquica, segundo a Associação de Apoio aos Doentes Depressivos e Bipolares, “a Doença Bipolar, tradicionalmente designada Doença Maníaco-Depressiva, é uma doença psiquiátrica caracterizada por variações acentuadas do humor, com crises repetidas de depressão e mania.”.

Pérez (2004, p.78) ainda consegue desfazer a opinião equivocada, apresentada pela professora, ao apontar um fator que contribui para a criação e solidificação da visão que atrela, de modo generalizado, comportamentos relacionados a questões psicológicas e emocionais ao fenômeno das altas habilidades/superdotação, considerando que:

Muitos filmes com protagonistas que personificam PAHs e que, ao mesmo tempo, manifestam comportamentos psicológicos ou sociais problemáticos, como é o caso de *Gênio Indomável* e *Mente Brilhante*, também contribuíram para reforçar esta ideia no imaginário popular.

Sendo assim, percebe-se a generalização de alguns comportamentos que não são diretamente relacionados às altas habilidades/superdotação, assim como crenças, mitos e ideias equivocadas que atingem a todos os integrantes da sociedade, não somente aos professores, e que há a clara necessidade que o conhecimento científico se faça mais presente e de maneira mais acessível nos meios de discussão e divulgação, para então possuir forças para desfazer representações sociais que se propagam por caminhos mais palpáveis.

4.2.2.2 – Grupo II

No **grupo II**, encontram-se as percepções que de alguma maneira remetem aos indicadores de altas habilidades/superdotação, mesmo não havendo clareza acerca do assunto. Elas revelaram um olhar mais sensível em relação ao comportamento e desenvolvimento das pessoas com altas habilidades/superdotação. Pode-se dizer que houveram algumas semelhanças, de modo geral, entre elas, pois consideraram inúmeras áreas em que as altas habilidades/superdotação, destacando, principalmente, a habilidade acima da média, podem ser observadas e estimuladas.

A que mais se destoou das concepções pertencentes a esse grupo, no que diz respeito à linearidade das definições apresentadas, foi a **(c)**, que por ser muito sucinta não apresentou elementos que foram visíveis nas demais, mas ainda assim

apresentou nitidamente a carência de conhecimento e domínio da temática ao definir as altas habilidades/superdotação apenas como um “*peculiar desenvolvimento*”.

A afirmação supracitada transparece a percepção de que o desenvolvimento é fruto das especificidades dos indivíduos, respeitando as diferenças e considerando tal premissa como princípio das suas ações pedagógicas. Considerando que “tem sido salientada a necessidade de o professor estar equipado para propiciar uma educação de boa qualidade, levando em conta as diferenças individuais e encorajando o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades diversas.” (FLEITH, 2007, p.15).

A concepção exteriorizada por **(b)** deixa nítida a consideração das múltiplas inteligências e também das diversas áreas onde os potenciais e talentos podem ser expressos, porém afirma que não há suportes teóricos e metodológicos que contribuam para a sua atuação e reflexão perante as necessidades educacionais do estudante que apresenta indicadores de altas habilidades/superdotação. Não saber reconhecer os indicadores e não saber como atuar com estes estudantes é revelado, pela literatura, como uma situação comum, uma vez que os cursos de formação de professores não são afortunados no que diz respeito à preparação e formação deste professor para a atuação na educação especial, especificamente, com altas habilidades-superdotação.

Existem três questões que dificultam a ação dos professores no ensino regular, de acordo com Pereira (2014), sendo elas a reduzida intimidade dos educadores com a temática; as ideias equivocadas acerca das características; e a limitada oferta de cursos de formação. Em relação a isto, Farias e Wechsler (2014) argumentam que os professores se deparam com falhas educacionais, tanto na esfera pública, quanto na particular, onde se sentem desorientados e não sabem como atender e ajudar a desenvolver as capacidades específicas dos estudantes, pois não há apoio e nem orientação suficiente ao decorrer da formação e atuação.

Nota-se em **(e) (j)** que a habilidade é concebida como um dom do indivíduo, com isso remete a confusões causadas por conta das terminologias, onde as ideias estabelecidas por Gunther (2012) que se utiliza dos termos *dotados e talentos* para se referir às pessoas com altas habilidades/superdotação e relaciona a dotação, que é o extremo na distribuição da capacidade humana nos diversos domínios, com a capacidade natural, que representa “o poder de aprender [...] de captar informação

do ambiente, abstrair, organizar, relacionar e incorporar [...]” (p.3); afirmando que a palavra dotação, considerando a sua etimologia, que em português é “dom” ou “dote”, traz à mente a ideia de um presente, ou seja, a dotação é um presente à pessoa.

Entretanto esta ideia de presente ao indivíduo é rebatida por Fleith (2007) que defende que as características e comportamentos são aperfeiçoados na interação e estimulação, considerando as condições ambientes. Além da possibilidade de prejudicar a oferta de atendimento educacional especializado, pois a ideia do atendimento diferenciado a quem já foi privilegiado com um dom especial, o mito de que os estudantes não necessitam de acompanhamento e estímulo para o desenvolvimento dos seus potenciais e talentos, é combatido na sociedade.

Deve-se afirmar que apesar das compreensões discutidas acima possibilitarem aspectos pertencentes a um mito, ficou nítido, durante o decurso da entrevista, onde as falas contradisseram a existência de concepções que vão ao encontro da solidificação de ideias equivocadas, que houve apenas a falta de compreensão e definição da terminologia adotada na área e a justificativa para tal, onde superdotação remete, etimologicamente, ao “dote” e/ou “dom”, mas que não necessariamente é empregado no contexto com tal significado.

Observa-se, ainda, que **(j)** mencionou as diversas áreas de expressão dos potenciais e talentos humanos, assim como **(b)**, aludindo à diversidade proposta pelas teorias que subsidiam a temática e já foram expostas em momentos anteriores, sendo elas a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) e a teoria dos três anéis de Renzulli (2004). Que juntas conglomeram uma gama de possibilidades da expressão das altas habilidades/superdotação, ou seja, a heterogeneidade que é um marco neste grupo.

A respeito disto Fleith e Alencar (2007) ressaltam que as AH/SD podem ocorrer em diversas áreas do conhecimento humano (intelectual, social, artística, etc.), em um contínuo de habilidades com diferentes graus de talento, motivação e conhecimento.

Já **(f)** apresenta na sua concepção o conflito entre o que é a deficiência e o que são as altas habilidades/superdotação, apesar de fazerem parte do grupo pertencente a educação especial, contido na Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), não exibem características em comum, no entanto uma não exclui a possibilidade da existência da outra, que são os casos conhecidos, segundo Rangni e Costa (2010), como “dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação e deficiência; ou seja, que educandos com deficiências podem possuir talento em áreas adversas àquelas que apresentam desvantagem.”

Corroborando com a autora supracitada, Smith (2008) pontua que “não importa qual seja a deficiência, alguém pode ter capacidades, habilidades ou criatividade excepcionais.” (p.211).

E Ourofino (2007) complementa que os indivíduos com dupla excepcionalidade (termo utilizado pela autora) são

Os indivíduos superdotados que exibem processos diferenciados em seu desenvolvimento, tais como dificuldades emocionais e comportamentais, dificuldades de aprendizagem, dislexia, síndrome de Asperger, entre outras condições incompatíveis com as características de altas habilidades.

Ainda é possível atentar na concepção **(f)** áreas de desenvolvimento e de atividades que não pertencem ao currículo escolar, mas que os potenciais e talentos estão presentes e podem ser observados e explorados, apontando a sensibilidade para o reparo da superdotação de cunho produtivo-criativo.

Infelizmente **(l)** não apresentou propriamente uma definição propriamente, expondo apenas a questão da leitura, que dentro das características das altas habilidades/superdotação é ressaltada pelo gosto refinado e até mesmo pela precocidade na aprendizagem. Deixando clara a falta de aportes teóricos que possibilitem a formação de uma concepção que remeta de modo qualitativo à temática em questão, contudo, apesar da existência da lacuna no conhecimento não foi verificado mitos que possam vir a prejudicar a identificação e atendimento às necessidades educacionais existentes.

O mesmo ocorre no caso de **(k)**, que não proporcionou uma conceituação que pudesse ser profundamente explorada. Ao apegar-se apenas a existência da habilidade superior, ao mencionar “coisa”, “conhecimento” e “habilidade” como o que o indivíduo possui acima da média estipulada, é perceptível que existe um espaço

que não se encontra preenchido com conhecimentos pertencentes ao tema deste trabalho, que dariam subsídios para a compreensão e exposição do seu ponto de vista.

4.2.2.3 – Grupo III

Todas as concepções do **grupo III** se assemelham ao demonstrarem agradável familiaridade, mesmo sem notáveis bases teóricas que ratificam a complexidade das especificidades destes educandos, em suma, é possível perceber, de modo sutil e interessante, que os professores possuem, mesmo que superficialmente, percepções que se aproximaram das premissas e conceitos da área e que conseqüentemente agem de modo a facilitar o reconhecimento e valorização dos indicadores de altas habilidades/superdotação.

Todas as concepções pertencentes a este grupo consideram e ressaltam aspectos gerais da temática, como, por exemplo, o respeito e a valorização das diversas áreas de expressão dos talentos e potenciais, assim como o reconhecimento da superdotação produtivo-criativa, que neste trabalho já foram abordados e descritos. Por conta disso não há a necessidade de voltar a apresentação, evitando que a discussão se torne cansativa e recorrente. Porém, não se deve excluir a importância das bases teóricas já apresentadas para a compreensão do estreitamento entre as concepções obtidas e o que é apresentado pela literatura especializada.

Observou-se que a percepção descrita em **(h)** além de se aproximar dos conceitos da área, demonstrou uma postura crítica-reflexiva ao afirmar que, atualmente, a instituição escolar não tem sido capaz de oferecer reais condições de desenvolvimento e estimulação das potencialidades e dos talentos dos estudantes com características de altas habilidades/superdotação. E ainda podemos ir além, estendendo a afirmação para todos os estudantes e não apenas para os que apresentam as AH/SD.

Considerando a dinâmica de uma sala de aula regular, evidenciou-se, segundo o entrevistado, que a mesma possui limitações o que torna o ambiente inadequado para efetivar o processo de atendimento às necessidades educacionais

especiais dos estudantes, por não apresentar desafios compatíveis com as suas necessidades.

