

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A GESTÃO EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA:  
ANALISANDO O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM  
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

***MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO***

**Tatiane Negrini**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2007**

**A GESTÃO EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA:  
ANALISANDO O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM  
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

**por**

**Tatiane Negrini**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional.**

**Orientador(a): Prof<sup>a</sup> Dra. Soraia Napoleão Freitas**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2007**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

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

**A GESTÃO EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA:  
ANALISANDO O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

elaborada por  
**Tatiane Negrini**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Soraia Napoleão Freitas, Profª Drª (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)**

---

**Andréia Jaqueline Devalle Rech, Profª Ms. (UFSM)**

Santa Maria, 30 de novembro de 2007.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus.

À minha família, meu pai Dirceu, minha mãe Maria Helena, obrigada pelo amor, pelo exemplo, pelos ensinamentos que levarei por toda a vida, pelo incentivo. Vocês serão sempre meu “porto-seguro”; aos manos Daniel e Mateus, meus queridos irmãos, cada um com seu jeito de ser, pelo carinho e atenção.

À minha orientadora, Professora Soraia Napoleão Freitas, pelos ensinamentos, pelas orientações, pela amizade, e por acreditar em mim.

Aos professores do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, pelos ensinamentos, debates, demonstrando o compromisso com a educação.

Aos professores que aceitaram integrar a banca examinadora desta monografia, Professor Celso, Professora Andréia e Professora Sinara, obrigada pelo incentivo, pelos ensinamentos, pela amizade e pelos momentos de trocas de experiências.

Aos colegas da turma do Curso de Especialização em Gestão Educacional, por terem tornado nossas aulas ainda mais interessantes com suas experiências.

À escola na qual realizei esta pesquisa, por ter possibilitado este estudo, assim como às professoras, pela disponibilidade.

À equipe do “Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social”, às colegas do Projeto “PIT – Programa de Incentivo ao Talento”, pelos momentos de trocas de conhecimentos, pelas vivências, pela amizade.

Aos parentes e aos amigos, aos que estão sempre presentes e aos que estão mais distantes, obrigada pela amizade, companheirismo e apoio. À Juli, Pri e Sinara, pela amizade, e por mostrar que podemos acreditar nos amigos.

Ao Leonardo, marido, amigo e companheiro, pela atenção, pelo carinho e apoio.

“Oxalá possamos contar, cada vez mais, com educadores comprometidos, que queiram fazer parte desta viagem, uma viagem de desafios, mas que, certamente, valerá a pena, pois somente veremos aquilo em que acreditarmos.”

(Maria de Lourdes Costa Corrêa,  
Neiva Alves da Siqueira,  
Sheila Torma da Silveira<sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> CORRÊA, Maria de Lourdes Costa; SIQUEIRA, Neiva Alves da; SILVEIRA, Sheila Torma. Reflexões sobre práticas inclusivas que podem atender os alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A GESTÃO EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA: ANALISANDO O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Autora: Tatiane Negrini  
Orientadora: Soraia Napoleão Freitas  
Santa Maria, 30 de novembro de 2007.

Este estudo monográfico está vinculado ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa foi realizada em uma Escola da Rede Estadual de Santa Maria que possui alunos identificados com características de altas habilidades/superdotação e que participam de um Programa de Incentivo ao Talento. Tem como objetivo geral investigar como uma escola, através do processo de gestão educacional, organiza suas propostas administrativas e pedagógicas, para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com características de altas habilidades/superdotação. O aporte teórico desta pesquisa fundamenta-se em Libâneo; Oliveira; Toschi (2005), Lück (2006), Aranha (2005), Renzulli (2004), entre outros, assim como nas Políticas Públicas a nível internacional, nacional e estadual relacionadas com a temática das altas habilidades/superdotação. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e utiliza como instrumentos a pesquisa documental, com a análise do Projeto Político Pedagógico da escola e do Regimento Escolar, uma entrevista semi-estruturada com os professores dos alunos identificados com altas habilidades/superdotação e uma entrevista semi-estruturada com um membro da coordenação escolar, além da observação em sala de aula. Foi possível perceber que a legislação que subsidia a área das altas habilidades/superdotação oferece alguns suportes para que a escola possa estar se organizando para atender aos alunos com características de altas habilidades/superdotação, porém é necessário que a escola conheça estas legislações e se utilizem delas como apoio para o trabalho educacional. Ao mesmo tempo, o projeto político-pedagógico da escola deve ser o documento onde a comunidade escolar deve propor novas alternativas para a aprendizagem, alicerçando maneiras de se pensar as altas habilidades e a gestão educacional.

**PALAVRAS CHAVES:** Educação Especial; Gestão Educacional; Altas Habilidades/Superdotação.

## **ABSTRACT**

Specialization Monograph  
Education Management Specialization Course  
Universidade Federal de Santa Maria

### **EDUCATIONAL MANAGEMENT IN A PUBLIC SCHOOL: ANALYZING THE TREATMENT GIVEN TO HIGH CAPABILITY/HIGHLY GIFTED LEARNERS**

Author: Tatiane Negrini  
Adviser: Soraia Napoleão Freitas  
Santa Maria, 30 de novembro de 2007.

This monograph study is linked to the Educational Management Specialization Course of the Universidade Federal de Santa Maria. The research was undertaken in a Municipality Public School System, which has learners identified as having high abilities/giftedness gift features and whose join a Program of Faculty Incentive. It has as general subject to investigate how a school, through its education management process, organizes its administrative and pedagogic proposes to promote the development of the gifted learners' potentialities. The theoretical input for this research is grounded in Libâneo; Oliveira; Toschi (2005), Lück (2006), Aranha (2005), Renzulli (2004), amongst others, as well as in the Public Policies at international, national and state level related to the high abilities/giftedness issue. The research goes on in a qualitative approach, like case study and uses as tools the documents research, with the school Pedagogic Policy Project analysis and School Statutes, a half-structured interview with the gifted learners' teachers and a half-structured with a school coordination member, and class observations. It was possible to identify that aiding law to the high abilities/giftedness offers some supports to the school to organize itself to attend the gifted learners, but it is necessary to the school to know such laws and to use them as a support to the education work. At the time, the school pedagogic policy project shall be a document where the scholar community has to propose teaching alternatives, founding ways of think the high abilities and the education management.

