

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

**A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE PROEJA
QUANTO ÀS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Janaí Kahl

Santa Maria, RS, Brasil

2011

A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE PROEJA QUANTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Janaí Kahl

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, como requisito a obtenção do **Título de Especialista em Educação.**

Orientadora: Prof^a Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE PROEJA
QUANTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

elaborada por
Janaí Kahl

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Soraia Napoleão Freitas, Dr^a
(Orientadora)

Sueli Salva, Prof^a (UFSM)

Cleonice Maria Tomazzetti, Prof^a (UFSM)

Santa Maria, 31 de outubro de 2011.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pela saúde, fé e perseverança que tem me dado. Para meu marido Rubem Kahl, meu fiel companheiro na hora dos questionamentos, anseios e alegrias que tive ao longo desta jornada. Aos meus filhos, Fernanda e Marcell, pelo reconhecimento à minha profissão e que desejam em um futuro próximo fazer educação, sabendo dos desafios do educador no contexto atual. A minha mãe, Júlia Silva do Amaral, a quem devo minha vida e minha coragem em seguir na caminhada em prol da educação. Aos meus amigos pelo incentivo na busca de novos conhecimentos, a todos os professores e professoras que muito contribuíram para a minha formação, dos quais tenho boas lembranças e à professora Doutora, senhora Soraia Napoleão Freitas, pela sabedoria e dedicação na orientação deste estudo, com a colaboração da sua orientanda Vaneza Peranzzoni, levando em consideração os problemas que fazem parte do contexto de seus alunos, sendo sensível às diversas situações e entraves que lhes foram apresentados.

AGRADECIMENTOS

“Em tempos em que quase ninguém se olha nos olhos, em que a maioria das pessoas pouco se interessam pelo que não lhes diz respeito, só mesmo agradecendo àqueles que percebem nossas descrenças, indecisões, suspeitas, tudo o que nos paralisa, e gastam um pouco da sua energia conosco, insistindo e nos encorajando a cada dia a prosseguir sempre e não desistir jamais.” (Martha Medeiros)

Deus, minha família e amigos. Agradeço por me sustentarem nesta caminhada. Tenho a certeza que todos nós nos tornamos pessoas melhores a partir desta experiência de perseverança, paciência e generosidade uns com os outros.

Obrigada!

"Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais".

"Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

Paulo Freire

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE PROEJA QUANTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

AUTORA: JANAÍ KAHL

ORIENTADORA: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 31 de outubro de 2011.

Este trabalho consiste no estudo dos principais conceitos e mitos sobre indivíduos com Altas Habilidades, bem como a importância da formação e prática docente na identificação e orientação dos mesmos. Ainda, respaldaremos teoricamente o leitor sobre o Proeja, para que assim possamos melhor compreender o pensamento dos profissionais da educação acerca deste programa. Para tal, faremos uma revisão bibliográfica de autores do eixo temático em questão, como Gardner, Germani, Guenther, Minayo, Perez e Renzulli, entre outras leituras complementares, as quais trarão embasamento teórico, tornando científicos os resultados da análise de dados coletados em Instituição Federal de Ensino que contemplem o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com esse objetivo, apresentaremos a análise e discussão dos dados coletados através de entrevista semiestruturada, onde buscamos perceber o olhar dos professores sobre sua prática em relação aos alunos com Altas Habilidades. Este estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santa Maria – RS, como requisito de conclusão ao Curso de Especialização/Profissionalização Integrada à Educação de Jovens e Adultos. Os dados desta pesquisa foram coletados no CTISM – Colégio Técnico-Industrial de Santa Maria, Instituição Federal de Ensino, nesta cidade.

Palavras-chave: Educação. Educação de Jovens e Adultos. Altas Habilidades. PROEJA.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE PROEJA QUANTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

AUTORA: JANAÍ KAHL

ORIENTADORA: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 31 de outubro de 2011.

This work is the study of concepts and myths about individuals with High Skills. As well as the importance of training and teaching practice and guidance in identifying them. Still, the reader theoretical support on the PROEJA, so we can better understand the thinking of education professionals about this program. To this end, we review the literature of authors of the thematic area concerned, Such as Gardner, Germani, Guenther, Minayo, Perez and Renzulli, among other supplementary readings, which will bring theoretical foundation, making the results of scientific analysis of data collected in the Federal Institution of Education, which includes PROEJA - National Programme for Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education, Youth and Adult. With this objective, we present the analysis and discussion of data collected through semi-structured interview, where we seek to realize the teachers' views about their practice in relation to high ability students. This study was conducted in the Graduate Program at the University of Santa Maria - RS, as a requirement for completing the Specialization Course / Integrated Professional Education for Youths and Adults. Data from this study were collected CTISM- Industrial Technical College-Santa Maria, Federal Institution of Teaching, in this city.

Keywords: Education. Youth and Adults. High Skills. PROEJA.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conhecimento sobre legislação educacional envolvendo indivíduos com AH/SD	43
Gráfico 2 – Indicação de mudanças trazidas pelo PROEJA.....	47
Gráfico 3 – Conhecimento sobre AH/SD	51
Gráfico 4 – Formação inicial X Experiência com Proeja.....	52
Gráfico 5 – Prática profissional reflexiva.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ALTAS HABILIDADES	15
1.1 PROEJA: Algumas Considerações	27
2 FORMAÇÃO DOCENTE	31
2.1 A construção do docente e sua intencionalidade	31
2.2 A formação docente numa perspectiva de inclusão	40
CONCLUSÕES	53
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	53
3.1 Resultados	54
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE	63

INTRODUÇÃO

Vivemos tempos de uma sociedade globalizada, em que supostamente os indivíduos têm as mesmas oportunidades. Nesse contexto, nos deparamos com uma realidade antagônica, aonde nem sempre são aceitas as pessoas como elas são na sua essência, sem máscaras ou disfarces.

Como consequência, surgem os preconceitos, as indiferenças, as barreiras, as disparidades, que leva por vezes, à exclusão do sujeito do contexto social e à perda da sua condição de cidadão.

Assim, encontramos, numa relação dialógica, indivíduos iguais e diferentes ao mesmo tempo, em todos os âmbitos da sociedade. Na política, na saúde, na economia, nas pesquisas científicas desenvolvidas em prol da sustentabilidade do planeta, no desenvolvimento de tecnologias, assim como na educação. Os seres humanos, enquanto indivíduos de uma mesma espécie se tornam iguais justamente nas suas diferenças. Cada ser é único e “desigual” independentemente de habilidades ou limitações, e são tais diferenças que nos proporcionam a riqueza de conhecimentos decorrente da diversidade.

O enfoque desse estudo será na área educacional, numa pesquisa que buscará respostas sobre o pensamento do professor quanto a sua função social na educação de sujeitos diferentes cognitivamente.

Neste rol estão as Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs), e dentro desta esfera estão incluídos os indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que comumente se desinteressam pelas atividades educacionais, chegando a abandonar os estudos. Tal fato se dá por sentirem-se deslocados do ambiente e, também, pelos mesmos não encontrarem suporte e/ou apoio para dar vazão as suas necessidades.

A partir desse contexto e de envolvimento anteriores com projetos de pesquisa e extensão, seminários e palestras na área de conhecimento em ênfase até aqui, suscitou-nos o seguinte questionamento, que norteia este estudo: “Qual o conhecimento do profissional da área da educação, especificamente do Programa

de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), de uma Instituição Federal, frente às necessidades educacionais especiais relacionadas às pessoas com AH/SD?

O objetivo desta pesquisa é analisar e identificar o pensamento de professores que tem sua prática docente em Instituições contempladas com o Proeja, analisando seu conhecimento sobre indivíduos com AH/SD e se os mesmos são levados a reflexão por meio do programa.

A metodologia será de abordagem qualitativa, através de entrevista semiestruturada, voltada para os profissionais da educação desta Instituição com o intuito de saber qual a sua concepção sobre pessoas com Altas Habilidades e as possíveis dificuldades presentes na associação PROEJA X AH/SD.

Para tal, faremos uma revisão bibliográfica de autores do eixo temático em questão, como Gardner, Germani, Guenther, Minayo, Perez e Renzulli, entre outras leituras complementares, que trarão embasamento teórico, tornando científicos os resultados da análise de dados coletados em Instituição Federal de Ensino que contemplem o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Iniciamos nossos estudos cientes que, principalmente no ensino regular, percebe-se o preconceito e as disparidades em relação ao aluno com algum tipo de característica que fuja da “normalidade”. Evoluiu-se muito nas últimas décadas, mas ainda, infelizmente, apesar de sabermos que há oportunidade de acesso ao ensino, existe em contrapartida a dificuldade de permanência.

Apesar do avanço ocorrido no âmbito das políticas públicas com relação a inclusão na educação, programas como PROEJA vem sendo implementados tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, deixando vários questionamentos, seja por parte dos pesquisadores, seja por parte dos professores que estão dentro das salas de aula, na relação direta com os alunos que possuem necessidades especiais.

Para um efetivo sucesso de tais políticas, é sabido que a capacitação dos profissionais da educação através da formação inicial e continuada são fundamentais, pois um dos aspectos determinantes para que as PNEs não

permaneçam nas escolas regulares se dá pelo desconhecimento dos professores de como intervir positivamente na aprendizagem destes alunos. Como consequência disso, alunos incluídos deixam de ter seu potencial desenvolvido devido à falta de conhecimento e/ou despreparo dos profissionais.

Reconhecendo e diagnosticando tal problemática, o Governo se esforça para suprir tal lacuna. Vários são os projetos que estão sendo disseminados em toda a rede escolar, cada um tentando atender demandas específicas, como por exemplo, as salas de Atendimento Educacional Especial (AEE), conhecidas como salas multifuncionais.

Os projetos e políticas que vem sendo desenvolvidos nos últimos anos tem o objetivo de universalizar o acesso às turmas escolares e democratizar a educação. No entanto, não dependem somente dos governantes, encontrando muitas vezes barreiras dos próprios professores e da sua resistência em entrar num território desconhecido.

Muitas mudanças já estão acontecendo em algumas escolas da rede pública e privada de ensino, onde gestores e professores estão verdadeiramente engajados no movimento de inclusão escolar. Oferecer ao aluno oportunidades de desenvolver seu potencial pleno e de acordo com suas potencialidades, conforme Mantoan (2003) é o desafio da escola, que voltada para uma educação para todos, exige uma ação pedagógica transformadora, com metodologias mais abrangentes às necessidades e interesses e com alternativa de se propor a oferecer aprendizagens mais significativas para o aluno, respeitando suas particularidades.

Dentro dessa perspectiva, e ainda, especificamente tratando-se de indivíduos com Altas Habilidades, de acordo com Virgolim, (2003, p.19-20,) indivíduos com superdotação que, misturados aos demais, aguardam um olhar atento dos docentes, que os identifiquem e reconheçam suas potencialidades, respeitando suas características.

Tais alunos apresentam um comportamento caracterizado pela curiosidade, fluência de ideias, desempenhos superiores em uma ou mais áreas, grande motivação pela aprendizagem, facilidade para a abstração, percepção, relacionamento de um tema específico a um contexto amplo, estilos particulares

para a aprendizagem e uma busca constante para atingir alvo e metas mais distantes.

Essas características são muito valorizadas no competitivo mundo do trabalho, que não mais vê o indivíduo como uma parte do todo. A tendência atual e futura é a busca por profissionais polivalentes e o sujeito com Altas Habilidades tem muito a oferecer, dentro das suas áreas de interesse.

Um dos desafios que o PROEJA deve enfrentar está em dar oportunidades a essas pessoas para que haja a harmonização de suas áreas de desenvolvimento e performances, bem como, o estímulo e aperfeiçoamento de suas potencialidades.