Deve-se salientar que Sabatella (2008) realiza uma reflexão acerca da educação da pessoa com AH/SD e assinala que a mesma herdou a palavra *atendimento* das inúmeras publicações da educação especial, que anteriormente contemplava apenas os estudantes com deficiência, dificuldades sérias e que possuíam algum empecilho para frequentar o espaço escolar, portanto o termo possui a conotação de ações realizadas fora da sala de aula. Enquanto o real sentido da palavra “atendimento” ou “atender” sugere prestar auxílio, ajuda, amparo, assistência, socorro e cuidado.

Sendo assim, para a autora supracitada, há uma discrepância entre a terminologia trazida da educação especial e a realidade esperada e vivenciada na sala de aula, principalmente em relação ao estudante com AH/SD, pois há a visão de que o professor é aperfeiçoado e direcionado para ensinar e não para atender, tornando o atendimento algo distante da sua realidade. Logo, é necessária a compreensão da temática e a adequação do discurso para que os profissionais da educação sejam sensibilizados para o desenvolvimento de um trabalho apropriado aos superdotados, que contemple as suas reais necessidades educacionais, inclusive na sala regular.

É defendida, por Sabatella (2008) a utilização do termo “práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação” (p.172), contudo a pesquisadora não incentiva a abolição da palavra *atendimento* na temática, uma vez que se enquadra em circunstâncias específicas, mas, sim, a adequação, semanticamente, da terminologia para melhor compreensão por parte dos professores e demais profissionais que compõem o quadro de funcionários das escolas.

Carece destacar, que a proposta de enriquecimento de Renzulli (2004), é um projeto elaborado para melhorar toda a escola e com isso é a forma de atendimento mais difundida e apropriada para as necessidades educacionais dos discentes com AH/SD. Freitas e Pérez (2012), ao discorrerem acerca do assunto, acentuam que o enriquecimento pode ser extracurricular e intracurricular contribuindo, respectivamente, para que tanto o professor especializado, como o professor de sala de aula regular possuam condições de trabalhar com este aluno.

A par disto, as estratégias propostas e orientadas pelo docente da sala de aula regular, o enriquecimento intracurricular, são alternativas que modificam, diversificam e flexibilizam “o quê, quando e como ensinar”, assim como “o quê, como e quando avaliar” (BRASIL, 1999, p.31). E possuem como base o conteúdo que se está trabalhando, assim como a realização de “tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias”. (Freitas e Pérez, 2012, p.79) aproveitando o potencial e o talento em prol do êxito na proposta de ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

Ainda de acordo com Freitas e Pérez (2012) as monitorias são utilizadas intuitivamente pelos professores da sala de aula regular, ao perceberem que um estudante já domina o conteúdo programático e o convidando para auxiliar os colegas da classe. As tutorias, por sua vez, são realizadas por um professor da própria escola ou um voluntário, que se dispõe a trabalhar com este aluno, aprofundando conteúdos e realizando projetos individuais. Por fim, as mentorias, que são semelhantes às tutorias, são colocadas em prática por um especialista de determinada área, que é a área de interesse do estudante, trabalhando com projetos e pesquisas específicos.

Estas ideias, expostas acima, contrapõem a afirmação realizada na concepção **(h)** de que “[...] o professor não tem como abandonar um grupo que tá lá e ficar orientando especificamente ele”, fazendo menção ao aluno com altas habilidades/superdotação na sala de aula. Mostrando que é possível assistir às necessidades educacionais especiais dos estudantes no âmbito do espaço educacional regular e que o atendimento não é e nem deve ser realizado somente nos espaços das SRM, salas específicas para o atendimento as AH/SD e centros de atendimento públicos ou privados.

É possível perceber no discurso **(h)** a importância do currículo para o desenvolvimento das ações pedagógicas que visam a estimulação do estudante com indicadores de AH/SD, ao ser proferido que “*muitas vezes ele vai achar a escola até meio chata, porque o ritmo da turma não está no ritmo dele.*” e “*eles conseguem, muitas vezes, estar além daquilo que o professor planejou para a sala de aula.*”.

Uma vez que o currículo é o ponto central da aprendizagem, considerando o currículo não apenas o conteúdo ou o programa de um ano escolar, mas tudo que

faz parte dos objetivos, avaliação, programas e resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, torna-se essencial compreender que o currículo necessita de ajustes, flexibilizações e adaptações que de acordo com Alonso (*apud* Fleith, 2007, p. 75) “é uma estratégia educacional que significa o desenho de um programa educacional individualizado dentro dos objetivos, conteúdos e avaliação do currículo regular, dentro do tempo regular de escolarização”. Proporcionando a possibilidade de uma educação heterogênea e qualitativa, pois atende as reais necessidades e especificidades dos educandos, focalizando tanto a sua capacidade quanto as suas limitações.

As adaptações previstas e mencionadas por Freitas e Pérez (2012) são relativas à compactação do currículo, análise e eliminação de conteúdos repetitivos e a introdução de conteúdos mais aprofundados no programa. Sendo classificadas como significativas no processo. Elas visam à diversificação e a criação de um ambiente desafiador para o estudante, suprimindo e complementando suas necessidades específicas, além de respeitar integralmente as normas preconizadas no documento Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999)

Destaca-se também, nesta concepção, que houve referência a importância da observação a ser realizada pelo professor para a indicação do estudante e posteriormente o acompanhamento, análise mais profunda, e por fim o possível diagnóstico. A indicação do professor é um dos mais consistentes e importantes recursos para a identificação e por isso o educador assumindo papel determinante na realização dos perfis dos estudantes e do mapeamento das áreas de interesse e habilidade que se destacam.

Lembrando que o papel assumido pelo professor, especificamente na escola regular, no que diz respeito à identificação, é de fundamental importância, pois é através do contato diário com o estudante que se pode perceber sinais de potenciais e talentos elevados, além da efetivação de ações pedagógicas diversificadas que contemplem as necessidades de estimulação e desenvolvimento. (GUENTHER, 2010).

A percepção delineada por (i) apresentou um ponto questionável, transparecendo dúvida em relação à temática, uma vez que é inviável que o

estudante com altas habilidades/superdotação seja capaz de premeditar o pensamento de alguém, contudo, possui elementos suficientes para ser enquadrada no grupo que se aproxima dos conceitos e postulados da área.

Percebeu-se que apenas a habilidade acima da média foi considerada e observada não apenas nesta concepção, como também na **(m)** e na **(o)**, e é percebida ao estar atrelada aos parâmetros possíveis de serem concebidos a partir do que é considerado normal e pertencente à média estipulada.

Ao pronunciarem, respectivamente, que os alunos com AH/SD possuem “*um conhecimento acima do considerado, que é estabelecido, que é considerado normal*”, que “*ele vai além daquilo que é esperado para os alunos daquela idade. Entendeu?*” e que “*é o aluno que ele consegue ir além do que aquilo que é esperado, daquilo que a média faz.*” Fazem menção a um traço importantíssimo do modelo dos três anéis de Renzulli (2004). Contudo, não mencionam os outros dois traços, que são tão importantes quanto, e necessários para a compreensão da temática e identificação, pois a habilidade acima da média, por si só, não determina o fenômeno das altas habilidades/superdotação.

A questão da inteligência interpessoal, descrita como articulação pelo participante, é evidenciada concomitantemente com a característica de liderança. A noção de líder desenvolvido também foi apresentada pela concepção **(q)** apesar da mesma não fazer parte deste grupo de análise.

Vale lembrar a discussão ocorrida no início deste trabalho, onde a inteligência interpessoal, apresentada por Sabatella (2008) como “a habilidade para trabalhar em equipe e para a comunicação eficiente (verbal e não verbal)” (p.56), foi apresentada como uma das inteligências pertencentes a uma das teorias que subsidiam os estudos da temática e é apresentada como *A teoria das inteligências múltiplas*, e defendida por Gardner (1995), o que, por sua vez, representou a expansão do conceito de inteligência.

A questão referente à liderança, exposta na apresentação da ação desenvolvida na escola que engloba os estudantes que apresentam este traço, é sinalizado por Sabatella (2008), neste contexto, como o estudante que emerge como líder acadêmico ou social, destacando a liderança dentro da variabilidade de atributos existentes em que sustenta a heterogeneidade do grupo com altas

habilidades/superdotação Sendo assim, percebe-se, que as características mencionadas anteriormente, mesmo que soltas dentro do contexto, são enaltecidas e associadas às altas habilidades/superdotação, mas não suficientes para defini-los na sua totalidade.

Um ponto tocado por todos os estudiosos ligados diretamente à temática, e que são citados no corpo desta discussão, consideram a área específica de interesse do estudante como ponto de partida para a elaboração de ações pedagógicas de suplementação e complementação, sendo fundamental mapear os interesses e respeitar a área que ele domina, já que não há a obrigatoriedade do discente apresentar um bom desempenho em todos os campos do desenvolvimento e conhecimento.

Quanto à **(m)** é de suma importância destacar a referência realizada no que diz respeito à clara necessidade de fornecer mínimas condições para o desenvolvimento, realização e desempenho nas atividades propostas, pois sem um ambiente que propicie circunstâncias adequadas, mesmo que mínimas, não há estimulação e desenvolvimento dos potenciais e talentos do estudante. Reitera-se que é trazido pela literatura especializada que a falta de um ambiente desafiador pode proporcionar a estagnação do fenômeno de altas habilidades/superdotação.

A falta de incentivo, de experiências de aprendizagem ou de vida enriquecedoras, a falta de reconhecimento das capacidades e potencialidades de uma criança, poderão, por sua vez, concorrer para o desuso destas habilidades e sua conseqüente estagnação. (GALBRAITH & DELISLE *apud* VIRGOLIM, 2007, p.39)

No que concerne à afirmação de que “*ele pega as coisas muito facilmente, muito rapidamente [...]*” Sabatella (2008) sustenta que “é uma expressão útil na compreensão da superdotação, porque é uma característica distinta, manifestada pelos superdotados. Entretanto, não explica todas as suas características.” (p.74). Apresentando-se como mais uma das características do sujeito com AH/SD que foi notada por alguns professores da instituição, mesmo que sendo suficientes para a consolidação de um diagnóstico, o reconhecimento e valorização de tais especificidades são fundamentais para a intensificação e aprofundamento da

observação, assim como para a realização da indicação do estudante para o processo de identificação e, se as altas habilidades/superdotação forem confirmadas, a efetivação do atendimento previsto pelos documentos normativos.