Keywords: Special Education; Education Management; High Abilities/Giftedness.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O ESTUDO</b> .....	p. 9
<b>CAPÍTULO I -</b>	
<b>CONTEMPLANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b> .....	p. 14
I.1 – Quem são os alunos com altas habilidade/superdotação?.....	p. 15
I.2 – Políticas Públicas Internacionais, Nacionais e Estaduais que garantem o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação.....	p. 23
I.2.1 – Amparo Internacional.....	p. 23
I.2.2 – Amparo Nacional.....	p. 25
I.2.3 – Amparo Estadual.....	p. 29
<b>CAPÍTULO II -</b>	
<b>CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO EDUCACIONAL</b> .....	p. 33
II.1 – Os aspectos históricos, a globalização e a educação escolar neste contexto.....	p. 34
II.2 – A sociedade, as políticas educacionais e a escola.....	p. 38
II.3 – Organização e gestão da escola.....	p. 40
II.4 – O Projeto Político-pedagógico.....	p. 48
II.5 – A gestão da sala de aula: o trabalho dos professores.....	p. 50
<b>CAPÍTULO III -</b>	
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b> .....	p. 52
<b>CAPÍTULO IV -</b>	
<b>ANÁLISE DOS DADOS: RELACIONANDO A PESQUISA E OS DADOS</b> .....	p. 60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: DELINEANDO ALGUMAS CONCLUSÕES E SUGESTÕES</b> .....	p. 80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	p. 85
<b>ANEXOS</b> .....	p. 89
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	p. 90
<b>APÊNDICES</b> .....	p. 93
APÊNDICE A – Entrevista semi-estruturada com os professores.....	p. 94
APÊNDICE B – Entrevista semi-estruturada com o membro da coordenação.....	p. 96



## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O ESTUDO**

---

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O ESTUDO**

O interesse em realizar este estudo monográfico surgiu do fato de ter participado durante minha graduação em Educação Especial de projetos sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação, sob orientação da Professora Dra. Soraia Napoleão Freitas, intitulados “Da Identificação à Orientação de Alunos com características de Altas Habilidades” e o “PIT – Programa de Incentivo ao Talento”.

O primeiro projeto citado, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação sob o nº 12170, busca identificar crianças com características de altas habilidades/superdotação que se encontram matriculadas em escolas públicas na cidade Santa Maria/RS. Neste contexto, foi observado o quanto a dificuldade de identificação destes alunos pode trazer prejuízos no andamento da vida escolar destes, na sua inserção social, bem como na sua realização profissional.

A participação no projeto do “PIT – Programa de Incentivo ao Talento”, registrado no mesmo Gabinete sob o nº 14100, desvelou a importância da implementação de um programa de estimulação de habilidades, visto que estes alunos necessitam de um acompanhamento diferenciado para o seu maior desenvolvimento.

Foi a partir da minha participação nestes projetos que surgiram questionamentos que me fizeram refletir e me interessar pela construção desta pesquisa, entre eles como a escola se organiza para atender estes alunos com características de altas habilidades/superdotação.

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), a modalidade Educação Especial abrange o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, portanto inclui também a educação de pessoas com características de altas habilidades/superdotação. Estas pessoas passam por vários obstáculos, entre eles o da sua identificação, necessitando de um ambiente estimulador e desafiante, para instigá-las a buscar novos conhecimentos e não correr o risco de adormecerem seus talentos.

Portanto, baseando-se nas políticas públicas educacionais de Educação Especial vigente no Brasil que tratam do direito da pessoa com deficiência à educação na escola de ensino regular e ao atendimento educacional especializado, as escolas devem estar preparadas para receber e atender essas crianças, que

além do acesso à escola, necessitam de uma educação de qualidade. Para tanto, as escolas, ao identificar em suas instituições alunos com características de altas habilidades/superdotação, devem se organizar, administrativa e pedagogicamente, para estimular o desenvolvimento dessas pessoas, através de políticas e práticas realizadas em cada escola, de acordo com a sua realidade. As políticas públicas educacionais também abordam a temática da educação especial e das altas habilidades/superdotação, e apontam algumas características destes alunos e também algumas formas de atendimento.

Assim, surge o desafio de pesquisar as propostas administrativas e pedagógicas apresentadas pela gestão educacional para estimular o desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo, psicomotor, como também emocional de seus alunos com características de altas habilidades/superdotação, uma vez que estas ações contribuem para um melhor ajustamento do aluno.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como uma escola, através do processo de gestão educacional, organiza suas propostas administrativas e pedagógicas, para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com características de altas habilidades/superdotação.

A partir deste objetivo, surgiram os objetivos específicos, que são: a) Constatar o que as políticas públicas abordam a respeito das altas habilidades/superdotação. b) Identificar no Projeto Político-Pedagógico da escola e no Regimento Escolar as ações educacionais que tratam da educação e estimulação das potencialidades dos alunos com características de altas habilidades/superdotação; c) Verificar se de fato essas ações para estimulação dos alunos com características de altas habilidades/superdotação, previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola e no Regimento Escolar, estão sendo desempenhadas no cotidiano escolar; d) Investigar as metodologias e estratégias pedagógicas referenciadas pelos professores destes alunos em sala de aula para estimular suas potencialidades; e) Averiguar o interesse da equipe coordenadora da escola em proporcionar atividades diferenciadas para os alunos identificados com características de altas habilidades/superdotação.

Diante disso, definiu-se o problema da pesquisa: Como uma escola, através do processo de gestão educacional, organiza suas propostas administrativas e pedagógicas, para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com características de altas habilidades/superdotação.

O critério de seleção da escola para realização da pesquisa se deu por nela ter sido desenvolvido o projeto de identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação, possuindo assim alunos participantes do PIT – Programa de Incentivo ao Talento.

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, definindo-se como um Estudo de Caso, uma vez que foi realizada em uma única instituição escolar. A metodologia desta pesquisa utilizou como instrumentos uma pesquisa documental, com a análise do Projeto Político-Pedagógico da escola e do Regimento Escolar. Também, a fim de coletar dados para a pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores das séries iniciais que possuem em suas turmas alunos com características de altas habilidades/superdotação que participam do Programa de Incentivo ao Talento e, uma entrevista semi-estruturada com um membro da equipe coordenadora da escola. Com intuito de se alcançar os objetivos propostos, também foram realizadas observações nas salas de aula dos professores entrevistados.

A estrutura desta monografia articula-se em torno de quatro capítulos, os quais discutem a respeito das altas habilidades/superdotação e da gestão educacional, no contexto investigado, relacionando os aspectos importantes para esta pesquisa.

O primeiro capítulo pretende abordar a temática das altas habilidades, explicitando o que as políticas públicas trazem a respeito das altas habilidades, tanto a nível internacional, nacional e estadual. Além disso, apresenta as idéias de alguns autores da área que discutem sobre as características destes alunos.

O segundo capítulo aborda a questão da gestão educacional, enfatizando os aspectos históricos, a globalização, a organização escolar e a construção do Projeto Político-Pedagógico. Também é discutido a respeito da gestão da sala de aula e do professor gestor.