Remetendo ainda a tendência de mercado, na sociedade globalizada a qual citamos no início deste trabalho, onde a importância maior está centrada naquele que desempenha suas funções com comprometimento e competência e, de preferência, a baixo custo para a empresa. Como formadores de profissionais, o papel das Instituições de Ensino deve ser visto como ambientes formativos em geral, com importância ainda mais evidente quando se trata de PNEs. Elucidando este pensamento, destacamos as seguintes considerações:

Todas as ações e ocorrências de uma escola têm caráter eminentemente pedagógico. As escolas são, pois, ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização e de gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas. (LIBÁNEO, 2003, p.23)

Tendo em vista que o PROEJA se trata de uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cuja finalidade é a conclusão da Educação Básica atrelada à profissionalização, e que existem alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Município de Santa Maria, identificados através de projetos como o Projeto de Incentivo aos Talentos (PIT); Projeto de Extensão vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social, GPESP, da Universidade Federal de Santa Maria, justificamos este estudo na análise sobre a concepção dos docentes que trabalham nesta área sobre as Altas Habilidades e Superdotação.

Em pesquisa acerca da disponibilidade do PROEJA no Município de Santa Maria, verificamos a existência de duas Instituições que abrangem essa modalidade

de ensino, sendo que uma encontra-se no centro da cidade e a outra no campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); a escolha por esta última se dá pela facilidade de acesso e posição geográfica favorável.

O estudo que segue se desenvolverá em momentos, distribuídos da seguinte maneira: primeiramente será realizada o aprofundamento da temática sobre Altas Habilidades, com o intuito de trazer ao conhecimento do leitor aspectos que são frequentemente alvo de dúvidas e mitos com relação à educação desses alunos. E, ainda, faremos considerações relevantes sobre o PROEJA, com abordagens fundamentais sobre sua implementação e estrutura básica.

Num segundo momento e complementando o antecedente, faremos uma explanação sobre a formação de professores, com o objetivo de elencar e suscitar reflexões sobre sua importância na execução do PROEJA, que por sua vez será mais bem detalhado na medida do necessário, com tópicos pertinentes para melhor entendimento do Programa e sua vinculação à importância da formação de professores e gestores.

E, por fim, com base nos momentos anteriores faremos a análise e discussão dos dados coletados através de entrevista semiestruturada, onde buscamos perceber o pensamento dos professores sobre sua prática em relação aos alunos com AH e, com respaldo nos autores já mencionados, faremos algumas reflexões e considerações finais na análise dos resultados.

1 ALTAS HABILIDADES

Educar integralmente implica desenvolver um olhar diagnóstico sobre os alunos, e a partir dele discutir causas e soluções dentro do campo educacional, contando com o auxílio e complementação de profissionais especializados de acordo com as necessidades especiais de cada sujeito.

O início de um trabalho pedagógico que resulte efetivamente no desenvolvimento do aluno deve ter como ponto de partida a reflexão sobre ações cotidianas. A realidade vigente exige uma prática mais dinâmica; importa considerar que atualmente a escola não cumpre apenas a sua função tradicional de escolarização, mas cumpre também outra função relevante: de integração social.

Durante muito tempo as pessoas com necessidades especiais foram deixadas à margem da sociedade. Séculos se passaram, nomenclaturas foram alteradas, ações de cunho político e educacional foram introduzidas e, de certa forma, também foram implantadas práticas escolares com a finalidade de atender a esses indivíduos.

Entendemos que o primeiro passo para a verdadeira inclusão é o conhecimento sobre o próprio processo de incluir, atrelado ao de saber o que são crianças com Altas Habilidades (AH), foco desse estudo, esclarecendo aspectos como características e ambientes escolares ideais para que não percam o estímulo e interesse em permanecer na escola. Com isso, desmitificam-se os preconceitos decorrentes de informações pouco claras e objetivas sobre a temática em questão.

Pérez (2003) afirma que o surgimento dos mitos associa-se ao desconhecimento e dubiedade das informações sobre altas habilidades na sociedade e, reportando à Extremiana in Pérez (2000), a autora aponta as seguintes causas: o termo em si; o desconhecimento de suas características; a confusão com outros termos e a atitude de rejeição e prevenção.

Como proposta de classificação destes mitos, Pérez (2003) apresenta sete categorias: mitos sobre constituição, vinculados às características e origens; mitos sobre distribuição, que asseguram especificidade às altas habilidades; mitos sobre

identificação, que buscam omitir ou justificar a desnecessidade desta identidade; mitos sobre níveis ou graus de inteligência, originados de equívocos sobre o conceito; mitos sobre desempenho, que depositam expectativas e responsabilidades; mitos sobre consequências, que associam características de ordem psicológica ou de personalidade e, finalmente, mitos sobre o atendimento como sendo as causas da precariedade ou da ausência de serviços públicos.

Para subsidiar ações voltadas para o ensino de qualidade, no sentido de atender às necessidades e interesses de todos os alunos, incorporadas na Carta Magna de 1988, é que se implantaram políticas de educação especial visando atender a demanda das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Percebemos que a maioria das ações educativas, de cunho inclusivo, volta-se majoritariamente para pessoas com déficit cognitivo, em detrimento daquelas que se apresentam-se excepcionalmente dotadas, sendo que a instrumentação legal da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) abarca a todos os educandos.

Visto esse contexto, torna-se necessário construir um aporte teórico sobre as Altas Habilidades/Superdotação a fim de garantir o atendimento das crianças e adolescentes que as apresentem.

Para desmitificar os enganos e a falta de conhecimento sobre as características dos indivíduos com altas habilidades, apresentaremos algumas delas, deixando evidente que um diagnóstico preciso envolve um conjunto de fatores, mas que algumas das características elencadas a seguir servem de indicativo para um olhar especial do profissional da educação ao traçar seu plano de ensino.

Cognitivamente, pessoas com altas habilidades têm uma maior amplitude de articulação do raciocínio e inter-relação entre as áreas do conhecimento. Para uma criança ou adolescente, isso pode aparecer em diferentes sinais, levando em conta a personalidade e a história de vida de cada um. Já na vida adulta, estudos trazem as seguintes considerações:

Na vida adulta, quando a pessoa está em plena época de produtividade, o desenvolvimento de talentos segue quase sempre a área profissional ocupada no mundo do trabalho. Realmente é a ocupação da pessoa, o que ela faz para viver, que a define como produtiva e proporciona parâmetros de identidade pessoal. Assim, é dentro das empresas, das profissões, do setor de trabalho, enfim, que deve haver oportunidade e incentivo para que ampliem suas qualidades pessoais, chegando ao máximo do que podem e desejam ser. (GUENTHER, 2006, p.15)

Normalmente, esses indivíduos apresentam características que com um pouco de atenção podem ser percebidas. Para treinar e estimular este olhar por parte dos educadores, o MEC elaborou um instrumento de pesquisa que possibilita a análise fácil e objetiva dos alunos, para que então possamos traçar um perfil que auxilie na constatação de talentos em sala de aula.

Para que isso ocorra, é preciso reservar um tempo para analisar os seguintes itens, observando e anotando o nome dos alunos que apresentam as características elencadas a seguir, lembrando que um mesmo aluno poderá apresentar mais de uma delas, devemos considerar aqueles que apresentam tais características.

Vejamos então quais são elas, segundo *website* do MEC (consulte em referências bibliográficas):

Aprende fácil e rapidamente; é original, imaginativo, criativo, não convencional; está sempre bem informado, inclusive em áreas não comuns; pensa de forma incomum para resolver problemas; é persistente, independente, auto direcionado (faz coisa sem que seja mandado); persuasivo, é capaz de influenciar os outros; mostra senso comum e pode não tolerar tolices; inquisitivo e cético, está sempre curioso sobre o como e o porquê das coisas; adapta-se com bastante rapidez a novas situações e a novos ambientes; é esperto ao fazer coisas com materiais comuns; tem muitas habilidades nas artes (música, dança, desenho etc.); entende a importância da natureza (tempo, Lua, Sol, estrelas, solo etc.); tem vocabulário excepcional, é verbalmente fluente; aprende facilmente novas línguas; trabalhador independente; em bom julgamento, é lógico; é flexível e aberto; versátil, tem múltiplos interesses, alguns deles acima da idade cronológica; mostra sacadas e percepções incomuns; demonstra alto nível de sensibilidade e empatia com os outros; apresenta excelente senso de humor; resiste à rotina e à repetição; expressa ideias e reações, frequentemente de forma argumentativa; é sensível à verdade e à honra.

Com a observação e o conhecimento da existência de talentos, a educação emerge com o papel fundamental de procurar e buscar tais indivíduos para dentro

das escolas, evitando assim o desperdício dos talentos humanos. Segundo Guenther (2006, p.14), “cabe à educação evitar que o talento seja perdido ou desviado, e proporcionar a orientação necessária ao desenvolvimento sadio e apropriado”.

Antes de tudo, o trabalho com alunos que apresentem Altas Habilidades requer sobrepor dois mitos. O primeiro se apresenta na medida em que são chamados de superdotados. Neste sentido, deve-se ter bem claro que não estamos trabalhando com gênios com capacidades raras em tudo, mas sim que apresentam facilidades em determinadas áreas se comparados com os demais alunos da mesma faixa etária.

O segundo mito a ser vencido é o mais comum no dia a dia de sala de aula, pois quando o professor constata que seu aluno tem Altas Habilidades (AH), tende a percebê-lo como um sujeito que requer menos atenção que os demais, por ter o raciocínio rápido. É fundamental que o educador tenha em mente que tal situação não diminui seu trabalho. Ao contrário, eles precisam de mais estímulo para manter o interesse pela escola e desenvolver seu talento.

Comumente, encontramos nas conversas informais entre educadores reclamações sobre o comportamento de determinados alunos. Quando bem preparado, esse profissional terá condições de perceber e diferenciar entre estudantes com AH ou simplesmente problemas comportamentais decorrentes de outros fatores não associados à apresentação de capacidades e talentos.

O estudante com Altas Habilidades costuma ter um interesse tão grande por uma das disciplinas que acaba negligenciando as demais. A facilidade de expressar-se, por exemplo, pode ser usada para desafiar o professor e os colegas. Mesmo os mais aplicados dificultam a aula ao monopolizar a atenção. Muitos não querem trabalhar em grupo por não entender o ritmo "mais lento" dos colegas.

A descoberta das altas habilidades é o primeiro passo para melhorar esses comportamentos. Primeiro, porque muda o olhar do professor. E também porque o próprio jovem passa a aceitar melhor as diferenças.

Alunos com esses indicadores, dentro da concepção de escola inclusiva e legalmente reconhecidos pela nossa legislação, são considerados como Pessoas

com Necessidades Especiais (PNEs). Essa concepção muitas vezes não é percebida pelos professores, que entendem como PNEs apenas os indivíduos com déficit cognitivo, o que o inverso também se inclui em necessidade especial.

Essa ideia é reforçada por Delou (2010), quando nos declara:

Assim, também a Resolução N.º de 2001, do CNE/CEB, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica, conceitua os educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles os que apresentem “altas habilidades/superdotação” durante o processo educacional. Ao contrário do que consideram as atuais teorias sobre inteligência, altas habilidades/superdotação foi definido como “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimento e atitudes.” (Art. 5º, III)

Estudos estatísticos da Organização Mundial de Saúde, fonte Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/ Superdotação (AGAAHSD), indicam que aproximadamente 3 a 5% da população apresentam potencial acima da média estimulada, em diversos contextos sociais.

Para Virgolim (2007), as pessoas com Altas Habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais.

A autora nos alerta que muitos educadores imaginam que a superdotação pode ser identificada quando um aluno se destaca em uma ou várias áreas, e tem desempenho muito elevado em atividades curriculares, quando apresenta adequação e ajustamento sócio–emocional, habilidade psicomotora especialmente desenvolvida a um estilo de grande realizador. Esse perfil embora possa ser encontrado, não representa todo o universo da superdotação.

Para Renzulli (2004), a superdotação não é um conceito estático (isto é, tem-se ou não se tem) e sim um conceito dinâmico – ou seja, algumas pessoas podem apresentar um comportamento de superdotação em algumas situações de aprendizagem/desempenho, mas não em todas as situações. Essa concepção deixa bem claro que as Altas Habilidades/Superdotação envolvem aspectos tanto

cognitivos quanto de personalidade do indivíduo, sendo, dessa maneira, impossível de ser totalmente apreendida apenas pela noção de quociente de inteligência.