No que se refere à concepção (n) nota-se que as ideias expressas além de se manterem distantes dos mitos e estereótipos que circundam a temática, como já mencionado, trouxeram à tona a questão da complexidade do tema e da sua amplitude, uma vez que envolve questões relacionadas a educação, de modo geral, como, por exemplo, a formação docente, o processo de ensino e aprendizagem, a legislação em prol da educação e educação especial na perspectiva inclusiva, além das particularidades dos contextos sociais e as possíveis influências no âmbito educacional.

Também foi possível perceber que os inúmeros contextos, no qual o estudante com altas habilidades/superdotação está inserido, foram cogitados, pois a escola não é a única a ser ponderada no processo de estimulação e desenvolvimento. Sendo assim, os interesses que não são contemplados pelo currículo escolar podem ser associados a este ponto de vista, e o fato de trazer para a discussão a habilidade do estudante, que é externa ao currículo institucional, como auxílio para o seu desenvolvimento na escola abre portas para refletir acerca do desenvolvimento integral do indivíduo.

Tendo em consideração o exposto acima, Pérez (2004) garante que a *Teoria dos Três Anéis de Renzulli* vem ao encontro de uma “postura filosófica que entende o ser humano como um ser integral, holístico, multifacetado e construído dialeticamente pelo acervo genético e ambiental de cada indivíduo.” (p.53). Enquanto Fleith (2007) ratifica enfatizando que os aspectos de formação global do aluno com altas habilidades/superdotação, considerando as suas potencialidades e demais condições deveria visar a pessoa, a formação do cidadão, a formação harmoniosa de sua personalidade.

O que é alegado pelo entrevistado como. “*ele não tem o desenvolvimento cognitivo dentro da escola e nas áreas afins*”. É descrito por Fleith (2007) como a “discrepância entre o potencial (aquilo que a pessoa é capaz de realizar e aprender) e o desempenho real (aquilo que o indivíduo demonstra conhecer)” (p.17)

E é apontado por Freeman e Guenther (*apud* MACHADO, 2008), como o

subdesenvolvimento, que ocorre quando, nas classes regulares, os alunos com AH/SD realizam as atividades com desempenho abaixo de sua capacidade, geralmente apresentam problemas emocionais e baixo autoconceito.

De modo geral, este desempenho inferior, para Guenther (2006), é fruto de fatores relacionados a falta de identificação e conseqüentemente de atendimento, onde atitudes negativas com relação à escola são percebidos e intensificados, acreditando que o currículo e os métodos adotados não satisfazem as necessidades educacionais dos estudantes, o que proporciona dificuldades em seu processo de aprendizagem, o sub-desempenho, o tédio em sala de aula e até mesmo o sentimento de não pertencimento ao ambiente.

A concepção trazida por **(r)** remete ao aprofundamento de estudos e sólida compreensão, assim como a dedicação, encantamento e atuação na área. Não por acaso foi proferida pela profissional responsável pelo processo de identificação e atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação na referida instituição de pesquisa.

Ela trouxe pesquisadores e teóricos referendados da área, inclusive foram citados neste trabalho, Stenberg e Fleith, para amparar a complexidade da temática. Considerou-se a todo o momento a inteligência e as suas particularidades e aspectos, apreciando as inúmeras formas da manifestação no ambiente. Assim como, comentou acerca da interferência dos fatores genéticos na existência das altas habilidades/superdotação.

Feldhusen (*apud* VIRGOLIM, 2007) possui uma visão interacionista das altas habilidades/superdotação, sendo percebida como uma interação entre a genética e o ambiente. Ou seja, para ele, os potenciais e talentos de uma pessoa surgem, de certo modo, de uma habilidade geral que é concebida pela disposição genética, herdando dos pais ou parentes próximos. Contudo, tal autor reitera que “por ser uma predisposição, isto não significa que seja um fator determinante; significa apenas que, dadas as condições propícias do ambiente, aquela disposição pode se concretizar” (p.34)

Virgolim (2007), por sua vez, chama a atenção para o fato de que, nos dias atuais, no que concerne à temática, considerando que a inteligência geral apresenta grande pré-disposição genética, mas não nascem inteiramente prontas e acabadas,

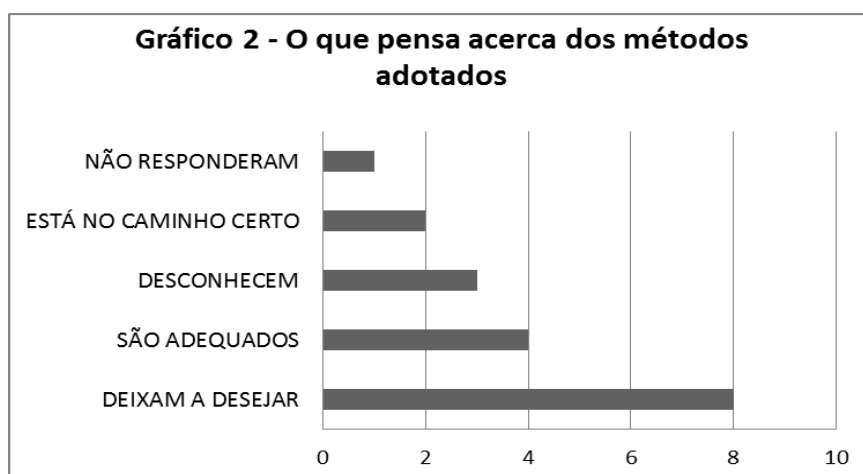
e clamam por estimulação e desenvolvimento a partir de um ambiente heterogêneo, desafiador e estimulador.

Com isso, Fleith (2007) reafirma a diversidade dos indivíduos por razões genéticas e culturais, assim como a heterogeneidade considerada um marco no grupo das pessoas que possuem altas habilidades/superdotação, enaltecendo que é incumbência da “escola promover oportunidades variadas para o desenvolvimento e expressão das diversas inteligências.” (p.20).

A par de todas as discussões que circundam a temática das altas habilidades/superdotação, sem dúvida, a sua presença da professora **(18)**, detentora da concepção **(r)**, na rotina escolar irá contribuir para a sensibilização e reelaboração das percepções, por meio da aquisição de conhecimentos, dos profissionais da instituição, principalmente os presentes no grupo I deste estudo, pois, como foi relatado durante a entrevista realizada, antes de adentrar ao “mundo dos superdotados” ela não apresentava conhecimentos especializados da área e por conta disto amparava-se em conhecimentos provenientes do senso comum, com cargas de mitos, estereótipos e pré-conceitos acerca das pessoas com altas habilidades/superdotação..

4.2.3. Entrevista – Pergunta 3

O que você pensa acerca dos métodos adotados por você e pela escola para a estimulação dos potenciais e talentos destes estudantes?



Ao que compete às metodologias e métodos adotados pela instituição e pelos docentes para a estimulação e aperfeiçoamento dos potenciais e talentos humanos, tendo em mente um ambiente desafiador e diversificado, observou-se que a maioria, oito professores, que são 45% dos participantes, afirmou que as atuais metodologias adotadas deixam a desejar, pois não beneficiam diretamente aos estudantes em questão.

Segundo Casarin (2011) o aluno com altas habilidades/superdotação precisa de “uma atmosfera educacional que favoreça o desenvolvimento intelectual e também o crescimento pessoal e a interação social” (p.57) Tal atmosfera mencionada pela autora busca desenvolver os potenciais os potenciais e talentos, além de contribuir para o desenvolvimento global e a diminuição de atividades rotineiras e desmotivadoras.

Para um dos participantes, **(12)**, a metodologia tradicional, presente na escola, caracterizada por “*muita aula expositiva e poucas inovações*”, não contribui para um cenário de estimulação, desafios e motivação. Pois para ele é necessário, de antemão, se desvincular do “tradicionalismo” para então proporcionar situações reais de aprendizagem e desenvolvimento. Fleith e Alencar (2007) discorre que a cultura institucional predominante possui “práticas educacionais que limitam o desenvolvimento do potencial” (p.154) o que dificulta, e até mesmo impede, a implementação e inovação de práticas pedagógicas caracterizadas pela promoção da criatividade, atividades enriquecedoras e desafios.

Além da perspectiva tradicional, assinalada como “*quadro, piloto e professor*”, outros motivos foram apontados, pelos professores, como empecilhos para uma prática condizente com as necessidades dos estudantes, considerando algumas burocracias institucionais, salas de aulas numerosas, carga horária de trabalho e o curto período de duração das aulas, que não contribuem para que haja um olhar sensível e modificações nas ações e reflexões dos docentes para o atendimento as especificidades dos estudantes, mas sim para a acomodação à rotina da escola.

O método a ser utilizado deixa a desejar [...] isso acontece em qualquer escola pública ou particular, porque a escola ela não foi feita para atender um aluno, ela foi feita para atender uma classe de 30, 35, 40 alunos. E esse aluno com altas habilidades está ali no meio desses 35 – 40. E muitas vezes o professor não tem logística, infraestrutura e porque não dizer preparo mesmo! Preparo intelectual e profissional, para acompanhar esse aluno. (Professor, **(8)**)

Renzulli (*apud* ALENCAR, 2014, p.89) salienta que “é um tremendo desafio para os professores atender de forma adequada, em uma mesma sala de aula, alunos com necessidades diversas” além de afirmar que “em função do professor ter muitos alunos sala de aula, representando um grande espectro de habilidades, fica muito difícil para o docente [...] adaptar o ritmo de instrução para alunos com aprendizagem mais rápida.” (p.89)

Outra afirmação que merece ser destacada, diz respeito à diferença que ocorre entre a realidade educacional e o que é preconizado pelos documentos normativos e estudos realizados na área. Demonstrando que ainda há um longo caminho a ser percorrido para alcançar êxito nas propostas de atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Para uma professora “os métodos adotados [...] eu penso que existe o adotado e o necessário e que há uma discrepância muito grande entre o que é adotado e o que é necessário. O aplicado é o que se pode e o necessário é o que ninguém consegue.”. (professora **(1)**)

A afirmação acima expõe o quão conflituoso é o sistema educacional de ensino, que concomitantemente transita por caminhos e perspectivas que almejam a inclusão escolar, esbarrando em limitações e dificuldades impostas pelo seu próprio sistema, inibindo a consolidação de um ambiente inclusivo e a uma postura docente que envolva ações pedagógicas diretamente ligadas ao desenvolvimento e estimulação dos estudantes com necessidades educacionais especiais, destacando, neste contexto, os estudantes com altas habilidades/superdotação.