No terceiro capítulo traçam-se os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa, os quais serviram de base para esta investigação. É realizada uma discussão a respeito da pesquisa qualitativa, seus pressupostos teóricos, dos instrumentos de coleta de dados, entre outros elementos, enfatizando as contribuições desta metodologia para este estudo.

No quarto capítulo são analisados os dados coletados através dos instrumentos selecionados, articulando estes ao referencial teórico estudado, a fim

de discutir a respeito de como está se dando o atendimento aos alunos com características de altas habilidades/superdotação na instituição pesquisada e como a gestão vêm se organizando em nível de macro e micro sistema.

Após o quarto capítulo são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, estruturando algumas reflexões sobre o assunto debatido.

Com isso, considero que esta pesquisa tem significativa importância, pois pretende dar atenção à temática da gestão educacional e das altas habilidades/superdotação, uma vez que esta deve subsidiar propostas a todos os alunos que fazem parte de seu contexto escolar.

**CAPÍTULO I –  
CONTEMPLANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

---

## CONTEMPLANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

### I.1 – QUEM SÃO OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO?

Partindo do pressuposto de que todos os indivíduos são diferentes e únicos, e que todos possuem direitos e deveres que devem ser cumpridos e respeitados, a educação possui um compromisso de proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, garantindo seu direito a uma escola pública, gratuita e de qualidade. Dessa forma, se estará respeitando cada sujeito presente no contexto escolar, priorizando o seu desenvolvimento.

A escola, como uma organização complexa que trabalha com a perspectiva de desenvolver as capacidades de todos os alunos que se encontram naquele ambiente, deve reconhecer as diferenças de cada um deles, respeitando-as a partir de sua singularidade.

Estas reflexões levam a compreender que o reconhecimento das necessidades dos alunos faz com que a instituição escolar inclusiva possa oferecer subsídios para que estes progridam social, cognitiva, afetiva e culturalmente. Estas ações devem estar embasadas nas experiências escolares e nas políticas públicas, que garantem o direito dos indivíduos a uma educação de qualidade.

Pensando nessas colocações, é importante que as pessoas com características de altas habilidades/superdotação (AH/SD)<sup>2</sup> sejam reconhecidas neste ambiente escolar, uma vez que desta maneira se poderá organizar ações para atender suas necessidades, respeitando sua diferença.

Com isso é necessário esclarecer o que as políticas públicas educacionais, assim como alguns pesquisadores da área, apresentam sobre as características dos alunos com AH/SD. Nos documentos legais existe mais de uma definição do que são as altas habilidades/superdotação. O Ministério da Educação e do Desporto, na Publicação Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talento traz a seguinte definição:

*Altas Habilidades* referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente 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

<sup>2</sup> Neste trabalho se utilizará a abreviação AH/SD para designar Altas Habilidades/Superdotação.

*freqüência e duração* no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes. Esses educandos apresentam *envolvimento com a tarefa*, traço que se refere a comportamentos observáveis na demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza em diferentes áreas, e criatividade, traço que diz respeito a comportamentos criativos observáveis no fazer e no pensar, expressados em diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática ou musical, entre outras. Identificadas necessariamente por profissionais qualificados, Superdotados e Talentosos são indivíduos que, por suas habilidades evidentes, são capazes de alto desempenho (Renzulli. 1988), têm capacidade e potencial para desenvolver esse conjunto de traços e usá-los em qualquer área potencialmente valiosa da realização humana, em qualquer grupo social. (BRASIL, MEC/SEESP, 1995, p. 13).

Essa mesma conceituação é encontrada no documento Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e Talento (1999), também do Ministério da Educação e do Desporto. Ambas baseiam-se na definição de Renzulli (1986), como veremos a seguir.

A pessoa com altas habilidades é definida na Política Nacional de Educação Especial como aluno da educação especial por apresentar:

Notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, MEC/SEESP, 1994, p. 7).

A partir da definição, nestes documentos, das características dos alunos com AH/SD, pode-se perceber que estes não apresentam um perfil homogêneo, variando de acordo com o contexto sócio-cultural em que estão inseridos. Assim, foram realizados muitos levantamentos de traços comportamentais e de aprendizagem dos alunos com características de AH/SD.

Novaes (1992), Brasil (1995b) in Brasil (2000), expõem algumas características de aprendizagem e alguns aspectos comportamentais e sociais mais freqüentes e destacados nestes alunos.

Características de Aprendizagem:

- Rapidez e facilidade para aprender;
- Facilidade para abstração, associações, análise e síntese, generalizações;
- Flexibilidade de pensamento;
- Produção criativa;
- Capacidade de julgamento;
- Habilidade para resolver problemas;
- Memória e compreensão incomuns das situações vivenciadas;
- Independência de pensamento;
- Talentos específicos, como esportes, música, artes, dança, informática.



Nos aspectos comportamentais e sociais, percebem-se:

- Muita curiosidade;
- Senso crítico exacerbado;
- Senso de humor desenvolvido;
- Sensibilidade;
- Investimento nas atividades de sua área de interesse e descuido com as demais;
- Comportamento cooperativo;
- Habilidade no trato com as pessoas;
- Liderança;
- Capacidade de analisar e propor soluções para problemas sociais;
- Aborrecimento com a rotina;
- Conduta irrequieta (BRASIL, MEC/SEESP, 2000, p. 16).

O documento Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e Talento aponta algumas características que se apresentam com maior frequência nestas pessoas:

- habilidade incomum em lidar com abstrações de alto nível;
- habilidade incomum em encontrar ordem na complexidade e no caos;
- consciência de si mesmo e necessidade de definição própria;
- capacidade de desenvolver interesse ou habilidade específica;
- sensibilidade em relação às pessoas de nível intelectual similar;
- rapidez em resolver dificuldades, mas com propensão e aborrecer-se facilmente;
- capacidade de avaliação e análise constantes;
- consciência de si mesmo como pessoa especial ou auto-rejeição;
- procura de autenticidade;
- capacidade de redefinição e extrapolação;
- poder de crítica;
- ingenuidade nas ligações de base emocional;
- poder associativo altamente desenvolvido;
- perfeccionismo, não aceitação de imperfeições;
- rejeição a autoridade excessiva;
- dificuldade para explicar a origem de sua alta capacidade criativa;
- fraco interesse por regulamento e normas;
- tendência ao desenvolvimento de personalidade original;
- resistência para seguir deliberadamente as normas sociais;
- senso de humor e de ironia (BRASIL, MEC/SEESP, 1999, p. 61-62).

Estes documentos mostram que as pessoas com AH/SD estão incluídas no grupo das pessoas com necessidades educacionais especiais, e assim é necessário que tenham um atendimento educacional especializado nas escolas para o seu maior desenvolvimento. Assim como os demais alunos devem ser respeitados na sua aprendizagem, os alunos com AH/SD também necessitam de uma atenção especial no estímulo de suas habilidades.

A Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, traz no Artigo 5º, III, que considera

educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem “III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”. Além disso, esta Resolução aponta algumas considerações que necessitam ser previstas na organização das classes comuns, para atender as necessidades de todos os alunos. Estas serão vistas mais adiante neste trabalho.

Assim, pode-se inferir que as políticas públicas brasileiras consideram o aluno com AH/SD dentro do grupo de aluno com necessidades educacionais especiais, caracterizando-o. Dessa forma, garantem ações que venham ao encontro das necessidades destes alunos.

Entre muitos pesquisadores na área da superdotação, acredita-se que o estudioso Joseph S. Renzulli vem contribuindo de forma significativa na definição de características e na identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação. Renzulli (2004) comenta que, através das pesquisas na área, se tem ajudado a apontar o caminho para modificações na teoria e na prática educacional com estes alunos.

Segundo Renzulli (2004) existem muitas opiniões diferentes sobre a definição da superdotação, e é assim que deve ser. Com isso, a maneira habitual de medir a superdotação, através dos testes padronizados de Q. I, deixa de ser a única maneira de se conhecer a inteligência de uma pessoa.

De acordo com Renzulli (2004), a literatura aponta duas finalidades para oferecer Educação Especial para alunos com potencial elevado. A primeira finalidade é fornecer oportunidades para um crescimento cognitivo e auto-realização, desenvolvendo uma área de interesse ou uma combinação delas. A segunda finalidade é aumentar o número de pessoas que ajudarão na solução de problemas da sociedade contemporânea, a fim de torná-los produtores de conhecimento.

Foi a partir desta segunda finalidade que a educação das pessoas com AH/SD recebeu apoio legislativo e financeiro, no Brasil. Estas conclusões levaram Renzulli a propor a diferença entre dois tipos de superdotação: a superdotação acadêmica ou intelectual, e a superdotação produtivo-criativa.

A superdotação acadêmica é aquela que pode ser identificada facilmente através dos testes padronizados, sendo o tipo mais valorizado nas escolas tradicionais. É o tipo mais utilizado para selecionar educandos para programas especiais.

De acordo com Renzulli (2004), as pesquisas têm mostrado que existe uma relação entre a superdotação acadêmica e a possibilidade de obter notas altas na escola, e que a aprendizagem escolar superior e os testes permanecem estáveis no decorrer do tempo. Dessa forma, o pesquisador levanta algumas conclusões sobre a superdotação acadêmica: esta existe em graus variados, e pode ser identificada mediante determinação padronizada, sendo que a compactação curricular deveria fazer parte de qualquer programa escolar que buscasse o respeito às diferenças individuais. Porém salienta que, apesar de existir uma correlação entre os escores dos testes de QI e as notas escolares, não se deve concluir que as pontuações nos testes são os únicos fatores que contribuiriam ao êxito escolar (2004).

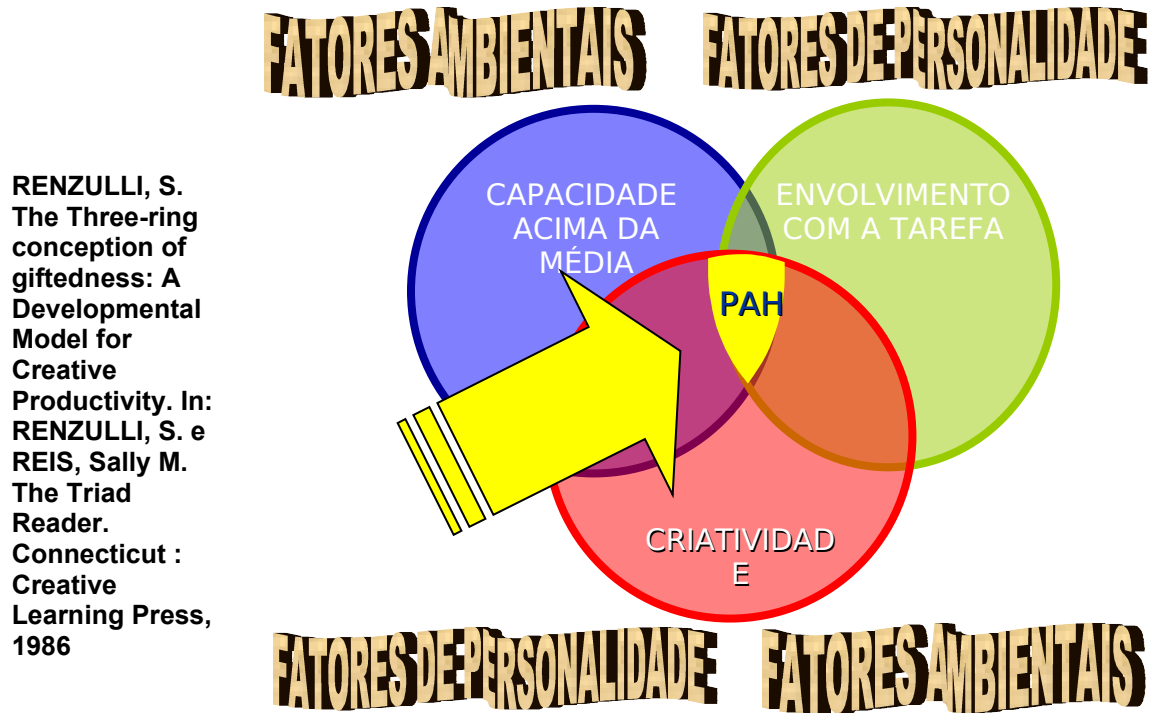
A superdotação produtivo-criativa, segundo Renzulli (2004), narra aqueles aspectos da atividade humana nos quais se incentiva o desenvolvimento de materiais originais, inéditos, expressões artísticas diferenciadas e áreas do conhecimento. Este tipo de superdotação tende a ser contextual e específica de uma área de interesse.

O pesquisador aponta que as pessoas com potencial produtivo-criativo têm altos e baixos no rendimento de alto nível. Os vales são tão necessários quanto os picos, pois permitem a restauração, a reflexão das entradas para os trabalhos posteriores. O desenvolvimento das pessoas com superdotação produtivo-criativa tende a enfatizar a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento e a aquisição, armazenamento e recuperação das informações.

Estudos do autor indicam que a superdotação é uma interação entre a pessoa, o meio em que vive e a área particular do trabalho humano. Renzulli afirma que quase todas as habilidades humanas podem ser desenvolvidas, e por isso a necessidade de maior atenção aos potencialmente superdotados (Renzulli, 2004).