Virgolim (2007) nos expõe que na maioria das vezes, são encontrados alunos curiosos, ativos em procurar respostas para suas dúvidas e questionamentos, que apresentam expressões originais, que evidenciam um desempenho superior em uma ou algumas áreas de conhecimento e possivelmente um desenvolvimento atípico para a sua faixa etária.

Segundo a autora, em sala de aula, o professor tem condições de conviver com muitos alunos, em ambiente que permite a observação sistemática, prolongada e qualitativa das expressões de habilidades, desempenhos e aptidões. É possível a análise dos resultados apresentados por seus alunos, do seu processo de aprendizagem e da qualidade da sua relação social.

Um dos desafios da educação de alunos superdotados está em dar oportunidades a essas pessoas encontrarem o equilíbrio de suas áreas de desenvolvimento e performances, bem como, dar-lhes o estímulo e para que aperfeiçoem suas potencialidades, visando entre outros fatores, o mundo do trabalho.

Para Guenther (2006) outro desafio acerca dessa temática se encontra nas eficientes maneiras de visualizar e reconhecer as crianças que apresentam sinais de potencialidade e capacidade superior, com maior garantia possível de acerto, juntamente com economia de tempo e de recursos. Pois este processo envolveria a procura de sinais e de indicadores em uma ampla gama de capacidades.

Neste contexto, Virgolim (2007) elucida que a educação desses alunos se pauta em um olhar diferenciado do professor quanto aos processos de ensino e de aprendizagem, a identificação de necessidades educacionais específicas, a estruturação de currículos e atividades que atendam às necessidades dos alunos e a relação de procedimentos qualitativos de avaliação que cada caso requer. Conceituar e caracterizar essa pessoa são tarefas bem difíceis, pois os talentos além de complexos são múltiplos.

Para isso, existe um processo de identificação desses indivíduos, no ambiente escolar, que requer atenção e conhecimento sobre a temática para que não haja

distorções ou enganos. Quanto à identificação de indivíduos com altas habilidades, trazemos as seguintes considerações:

Os seguintes passos compõem o processo de identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na escola: Indicação, pelos professores, dos alunos com destaque na área acadêmica ou em áreas como artes, música, teatro, informática, esporte, liderança, comunicação ou outras. Preenchimento, pelo professor capacitado e outros docentes, de questionário ou inventário que apresente lista de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, de acordo com as múltiplas expressões da inteligência. (FREITAS, 2006, p.205)

Sobre os tipos de inteligência traremos alguns esclarecimentos logo a seguir. Para isso, seguimos com o pensamento de Freitas (*Ibidem*) acerca dos passos para identificação das AH na escola:

Levantamento das áreas de interesse, desempenho e produção, através de entrevista e preenchimento de questionário ou inventário, pelo próprio aluno. Coleta da história de vida, áreas de interesse, desempenho e produção através de entrevista com os pais ou responsáveis, utilizando questionário ou inventário. Organização de um portfólio que mostre as produções do aluno em sua área de destaque. Integração dos dados obtidos nos procedimentos anteriores e na discussão com os docentes envolvidos no processo de identificação e serviços de apoio (Serviço de Supervisão Pedagógica/SSP e Serviço de Orientação Educacional/SOE). Com base nesses procedimentos, o aluno é indicado para a Sala de Desenvolvimento de Potenciais.

As reflexões sobre AH nos remete ao aspecto que dá origem aos debates e estudos sobre a temática, a inteligência, no nosso enfoque, as múltiplas inteligências. Segundo Sternberg *in* Freitas (2006, p.39) o conceito de inteligência bem sucedida é a capacidade que um ser humano tem de adaptar-se a suas próprias metas de vida dentro de um determinado contexto sociocultural, reforçando seus pontos fortes e compensando suas debilidades para adaptar-se a configurar e selecionar ambientes por meio da combinação das habilidades analíticas, criativas e práticas.

Com base nesse conceito global de inteligência, trazemos para coadjuvar ao estudo do pensamento do professor sobre o indivíduo com Altas Habilidades, a visão de Gardner (2000) sobre a teoria, quando defende que a inteligência deve ser vista como um potencial, a qual não seria prudente quantificar, pelo fato de não ser

estática. E, ainda, com base nos seus estudos, é fundamental que saibamos um pouco mais sobre AH/Superdotação, seu histórico no âmbito político educacional, com algumas características e diferenças.

Em 1994, o Ministério da Educação, Brasil (1994, p. 7), através da Política de Educação Especial, apresentou uma primeira definição sobre alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. No ano posterior esse conceito se ampliou para:

Altas Habilidades referem-se a comportamentos observados ou não há dúvida que o cenário de documentos legais reconhece a presença de alunos dotados e talentosos na população escolar, todavia, mesmo na legislação específica, o tratamento desse assunto reflete escasso conhecimento da área. Relatados que confirmam a expressão de "traços consistentes superiores em relação a uma média" (por exemplo: idade, produção, ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por traços as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registrados em épocas diferentes e situações semelhantes. (Id. 1995, p.13)

No intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, (MEC/SEESP). Essa lei expressa em seu conteúdo, alguns avanços significativos na área da educação especial, relativas à melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade do professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos. O capítulo V dessa lei trata especificamente da Educação Especial, expressando no artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado.

Conforme resolução nº. 2 de 11 de Setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, considerando no Art. 3º o seguinte texto:

Modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o

desenvolvimento das potencialidades dos educando que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A possibilidade de implantação de um programa que contribui para elevar o potencial da escola é apresentado e descrito como uma alternativa não somente para o atendimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, mas sim, como a possibilidade de atender a todos os alunos e promover a elevação do potencial de todos.

Há ainda pouco conhecimento sobre as características destas pessoas e existe certa confusão de termos. Autores como Virgolim (2007), caracterizam como precoce: crianças que apresentam de forma prematura, habilidades específicas, desenvolvidas em qualquer área do conhecimento progridem mais rápido que as outras crianças pelo fato de demonstrarem maior facilidade em uma área do conhecimento. Prodígio: designa crianças precoces com alto nível de desenvolvimento, comparado ao nível profissional, em um campo cognitivo específico; são considerados como especialistas extremos, demonstrando um domínio rápido e sem esforço em um determinado campo específico de conhecimento. Gênio: são os grandes idealizadores; realizadores da humanidade, no qual a capacidade e conhecimento são aparentemente sem limites, incrivelmente excepcionais e únicos. São pessoas raras, cuja contribuição à humanidade é de grande valor em algum momento do tempo. Superdotados ou pessoas com altas habilidades: são aquelas crianças ou adolescentes que apresenta sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparadas aos seus pares.

Na concepção proposta por Renzulli (1986) a Teoria dos Três Anéis, apresenta o modelo, onde se tem três anéis, em cuja intersecção estariam as pessoas com altas habilidades; os superdotados seriam aqueles que apresentassem na intersecção a fusão das três características: capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Nesse sentido, a habilidade acima da média se refere aos comportamentos observados, relatados ou demonstrados que confirmariam a expressão de traços

consistentemente superiores em qualquer campo do saber ou do fazer. Assim, tais traços apareceriam com frequência e duração no repertório de uma pessoa, de forma que seriam percebidos em repetidas situações e mantidos ao longo de períodos de tempo.

Quanto à criatividade, esta estaria relacionada com os comportamentos visíveis por intermédio da demonstração de traços criativos no fazer e no pensar, expressos em diferentes linguagens, como: falada, gestual, plástica, teatral, matemática, musical, filosóficas ou outras. E, na observação do desenvolvimento de determinada tarefa, o envolvimento com a mesma estaria relacionado diretamente ao comportamento, por meio de expressivo nível de interesse, motivação e empenho pessoal na sua realização.

Um dos aspectos que o autor dá ênfase em sua concepção é o motivacional. Esse aspecto inclui uma série de traços, como: perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e uma crença na sua própria habilidade de desenvolver um trabalho importante.

O autor traz a seguinte definição de comportamento e superdotação:

Comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos — sendo esses grupamentos básicos e/ou específicos acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. (RENZULLI, 1986, p.81)

Ele valoriza a criatividade e a produção inovadora, incentivando a inventividade, o inusitado. O comprometimento com a tarefa consiste num aspecto de extrema relevância e pode ser considerado o que menos se percebe nos ambientes escolares. Para o autor, um aluno está comprometido ou motivado quando dedica tempo, manifesta perseverança, não desiste de suas atividades mesmo que sejam desafiadoras ou exigentes.

(Id.1988, p. 20) ressalta que a pesquisa que tem realizado sobre a Concepção dos Três Anéis traduz um entendimento de que “os comportamentos de

superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”.

Para Germani (2006) o significado de superdotação estaria ligado ao conceito de inteligência humana, definido por Gardner (2000.p.47), já citado anteriormente, que desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas, que compreenderia um potencial biopsicológico, onde se processariam informações que podem ser ativados num cenário cultural para buscar soluções de problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma determinada cultura.

O autor apresentou e definiu oito diferentes tipos de inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, interpessoal, intrapessoal, musical, corporal-sinestésica e naturalista. Essa teoria, portanto, mostra diferentes áreas em que uma criança pode ser considerada talentosa ou bem-dotada, pois segundo *Ibidem* (p.144), “aprendem mais cedo do que outras da mesma idade a falar, cantar, memorizar, dominar e vencer jogos físicos ou cerebrais, se orientar em terreno desconhecido e assim por diante”.

Vários são os autores que destacam a importância e a necessidade de encontramos mecanismos técnicos e científicos para que se possa identificar indicadores de altas habilidades e superdotação para que não seja comprometido o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e educacional dessas pessoas.

Para Germani (2006) a clareza da concepção das Altas Habilidades/ Superdotação e o conhecimento das suas características, fundamentado no princípio da diversidade humana, oferecerá uma fonte de respeito pela singularidade e desenvolvimento desta pessoa”. Acrescenta a autora, que a educação brasileira apesar de ter promovido um grande esforço para que todas as instituições de ensino sejam capazes de atender a diversidade e responder as diferenças, encontramos disparidades e ritmos pouco satisfatórios no que se refere às práticas inclusivas. Conforme a autora:

O processo de inclusão depende da interação de vários fatores que deveriam desenvolver políticas educacionais inclusivas que permitissem direcionar e efetivar um atendimento educacional capaz de atender à diversidade de alunos que ingressam nas escolas. *Ibidem*(p.67)

Seguindo os pressupostos acima, precisamos dessas categorizações para tomar medidas educativas adequadas e fazer os encaminhamentos escolares necessários. Além disso, emocionalmente, o indivíduo precisa de confirmação externa sobre o que sente internamente e quer nomear: que é diferente. Ele precisa que sejam criadas condições educacionais apropriadas para ele. E, principalmente, porque precisamos denunciar as diferenças e as carências dos sistemas instituídos em lidar com elas sem marginalizá-las. Porque, alerta Delou (2007), a matrícula escolar não garante inclusão educacional. E, acrescenta:

Estar matriculado garante acesso ao ensino, mas para que alunos com altas habilidades/superdotação sejam incluídos; é preciso mais. É preciso professores especializados para as salas de aulas regulares e para o atendimento educacional em salas de recursos ou em programas de enriquecimento ou de aprofundamento. (*Ibidem*, p.27)

Guenther (2006, p.30) reforça essa análise quando reporta ao fato de que os projetos pedagógicos são delegados aos municípios e estados:

Ainda mais, a legislação de modo geral, e na Educação Especial em particular, delega aos Sistemas de Educação estaduais e municipais o estabelecimento de sua própria política e diretrizes para a ação, o que não tem sido benéfico para os alunos mais capazes.

Nesse sentido, buscamos através desse estudo verificar como os docentes do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em Instituição pesquisada, concebem a superdotação; como lidam com os alunos com indicadores de altas habilidades; se ao depararem com alunos que se diferenciam dos demais buscam outros recursos pedagógicos e especializados para melhor atendê-los. E, por fim, quais as expectativas que criam ao redor de um universo não muito comum nos bancos escolares.