Sasaki (*apud* MACHADO, 2008) discorre que são necessárias modificações estruturais, sociais, filosóficas e metodológicas no processo de ensino e aprendizagem do sistema educacional brasileiro, para só então, lograr êxito na proposta de atendimento das especificidades humanas dentro do ambiente escolar.

Conforme exposto no gráfico acima, a segunda resposta que obteve a maior frequência está relacionada ao entendimento de que os métodos e metodologias utilizados na instituição são adequados para o desenvolvimento e estimulação dos estudantes que apresentam as altas habilidades/superdotação, possuindo a adesão de 22% do total, o quantitativo de seis professores.

Aprofundando-se nesta indicação foi possível observar que foram ponderadas as oportunidades oferecidas pela escola, destacando os inúmeros projetos propostos e realizados, projetos estes que foram expostos no capítulo anterior. Com isso, percebem-se as propostas como facilitadoras da aprendizagem e rica em experiências, logo, para eles, suprimindo as necessidades dos estudantes.

Exemplificando isto, a professora **(3)** afirma que “falando aqui da escola, nos temos um trabalho bem diversificado em relação a isso. Trabalhamos com projetos, trabalhamos com pesquisas, aula de canto...”. Casarin (2011) afirma que pensar o novo para ampliar horizontes é fundamental, deste modo o trabalho por projetos é uma alternativa eficiente na assistência às necessidades educacionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação, considerando que com o apoio do professor é possível desenvolver projetos e pesquisas desafiadores para o aluno, executados individualmente ou em grupos, e que ajudam a alinhar a capacidade dos estudantes com a produção dos colegas.

Contudo, deve-se pautar a discussão considerando a comparação entre as estratégias desenvolvidas na instituição com as estratégias recomendadas, percebe-se sutil aproximação, mas, neste momento, não é possível afirmar que tais projetos foram idealizados e são desenvolvidos com o intuito de atender as necessidades dos estudantes superdotados, apesar de que, não só eles, mas todos os estudantes, ao decorrer do desenvolvimento são contemplados direta ou indiretamente.

Com um percentual menor, mas expressivo, 17% dos professores abstêm-se da existência de alternativas de atendimento, principalmente na instituição a qual pertence, alegando o completo desconhecimento de toda ou qualquer ação que seja planejada e realizada em prol destes estudantes, chegando a proferirem que “*acho que não tem, não tem nada voltado para isso.*” Além de afirmarem que não possuem informações acerca do que seja considerado ideal para a efetivação da educação qualitativa dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Ao assegurar que desconhece a temática, pronunciando *“eu desconheço que tenha esse tipo de procedimento na escola pra esses alunos, até gostaria de saber mais, porque eu não sabia que existia. Se é que existe”*, a professora **(10)** transparece o que é afirmado por Machado (2008) em relação ao déficit encontrado nas escolas não só em relação a quem são e como identifica-los, mas “sobre os aspectos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com esses educandos.” (p.204).

Pérez (2004) é enfática ao abordar este assunto, e revela que “não somente o desconhecimento sobre o tema é muito grande, mas o número de PAH também é bem maior do que comumente se imagina [...]” (p.92) Chamando atenção para a necessidade de divulgação e discussão da temática, a fim de modificar este cenário onde o desconhecimento ainda é motivo para a invisibilidade do educando com altas habilidades/superdotação na escola. Alencar (2014) acrescenta que o professor que não possui o preparo adequado, ou até mesmo o conhecimento mínimo acerca da temática, acaba tolindo o estudante com altas habilidades, por não possibilitar que o aluno exteriorize o seu potencial e capacidade durante a realização das atividades escolares.

E por fim, 11% dos professores, o que contabiliza um total de dois, afirmam que os métodos adotados pela instituição apesar de não serem os mais concretos no cenário nacional de educação, são eficientes e eficazes, principalmente no cenário local, e estão no caminho certo, pois estão sempre buscando a construção de um ambiente desafiador e diversificado que contemple os estudantes. Entretanto, percebem que muita coisa que pode ser aprimorada, principalmente no que se refere à formação de professores, infraestrutura e recursos.

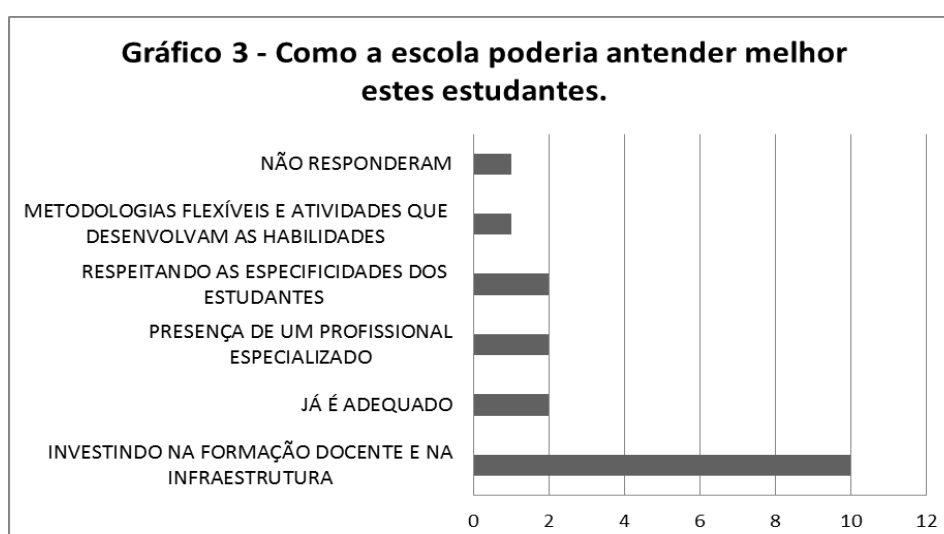
Então, nós estamos criando um novo caminho para que a gente possa trabalhar com esses alunos que estamos verificando né, alunos que tenham é, essas habilidades diferenciadas dos demais, para que a gente possa caminhar. Então o método, quando você pergunta, eu acho que ele está sendo construído, em conjunto, com toda a parte pedagógica da escola. (Professora **(4)**)

É de suma importância destacar que a participante trouxe a visão da construção compartilhada e comunitária da inclusão educacional do estudante com altas habilidades/superdotação, considerando todo o corpo pedagógico, composto pelos professores, coordenadores, gestores. Com isso, percebe-se a tentativa elucidada por Gallagher e Gallagher (*apud* ALENCAR, 2014, p.93) onde “o ambiente da escola deve ser planejado para fortalecer as oportunidades de aprendizagem”, considerando esta enunciação como princípio norteador da educação de todos os estudantes, independentemente das suas condições e necessidades.

Um participante não respondeu diretamente a esta pergunta, correspondendo a 5% do total, pois a entrevista realizada foi diferente, considerando que é a professora responsável pelo projeto de atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação na escola. Contudo, ela afirmou que o trabalho desenvolvido nesta escola é diferente do realizado em outras escolas, que apesar da falta de domínio da temática alguns profissionais possuem um olhar sensível para a temática, e realizam, dentro das suas limitações, ações em prol destes estudantes.

4.2.4. Entrevista – Pergunta 4

Como a escola poderia atender melhor as necessidades educacionais especiais destes estudantes?



Em relação ao questionamento de como a escola poderia atender adequadamente as especificidades dos educandos com altas habilidades/superdotação, dez professores, correspondendo a uma frequência de 56%, portanto, mais que a metade dos participantes, afirmaram que é de suma importância a realização de investimentos na formação docente e na infraestrutura da escola, justificando com as experiências no meio educacional de ensino, sejam positivas ou negativas, no que diz respeito a superação frente as limitações e desafios que vivenciam a todo momento.

No que diz respeito ao investimento na formação de professores, Guenther (2006), Alencar e Fleith (2007), Freitas e Pérez (2012) e Sabatella (2008) enfatizam que é essencial tal investimento na formação dos educadores, proporcionando a eles condições sólidas para a realização da identificação do aluno com altas habilidades/superdotação, assim como para a concretização de ações pedagógicas que sejam voltadas para a estimulação e desenvolvimento dos potenciais e talentos, podendo beneficiar a todos da sala de aula, considerando que o enriquecimento seja desenvolvido na sala regular.

Machado (2008) discorre que sem o investimento necessário na formação dos educadores “a escola continuará reproduzindo a exclusão [...] negando a educação com qualidade, concebida como a educação onde todos aprendem de acordo com suas reais necessidades e condições de desenvolvimento.” (p.24)

À luz deste contexto Pérez, Rodríguez e Fernández (*apud* FLEITH, 2007) reafirmam que o enriquecimento é a forma mais adequada para atender às singularidades dos estudantes, contudo essa estratégia apesar de oferecer alternativas que contemplam a diversidade de habilidades, interesses e estilos, demanda do espaço onde será desenvolvida maior investimento - seja financeiro, seja de formação de profissionais especializados ou de disponibilidade de materiais.

O professor **(7)** refletiu acerca da possibilidade da efetivação deste atendimento pela escola, destacando a figura do professor e a sua formação neste cenário,

Eu acho que não tem como atender, porque nós professores, não temos um foco voltado para o reconhecimento básico disso. Então provavelmente nós não conseguiríamos fazer um reconhecimento e um trabalho com esses alunos.

Stinback e Stainback (apud PEREIRA, 2014) alegam que é possível educador todos os alunos em uma rede educacional regular, inclusive os com evidências de altas habilidades/superdotação, desde que todos estejam sensíveis às diferenças individuais e que os professores e os alunos tenham o apoio e assistência de modo adequado.

No que se refere ao investimento de ordem estrutural, representado pela “necessidade de se investir mais na infraestrutura para a gente poder diversificar mais.” (professora **(5)**). Pérez (2004) faz menção ao Plano Nacional de Educação (2001) que estabelece, com clareza, a estruturação da infraestrutura física para melhor atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes que pertencem a este grupo. Assim como transparece que também é desejo dos estudantes possuírem uma infraestrutura mais adequada, afirmando, inclusive, que os estudantes com altas habilidades/superdotação frequentam

Uma escola real deficiente, sem desafios, que não atende os interesses dos alunos. Os Gasparzinhos reivindicam uma escola ideal, que cumpra um papel educacional integral, enquanto para os fantasminhas acadêmicos, a escola ideal deveria ser melhor, fundamentalmente em relação ao processo ensino-aprendizagem e à infraestrutura. (p. 277)

Percebe-se que um grupo menor de professores, sendo o quantitativo de dois participantes, correspondendo a 11%, alega que o proporcionado pela escola já é adequado e por conta disto não é pertinente à realização de modificações, pois como se encontra atualmente supre as necessidades educacionais dos sujeitos com altas habilidades/superdotação. *“Então assim, a escola tem esse lado, sempre tá fazendo isso para ver se incentiva.”* (PROFESSORA **(9)**)

Pode-se ressaltar apenas que a tentativa e os esforços realizados são válidos para o processo de estimulação e potencialização dos indicadores de altas

habilidades/superdotação dos estudantes, e que são necessárias algumas modificações significativas para a melhoria do sistema já implementado.