Renzulli (2004), a partir de suas pesquisas com pessoas criativas e produtivas, mostra que não existe um critério simples para indicar a superdotação. As pessoas que tem alcançado reconhecimento apresentam um conjunto de características bem definidas, que se entrelaçam entre si. São elas: Habilidade acima da média, Comprometimento com a tarefa e Criatividade elevada. Este estudo é definido como o Conceito dos Três Anéis.

Deve-se evidenciar que somente uma característica não faz a superdotação, porém a interação entre os três grupos seria o necessário para a realização criativo-produtiva.



- Habilidade acima da média: A habilidade acima da média pode descrever tanto habilidades gerais quanto específicas. A habilidade geral consiste na capacidade de processar informações, integrar experiências que resultem em respostas adequadas e adaptadas a novas situações e a capacidade de desenvolver um pensamento abstrato. Como exemplo tem-se o raciocínio numérico e verbal, a memória e a fluência verbal. Estas habilidades podem ser medidas mediante os testes de inteligência. (Renzulli, 1986)

A habilidade específica consiste na habilidade de adquirir conhecimentos e destreza numa ou mais áreas específicas, habilidade de realizar uma ou mais atividades de um tipo especializado dentro de uma gama restrita. Alguns exemplos desta habilidade específica são a matemática, a música, a escultura e o ballet.

- Comprometimento com a tarefa: Este grupo está centrado na motivação, sendo que os sinônimos usados para descrever o compromisso com a tarefa são a perseverança, a resistência, o trabalho árduo, confiança em si mesmo para realizar trabalhos importantes, percepção e sentido aguçado para revelar problemas

importantes. É um expressivo interesse apresentado em relação a uma tarefa ou área específica do desempenho. (Renzulli, 1986)

- Criatividade: A definição de Renzulli (1994) para a criatividade é a originalidade de pensamento, aptidão construtiva, habilidade para deixar de lado as convenções e um dom para idealizar projetos efetivos e originais. (Renzulli, 1986)

Uma característica importante apontada por Renzulli (2004) é que a característica “Habilidade acima da média” é normalmente estável e constante, enquanto que as outras duas características, “comprometimento com a tarefa e criatividade”, não estão nem presentes nem ausentes de uma forma mais permanente e estável, tampouco se pode identificá-las através de testes quantitativos.

Renzulli afirma que, diante da descrição dos três grupos que fazem parte da Concepção de Superdotação, a superdotação produtivo-criativa está mais presente nos anéis da criatividade e do comprometimento com a tarefa. Já a superdotação acadêmica apresenta maior intensidade no anel da capacidade acima da média. Contudo, tanto os alunos do tipo produtivo-criativo quanto do tipo acadêmico podem apresentar, em maior potencial, os três anéis.

O pesquisador aponta que a superdotação pode apresentar-se em determinadas situações e em outras não. Renzulli (2004, p. 85) traz que: “Minha intenção era transmitir a idéia de que os candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar todos os três agrupamentos, mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características”.

O gráfico dos três anéis tem recebido algumas críticas, e alguns autores realizaram alterações no modelo original, inserindo uma rede que serve de suporte para os três anéis. A interação entre os três anéis ainda é a característica mais importante, porém a pessoa com AH/SD é influenciada pelo ambiente no desenvolvimento de seu potencial de forma harmoniosa, sendo necessário o envolvimento da família, da escola e da sociedade para tal.

Assim, a implantação de programas de enriquecimento voltados para a estimulação das habilidades de todos os alunos seria o ideal. Porém, como isso não acontece, é necessária a identificação dos alunos com AH/SD para se oferecer um atendimento educacional diferenciado.

As pessoas com AH/SD apresentam como característica a interação dos três grupos anteriormente citados no Modelo dos Três Anéis. Por comportamentos

superdotados, Renzulli (1986) in Nicoloso (2002, p. 68), apresenta alguns traços em cada um dos “anéis”:

1. Habilidade geral:

- altos níveis de pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluidez verbal;
- adaptação frente a novas situações que aparecem no mundo externo;
- automatização do processamento de informação, rapidez, exatidão e recuperação seletiva da informação.

2. Habilidade específica:

- aplicação de várias combinações de habilidades gerais ou mais áreas de conhecimento especializadas nas seguintes áreas da atuação humana: artes, liderança, administração;
- capacidade de adquirir e possuir um uso apropriado de grandes quantidades de conhecimento formal, técnico e estratégico, entre outros;
- capacidade de classificar a informação relevante e irrelevante de um determinado problema.

3. Comprometimento com a tarefa:

- capacidade de altos níveis de interesse, entusiasmo, fascinação em uma área de estudo;
- capacidade de perseverança, determinação, trabalho árduo e prática dedicada;
- auto-confiança, forte ego;
- habilidade para sintonizar canais de comunicação mais elevados e novos desenvolvimentos dentro de campos determinados;
- abertura à crítica externa e de si mesmo;
- desenvolvimento de um sentido estético de gosto, qualidade e excelência do próprio trabalho e do trabalho dos outros.

4. Criatividade:

- fluidez, flexibilidade e originalidade de pensamento;
- abertura para novas experiências;
- recepção ao novo e ao diferente (mesmo ao irracional) nos pensamentos;
- curiosidade, espírito aventureiro, desejo em assumir riscos de pensamento e ação. (NICOLOSO, 2002, p. 68-69)

Estas são algumas características que estão presentes nos grupos da Teoria dos Três Anéis de Renzulli e que podem auxiliar na identificação das pessoas com altas habilidades.

A partir destas colocações pode-se perceber que os alunos com AH/SD possuem características que permitem sua identificação, de acordo com a perspectiva de cada autor. Cabe aos professores aprofundarem seus conhecimentos sobre estas características, assim como de seus alunos, para reconhecer em alguns deles uma habilidade especial. Somente desta forma a gestão escolar poderá desenvolver um programa de estimulação de talentos dentro da própria escola, ou atividades complementares que enriqueçam a aprendizagem destes alunos.

## **I.2 – POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E ESTADUAIS QUE GARANTEM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.**

É necessário neste momento fazer um resgate dos aspectos legais que amparam a área e as pessoas com AH/SD, respeitando seu direito de uma educação de qualidade. Nem todos os documentos referem-se especificamente às pessoas com AH/SD, sendo que alguns são direcionados a todos os indivíduos. A partir da leitura das políticas internacionais, nacionais e estaduais que amparam estes alunos, se pode compreender os direitos que são assegurados a esta parcela da população. As políticas públicas que serão apresentadas pautam-se no respeito à dignidade do ser humano e em princípios definidos em nível nacional, como também em declarações internacionais das quais o Brasil é signatário.