1.1 PROEJA: Algumas considerações

Com base nas reflexões e análise dos autores referendados, sobre indivíduos com AH e sua inclusão num contexto educacional da Educação Básica, daremos ênfase na Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de perceber o pensar e o fazer do professor desta modalidade de ensino. Para isso, é fundamental que saibamos um pouco sobre em que consiste o PROEJA.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio são programas diferentes do Ministério da Educação. Enquanto esta permite a articulação entre o ensino médio e a formação para o trabalho, o Proeja, que também prevê essa articulação, é voltado exclusivamente para trabalhadores jovens e adultos.

Criado pelo Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, o Proeja foi criado com vistas a oferecer qualificação profissional e elevação de escolaridade para oito mil trabalhadores já no ano de sua criação. O orçamento do programa para 2006, segundo fontes do *website* do MEC foi de R\$ 21 milhões: R\$ 15 milhões para as 144 instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica (limitados a R\$ 108 mil por unidade escolar) e R\$ 6 milhões para os estados (com teto de R\$ 204 mil para cada). E, no decorrer dos últimos anos os números vem crescendo na mesma proporção em que as Instituições de ensino se adequam à sua oferta.

A elaboração da proposta contou com representantes da rede federal de educação profissional e tecnológica, e teve como intuito abranger outros sistemas de ensino. O programa foi organizado em cursos que podem ser oferecidos nas formas integrada, concomitante e subsequente.

Os estudantes desta modalidade de ensino podem cursar disciplinas do ensino médio integradas às do ensino técnico. Assim como a Instituição estudada nesta pesquisa. O Proeja é uma ação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e apresenta caráter fortalecedor no que diz respeito às políticas de inclusão social, que se apresentam através de inúmeros projetos com o

objetivo de atender trabalhadores, no caso do Proeja, acima de 18 anos, com trajetórias escolares interrompidas ou descontinuadas, com a preocupação em desenvolver a educação/formação integral destes indivíduos.

As três formas em que se apresenta o programa - integrada, concomitante e subsequente – viabilizam as seguintes possibilidades: articulam o ensino médio e o técnico de maneira que na forma integrada haja o resgate da chance dos egressos saírem dessa fase do ensino já com qualificação profissional suficiente para disputar uma vaga no mercado. Todos os alunos, sejam das escolas públicas ou privadas, poderão frequentar os ensinos médio e técnico de nível médio ao mesmo tempo, na mesma grade curricular e escola.

Na forma concomitante, os alunos podem cursar o ensino médio em uma escola, em um turno, e o técnico, em outro turno ou, ainda, fazer cada curso em uma instituição diferente. Na articulação subsequente, o aluno inicia a preparação para o mundo do trabalho só após a conclusão do ensino médio, o que não exclui os egressos do ensino médio convencional de ingressarem posteriormente no programa para sua qualificação profissional.

Faz-se relevante, ainda, esclarecer alguns aspectos do funcionamento do Proeja, como: recursos humanos, formação de professores e gestores, material educativo, financiamento, monitoramento e avaliação. Faremos, então, uma síntese das informações contidas no Documento Base do Ministério da Educação (2007), com apoio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o programa e dá outras providências.

Os cursos oferecidos são gratuitos e seu acesso é universal, segundo os critérios do projeto. A instituição proponente é responsável pela organização do processo seletivo, que pode ser simplificado, por sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos de seleção. A oferta das vagas, bem como a distribuição e a organização das turmas também são de responsabilidade da proponente.

O financiamento do Proeja se dará através de recursos originários da União, bem como do MEC e/ou parcerias interministeriais, em acordos de cooperação com organismos internacionais ou outras fontes de fomento a projetos desta natureza.

O monitoramento e avaliação serão coordenados pela SETEC e terão como

foco de análise a aplicação dos recursos investidos, o projeto pedagógico e as instituições, bem como o pessoal envolvido no Programa, incluindo os alunos. Para isso, todos envolvidos devem estar cadastrados no Sistema de Informações Gerenciais – SIG da SETEC/MEC ou similar.

Os recursos humanos, fator fundamental para a execução desta proposta, é formada com o pessoal da própria instituição proponente ou das parceiras, sendo a responsabilidade de tal escolha ser da primeira. Ainda nesta categoria, encontramos os professores e gestores, com sua relevância de sistematização e práticas pedagógicas e metodológicas que contemplem o sucesso do programa.

Segundo Ministério da Educação (2007, p.60), em seu documento base, “para alcançar esse objetivo é necessária a ação em duas frentes, um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral”. E ainda:

As instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo: a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo 40 horas; b) participação em seminários, regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC; c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa.

O sucesso na implementação das medidas supracitadas tem como consequência a elaboração de materiais didáticos ou educativos de qualidade e que atinjam os objetivos iniciais do Programa, ou seja, a formação integral de trabalhadores em atividade ou não, preparando-os e tornando-os competitivos para o mercado de trabalho.

Segundo *Ibidem* (p.61), entende-se por materiais educativos, os quais após sua elaboração serão de posse pública, podendo ser socializados em ambientes impressos e eletrônicos voltados para os participantes do Proeja:

Todos os recursos de apoio à mediação pedagógica baseados no uso das tecnologias de comunicação e interação para a produção e veiculação das propostas pedagógicas. O material poderá ser desenvolvido sob responsabilidade da Instituição proponente e parceiras, envolvendo professores e alunos participantes do projeto, considerando a realidade local e o projeto político-pedagógico.

No capítulo seguinte aprofundaremos aspectos acerca da formação docente, sua importância e correlação para o Proeja. Traremos as considerações de teóricos sobre os principais desafios da formação – inicial e continuada – de professores e as políticas públicas que vem sendo desenvolvidas para que possamos superar esses desafios em prol de uma educação de qualidade.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 A construção do docente e sua intencionalidade

Este tema visa fundamentar a prática docente, abordando aspectos conceituais e reflexões a partir de diferentes pensadores da área educacional, ampliando as visões para os tempos atuais, considerando a relevância do planejamento e da prática reflexiva do professor enquanto processo que mobiliza recursos para uma ação intencional e transformadora. Para tal, traremos algumas considerações acerca dos fundamentos da gestão escolar e da importância do reconhecimento do papel do professor, pelos outros e por ele mesmo, para então tomar como pauta a discussão da construção da intencionalidade docente.

Para dar início aos estudos faz-se relevante a análise das palavras de Perrenoud (2000, p.75) quando diz que:

Educar é antes de tudo, mobilizar o aluno para que se torne um “aprendiz”. É verdade que isso supõe dispositivos didáticos precisos, uma constante observação formativa, uma organização e uma gestão eficazes da classe. Também exige uma proximidade, uma cumplicidade, uma aproximação, uma estima recíproca que dependem das competências profissionais. A pedagogia diferenciada aumenta tal exigência, pois leva a um confronto maior com a singularidade dos alunos e das culturas.

A pedagogia diferenciada como cita o autor, abordaremos como o caráter de uma Educação Transformadora, a qual nos traz, pela sua vinculação teórica, a ideia de práxis. A concepção de práxis ou prática docente, que diz respeito à unidade dialética entre homem e sociedade, que por sua vez estão em constante transformação.

É a partir da ideia de práxis que se origina a visão de Educação como prática transformadora. Esta concepção decorre do pensamento e funda-se nas obras de educadores brasileiros como, por exemplo, Paulo Freire em A Pedagogia do

Oprimido, Moacir Gadotti em *Concepção Dialética da Educação*, e Demerval Saviani em *Escola e Democracia*.

A Educação Transformadora fundamenta-se na estreita relação homem e sociedade, evitando, assim, a visão fragmentada da realidade que mascara a relação do homem com o mundo no qual se insere. Para sua efetivação, faz-se necessário que as ações docentes passem por um processo de organização do trabalho, de forma intencional e sequencial, constituindo-se no ato de planejar, isto é: Planejar como uma atividade relevante dentro do contexto da ação docente visando, objetivamente, ter clareza suficiente de onde se quer chegar, no que se refere à aprendizagem significativa, bem como aos problemas a serem enfrentados e superados na trajetória do processo pedagógico.

Entendemos que aprendizagens significativas são aquelas realizadas pelos próprios alunos, levando-os a "aprender a aprender", ou seja, a compreensão é garantida, para as novas aprendizagens, a partir dos conhecimentos prévios trazidos pelo sujeito.

Dessa forma, a construção de significados implica a conexão ou vinculação do que o aluno já sabe com os novos conhecimentos, associando o antigo ao novo, o currículo oculto do aluno. O processo educacional, na perspectiva de uma Educação Transformadora, não poderia ser encarado de outra forma, visto que a apropriação, construção e reconstrução dos conhecimentos devem ser priorizadas nos processos que valorizam a ação educativa, considerando o homem como um ser pertencente ao seu mundo, em relação com o contexto social ao qual pertence. Como afirma Morin (2000, p. 47):

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele. [...] Todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. "Quem somos?" é inseparável de "Onde estamos?", "De onde viemos?", "Para onde vamos?"

Assim, a ação de planejar é fundamental na constituição do humano. Dessa forma, podemos refletir sobre uma questão que nos auxilia a estruturar um plano

contextualizado, isto é, considerando o meio sociocultural: Qual é a escola que se propõe a disseminar e concretizar esses ideais educacionais?

Com certeza nos referimos a uma instituição educacional que se propõe a construir, reconstruir e socializar os saberes com competência, para desenvolver um amplo diálogo entre os diferentes atores sociais, sua interação permanente, estimulando a reflexão e promovendo a consciência crítica, destituída de preconceitos de qualquer espécie - aspectos confessionais, de gênero, raça, cor etc.

Ribas (2000, p. 62) ressalta e valoriza a importância do professor ser facilitador da aprendizagem, destacando que é na prática e na reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações; encontra novas bases e descobre novos conhecimentos. Esses referenciais constituem-se em ponto de partida para o processo de planejar, que prevê a aprendizagem de conteúdos, a adoção de materiais, o agrupamento de atividades e a proposição de normas para organização dos trabalhos em classe, despertando interesses e expectativas por parte dos alunos e oferecendo medidas de apoio e orientações necessárias.

Não podemos considerar o planejamento como apenas uma obrigação a cumprir é, também, um momento agradável de trocas. Retomando o processo de planejar, lembramos que devemos identificar os problemas do cotidiano escolar, ter claras as ações a serem organizadas, bem como ter o cuidado no processo de seleção dos procedimentos metodológicos a serem adotados e a seleção de atividades visando a: O que fazer? Como fazer? Por que fazer? Percebam que esses questionamentos nos remetem à elaboração de um processo cuidadoso de planejar. A sua função primordial é a de organização da ação pedagógica, que necessita de pesquisa e reflexão de forma contínua e flexível.

Outra questão que está diretamente ligada ao planejamento e que interfere no resultado final dos objetivos traçados são os conteúdos. Lembramos que embora sejam fundamentais, não devem ser vistos como o fim do processo de aprendizagem.

O conteúdo, geralmente denominado saber, não pode estar ausente de uma relação didática, pois é ele que define sua identidade. Se o conteúdo é biológico, é uma questão da metodologia da biologia, se o conteúdo é matemático, é uma

questão da metodologia da matemática e assim por diante. Mesmo que se vislumbre uma perspectiva interdisciplinar, só se pode falar de interdisciplinaridade em presença de, pelo menos, duas disciplinas e da interação entre seus conteúdos.

Sem isso, qualquer interdisciplinaridade é ilusória, pois o saber é indispensável. As relações de cada componente da relação didática com esse saber determinam não apenas a identidade da relação didática, mas também todo seu desenvolvimento. As palavras-chaves da relação didática são “saber” e “relações entre os conhecimentos dos alunos e esse saber”. Sem saber não há relação didática.

Em contrapartida, Tardif (2002, p.61) nos esclarece que os conhecimentos docentes vão muito além dos conteúdos, quando diz que:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educação: para professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

No sentido clássico, designamos como saber, os saberes constituídos, aqueles descritos nos programas. É a propósito deles que se desenvolve um projeto de ensino e aprendizagem em torno do qual professor e alunos se reúnem.