Cabe aqui ressaltar que no primeiro capítulo deste trabalho discutiu-se a proposta de atendimento educacional, seja na sala de recursos multifuncionais ou na sala regular de ensino, difundida pelo MEC e apoiada nas teorias de Renzulli (2004), com isto, percebe-se que as estratégias utilizadas na instituição, apesar de beneficiarem os estudantes com altas habilidades/superdotação em algum momento, não contemplam todas as facetas que circundam este assunto.

Uma vez que, de acordo com Freitas e Pérez (2012) o modelo adequado de atendimento educacional especializado deve “envolver todos os tipos de atividades diferenciadas necessárias para promover o desenvolvimento desses alunos (identificação, atendimento intracurricular e atendimento extracurricular)” (p.63) e infelizmente essa não é, ainda, a realidade desta escola, mas que de maneira feliz caminha em passos rápidos para alterar a realidade e alcançar este objetivo.

O mesmo quantitativo supracitado considerou como indispensável à presença de um profissional especializado para dar um suporte aos professores, auxiliando na identificação e no planejamento das ações pedagógicas a serem executadas na sala de aula regular, assim como colaborando com o aprofundamento nos estudos e quaisquer outras ações no que diz respeito ao desenvolvimento do estudante. Sendo uma peça fundamental na escola a partir da orientação do corpo docente para a efetivação do atendimento às reais necessidades educacionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Eu acho que deveria ter um profissional específico para cada situação em função do que for chegando na escola. Não tem que ter a equipe montada, mas se chegou um com aquela especificidade, tem que ser solicitado um profissional para o profissional te dar assistência. É difícil, é difícil, é impossível ser polivalente. (PROFESSORA (1))

De acordo com Guenther e Freiras (2014) a qualidade de um atendimento educacional na escola não depende apenas dos espaços, materiais e recursos disponíveis, mas da “presença de alguém devidamente preparado para catalisar

recursos materiais e humanos existentes tanto na escola como fora dela e sobre essa base construir um plano de trabalho de trabalho.” (p.180).

Considerando a complexidade do ambiente escolar o participante **(10)** reflete acerca do alcance da escola e das suas possibilidades, afirmando que *“olha, a escola tem todo um potencial para pegar esses alunos com essas habilidades e dar um up na vida dessas pessoas, mas é com profissionais relacionados com a área dando um reforço, né?”*.

Frente a este contexto Cupertino (2008) considera fundamental a presença do professor especializado, considerando-o como professor itinerante, que é aquele que integra uma equipe de atendimento complementar. Tal profissional ao ajudar os professores da sala regular, principalmente em como desenvolver estratégias para que tal estudante também seja contemplado dentro da sala de aula, incide segurança para aqueles que desconhecem a temática e sentem-se inseguros ou perdidos ao deparar-se com um estudante com altas habilidades/superdotação na sua turma.

Outros dois professores, novamente 11% dos participantes, consideram que a escola para atender as necessidades educacionais deste estudante com AH/SD, ela deve partir do princípio do respeito às especificidades dos sujeitos e seguir, de modo realista, as orientações previstas nas legislações de amparos e diversos estudos da área. Com isto, percebe-se que esta percepção está atrelada a resposta dada por um participante, que representa 5% do total, onde considera como questão fundamental que as metodologias e atividades sejam flexíveis, possibilitando o desenvolvimento das mais diversas habilidades dos estudantes. Sendo assim, percebe-se que uma vez que a singularidade do educando é reconhecida, respeitada e valorizada, a ação pedagógica, visando êxito na sua realização, automaticamente, é modificada em prol do sucesso na estimulação e desenvolvimento dos potenciais e talentos humanos.

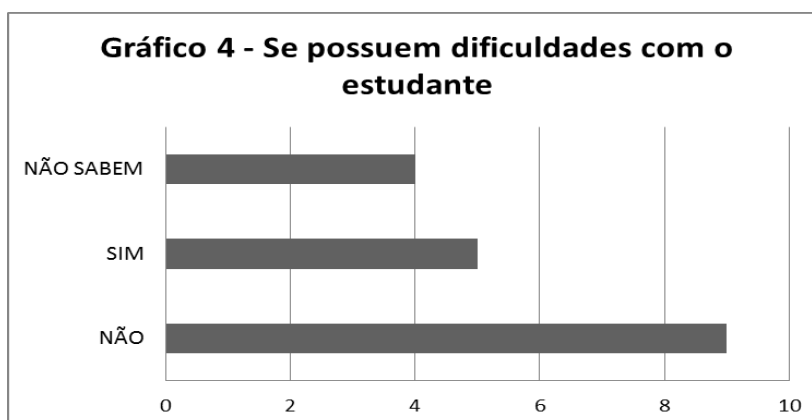
Outra vez a professora responsável pelo projeto de atendimento educacional especializado não respondeu diretamente a este questionamento, entretanto, revelou que o ambiente escolar deve possibilitar o desenvolvimento intelectual e a criatividade desses educandos mediante a ação verbal, gestual, plástica, e etc.

Proporcionando a exploração nas áreas de seu interesse.

Como ela mesma afirmou, diversas vezes durante a entrevista, é de fundamental importância considerar a área de interesse dos estudantes no planejamento de ações pedagógicas que irão suplementar suas potencialidades e complementar as suas limitações. Para Sakaguti (2010) o nível de interesse e curiosidade dos estudantes com altas habilidades/superdotação estão estreitamente vinculados a sua área de interesse, por conta disto é de suma importância considerá-la e estimulá-la. De acordo com Fleith (2007) a área de interesse é apontada pelo estudante no formulário de auto-indicação, que é um dos instrumentos de identificação utilizado no Brasil.

4.2.5. Entrevista – Pergunta 5

Você possui alguma dificuldade em lidar com os indicadores de altas habilidades/superdotação? Comente.



Esta questão, surpreendentemente, possuiu como principal resposta a alternativa **não**, sendo utilizada por 50% dos entrevistados. Nove professores alegam não possuir nenhuma dificuldade em lidar com s indicadores de altas habilidades/superdotação dos estudantes. Tal situação expôs um paradoxo interessante, considerando que na primeira questão da entrevista, a maioria, afirmou conhecer superficialmente a temática e mesmo com os conhecimentos limitados na

área não apontaram dificuldades em lidar, diariamente, com os estudantes com altas habilidades/superdotação na sala de aula, ainda que o seu processo de ensino e aprendizagem, rodeado por especificidades em relação a estimulação e desenvolvimento dos potenciais e talentos, seja complexo e desafiador.

Quando solicitada a justificativa, referente a ausência de dificuldades, poucos destoaram da ênfase no estudante, de modo geral, ou seja, a dificuldade existente é apenas a comum do professor em atuar em várias turmas heterogêneas e cumprir o currículo; ou porque a dificuldade gera distanciamento e o distanciamento é prejudicial na relação professor/aluno e aluno/aprendizagem, por conta disto não há dificuldades entre o participante e o fenômeno das AH/SD; ou ainda a justificativa vaga de que não possui dificuldades com alunos.

Algumas explicações, foram mais completas, trazendo a prática como alicerce e defesa da sua resposta. Assim como a formação mais ampla e envolvimento com a temática capazes de suprir dúvidas e sanar inseguranças no desenvolvimento da ação e reflexão voltadas para este estudante.

Enquanto os que afirmaram que não possuem dificuldades lideram o “*ranking*” das respostas, em segundo lugar encontra-se a alternativa **sim** e com isto, 28% dos professores afirmaram possuir dificuldades, levando em conta que a falta de domínio na temática torna a temática das altas habilidades/superdotação e as suas especificidades um desafio na sala de aula.

Entre as justificativas encontra-se a situação em que a professora, em uma escola da rede particular de ensino, da cidade de Salvador, possuiu em sua sala, dois estudantes diagnosticados com altas habilidades/superdotação e para ela o ano letivo foi marcado por dificuldades em desenvolver atividades que contemplassem os potenciais e talentos do estudante, assim como lidar com os comportamentos emocionais e de cunho social do estudante.

Como era difícil! Eles se aborreciam por tudo! Com os colegas que abusavam ele... Mordiam, gritavam, jogavam as coisas... Danados! Danados e danados de inteligente! Eles acompanhavam, mas tinham dificuldades com os colegas, e eu via complicação nisso né, com 6 anos e estavam na quinta série. (PROFESSORA (6))

Outra fala interessante foi proferida pelo professor **(13)** que realça a falta de preparo do professor para situações específicas, remetendo ao princípio de que o professor está preparado apenas para lidar com as situações comuns da sala de aula, para a média, e não para situações que apresentem estudantes com necessidades educacionais especiais, sejam elas acima ou abaixo da média.

eu acho que o professor de uma forma geral não está preparado para isso, né! A gente tenta se adequar, mas o professor não está preparado para isso entendeu?[...] E de certa forma eu entro na sala sabendo que existem alunos que sabem mais em alguns detalhes, entendeu?

Em relação às justificativas expostas acima Cupertino (2008), Fleith (2007), Pérez (2004), Sakaguti (2010), Machado (2008), Guenther (2012), Freitas e Pérez (2012) assinalam que as altas habilidades/superdotação, considerando as suas características, podem gerar nos educadores, dentro do contexto escolar, principalmente pelo desconhecimento da temática, situações alarmantes de insegurança, impotência e até mesmo de ameaça por não conseguirem corresponder adequadamente a habilidade acima da média, curiosidade e as necessidades de estimulação e inovação dos educandos.