### **I.2.1 – AMPARO INTERNACIONAL**

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, proclamada como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, traz que:

Todo ser humano é elemento valioso qualquer que seja a idade, sexo, idade mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possui, ou grupo étnico, nível social e credo a que pertença. Seu valor é inerente à natureza do homem e às potencialidade que traz em si.

Todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para sua promoção. O princípio é válido tanto para as pessoas consideradas normais e ligeiramente afetadas, como também para as gravemente prejudicadas, que exigem uma ação integrada de responsabilidade e de realizações pluridimensionais.

Todo ser humano tem direito de reivindicar condições apropriadas de vida, aprendizagem e ação, de desfrutar de convivência condigna e de aproveitar de experiências que lhe são oferecidas para desempenhar-se como pessoa e membro atuante de uma comunidade (BRASIL, 1948).

Em 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, em Jomtiem, Tailândia. Os governos presentes, entre eles o Brasil, assinaram a Declaração Mundial e um Marco de Ação, o qual havia como proposta nº. 1:

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá poder aproveitar as oportunidades educativas destinadas a satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades englobam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (tais como: alfabetização, expressão oral, cálculo e solução de problemas) como os conteúdos

básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) de que os seres humanos necessitam para sobreviver, desenvolver todas as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, tomar decisões informadas e continuar aprendendo. A maneira de alcançar as necessidades básicas de aprendizagem e de satisfazê-las variam de acordo com cada país e cultura e mudam, inevitavelmente, com o passar do tempo (TORRES, 2001, p. 19).

Dessa forma, as idéias sobre a educação para todos foram sendo discutidas. No período de 7 a 10 de junho de 1994, os delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, com a colaboração da UNESCO, reuniram-se em Salamanca, na Espanha, para reafirmar o compromisso com a Educação para Todos. Esta conferência ficou conhecida como a Declaração de Salamanca, sendo que foi apoiada a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais. Nesta Declaração foram aprovados, entre outros, os seguintes princípios:

[...] - todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (BRASIL, 1997, p.10).

Com esta Declaração estão assegurados os direitos educacionais a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Com isso, as escolas comuns devem acolher inclusive as crianças com AH/SD, assim como todas as demais que se encontrar em grupos minoritários.

Além disso, o texto da Declaração dá ênfase ao currículo escolar, sendo que a escola deve se ajustar às necessidades de cada criança, e que seja posta em prática uma pedagogia centralizada na criança, evitando o desperdício de recursos e a frustração das esperanças. Sugere-se que as escolas ofereçam opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidades e interesses diferentes,



além de incentivar os alunos a aprender juntos, independentemente de suas diferenças e dificuldades.

Esta Declaração (1997) trata também sobre a gestão escolar, alertando que cabe a esta criar procedimentos de gestão mais flexível, remanejar os recursos pedagógicos. Ressalta que para ocorrer uma boa gestão escolar é necessária a participação ativa e criativa dos professores e do pessoal, a fim de atender às necessidades dos alunos.

Pode-se perceber que os alunos com necessidades educacionais especiais têm apoio legal quanto ao seu atendimento educacional, sendo que na maioria dos casos os alunos com AH/SD encaixam-se nesta definição. Os profissionais devem estar conscientes desses documentos, procurando oferecer subsídios suficientes para o crescimento dos alunos com potencial superior.

#### I.2.2 – AMPARO NACIONAL

No âmbito nacional, em 1988 foi aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil. Em seu Artigo 208, traz que:

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB's) também apresentaram aspectos importantes na educação das pessoas com altas habilidades. A LDB nº 5.692 de 1971 menciona que:

Artigo 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de educação (BRASIL, 1971).

Assim como a LDB nº 9.394 de 1996 traz um capítulo dedicado à Educação Especial, sendo que em seus artigos 58 e 59 cita:

**Art. 58** – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

**Art. 59** – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRANDÃO, 2005, p. 129-131).

Assim, pode-se perceber o progresso que aconteceu quanto às LDB's, uma vez que na última (1996), houve uma expansão para um capítulo dedicado à educação especial. Porém, coloca a palavra “preferencialmente”, a qual permite outras interpretações e outras possibilidades de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias área a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, de 1998, expressam-se aos alunos com AH/SD como alunos com necessidades educacionais especiais, e apresentam algumas estratégias para os alunos com superdotação:

- evitar sentimentos de superioridade, rejeição dos demais colegas, sentimentos de isolamento, etc.;
- pesquisa, de persistência na tarefa e o engajamento em atividades cooperativas;
- materiais, equipamentos e mobiliários que facilitem os trabalhos educativos;
- ambientes favoráveis de aprendizagem como: ateliê, laboratórios, bibliotecas, etc.;

- materiais escritos de modo que estimule a criatividade: lâminas, pôsteres, murais, inclusão de figuras, gráficos, imagens, etc., e de elementos que despertam novas possibilidades (BRASIL, 1998).

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais prevêem adaptações curriculares, para atender as necessidades dos alunos, em nível do projeto pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual (1998). Com isso, estão previstas alterações tanto em nível de gestão escolar, como de gestão de sala de aula, garantindo seu acesso a uma educação diferenciada.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 2001, cita nas Diretrizes para a modalidade da educação superior:

#### 4.2 Diretrizes

[...] 33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2001).

Como também, neste mesmo documento (2001), na modalidade de ensino da Educação Especial, em suas Diretrizes destaca:

#### [...] 8.2 Diretrizes

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos [...]. Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto sócio-econômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a freqüência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento [...] (BRASIL, 2001).

Nesta modalidade de ensino da Educação Especial são expostos objetivos e metas a serem seguidas, uma vez que busca oferecer um atendimento educacional a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de assegurar a inclusão destes alunos. Além disso, trazem a inclusão da formação dos professores nos currículos, orientando as escolas a organizar seus projetos pedagógicos, assegurando o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos e, definindo recursos disponíveis para isso.

No objetivo nº 26 da Educação Especial (2001) aponta ainda:

26. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 2001).

Outro documento, já citado neste trabalho, que expõe a respeito do atendimento aos alunos com altas habilidades é a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta Resolução traz em seu artigo 8:

Art. 8 – As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

No artigo 15 desta mesma Resolução são apresentadas algumas normas importantes para o conhecimento das escolas.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

Também, de acordo com o Parecer Nº 17, aprovado pela CEB em 2001:

[...] determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional, como é o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, ‘brilhantes’ e talentosos, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo o enriquecimento e aprofundamento curricular.

Para seu atendimento educacional é necessário:

- a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica;
- b) cumprir a legislação no que se refere:
  - ao atendimento suplementar;
  - à aceleração/avanço, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo;
  - ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno;
- d) incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis (BRASIL, 2001).