Por outro lado, por conhecimento designamos aquilo que emana do sujeito em decorrência de processos de desenvolvimento e de aprendizagem. A edificação de conhecimentos, em um contexto escolar, passa pela transformação dos saberes em conhecimentos.

A aprendizagem se interessa pelos processos de construção de conhecimentos, enquanto a didática trata da transformação dos saberes. A aprendizagem é um processo interno ao sujeito e individual, ainda que seja facilitado por condições externas, como as interações com o ambiente social ou físico. A transposição didática é um processo externo ao sujeito que aprende.

As relações com o saber entrarão em choque nesses diferentes níveis. Vão se produzir tensões que gerarão conflitos de saberes e conflitos de conhecimentos. Tais conflitos produzem sinais exteriores os quais o professor precisa estar atento no sentido de conduzir a relação didática em sala de aula de modo a favorecer a construção de conceitos pelo aluno.

Ninguém educa no vazio, prescindindo de conteúdos, ou seja, prescindindo de conhecimento. Se acreditarmos como Delors (1999), que a educação é um processo que deve durar toda a vida e que será uma das chaves de acesso ao século XXI, teremos de admitir que estaremos lidando com o conhecimento ao longo de nossa existência.

Nesta perspectiva, buscando entender melhor tal ideia, propomos três questões: O que é conhecimento? Como se adquire/constrói conhecimento? Para que e a quem serve o conhecimento? A via mais rápida para tentar responder a primeira questão parece-nos ser consultar o dicionário. No Aurélio, o verbete conhecimento apresenta vários itens. Vejamos:

s.m. Ato ou efeito de conhecer. / Idéia, noção de alguma coisa: conhecimento das leis. / Informação: conhecimento de um fato. / Relação de familiaridade mas não de intimidade. / Com. Documento, recibo, nota em que se declara o recebimento de mercadoria a ser despachada por qualquer veículo de transporte, ou simplesmente armazenada. / &151; S.m.pl. Saber, instrução, cabedal científico: homem de grandes conhecimentos.

Nesse sentido, o conhecimento não existe independentemente do sujeito que conhece. Se entendermos o homem como “um ser em constante processo de se produzir, ao tentar superar, pela ação coletiva, a contradição que a natureza lhe antepõe, tornando o mundo habitável e humanizando a si mesmo” (Aranha e Martins, 1986), poderemos afirmar que nesse processo de autoprodução o homem estará produzindo conhecimento.

Sob esta perspectiva, estaríamos nos aproximando do primeiro significado do Aurélio. Há, de fato, uma base biológica, que permite ao homem conhecer. Como afirma Morin (2000a, p.56), “[...] a dimensão cognitiva é inseparável, é

indiferenciada, na organização do ser vivo. Por outras palavras, a dimensão cognitiva faz parte da dimensão organizacional da vida [...].”

Por outro lado, sendo um produto humano, há uma base cultural que influi no processo de aquisição/apropriação/apreensão/construção de conhecimento. Para Freire (1996), a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. Ora, essa substantividade não é neutra, constitui-se num determinado contexto, a partir de uma determinada gama de intenções.

É neste sentido que gostaríamos de pensar que só há conhecimento, de fato, via um processo de apreensão ativa do objeto cognoscível. Esta apreensão pressupõe uma postura que faz do aprendiz, como afirma Freire (1996), um sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

Em relação ao terceiro significado que selecionamos, gostaríamos de destacar a proposta de Machado (1995), que problematiza as ideias de “aquisição” e “posse” de conhecimento. Tais ideias, frequentes na cultura escolar têm justificado, muitas vezes, a avaliação negativa de alunos, entendendo-a como “falta de pré-requisitos”.

O autor explora essa questão a partir de uma perspectiva epistemológica em que o conhecimento é conceituado como uma rede de significados em um espaço de representações, uma teia de relações cuja construção não se inicia na escola, e que se agrega, possivelmente, a uma rede inata.

Levar o aluno a organizar e objetivar a informação recebida e ser capaz de transferir para novos contextos as informações com as quais se familiarizaram na última fase do processo de desestruturação. Neste sentido, o professor bem como a base sólida da sua formação é primordial, pois cabe a ele: criar situações nas quais os alunos possam trabalhar os conceitos, variando em extensão e compreensão, incorporando exceções, estabelecendo relações; utilizar questões que permitam focar o não observável; criar situações de reutilização da aprendizagem; recorrer a estratégias que incitem o aluno a verificar, comparar, validar e estruturar os níveis de abstração conseguidos.

Além disso, criar situações que permitam aos alunos aplicar os conhecimentos, dos quais estão se apropriando, às mais variadas situações, tanto em contextos científicos como em contextos familiares, deixando mais claras as ideias de que, embora suas concepções alternativas continuem úteis em contextos não científicos, os conceitos científicos revelam-se mais fecundos e mesmo mais úteis, nesses contextos. Levar o aluno a monitorar a sua aprendizagem, no sentido avaliativo.

Neste sentido, e apesar do foco da autora ser a construção do conhecimento científico, podemos estabelecer amplas relações com o processo de construção do conhecimento como um todo, e com a construção do conhecimento de ser professor, em particular, pois, assim como as concepções alternativas são, para os alunos, obstáculos à aprendizagem formal dos conceitos científicos, as concepções, advindas dos saberes da experiência (Pimenta, 1999), sobre o ser professor podem se tornar obstáculos para a mudança da prática docente.

Abordando a última questão que propusemos acerca do conhecimento, gostaríamos de ressaltar que, dependendo da concepção que consciente ou inconscientemente adotarmos, dependerá, por sua vez, a resposta que a ela daremos. Tão importante quanto construir conhecimento, é a questão do uso que daremos ao conhecimento construído e é neste sentido que a reflexão se faz necessária.

A concepção acima expressa, bem como as implicações dela resultantes para o processo de ensino, aponta para uma função emancipatória do conhecimento, o qual, nesta medida, tornar-se-ia um instrumento a favor da transformação social, na busca de uma sociedade mais democrática.

Entretanto, há outras concepções possíveis, por exemplo, aquela citada por Machado (1995), cuja metáfora é um balde a ser cheio de água. O acúmulo constante de um conhecimento já pronto e acabado, de cuja produção os sujeitos não participam e que serve de instrumento de dominação e discriminação, quando utilizado para a manutenção do *status quo*, ampliando as diferenças entre os que *têm* e os que *não têm*, servindo à *Reprodução*, como bem o abordam Bourdieu e Passeron (1975).

A partir do exame das teses expressas por Vygotsky, é importante que façamos algumas considerações acerca do papel do professor. O referencial analisado sugere a necessidade de redefinição de sua função. Podemos dizer que, nessa abordagem, o professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual.

Isso não significa, no entanto, que seu papel seja dispensável ou menos importante. Muito pelo contrário, a função que ele desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que é o elemento mediador das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento. No cotidiano escolar, a intervenção “nas zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor, visto como parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Libâneo (1994, p. 149) no que diz respeito ao ensino:

[...] o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. [...] A direção eficaz desse processo depende de trabalho sistematizado do professor que, tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.

Os métodos, segundo o autor, são fundados na relação objetivo-conteúdo, e determinam o como alcançar, no processo de ensino, os objetivos gerais e específicos que são a intenção do docente, ou seja, trata-se de uma sequência de operações com vistas a determinado resultado esperado. Por outro lado, procedimentos de ensino são ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com as coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos.

Logo, segundo Haidt (2003, p.144) “método de ensino é um procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar um objetivo previsto.” Para efetivar o processo de ensino por meio de um método, necessita-se da apropriação de um saber fazer, que se consolida na competência técnica. Técnica é, portanto, a operacionalização do método. *Ibidem* aponta que, atualmente, o termo estratégia de ensino é empregado para designar os procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados para atingir os objetivos almejados.

A escolha dos métodos e técnicas empregados no processo ensino aprendizagem não é neutra, implica em uma opção que tem pressupostos teóricos implícitos. Adeptos, também, desta linha de pensamento, ressaltamos que:

Dizer que o professor ‘tem método’ é mais do que dizer que domina procedimentos e técnicas de ensino, pois o método deve expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino, etc. (LIBÂNEO, 1994, p. 150)

Em se tratando de educação, os profissionais precisam não apenas ser competentes e capazes, mas sim, permanecerem com estas habilidades por meio de uma formação permanente. Aqui temos um aspecto importante do perfil do docente: estar em formação constante, atualizando-se mediante às novas demandas sociais e de mercado. Além disso, deve ser capaz de promover a capacitação/formação permanente de profissionais comprometidos.

Diante do apontado até aqui, fica nítida a complexidade e o nível de comprometimento do profissional da educação: ele precisa ser criativo, ser habilidoso na coordenação dos grupos e seus conflitos, comunicar-se com eficiência, concentrar-se nos interesses, não nas posições, separar as pessoas dos problemas, ser menos hierárquico, autoritário; mais consultivo e participativo, ter visão – antecipar-se aos acontecimentos e criar oportunidades – ser modelo de profissional e pessoa, pois, querendo ou não, muitos na instituição espelham-se nele. Por esse motivo, dentre outros, estes profissionais precisam ser transparentes

nas ações que empreendem com os alunos e em consequência, com a comunidade educativa.

Defendemos que além de uma formação diversificada/polivalente, consistente no aspecto social e humanístico, os professores precisam ser profundos pesquisadores de sua área de atuação, buscando novas abordagens educacionais e instrumentos tecnológicos que favoreçam a eficiência e qualidade do trabalho, pois assim potencializamos as chances de obtermos bons resultados no campo educacional, onde todos ganhamos: profissionais, alunos e sociedade.

2.2 A formação docente numa perspectiva de inclusão

O direito de todas as pessoas à educação é resguardado pela Constituição Federal de 1988 e também pelas diretrizes da política nacional de educação independentemente do gênero, etnia, idade, ou classe social. O acesso à escola vai além do ato da matrícula e significa que o aluno deve aprender, desenvolver suas habilidades e competências a partir das oportunidades educacionais oferecidas à ele e todos os alunos com o objetivo de atingir as finalidades da educação previstas.

A perspectiva de educação para TODOS constitui um grande desafio, para os sistemas educacionais. A realidade brasileira aponta para uma numerosa parcela de excluídos por esse sistema sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino. Enfrentar o desafio da educação na diversidade é uma condição para responder à expectativa de democratização da educação em nosso país.

A escola que se espera para o século XXI, deve responder a aspiração da sociedade no sentido de produzir e difundir o saber já constituído, e de formar cidadãos críticos e participativos, que possam responder as demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna. Para que isso ocorra efetivamente, precisamos entender a importância da formação dos profissionais da educação como sujeitos capazes de reconhecer, desenvolver e superar junto com os alunos suas limitações e habilidades, em prol de uma educação inclusiva e universal.

Nesse sentido, perceber a educação inclusiva na sua essência é alimentar a chances reais de modificar o percurso da exclusão histórica que, em nome de aprimorar o ser humano, somente tornou-o mais distante de seus pares e de uma forma cada vez mais hipócrita porque ao invés de incluí-lo na sociedade, esta o segregou ainda mais.

Quando falamos em inclusão, nos remetemos a estudos acerca da Educação Especial, e esta, por sua vez, é dirigida a pessoas excepcionais, isto é, àquelas que apresentam deficiências mentais, físicas, sensoriais, múltiplas deficiências, desajuste emocional, distúrbios de conduta, bem como os superdotados, ou seja, todos aqueles que fogem da norma.

Embora existam diferenças, a Educação Especial faz parte da educação geral, já que suas finalidades são as mesmas (a auto realização, a qualificação para o trabalho e a cidadania esclarecida). O despreparo de algumas instituições e educadores faz com que muitos indivíduos com necessidades especiais tenham o seu desenvolvimento em um nível bem abaixo do que suas reais capacidades física, emocional, social e mental permitem.

Há o preconceito de que todo excepcional é incapaz e limitado e, por isso, o potencial desses indivíduos não é explorado. A grande dificuldade é que os deficientes são pessoas um pouco diferentes, são múltiplas as diferenças correspondentes às diversas áreas de manifestação da excepcionalidade e de vários graus.