Outra professora expõe suas dificuldades refletindo acerca de situações já levantadas neste trabalho, afirmando que

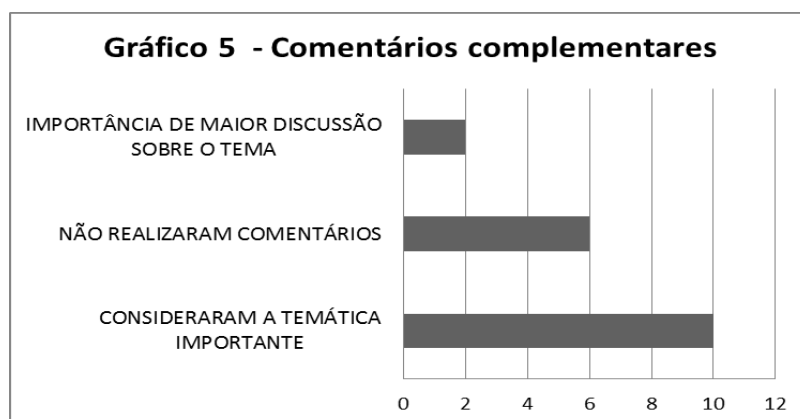
Tenho, tenho sim, às vezes para você poder ajudar, saber como é melhor. Para você colocar metodologia pra você trabalhar determinados assuntos... Eu às vezes tenho uma dificuldade. Gostaria de uma orientação maior até pra poder aperfeiçoar melhor meu trabalho. (PROFESSORA (11))

Reitera-se, deste modo, a necessidade de uma formação docente adequada para realizar intervenções significativas em prol dos educandos com altas habilidades/superdotação, assim como a existência de um ambiente desafiador e promissor para o processo de ensino e aprendizagem e para a conservação e valorização da diversidade.

E, por último, mas não muito distante da alternativa anterior, encontra-se a opção **não sabe** com a representatividade de 22%. Tais professores afirmaram que não são capazes de perceber e definir uma possível dificuldade, uma vez que desconhecem a temática e conseqüentemente não reconhecem o estudante na sua sala de aula. Esta situação de invisibilidade fez com que Pérez (2004) nomeasse os estudantes com altas habilidades/superdotação como “gasparzinhos”.

4.2.6. Entrevista – Pergunta 6

Você gostaria de fazer comentários complementares acerca da temática: altas habilidades/superdotação?



Esta questão, infelizmente, não possuiu a adesão esperada, mesmo com insistência nela, e apresentou respostas breves e diretas o que acarretou em uma análise sucinta do que foi viável coletar.

Dos dezoito participantes, 56% consideraram a temática relevante e apontaram a pesquisa como inovadora e importante para o contexto educacional, frisando que há a necessidade de expandir esta temática na escola, já que os estudantes com altas habilidades/superdotação e que estão matriculados na instituição só estão sendo, de fato, beneficiados com a implantação do projeto de identificação e atendimento na escola, mas e os outros? Das outras escolas?

33% não esboçaram nenhum comentário complementar, afirmando que tudo fora exposto durante as outras questões e 11% indicaram a discussão da temática

como o eixo norteador para a expansão da temática, na sociedade de modo geral, e consequentemente mudanças de atitudes para com estes estudantes e felizmente a modificação do cenário educacional no que diz respeito a educação qualitativa dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

4.3 COMO OS OLHARES INFLUENCIAM?

Após conhecer e compreender a visão dos professores torna-se essencial perceber como estes olhares, que são concepções individuais, interferem, sejam direta ou indiretamente, no objeto contemplado. Deste modo, pode-se salientar que há uma estreita ligação entre as concepções existentes e o reconhecimento dos indicadores de altas habilidades/superdotação, assim como reflexos significativos na efetivação das ações pedagógicas direcionadas a estes educandos.

Apesar das percepções acerca das metodologias adotadas e das consideradas ideais serem fundamentais para a discussão acerca da influência no processo da efetivação de ações pedagógicas concretas para o atendimento das reais necessidades educacionais destes estudantes, elas não serão esmiuçadas isoladamente e sim intercaladas com a discussão que se refere aos três grandes eixos que serão apresentados.

A partir disto, a análise aqui realizada remete-se, a priori, aos três grandes eixos mencionados anteriormente, sendo eles os grupos I, II e III, que respectivamente possuem a presença concreta de mitos e estereótipos; a falta de clareza acerca da temática, mas sem transparecer ideias equivocadas; e, por fim, a sutil aproximação em relação ao conhecimento produzido na área.

No que se refere ao grupo I, infelizmente, as influências perceptíveis para o processo de identificação e atendimento são negativas, uma vez que o estudante é camuflado pela emersão de mitos, estereótipos e ideias equivocadas. O aluno com AH/SD permanece invisível perante aos olhos dos professores.

Muitas das dificuldades que enfrentam as PAHs têm a sua origem nos mitos e crenças populares, alguns decorrentes de características próprias dessas pessoas, outros, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos, e até da própria desinformação sobre as AH/SD. (PÉREZ, 2004, p.68)

Para Santos, Silva e Machado (2014) a clarificação dos conceitos e concepções acerca das AH/SD no país, no que se refere não apenas aos espaços educacionais, é essencial para que se possa pensar em caminhos viáveis para a identificação e contemplação destes indivíduos, considerando que o olhar do professor precisa estar direcionado ao que é pertinente ser observado, valorizado e reconhecido.

No que diz respeito ao planejamento e execução das ações pedagógicas diversificadas e significativas dos professores, visando a estimulação e o desenvolvimento dos potenciais e talentos, pode-se garantir que as concepções que transcorrem distantes da realidade almejada, transparecendo completo desconhecimento acerca da temática e suas interfaces, somadas as que consideram que o atual sistema de ensino é adequado para a inclusão dos estudantes com AH/SD interferem negativamente na promoção de uma educação qualitativa aos estudantes.

Com isto, Sabatella (2008) afirma que “a falta de capacitação dos educadores para identificar os alunos com inteligência superior revela-se uma das principais dificuldades para o desenvolvimento de ações dirigidas aos superdotados.” (p.111).

O que remete a indispensável oferta de qualificação profissional aos educadores para que participem ativamente das ações que tendem ao êxito na identificação e no atendimento. Para Pérez (2004) este quesito, formação de professores, configura-se como a primeira recomendação para obter sucesso na proposta de oferta de identificação e atendimento às PAHs.

É a formação permanente, continuada e em serviço dos professores, para que possam reconhecer e atender adequadamente os alunos com Altas Habilidades/superdotação, garantindo que as letras acumuladas em tantos papéis legais deixem de ser signos, apenas, e passem a ter significados. (p.282)

Ao que concerne ao grupo II, pode-se citar que tais concepções tracejam atitudes corretas, e felizmente podem ser mais efetivas, e quanto à influência, observa-se que são delineadas para o êxito no processo de identificação e atendimento, ou seja, caminham para a efetivação de um espaço inclusivo, conforme

previsto nos documentos normativos que orientam o sistema educacional brasileiro. Apesar disto, julga-se necessário o aprofundamento nos estudos e assuntos que circundam a temática, já que algumas lacunas podem trazer prejuízos para este processo.

Neste mesmo patamar encontram-se as percepções que consideram que as metodologias adotadas pela escola e pelos professores, no presente momento, buscam a construção de um ambiente desafiador e diversificado, contemplando, indiretamente, os estudantes com AH/SD, assim como as que consideram que o ambiente ideal é pautado na flexibilização do currículo, oferta de atividades diversificadas e no respeito à singularidade de cada estudante.

Delpretto (2010), acerca das reflexões realizadas anteriormente, discorre que a construção e solidificação da inclusão implicam na criação de um ambiente escolar “rico em estímulos e o fortalecimento da participação plena dos alunos nas salas de aula, por meio de oportunidades efetivas de desenvolvimento do potencial e do atendimento às suas necessidades educacionais específicas.” (p.25).

De maneira feliz, as percepções, do grupo III, e toda a filosofia que a escola é adepta, assim como as concepções que remetem a necessidade de discussão e divulgação da temática, influenciam, de modo positivo e significativo, a valorização e reconhecimento dos potenciais e talentos humanos, do mesmo modo para o atendimento às necessidades educacionais apresentadas por estes estudantes.

Cabe, neste momento, expor uma situação que remete a influência positiva e significativa de concepções que valorizam as especificidades dos estudantes e não englobam mitos e estereótipos.

Foi relatado o caso de um estudante, do primeiro ano do Ensino Médio, que apresentava dificuldades na disciplina de redação, ao mesmo tempo em que exibia intensa criatividade e habilidade em desenho. Assim, de acordo com a professora **(3)**, sempre que possível, a avaliação para este estudante é adaptada e o trabalho entregue por ele é “surpreendente”.

Tal façanha envolveu um trabalho interdisciplinar com as professoras de português/redação, história e geografia, onde ao trabalharem a história do Brasil foi solicitada, na disciplina de redação, uma atividade, caracterizando-se por um modelo de ação interdisciplinar, onde o jovem apresentou a sua redação, “imitando” o

contorno e material do pergaminho utilizado na época.

Felizmente foi possível conversar, de modo informal, com este estudante e o mesmo relatou que começou a se interessar e ter facilidade na disciplina de redação por causa da professora, que oportunizou que ele manifestasse o que sabe e o que pensa da forma que ele sabe e gosta de expressar, e que outra professora, da mesma disciplina, não consegue compreender os seus interesses, facilidades e dificuldades, tornando a disciplina “*chata e difícil*”.

De acordo com Oufino (2005) os estudantes com altas habilidades/superdotação são sensíveis à personalidade do professor, portanto, além do professor conhecer as características, também deverá promover um ambiente tranquilo e estimulante para que o estudante se sinta aceito e seguro.

Com o exemplo supracitado é possível notar os resultados de ações realizadas por professores que são sensíveis ao tema, além de perceber a importância da afetividade entre a relação professor/estudante para a estimulação e desenvolvimento dos potenciais e talentos dos educandos, assim como a oportunidade de que os mesmos sejam manifestados e valorizados.

Sobre afetividade, pode-se mencionar que o seu estudo é recente, considerando que por anos as emoções foram desprezadas e conseqüentemente os processos emocionais foram opostos ao desenvolvimento dos processos cognitivos. (FRANCO *et al*, 2011). Com isso houve a supervalorização dos aspectos relacionados com a cognição, como, por exemplo, a inteligência, em detrimento de aspectos emocionais, motores e social.

Paludo *et al*. (2014) discorrem acerca da dicotomia existente, ainda hoje, entre afetividade e cognição, afirmando que, de modo geral, persiste uma cisão, onde é desenhado o entendimento de que o ser humano é dividido em duas metades, tratando a afetividade e a cognição de forma isoladas, impedindo, então, a compreensão e até mesmo a análise concreta do desenvolvimento do ser em sua completude.