Aqui se faz necessário uma breve explicação sobre o processo de aceleração de alunos, pois este é um direito que o aluno com AH/SD possui, após sua identificação comprovada. De acordo com Nicoloso,

A aceleração é um processo educativo que permite ao educando efetuar e concluir seus estudos em tempo menor que o previsto. Esse procedimento de aceleração é assegurado ao educando uma vez que fique comprovada a sua necessidade, por meio da indicação de uma equipe multiprofissional (professores, pedagogos e psicólogos), levando em consideração a relação entre sua potencialidade e maturidade sócio-emocional (2002, p. 19).

A aceleração é o procedimento indicado para os alunos que comprovarem seu alto desempenho, sendo este processo reconhecido também na legislação. As escolas que considerarem necessário este procedimento, podem valer-se da política para assegurar ao aluno com AH/SD este direito.

Também a nível nacional, foi constituído em 2006 o Documento Orientador Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH/S. Este Programa é uma iniciativa para a introdução das políticas e ações públicas na área de educação com as Secretarias Estaduais de Educação de todo país. Tem como objetivos:

Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades /superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (BRASIL, MEC/SEESP, 2006, p. 16).

Estes Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH/S são mais uma estratégia para oferecer atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD nas escolas públicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação.

### 1.2.3 – AMPARO ESTADUAL

No âmbito estadual, as pessoas com AH/SD são amparadas primeiramente pela Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de 1989. Este documento aponta nos artigos 199 e 214 que:

Capítulo II – Da Educação, da Cultura, do Desporto, da Ciência e Tecnologia, da Comunicação Social e do Turismo.

Seção I – Da Educação

Art. 199 – É dever do Estado:

VII – proporcionar atendimento educacional aos portadores de deficiência e aos superdotados;

Art. 214 – O Poder Público garantirá educação especial aos deficientes, em qualquer idade, bem como aos superdotados, nas modalidades que se lhes adequarem.

§ 1º - É assegurada a implementação de programas governamentais para a formação, qualificação e ocupação dos deficientes e superdotados.

§ 2º - O Poder Público poderá complementar o atendimento aos deficientes e superdotados, através de convênios com entidades que preencham os requisitos do Art. 213 da Constituição Federal (RIO GRANDE DO SUL, 1989).

Também em âmbito estadual, a Lei nº 11.666, de setembro de 2001 (Decreto nº 39.678 de 1999), institui a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD's) e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (PPAH's), sob a sigla de FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências e Portadoras de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul.

Esta lei, em seu conteúdo, estabelece:

Art. 1º - Fica instituída a Política Pública para as Pessoas Portadoras de Deficiência – PPD's e para as Pessoas Portadoras de Altas Habilidades – PPAH's, a ser executada em caráter permanente e de forma integrada pela Administração Estadual.

Art. 2º - É objetivo da Política Pública Estadual para as PPD's e PPAH's planejar integralmente e acompanhar a implantação dos projetos que garantam o acesso às ações que compõem, através do desenvolvimento de iniciativas conjuntas do Estado, respeitadas as instâncias de controle social, de modo a assegurar a plena integração e inclusão econômica, laboral e cultural da PPD's e PPAH's (RIO GRANDE DO SUL, 2001).

Ainda a respeito da política estadual, a Resolução 267/02 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul caracteriza os alunos com altas habilidades/superdotação e apresenta as seguintes considerações:

Art. 1º - O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais far-se-á, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular.

§ 1 – A escola credenciada e autorizada a oferecer qualquer dos níveis da educação básica está, automaticamente, autorizada a oferecer esses níveis de ensino na modalidade de educação especial, relativamente a:

(...) III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em

sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

§ 2 – O enquadramento do aluno em uma das categorias dependerá de laudo emitido por equipe multidisciplinar.

§ 3 – Cabe à entidade mantenedora criar as condições para que a escola passe a incluir alunos com necessidades educacionais especiais, em termos de:

(...) II – corpo docente qualificado e capacitado para atender às necessidades;

III – provimento de recursos didático-pedagógicos adequados, inclusive com instalação de salas de recursos e oficinas especializadas (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

O Conselho Estadual de Educação, através do Parecer 441, de 2002, institui os Parâmetros para a Oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Através deste documento, cita:

13. Os Planos de Estudos para alunos com necessidades educacionais especiais devem ser flexíveis, de modo a atender às peculiaridades de cada um. Apesar de matriculado em determinada série de uma escola comum, a escola poderá elaborar Plano de Estudos especial aplicável a um aluno ou a um grupo de alunos.

[...] a avaliação da aprendizagem deve merecer uma adequação, caso a caso, tendo as escolas autoridade suficiente para realizar as adaptações necessárias, conforme as conveniências pedagógicas e as possibilidades dos alunos (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Ainda em nível estadual, existe a Minuta do Plano Estadual de Educação, enviado para o Conselho Estadual de Educação em setembro de 2004. O Plano está sendo discutido através de Fóruns Permanentes, a fim de desencadear a articulação da Secretaria da Educação com os demais membros, até os sistemas de ensino. Além de prever a inclusão do aluno com AH/SD, considerando a sua singularidade, prevê na modalidade de educação especial o seguinte objetivo e meta:

[...] - Flexibilizar currículos, metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação, tornando-os adequados ao aluno com necessidades especiais de todas as ordens, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola (RIO GRANDE DO SUL, 2004).

Assim pode-se perceber que além de subsidiar o atendimento aos alunos com AH/SD, propondo formas de atendimento, também prevê alterações curriculares, mudanças no Projeto Político-Pedagógico das escolas, etc. Sabe-se que estas práticas não são simples, mas podem ser realizadas e são apresentadas pelas políticas públicas.

Acredita-se que seja com estes ideais de uma educação de qualidade para todos os alunos, que as escolas devem traçar seus objetivos. Freitas argumenta que:

É no entrelaçamento entre a educação geral, a educação especial e a proposta de educação para todos, em suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais seja implementado (FREITAS, 2006, p. 164).

Com a exposição das políticas públicas internacionais, nacionais e estaduais que garantem o atendimento educacional aos alunos com AH/SD, respeitando suas características, pode-se perceber que existe uma carência quanto ao conhecimento dos professores e dos profissionais da educação sobre estas leis. A política garante aos alunos com AH/SD uma educação de qualidade e é preciso que este direito seja colocado em prática nas escolas.

Com o conhecimento das leis poderá ser realizada a identificação dos alunos com AH/SD, assim como desenvolver um trabalho diferenciado que vá ao encontro das reais necessidades destes alunos. Por este motivo a gestão escolar deve estar consciente dos dispositivos legais que amparam todos os alunos que freqüentam a escola, a fim de estar contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que as adaptações sugerem alterações curriculares e na sala de aula.