Para alguns, pequenas modificações na sala de aula e/ou enriquecimento do programa regular já são suficientes para facilitar seu ajustamento no processo ensino-aprendizagem. Outros não podem ser educados dentro do sistema-padrão utilizado por crianças ditas "normais", pois dependerá do grau de diferença do indivíduo.

Tal estágio, quanto mais alto for, acarretará a necessidade de professores especializados, metodologia especial, currículos apropriados, recursos instrucionais específicos e instalações adequadas.

A Educação em geral, bem como a especial, deve contemplar através de seu trabalho em espaços inclusivos, a preservação da dignidade humana; da busca da

identidade e do exercício da cidadania. A busca da dignidade passa pela busca da identidade. Ser um ser social tem um papel definido na sociedade. A sociedade inclusiva, democrática, não pode discriminar o outro, pois parte do princípio de respeito às diferenças.

A educação deve implementar, através de ações práticas e viáveis, a garantia do direito público subjetivo de todos os indivíduos, tendo como meta a implementação dos serviços de Educação Especial na educação regular. Nessa visão política, reiteramos: não é o aluno que se adapta a escola, mas a escola que se adapta ao aluno.

Se antes a demanda eram os deficientes físicos, mentais, visuais e auditivos; a escola de hoje se depara com um “novo” público que causa certo temor aos professores devido aos mitos que o cercam; são os indivíduos com Altas Habilidades/ Superdotação. Um dos mitos mais difundidos é que a pessoa com AH se destaca em todas as áreas do currículo escolar, tem que ter boas notas. É o aluno nota 10 em tudo (Extremiana in: Pérez, 2000).

Guenther (2000) reconhece que enquanto o papel do educador é encaminhar o educando para um desenvolvimento adequado e encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover as necessidades dos mesmos, para que se tornem seres humanos melhores que possam vir a ser, também é responsabilidade da família, estado e sociedade o desenvolvimento potencial dos talentos, nas diversas áreas do saber humano.

O autor faz referência a esta questão quando nos alerta: “Enquanto a educação para deficientes é discutida com especificidades referentes às várias situações de deficiência, o mesmo não acontece ao tratar dos alunos excepcionalmente dotados” (Idem, p.29).

Conforme Rech & Freitas (2005):

Quando se fala em Educação Especial, pensa-se, num primeiro momento, que ela está direcionada apenas a alunos com deficiência mental, auditiva, visual ou física. Porém, é esquecido que, assim como essas crianças, também os alunos com altas habilidades necessitam de um atendimento especializado.

Percebemos essa lacuna na análise dos instrumentos de pesquisa, na medida em que um número muito pequeno conhece a legislação que envolve o tema desta pesquisa, o que torna quase impossível uma prática que contemple o estímulo e a inclusão dos alunos com AH/SD. Vejamos o gráfico a seguir com os dados constatados.

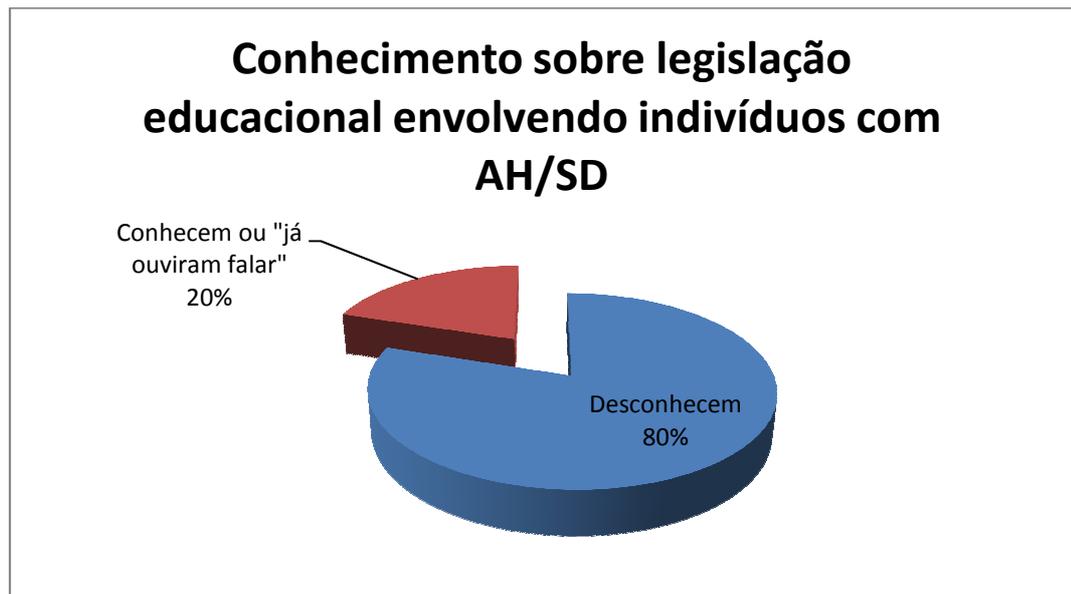


Gráfico 1 – Conhecimento sobre legislação educacional envolvendo indivíduos com AH/SD

Virgolim (2007) entende que atender à diversidade é a proposta de educação atual, voltada para o respeito às diferenças e particularidades humanas. Oferecer ao aluno oportunidades de desenvolver seu potencial pleno e de acordo com suas potencialidades é o desafio da escola, que voltada para uma educação para todos, exige uma ação pedagógica transformadora, com metodologias mais abrangentes às necessidades e interesses e com alternativa de se propor a oferecer aprendizagens mais significativas para o aluno, respeitando suas particularidades.

Para que a educação inclusiva se efetive, urge que o professor constitua-se profissionalmente com referências teóricas e práticas que possibilitem o atendimento das necessidades de todos os alunos. Independente da condição de déficit de aprendizagem ou da presença de altas habilidades.

De acordo com o autor, muitos são os desafios que nossas escolas devem enfrentar para que possam oferecer uma educação de qualidade e que possa igualmente atender às demandas cognitivas dos educandos, seguindo uma perspectiva de inclusão. Ainda, que mudanças são necessárias na estrutura atual, a fim de que se promovam condições suficientemente apropriadas para estimular a produção criativa dos educandos, assim como prepará-los para se tornarem produtores de conhecimento.

Se levarmos em consideração o empenho de alguns profissionais em qualificar o ensino e o interesse em ações que o tornem possível e ao alcance de todos os educandos indistintamente. A educação que queremos é, sem dúvida, um grande desafio e que significa repensar direitos de cidadania, aprimorar o processo ensino-aprendizagem, reestruturar os sistemas de ensino filosófica e administrativamente, capacitar profissionais.

No entanto, a formação de professores, bem como sua capacitação, requer um entendimento sobre o processo educacional. O mesmo deve ser encarado como algo complexo e contínuo, visto que essa apropriação, construção e reconstrução dos conhecimentos devem ser priorizadas na ação educativa, considerando o homem como um ser pertencente ao seu mundo, em relação com o contexto social ao qual pertence. Contribuindo para tal concepção trazemos as seguintes considerações:

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele. [...] Todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. 'Quem somos?' é inseparável de 'Onde estamos?', 'De onde viemos?', 'Para onde vamos?' (MORIN, 2000, p.47)

Nesta perspectiva podemos relacionar a formação do professor com o conhecimento e reconhecimento da relevância do planejamento na prática educativa. Assim, a ação de planejar é fundamental não somente na educação, como também na constituição do ser humano. Desta forma, podemos refletir sobre uma questão que nos auxilia a estruturar um planejamento contextualizado, isto é, considerando a realidade de cada escola e os objetivos que almejamos alcançar.

Então, devemos fazer o seguinte questionamento: Qual é a realidade da escola em que se pretende disseminar e concretizar esses ideais educacionais? Com certeza nos referimos a uma instituição educacional que se propõe a construir, reconstruir e socializar os saberes com competência, a fim de desenvolver um amplo diálogo entre os diferentes atores sociais, sua interação permanente, estimulando a reflexão e promovendo a consciência crítica, destituída de preconceitos.

Ribas (2000) ressalta e valoriza a importância do professor ser facilitador da aprendizagem, destacando que é na prática e na reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos.

Tais considerações devem ser vistas como ponto de partida para o processo de planejar, que pressupõe a aprendizagem de conteúdos, a adoção de materiais, o agrupamento de atividades, a proposição de normas para organização dos trabalhos em classe, despertando interesses e expectativas por parte dos alunos e oferecendo medidas de apoio e orientações necessárias.

Coadjuvando ao planejamento, mas não menos importantes, estão os procedimentos de avaliação. No que se refere a eles, o professor deve traçar um planejamento de quais serão os critérios que utilizará para acompanhar o processo de aprendizagem. Isso, para que possa desenvolver seu trabalho sem perder de vista os objetivos específicos estabelecidos em seu plano, ou seja, se serão atingidos ou não, e ainda, como modificá-los, aperfeiçoá-los e melhorá-los com base nas experiências negativas e positivas.

Ao definir os critérios e selecionar os meios de avaliação compatíveis com os objetivos e, ao mesmo tempo, mantendo o foco nas estratégias estabelecidas, o profissional da educação terá a possibilidade de verificar se todos esses elementos encontram-se articulados. A avaliação pode ser contínua e independer de instrumentos de registro pelo aluno, ficando a cargo do professor registrar os avanços e as carências encontradas nos alunos.

Em contrapartida, pode fazer uso de provas - dissertativas, testes, orais etc., ou por meio de observação do envolvimento do aluno na resolução das atividades, pesquisas entre outros, que se julgarem necessários.

Miguel (1999) faz uma análise da avaliação, apontando para a complexidade de valores que devem estar embutidos no processo avaliativo de maneira a garantir um melhor diagnóstico da realidade do processo de ensino-aprendizagem. Os valores que, segundo o autor, embasam a avaliação de qualidade são os seguintes: Acadêmicos - devem contribuir para o desenvolvimento das atividades mentais; Estéticos - devem enfatizar a capacidade de percepção e admiração; Vocacionais - devem orientar para a capacidade de segurança e equilíbrio; Práticos - devem relacionar-se à capacidade de produtividade, ordem e autodisciplina; Espirituais - devem estar ligados ao desenvolvimento das virtudes cristãs; Morais - devem capacitar ao desenvolvimento de princípios de justiça, integridade, tolerância, entre outros, de modo a proteger o cidadão; Sociais - devem levar ao desenvolvimento de cooperação, amizade, companheirismo, tolerância e perdão, significando uma vida mais compartilhada; Emocionais - devem suscitar sentimentos e emoções no sentido de demonstrar empatia, sensibilidade e gratidão, tornando a vida menos mecânica e burocrática.

Se a prática da avaliação, vivenciada pelos professores, contemplar um pouco, ou aos poucos, os valores trazidos pelo autor, haverá a diminuição do abismo provocado pela complexa tarefa de avaliar. O sentido estrito de aprendizagem deve, portanto, transcender os limites de verificação e aferição de conhecimentos.

Sobre essas questões, salientamos que é preciso um (re)pensar do professor para que novos paradigmas da educação sejam construídos, rompendo efetivamente com aqueles que consideram o aluno como ser desprovido de capacidades, sentimentos, valores e potencialidades.

A formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. O professor assim formado, conforme a análise de Shön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas.

Ao analisar panorama atual, buscamos no passado uma justificativa para o que vem ocorrendo no cenário brasileiro de formação de professores, pois aos

docentes e às instituições fica o que Bottega (2000) chama de “ilusão de formação”, uma vez que estando os processos de formação atrelada à questão política, esta se constitui mais por sua validade quantitativa do que pelos resultados obtidos.

Quando consideramos que as concepções sobre educação, em grande parte, não chegam a ser consolidadas, já que os professores participam destes cursos buscando respostas práticas, rápidas e prontas, acabamos por encontrar um indício da origem da fragilidade do sistema educacional como um todo.