O desenvolvimento dos seres humanos trata-se para Henri Wallon, segundo Bock (2008), do desenvolvimento integral, apontando a indissociabilidade entre a inteligência e a afetividade, onde os elementos básicos, que são, respectivamente, a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu, estão em constante

comunicação. Assim, não se pode considerar o indivíduo sem apreciá-lo como um todo, buscando contemplar as singularidades dos indivíduos em relação aos elementos básicos a partir de atividades pedagógicas diversificadas.

A afetividade para Wallon pode ser compreendida e definida como sendo o “domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição” (FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER *apud* PALUDO *et al.*, 2014, p.32).

Para Matos (*apud* PALUDO *ET AL*, 2014) Wallon percebe a preponderância momentânea das dimensões afetivas e cognitivas, havendo uma atuação recíproca e não a exclusão das mesmas. Além da diferenciação de manifestações do mesmo fenômeno, ou seja, desdobramentos da afetividade, que seriam as emoções e sentimentos, que, como já é sabido, interferem diretamente no desenvolvimento e desempenho dos estudantes, sejam com altas habilidades/superdotação ou não.

Ainda podem-se citar outros grandes teóricos que valorizam o aspecto afetivo no processo de ensino e aprendizagem/desenvolvimento do ser humano. Vygostky ao considerar o indivíduo como um ser integral quando todas as dimensões o constitui são apreciadas, destaca-se, então, o caráter monista do ser, além da ênfase ao papel da emoção para a organização interna do comportamento humano. Piaget, por sua vez, foi responsável por contribuições importantes acerca da afetividade na construção e evolução cognitiva, apresentando que a afetividade como “combustível”, componente energético, ao considerar que todo comportamento/ação é determinado por um interesse. Sendo assim, a afetividade direciona o comportamento das pessoas ao desempenhar um papel de grande valia na seletividade de conteúdos, selecionando o que e quando fazer. (PALUDO *et al.*, 2014)

Sendo assim, a afetividade apresenta uma função de extrema importância para a manifestação dos potenciais e talentos, defendendo-se a relação das dimensões afetivas e cognitivas, uma vez que, as funções afetivas são capazes de impulsionar a dimensão cognitiva, não só influenciando, como dando origem, aos processos de pensamento. (GASPAR e COSTA *apud* PALUDO *et al.*, 2014)

Conforme a explanação, a afetividade pode ser considerada uma dimensão

essencial e ativa para a promoção, organização e ampliação do conhecimento, não podendo ser negada ou desprezada durante o processo. Infere-se ainda que no caso dos estudantes com altas habilidades/superdotação a afetividade é um componente imprescindível na formação da identidade do, contudo Fleith e Alencar (2007) assinalam que o desenvolvimento afetivo não ocorre de maneira mais rápida e Virgolim (2007) destaca que pode haver diferenças entre os níveis de desenvolvimento cognitivo e os níveis de desenvolvimento emocional, já que um alto desenvolvimento cognitivo não implica em um desenvolvimento afetivo precoce.

Nesse sentido, faz-se indispensável compreender a necessidade e a importância do conhecimento interior para a avaliação da maturidade intelectual e emocional destes estudantes, considerando que possuem um conglomerado de fatores, sejam de ordem cognitiva, afetiva e até mesmo de personalidade, que interferem na oportunidade de expressar os potenciais e talentos latentes.

Conforme a situação exposta acima, Alencar e Araújo (2013) fazem uma reflexão acerca disto e ressaltam que:

o incremento de ações isoladas de alguns professores possivelmente encontrará inúmeros obstáculos caso a instituição escolar não reconheça a necessidade do desenvolvimento de potencial criativo de seus membros. Nesse cenário, a sistematização de ações - por parte da instituição escolar - que permitam o desenvolvimento da reflexão das práticas pedagógicas, abre caminhos para a construção da profissionalização docente, transformando-a, assim, em um espaço democrático de formação, onde os saberes vinculados à experiência, ou seja, a sua realidade escolar são ressignificados por meio do confronto com as teorias implícitas ou explícitas nesses contextos.

Implicando aludir que a construção de um espaço democrático de formação, a possibilidade do desenvolvimento da reflexão acerca da prática pedagógica e a sistematização de ações em prol da temática altas habilidades/superdotação, atualmente, configuram-se como uma premissa e realidade na instituição de ensino em questão. Logo, torna-se um exemplo a ser espalhado pelas escolas do estado, quiçá do país.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Nada é mais difícil do que competir com um mito”

Lao Tse

Na perspectiva de uma escola inclusiva, estimular e desenvolver potenciais e talentos deve se constituir como premissa, não somente para atender aos estudantes com altas habilidades/superdotação, mas para que a proposta de uma educação com igualdade de oportunidades para todos seja de fato concretizada, oportunizando o reconhecimento e valorização dos potenciais e talentos humanos.

De acordo com a discussão levantada no neste trabalho, buscamos mostrar que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de modo geral, procura minimizar as barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem e reduzir a segregação entre os estudantes, apostando em uma organização escolar que atenda e respeite a heterogeneidade presente no espaço educacional, buscando, especificamente para o campo das altas habilidades/superdotação, oportunizar situações que sejam capazes de desenvolver e aperfeiçoar os potenciais e talentos latentes, emergentes e manifestados dos estudantes.

A educação dos discentes que se destacam por sua elevada capacidade nas diversas áreas de expressão de habilidades é responsabilidade de todos, ou seja, do Estado, da sociedade, da família e, sobretudo, da escola, visto que é nesta instituição que se desenvolve a educação formal, ao mesmo tempo em que é o ambiente onde desde a mais tenra idade se torna um espaço de convivência diária, marcada positiva ou negativamente pela presença do professor.

Dessa maneira, por ser a figura mais envolvida no processo educativo dos indivíduos que integram o espaço escolar, o professor constitui-se como agente significativo na identificação e na provisão de uma educação diferenciada, segundo as especificidades dos estudantes que necessitam de estimulação para desenvolverem seus talentos, tendo em vista que, apesar de constituírem o mesmo

grupo se diferenciam em inúmeros aspectos, sendo necessário conhecer a singularidade de cada estudante.

Mesmo que o professor tenha sensibilidade para buscar bases teóricas que facilitem a sua prática educativa, ainda assim, é preciso que se ofereça ao profissional da educação condições de estar sempre se atualizando, adquirindo novas experiências e conhecimentos, como metodologias e estratégias diversificadas de intervenção que sustentarão o seu trabalho pedagógico. E isto, se torna possível a partir da implementação de políticas públicas que viabilizem a contínua formação e preparação do professor.

Em relação à necessidade de uma formação adequada e conforme expresso no capítulo 4, do referido trabalho, a grande maioria dos participantes desconhecem a temática e suas peculiaridades, porém mostraram-se interessados e acessíveis a discussões para a quebra de estereótipos, mitos e crenças equivocadas que não contribuem para o reconhecimento dos estudantes na sala de aula. Emergindo que toda atitude no meio educacional deve possuir como alicerce o dia a dia vivenciado pelos professores e estudantes que estão presentes nas salas de aula, nos laboratórios e nos corredores das escolas.

Estando de acordo com tal premissa, o projeto de intervenção, realizado na instituição, e descrito neste trabalho no tópico 3.3 é de suma importância não só para a educação qualitativa dos educandos com indicadores de altas habilidades/superdotação, mas por proporcionar acesso a informações e condições que possibilitem a eficiência do trabalho docente, e com isso, instigar o professor a buscar o aprofundamento no conhecimento tangente às limitações em relação ao adquirido em sua formação até o presente momento, tendo em vista a complexidade do ato educativo, que requer permanente atualização, no que diz respeito às pesquisas que contribuem tanto na teoria quanto na prática escolar.

Portanto, é de suma importância clarificar esse fenômeno para os profissionais envolvidos no processo de identificação e desenvolvimento, principalmente os professores. Fomentando a sensibilização dos docentes para afastar mitos a esse respeito e possibilitar, qualitativamente e quantitativamente, a utilização de estratégias diversificadas e multidisciplinares, além de instrumentos e recursos indispensáveis para a estimulação e desenvolvimentos das características próprias do fenômeno das altas habilidades/superdotação.

Vale ressaltar que foi percebido, que para a maioria dos professores, a formação inicial não proporcionou respaldos para a prática pedagógica relacionada à temática das altas habilidades/superdotação. Mas que ainda assim há o direcionamento de atividades diversificadas e desafiadoras, apresentando um cenário otimista para a temática.

A iniciativa de atendimento, descrita e discutida neste estudo, para os estudantes com altas habilidades/superdotação, na rede estadual de ensino da cidade de Salvador, se configura como um grande avanço no que se diz respeito à educação, qualitativa, destes educandos. Destacando-se no cenário local, regional e nacional, ao não medir esforços para a concretização do que é previsto na legislação de amparo e conseqüentemente os direitos conquistados historicamente para uma educação de qualidade, que venha a suprir as reais necessidades educacionais dos alunos.

Ao finalizarmos este estudo constatamos que, apesar do cenário otimista encontrado nesta escola, a divulgação e os estudos da temática continuam sendo indispensáveis e que os resultados deste trabalho contribuem significativamente para as ações a serem realizadas nas escolas, principalmente para as que já estão acontecendo nesta escola, no que diz respeito a compreensão existente por parte dos professores, a identificação, propriamente dita, dos estudantes com altas habilidades/superdotação, assim como o caminho delineado e realizado para o êxito no atendimento.

Destacamos que investigar as concepções dos professores, contribui significativamente para o processo de intervenção e mudança da realidade, ao atingir, de modo geral, os agentes responsáveis pela promoção de uma educação de qualidade, detentores de influências na sua concretização e o conhecimento pertinente a temática, apontando os principais desafios a serem superados e possibilidades que podem ser alcançadas neste espaço.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. I Soriano. **O Aluno com Altas Habilidades na escola inclusiva**. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (coordenadoras). Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Curitiba: Juruá, 2012. 274p

ARAÚJO, M. R. de; ALENCAR, M. L. **A criatividade no ensino de atenção às diferenças**: reflexões acerca da educação de alunos com altas habilidades/superdotação. Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, v. 1, n. 1, jan./jun. 2013 p.67-77

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUER M.W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13 ed. reform.e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

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

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br> Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** – Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 12 de mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em

<www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 12 mai. 2014,

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 12 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 12 mai. 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 7.611**, de 18 de novembro de 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 19 mai. 2014.