Com isso, percebemos que os professores pesquisados, embora muitas vezes não dominem os conceitos sobre indivíduos com AH/SD, concordam quando dizem que o Proeja trouxe avanços sobre o pensar pedagógico, o que em consequência, leva a uma motivação para busca de novos conhecimentos e para o “saber-fazer”.



Gráfico 2 – Indicação de mudanças trazidas pelo PROEJA

Exige do formador um “saber-fazer”, estando para eles neste questionamento todo o sucesso do curso, cabendo aqui a análise da questão de que se o objetivo de tais cursos for apenas a prática, então estes estarão mais caracterizados por um

treinamento, como afirma Bottega (2000) do que por uma formação. Isso porque aos professores é mais fácil assimilar as teorias que resolvem o seu problema prático e imediato de sala de aula. Libâneo (2005, 67) destaca que: “Muitos professores aderem às teorias que conferem sentido ao seu modo usual de agir na sala de aula, não as teorias que lhe são trazidas de fora”.

Com relação a isso, Contreras (2002) complementa nosso pensamento constatando que os professores tendem a limitar o seu universo profissional imediato à sala de aula e tudo que a ela se condiciona. Desse modo as concepções técnico-instrumentais sobre o seu fazer pedagógico acabam ganhando mais sentido. Já que para Demo (2004, p. 39) o professor: “Induz a enclausurar-se em atividades pequenas e “apequenantes” como simplesmente dar aulas. Agarra-se, por isso, à aula, que é na prática seu palco e sua chance”.

Com tais considerações não pretendemos exaltar a teoria em detrimento da prática. Pois entendemos que esta última deve estar atrelada à análise das teorias, a fim de capacitar este docente com subsídios para encontrar respostas necessárias aos desafios que enfrentará, pois a teoria levará a uma prática reflexiva.

Reafirmando tal concepção encontram-se as palavras de Paulo Freire (2006, p. 39):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

A formação docente além da responsabilidade de possibilitar a correção das lacunas decorrentes das deficiências constatadas em análises de resultados qualitativos da educação, ainda deve propiciar a constante atualização dos docentes, já que são duas questões cruciais que aqui se apresentam como elementos explícitos nessa discussão.

A primeira delas está na má formação dos professores e na necessidade de estar em uma constante variabilidade de inserção de competências para um melhor reconhecimento do público discente, tendo em vista a diversidade cultural e de realidades que encontramos no contexto educacional. Tal diversidade inviabiliza qualquer forma de conservação e inércia de todos os profissionais da educação envolvidos no processo.

Reforçando as ideias apresentadas acima, fazemos uso das seguintes palavras de Demo (2004, p. 63), como fator de enriquecimento deste capítulo: “Talvez se deva reconhecer que a profissão de professor é a que mais sofre com o risco de desatualização, o que ocorre, por exemplo, com os professores que vivem só dando aula.”

Sendo assim, a formação de professores deve, sobretudo, possibilitar a formação de um profissional da educação que reúna o maior número de competências de um docente que, entre outros, elabore seus conceitos e execute-os, que identifica um problema e solucione-o. Tal profissional não terá receitas prontas, como já dissemos em momentos anteriores, mas sim saberá encontrar as soluções necessárias e irá construí-las à medida que os problemas forem surgindo.

Este docente deverá trazer em seu bojo alguns elementos constituidores do profissional da sociedade tecnológica que são imprescindíveis para obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem nos dias de hoje, pois entendem os alunos e abordam os conteúdos com linguagens apropriadas e desenvolvem habilidades e competências.

Aspectos que se destacam entre estudiosos da educação são: a autonomia profissional, a responsabilidade e o comprometimento do professor. A autonomia profissional não pode ser somente interpretada como uma exigência aos professores para obterem maiores níveis de independência nas suas decisões e menor controle burocrático por parte das administrações públicas.

Mas também, para refletir sobre a interferência das famílias e da sociedade em geral num assunto que deve ser resolvido exclusivamente por profissionais, havendo uma transferência para os docentes de responsabilidades burocráticas e pedagógicas decorrentes da tão discutida autonomia profissional.

Por outro lado, valendo-se desta mesma expressão, esta deve ser considerada como condição inerente ao profissional da educação frente à sociedade tecnológica que através de sua competência autônoma consegue buscar os subsídios necessários a sua profissionalização e atuação competente.

Assim, compreender as causas de insucessos na formação ofertada aos docentes servirá para a busca de superação dessas dificuldades e correção das imperfeições e falhas apontadas. Visto que se a formação docente é apontada, entre outras, como a principal solução para tantas mazelas que assolam a práxis docente, já não cabe mais aceitar a “ilusão de formação”. Mas sim, recorrer a uma formação que de fato e de direito ajude os profissionais da educação a constituírem-se como professores na sua essência, dotados de conhecimento, motivação e esperança.

O modelo educacional de formação de professores em prática no país tem se mostrado, na prática, ainda bastante deficitário. Dessa forma, crescendo a preocupação, bem como os estudos e pesquisas voltados para minimizar tal situação. Sendo que a questão dos professores, no âmbito de sua formação e qualificação profissional é bastante complexa e está profundamente ligado a contextos sociais e culturais, necessitando do rompimento de antigos paradigmas neste âmbito.

Sendo assim, podemos afirmar que a formação se faz necessária em dois aspectos, além da necessária formação inicial, está a indispensável formação continuada. Esta última se deve, em uma parte, à ineficiência dos cursos de formação inicial e em outra a uma necessidade de constante atualização deste docente que tem como prioridade o preparo para acompanhar os constantes avanços da sociedade tecnológica.

Vejamos no gráfico a seguir o que constatamos nos instrumentos de pesquisa, com relação ao conhecimento dos professores sobre o tema pesquisado (AH/SD), o resultado reafirma o quão indispensável se faz a continuidade de estudos na profissão docente.

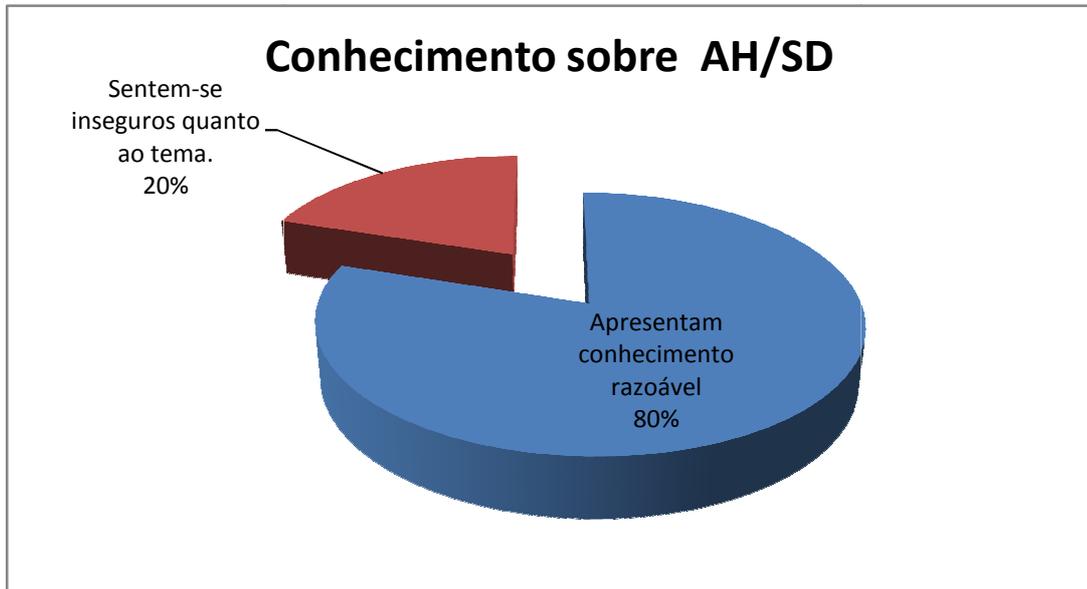


Gráfico 3 – Conhecimento sobre AH/SD

Já sabemos que, dificilmente, os professores sairão dos cursos de formação inicial preparados para todas as situações que a profissão exigirá. No entanto, este deve sim, estar preparado para buscar subsídios e respostas às situações problemas que vierem surgir no decorrer de seu trabalho.

Os depoimentos de professores retratam o reconhecimento e preocupação com a capacitação e o uso dos subsídios decorrentes da prática para a busca de teorias que complementem e aperfeiçoem a práxis. Em momentos da obra de Oliveira (2000) encontramos depoimentos de profissionais que buscam a formação continuada e percebem a importância desta para uma prática responsável e não assistencialista.

Os professores envolvidos nesta pesquisa, quando abordados sobre como sua experiência no Proeja pode modificar sua prática comparando-a com sua formação inicial, apresentaram os seguintes resultados:



Gráfico 4 – Formação inicial X Experiência com Proeja

Fornecer todos os subsídios necessários aos docentes para uma práxis competente deve ser o compromisso dos profissionais formadores de docentes, pois é desta maneira que minimizaremos os déficits encontrados nas escolas em termos de didática, envolvimento, compromisso com a educação. A ação pedagógica deverá estar orientada para uma prática reflexiva e autônoma que multiplique as oportunidades dos professores de elaborarem os esquemas gerais de reflexão e ajustes para a sua atuação e transformação da mesma.

Os conhecimentos teóricos dos docentes deverão transformar-se na prática em um fazer docente reflexivo, crítico e responsável, e este saber-fazer é competência essencial ao professor intelectual crítico, transformador, verdadeiramente profissional da educação.

Com os subsídios trazidos nos primeiros capítulos, daremos continuidade a este estudo fazendo a tabulação e análise das respostas de professores do ensino profissionalizante acerca de como entendem e o que fazem em suas ações pedagógicas quando se deparam com alunos com Altas Habilidades.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Concordamos que mudanças de atitudes se fazem necessárias na escola e na sociedade em geral, para que a inclusão se concretize de fato. Pois, igualdade de oportunidades não quer dizer oportunidades iguais.

Acreditamos que é essencial implantar ações que promovam reflexão sobre o tema. Os desejos devem deixar de serem apenas projetos, se efetivando em uma prática pedagógica diária de acesso e permanência.

Nossa contribuição se efetiva na medida em que conseguimos fazer com que os profissionais desta área percebam o quanto se faz necessária a mudança de postura, buscando superar o temor sobre o desconhecido ou não dominado. Discutir causas e soluções, bem como, refletir constantemente sobre a prática docente.

Frente a isso, após os estudos aqui apresentados e com base nos instrumentos de coleta de dados sobre o que pensam professores do Proeja em Instituição de Ensino Federal, concluímos que há um conhecimento teórico razoável sobre os principais conceitos de Altas Habilidades.

A metodologia utilizada foi a qualitativa, na medida em que estimulou-se os entrevistados a refletirem sobre o tema proposto, através de entrevista semiestruturada, voltada para os profissionais da educação desta Instituição com o intuito de saber qual a sua concepção sobre pessoas com Altas Habilidades e as possíveis dificuldades presentes na associação PROEJA X AH/SD. Já na interpretação dos dados encontramos características de pesquisa quantitativa na mensuração das opiniões e técnica de amostragem utilizada.

Percebemos que o que se sabe sobre Altas Habilidades, no Universo desta pesquisa, ainda não é suficiente para que se faça o reconhecimento dos talentos em sala de aula, pois os mitos abordados no corpo deste estudo estão muito presentes no olhar do professor, quando espera que Um indivíduo com AH/SD seja um gênio em todas as áreas do conhecimento, alguém que se destaque muito dos demais.

No discurso de alguns professores encontramos a vontade de saber mais, a curiosidade e a intenção de reconhecer tais alunos. Como podemos visualizar no gráfico abaixo, sobre os dados obtidos pelos instrumentos desta pesquisa, que proporcionou a eles a reflexão sobre sua prática.