_____. **Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação**: documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Acesso em: 19 jan. 2014.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASARIN, Sonia. **Talento e deficiência: como incluir alunos com diferentes tipos de inteligência**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

CHAGAS, Jane Farias. _____. **Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades**. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-23.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONBRASD. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**. Volume 1, Nº 1, 2013 Disponível em: <http://www.conbrasd.org>. Acesso em: 01 fev. 2015.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; RANGNI, Rosemeire de Araújo. **Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 5, n. 2, 2010. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484>. Acesso em 05 mai. 2015

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos/ Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Christina Menna Barreto Cupertino**. – São Paulo: FDE, 2008. 87 p.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação**. Bárbara Martins de Lima Delpretto, Francinete Alves Giffoni, SinaraPollomZardo. - Brasília: Ministério da Educação, SEESP; Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 10. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. v. 2, p. 25-40. (Orientações a professores).

DESSEN, M. A. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, D. de S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família**, vol. 3, 2007, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.13-27, 2007.

_____. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: UFCe, 2005.

DUTRA, C. P. **Educação Inclusiva**: Tempo de transformação: Apresentação. Em M. O. Gotti (Org.), *Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: Orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 80 p.

FRANCO, G., BEJA M. J., CANDEIAS, A., & PIRES, H. **As crianças sobredotadas**: inteligência emocional e relações afetivas. *Revista Diversidades*, 2011. Madeira, 9(34), 11-14.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012. 2ª Edição Revista e Ampliada. 144 p.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o Trabalho Científico**: Explicitação das Normas das Normas ABNT. 15 ed. Porto Alegre: s.n. 2009.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Superdotação e Currículo**. In: In: VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2014.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História Oral e História da Leitura**: Reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. 2006. 1-12p. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/013_ana_maria_oliveira.pdf.

Acesso em: 02 jun. 2015

GARDNER, H. **Estruturas da mente – A teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artned. 1995.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!**. Rio de Janeiro: LTC, 2012. 117p.

_____. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 182p.

_____. **Desenvolver capacidade elevada e talento**: um dever dos sistemas de educação. Lavras, MG: CEDET, 2005. 6 p. Disponível em: <http://www.aspat.kit.net/guentherzenita.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2013.

_____. **Educação para Dotados e Talentosos – Conceituação e Terminologia**. Comunicação no Congresso do Consbrad Setembro, 2010

GUENTHER, Zenita Cunha; FREITAS, Maria Luiza Pontes de França. **Tornar-se visível**: o lugar do aluno dotado e talentoso na educação inclusiva. . In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; ANJOS, Isa Regina Santos dos; FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de. **Dotação e Talento na Educação Inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, p. 99 – 124, 2014.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. – 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MACHADO, Andrezza Belota Lopes. **Realidade e perspectivas para a educação inclusiva de alunos com potencial para altas habilidades/superdotação na cidade de Manaus**. Manaus: UFAM, 2008. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2008.

MARITAIN, Jacques. **Os Direitos do Homem**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

MARQUES, Dantilene Maria Calazans; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **A concepção do professor da educação infantil sobre o aluno talentoso**. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; ANJOS, Isa Regina Santos dos; FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de. **Dotação e Talento na Educação Inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, p. 99 – 124, 2014.

MARTINS, Claudia Solange Rossi. **Análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OUROFINO, V. T. A. T. **Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade**. In. FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.46-54.

PEREIRA, C.E.S. **Identificação de estudantes talentosos: Uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Guenther**. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Carlos-Eduardo-de-Souza-Pereira1.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2014.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. **Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva**. In: VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. – Porto

Alegre, 2004. 306 f.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica para alunos de Graduação e Pós-graduação**. 6. ed. Edições Loyola: 2011.

RENZULLI, Joseph. S. **O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos?**. Revista Educação, Porto Alegre, PUCRS, v. 52, n. 1, p.75-131, Jan./Abr. 2004. Tradução de Susana G. P. B. Pérez. Disponível em <http://caioba.pucrs.br/faced/ojs/viewarticle.php?id=6&layout=abstract>. Acesso em 27 dez. 2014

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Talento e superdotação: problema ou solução? Curitiba: Ibplex, 2008

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw- Hill, 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Amanda Oliveira dos; SILVA, Débora Pereira da; MACHADO, Andrezza Belota Lopes. **Estimulando os indivíduos com comportamento de altas habilidades/superdotação**: Da identificação ao atendimento educacional. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; CONEGLIAN, André Luis Onório; ALMEIDA, Josiane Junia Facundo (org.). Discussões sobre deficiência física; linguagem, sala de recurso e altas habilidades/superdotação. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki; BOLSANELLO, Maria Augusta. **A família e o aluno com altas habilidades/superdotação**. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (coordenadoras). Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Curitiba: Juruá, 2012. 274p.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado – Curitiba, 2010. 129 f

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985. 95 p.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 5. reimp. São Paulo: EDU/EDUSP, 1975.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. Ver. E atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de exclusão**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

_____. **Declaração de Salamanca** e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

VIRGOLIM, Angela Maria Rodrigues. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____, Angela Maria Rodrigues. **O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação**. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 13, n. 1, p.173-183, 1997.

_____, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papyrus, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA A PESQUISA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela - 40.110 100 - Salvador - Bahia
- Brasil

Fone Geral Faced: + 55 (71) 3283 7272 | Secretaria: 3283 7264 / 7262 | FAX: 3283
7263

Termo de Consentimento Livre para a Pesquisa

Eu _____

_____ consinto participar da Pesquisa referente a Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, da acadêmica **Amanda Oliveira dos Santos**, que objetiva analisar as concepções dos professores, dentro do processo de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Foi-me informado que o tema deste trabalho é: **AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. E** que possui como título: **DIFERENTES OLHARES E O MESMO FOCO: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.** Orientado pelo Professor **Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.**

Minha colaboração será na observação direta do desenvolvimento dos estudantes, principalmente em relação a estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação, além de responder a uma entrevista. Saliento ainda que possuo conhecimento de que os objetivos específicos da pesquisa são: a) Identificar as concepções dos professores sobre quem são as pessoas com AH/SD, tornando nítida possíveis convergências e divergências com o conhecimento científico; b) Compreender a relação ente as concepções e o processo de identificação dos indicadores das AH/SD; c) Refletir acerca da relação entre as concepções dos professores e o reconhecimento dos indicadores de AH/SD nos estudantes e os possíveis reflexos para o atendimento educacional.

Estou ciente 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.**

Salvador, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante: _____

Pesquisadora: Amanda Oliveira dos Santos

E-mail: mandik.oliveira@yahoo.com.br / Telefone: 71 9188-1994

Orientador da Pesquisa: Miguel Angel Garcia Bordas

E-mail: magbordas@gmail.com / Telefone: 71 9901-2040

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela - 40.110 100 - Salvador - Bahia
- Brasil

Fone Geral Faced: + 55 (71) 3283 7272 | Secretaria: 3283 7264 / 7262 | FAX: 3283
7263

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação, na Pesquisa sobre **Diferentes olhares e o mesmo foco: as concepções dos professores e as altas habilidades/superdotação**, que tem como objetivo analisar as concepções, dos professores, dentro do processo de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da

Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com o Pesquisador.”

Salvador, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Assinatura do Orientador: _____

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela - 40.110 100 - Salvador - Bahia
- Brasil
Fone Geral Faced: + 55 (71) 3283 7272 | Secretaria: 3283 7264 / 7262 | FAX: 3283
7263

Termo de Compromisso do (a) Professor (a)

Eu, _____,
professor (a) do Colégio _____ da rede estadual de ensino, da cidade de Salvador, Estado da Bahia, por este instrumento, **comprometo-me a** apoiar e facilitar a pesquisa. Esta pesquisa é desenvolvida pela acadêmica-pesquisadora **Amanda Oliveira dos Santos**, orientada pelo professor Dr. **Miguel Angel Garcia Bordas**. Proponho-me a conhecer e a facilitar no alcance dos objetivos do Projeto de Mestrado: **Diferentes olhares e o mesmo foco: As concepções dos professores e as Altas Habilidades/Superdotação**, tendo como objetivos:

OBJETIVO GERAL:

-Analisar as concepções, dos professores, dentro do processo de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as concepções dos professores sobre quem são as pessoas com AH/SD, tornando nítida possíveis convergências e divergências com o conhecimento científico;
- Compreender a relação ente as concepções e o processo de identificação dos indicadores das AH/SD;
- Refletir acerca da relação entre as concepções dos professores e o

reconhecimento dos indicadores de AH/SD nos estudantes e os possíveis reflexos para o atendimento educacional.

Salvador, _____ de _____ de
2014.

Assinatura do (a) Professor (a):

Telefones:

—

E-

mail: _____

Pesquisadora: Amanda Oliveira dos Santos

E-mail: mandik.oliveira@yahoo.com.br / Telefone: 71 9188-1994

Assinatura: _____

Orientador da Pesquisa: Miguel Angel Garcia Bordas

E-mail: magbordas@gmail.com / Telefone: 71 9901-2040

Assinatura: _____

APÊNDICE D –ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

NOME: _____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____ DATA: __/__/__

A – Caracterização dos/das professores/professoras participantes

1. Nome: 2. Idade: 3. Sexo: 4. Escolaridade: 5. Profissão/ocupação:

B – Entrevista:

1. Você já conhecia o termo altas habilidades/superdotação? Onde teve o primeiro contato com a temática?
2. O que são altas habilidades/superdotação para você? Quais são as suas principais características?
3. O que você pensa acerca dos métodos adotados por você e pela escola para a estimulação dos potenciais e talentos destes estudantes?
4. Como a escola poderia atender melhor as necessidades educacionais especiais destes estudantes?
5. Você possui alguma dificuldade em lidar com os indicadores de altas habilidades/superdotação? Comente.
6. Você gostaria de fazer comentários complementares acerca da temática: altas habilidades/superdotação?

APÊNDICE D –ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORA DA SRM –
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

NOME: _____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____ DATA: __/__/__

A – Caracterização dos/das professores/professoras participantes

1. Nome: 2. Idade: 3. Sexo: 4. Escolaridade: 5. Profissão/ocupação:

B – Entrevista:

1. Como se interessou pelo tema AH/SD?
2. Para você, o que é AH/SD?
3. O que te motivou a idealizar o projeto nessa escola?
4. Quais são os objetivos do seu projeto?
5. Quais são os principais desafios encontrados?
6. Quais são as principais possibilidades encontradas?
7. Já teve contato com os professores? Caso afirmativo, foi possível perceber as concepções deles? Quais foram? Essas concepções contribuem para a efetivação do seu projeto na escola?
8. Para você, qual o maior entrave para a identificação e atendimento nesta escola?