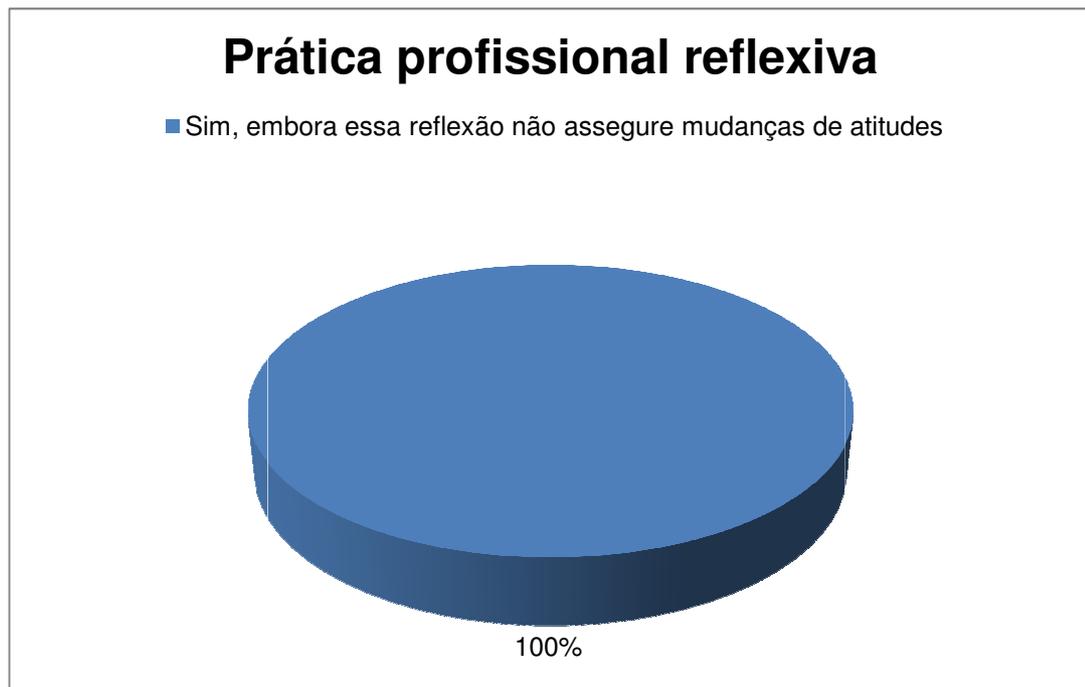


Gráfico 5 – Prática profissional reflexiva.

Mas logo em seguida nos deparamos com outros, que por sua vez, delegam a “culpa” pelo seu “desconhecimento” sobre o tema à falta de incentivo e de tempo, pois se sentem desmotivados a procurarem programas de aperfeiçoamento e capacitação profissionais, frente a desvalorização da profissão.

Para que haja esse reconhecimento, deverá haver, antes de tudo, o auto-reconhecimento por parte do professor, que deverá entender seu papel e a importância da sua prática profissional. Sobre isso, Tardif (2002, p.181) traz as seguintes considerações:

Nesse sentido, a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a

adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa.

3.1 Resultados

Mensurando os resultados deste estudo obtivemos a seguinte realidade (os gráficos destes resultados podem ser encontrados nos anexos): 80% dos entrevistados apresentou conhecimento sobre o conceito de Altas Habilidades, porém esse fato não assegura que na prática docente reconheçam tais características em sala de aula.

Com relação à legislação educacional, mais especificamente referente à Educação Especial – Altas Habilidades/Superdotação, apenas 20% dos entrevistados conhecem ou “já ouviram falar” sobre o assunto.

Sobre o Proeja, quando abordados em relação às mudanças trazidas pelo programa, 20% alega não ter percebido qualquer mudança; 20% consideram que o Proeja trouxe mais oportunidades na identificação de tais alunos e, paralelamente, na melhor orientação dos mesmos; ainda, 60% dos entrevistados acreditam que após o programa ficaram motivados a estimular seus alunos, na busca de um possível encontro de indivíduos com AH/SD.

Já no que instigou a reflexão sobre a formação e à prática docente, através do questionamento sobre a possível construção de conceitos frente à experiência do entrevistado com a educação de jovens e adultos e sua formação inicial, obtivemos 60% de respostas que consideram sua experiência como um fator positivo, uma vez que ela proporciona a desacomodação de conceitos e a construção de outros; ainda, 20% alegam que precisariam estudar mais sobre pessoas com AH/SD para se tornarem capazes que construir conceitos a partir de suas experiências; e por fim, 20% não fazem relação entre sua prática na educação de jovens e adultos e a construção de conceitos sobre pessoas com AH/SD porque não tem alunos com tais características.

Na análise dos dados e números, percebemos que apesar do interesse de alguns professores, o que predomina é o despreparo e a falta de informação sobre pessoas com AH/SD. No entanto, constatamos um ponto positivo: 100% dos entrevistados refletem sobre sua prática, embora tal reflexão nem sempre resulte em mudanças de atitudes. Perrenoud (2002, p.104) nos traz as seguintes considerações sobre a reflexão prática docente:

A formação de “profissionais reflexivos” deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação dos professores; em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática “real” e reflexiva.

Apesar do nosso foco não ser o desenvolvimento infantil, pois este estudo se dedica ao Proeja e o ensino profissionalizante, destacamos em alguns momentos como se dá o processo de construção do conhecimento e suas relações, para assim esclarecermos e salientarmos a importância da formação docente neste contexto.

Nessa perspectiva, as demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos do professor são fundamentais no processo educativo. Isto não quer dizer que ele deva “dar sempre a resposta pronta” ou que seja o “salvador da pátria”, ficando aos seus cuidados a salvação do mundo. Tão importante quanto o seu fornecimento de informações e pistas é a promoção de situações que incentivem a curiosidade, que possibilitem a troca de informações entre os alunos e que permitam o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento.

Para isso é oportuno que se planeje atividades que envolvam observação (por exemplo, de fenômenos da natureza), pesquisa sobre determinado tema (em casa, na biblioteca, com os parênteses etc.), resolução de questões específicas (que podem tentar ser respondidas individualmente, em duplas ou grupos maiores) ou mesmo proposta de estudos e preparação de seminários, palestras ou outras apresentações.

Mas para que ele possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços,

reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo de alunos, é necessário que conheça o nível efetivo deles, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas “teorias” acerca do mundo que os cercam. Este deve ser considerado como “ponto de partida”. Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com os alunos e que crie situações em que eles possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações.

Nesse sentido, a observação e o registro (como por exemplo, através de diários, relatórios etc.) das características do grupo de crianças (como produzem, de que modo interagem, como se relacionam com os diversos objetos de conhecimento, suas descobertas, principais dúvidas e dificuldades, interesses, o que pensam sobre o futuro e etc.) pode ser uma fonte preciosa para o planejamento de atividades significativas e eficientes em termos dos objetivos que se quer alcançar.

Para que o professor possa desempenhar com competência sua função, é preciso que, além de melhores condições salariais e de trabalho, ele também seja escutado. Os professores têm ideias, hipóteses, princípios explicativos e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles.

Acreditamos na igualdade de oportunidades e condições para todos. Sendo assim, com este estudo acreditamos contribuir através de ações que podem ser compartilhadas com outros educadores, visando uma educação de qualidade, onde as múltiplas expressões de nossa cultura sejam preservadas, especialmente daqueles que demonstrem talentos, Inteligência e criatividade.

Eles existem em todas as etnias e classes sociais e tem seus direitos garantidos por lei. E, antes de tudo devemos respeitar nossos alunos como indivíduos, isso é fundamental. Orientá-los para descobrir seus talentos e mostrar-lhes que também podem ter fraquezas. Ajudá-los a conviver com suas peculiaridades, para que sintam-se mais seguros e, com certeza, felizes, é o que nos cabe como educadores.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.

ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE APOIO ÀS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO. **Relatório Final da Pesquisa sobre Portadores de Altas Habilidades – Região Metropolitana de Porto Alegre**. Porto Alegre: ABSD-RS, 2001. Disponível em: www.agaahsd.com.br . Acesso 25 de jul. 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.in.gov.br/htm>. Acesso em 16 de nov. 2010.

_____. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/.htm> Acesso em: 25 de jun. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995a.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de altas habilidades. Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2. ed. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed., São Paulo: Cortez, Brasília,DF: UNESCO, 1999.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Políticas Públicas para a Educação de Superdotados no Brasil**. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br>. Acesso em 16 de Nov.de 2010.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 13ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Futuro e reconstrução do conhecimento**. 4ª edição. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madri: Piramide, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão; ZULIAN, Margaret Simone. **Formação de professores na Educação Inclusiva**: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/a5.htm>. Acesso em: 9 março 2006.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GERMANI, L. B.; COSTA, M. R. da. VIEIRA, N. J. W. Política pública educacional para pessoas portadoras de altas habilidades/superdotação no Rio Grande do Sul: reflexões e perspectivas. In: FREITAS, S. N. (ORG) **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: A ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria, Editora UFSM, 2006.

_____. **Características de Altas Habilidades/Superdotação e de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: Uma contribuição à Família e à Escola. 2006. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da PUCRS. Porto Alegre.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver Capacidades e Talentos**. Um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral: O uso de jogos**. 7ª Edição. São Paulo: Ática, 2003.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduep, 2003. p.11-25.

MIGUEL, José Iran. Artigo publicado pela **NICE** Journal Núcleo Interinstitucional de Ciências Educacionais Ano 1- Número 1- Junho de 1999 - Português/ English

Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, UFSM, n. 22, p. 45 - 59 2003. www.ufsm.br/ce/revista. Acesso em 23/10/2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

_____. **Saberes globais e Saberes locais** – o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org). 2000. **Educação infantil**: muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez.

PÉREZ, J.C. Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional (**Sobre a validade do conceito de inteligência emocional**). Encuentros en psicología social, Vol. 1 (2), 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão docente**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P & CHARLIER, M. (Org.) **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **As 10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, S.G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RECH, A.J.D. & FREITAS. S.N. **Revista Brasileira de Educação**. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. Vol. Espec. 11, n°. 2 Marília, Mai/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 20 de out de 2010.

RENZULLI, J. The Three- ring conception of gifdness: a developmental model for creative productivit. Creative Learning Press, 1986. In: Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/ Superdotação (AGAAHSD). **Suplemento do Curso de Capacitação AH/SD**: uma realidade a ser revelada. Porto Alegre: AGAAHSD, 2004.

_____. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

_____. (Ed.). (1988a). Technical report on research studies related to the revolving door identification model. Storrs, CT: Bureau of Educational Research, University of Connecticut.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho D' água, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIRGOLIM, A. M. R., **Altas Habilidade/Superdotação**: encorajando potenci Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO/ PROFISSIONALIZAÇÃO INTEGRADA À
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, portador da cédula de identidade nº _____, autorizo, livre e conscientemente, sem ônus ou qualquer outro encargo, a utilização parcial ou total do conteúdo das respostas a esta entrevista, à acadêmica Janaí Kahl para elaboração de trabalho acadêmico para conclusão de curso de Pós-Graduação em PROEJA

da Universidade Federal de Santa Maria, **sempre que seja respeitada a minha privacidade através da não identificação como informante.**

Caro professor (a):

Em relação a tua sala de aula e aos teus alunos, pensa e responde:

- 1) O que conheces a respeito das Altas Habilidades/Superdotação?
- 2) Conheces alguma lei ou artigo referente à Educação Especial, mais especificamente com relação aos direitos dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação? Qual (is)?

3) Tens algum (a) aluno (a) com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na tua sala de aula do PROEJA?

Se a resposta anterior for positiva, quais as características desse (a) aluno(a)?

4) Qual é a tua reação em relação aos alunos do PROEJA que se destacam ou se diferenciam dos demais nas atividades?

5) Você acha que após a criação do PROEJA houve mudança de enfoque na educação com relação às pessoas com necessidades educacionais especiais?

6) Levando em conta a sua experiência, como você acha que os jovens e adultos com Altas Habilidades/Superdotação poderiam ter aproveitados os seus talentos, dentro do CTISM/PROEJA?

7) Baseado (a) na sua experiência, como educador (a) de jovens e adultos, o trabalho com alunos com Altas Habilidades/Superdotação pode (re) (des) construir conceitos trazidos desde a sua formação? Como?