**CAPÍTULO II –  
CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO EDUCACIONAL**

---

## **CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO EDUCACIONAL**

### **II.1 – OS ASPECTOS HISTÓRICOS, A GLOBALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NESTE CONTEXTO.**

A escola é uma instituição social educativa que ao longo da história é questionada a respeito de seu papel frente às transformações políticas, sociais, econômicas do mundo moderno. A sociedade contemporânea passa constantemente por avanços tecnológicos, mudanças no mundo do trabalho, nos hábitos de consumo, nas organizações do sistema de produção, e isso vem sendo denominado globalização. Estas transformações refletem-se na realidade escolar, na sua forma de trabalho, na sua gestão educacional.

Por este motivo é necessário compreender como se entende a educação escolar neste contexto de transformações presentes na sociedade contemporânea. A globalização tem afetado a escola de várias maneiras, exigindo desta a reformulação de seus objetivos e ideais, e a mudanças das práticas dos professores em função dos avanços tecnológicos.

A globalização, compreendida por Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p. 51) como “uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente”, indica que as pessoas estão envolvidas por um processo de capitalismo. Por isso, a globalização pode ser considerada uma construção ideológica.

Esta realidade de inovação tecnológica e científica tem levado os estudiosos a denominar a sociedade atual de sociedade do conhecimento, uma vez que o saber e a ciência assumem um papel cada vez mais importante. Além disso, a escola deixa de ser o único espaço de socialização do conhecimento e desenvolvimento de habilidades, sendo que o acesso é mais facilitado por outros meios (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

Com isso percebe-se que a escola passa por um momento de transição, sendo necessário se pensar em um processo de reestruturação dos sistemas educativos. De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2005 p. 53), “a escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal,

informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo”.

Estas novas exigências, que nos portam a refletir sobre qual o papel de nossa escola atualmente, vinculam-se às políticas públicas educacionais, sendo que em algumas delas se submeteu a educação às exigências da produção e do mercado. Estas medidas têm sido viabilizadas pelas reformas neoliberais, apontadas por instituições financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p. 55) trazem que “os documentos que propõem tais reformas, em geral, sustentam-se na idéia do *mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva* (grifos dos autores)”.

Assim, o Brasil vem organizando suas políticas econômicas e educacionais a fim de se modernizar e estar inserido no mundo globalizado, ajustando-se as exigências estabelecidas pelas corporações internacionais. Nestas políticas apresentam-se diferentes discursos sobre modernização da educação, qualidade de ensino, sob a visão das reformas neoliberais, na qual a adequação se dá pelas exigências do mercado.

Estas questões que estão sendo abordadas a respeito do capitalismo mundial, da globalização e do neoliberalismo de mercado, trazem novas exigências à educação. De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2005) é possível analisar essa nova configuração estrutural e educacional através da percepção histórico-crítica de dois paradigmas de modernização capitalista-liberal: o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade e o paradigma da igualdade. Existe uma tensão entre estes dois paradigmas, principalmente a respeito da efetivação de uma educação de qualidade para todos.

Libâneo; Oliveira; Toschi trazem que:

O paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade explicita-se mais concretamente no neoliberalismo de mercado. Este, por sua vez, tem como maiores defensores os *liberalistas*, ou seja, os liberais que acreditam que sem a liberdade de mercado (economia auto-regulável) as demais liberdades não podem ser asseguradas (2005, p. 96). (grifos dos autores)

Assim, neste paradigma a economia de mercado auto-regulável deve se expandir e generalizar-se. No entanto o fracasso da política neoliberal continua em

alguns países como Estados Unidos e Inglaterra. Segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2005), recomenda-se aos países subdesenvolvidos a voltarem às tradições liberais, para encontrarem o próprio desenvolvimento econômico.

Quanto à educação neste paradigma, Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p, 101), trazem que “[...] a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum”. Neste sentido, o Estado vem desobrigando-se quanto à educação pública, deixando de mostrar interesse pela implantação de uma escola que destaca os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino.

Assim, enquanto o novo paradigma produtivo põe em relevância a qualidade, a abordagem positivista fornece subsídios para a avaliação do sistema de ensino e dos indivíduos. De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi:

A certeza, a exatidão e a utilidade do conhecimento são os critérios da cientificidade e da racionalidade instrumental positivista postos à disposição do novo paradigma produtivo e da forma sistêmica e eficiente de reorganizar a educação que apontam o ideal de um progressivo melhoramento das condições de vida e da harmonização social (2005, p. 104).

Verifica-se assim que a atual organização estrutural no campo mundial exige novos discursos no plano educacional. Faz-se necessária a compreensão histórica destas transformações, apreendendo as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação. Isso tudo está interligado com a necessidade de uma reestruturação educativa, que corresponda aos desafios impostos à educação pela sociedade tecnológica (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

Com a revolução tecnológica surge uma nova sociedade, marcada pela informação, pelo conhecimento e pela técnica. Esta sociedade caracteriza-se por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, baseado na centralidade do conhecimento e da educação.

Esta centralidade ocorre porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretende livre e globalizado. Tornam-se claras, assim, as conexões educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico. A educação constitui um problema econômico na visão neoliberal, já que é elemento central desse

novo padrão de desenvolvimento (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 110).

Assim, nesse processo de produção no qual as novas tecnologias estão presentes, a desqualificação passou a significar exclusão, havendo lugar no campo do trabalho para o profissional cada vez mais flexível, qualificado intelectual e tecnologicamente, em processo contínuo de aprendizagem.

Estas mudanças globais em nível de desenvolvimento e progresso tecnológico provocam na área da educação a inquietação e reflexão quanto à necessidade de transformações.

A universalização e a melhoria da qualidade de ensino, a elevação da escolaridade, a preparação tecnológica e a formação geral, abstrata, abrangente e polivalente dos trabalhadores são fundamentais para toda a sociedade, especialmente quando se tem em vista, no mínimo, a garantia da igualdade de oportunidades (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 114).

Desse modo, estas transformações tecnológicas no campo educacional devem gerar perspectivas democráticas de construção de uma sociedade moderna, justa e solidária, não aniquilando a diversidade e as singularidades dos sujeitos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005). A exigência que fica para a sociedade é a de dotar os sujeitos sociais de competências e habilidades, para que participem na vida social, econômica e cultural do seu contexto e seja criada uma sociedade mais democrática e participativa.

Diante destes desafios e destas revoluções, cabe à escola oferecer subsídios para que essas necessidades sejam supridas, oferecendo respostas à sociedade. A formação de profissionais para o desenvolvimento das habilidades dos sujeitos e para a participação neste processo também é relevante neste contexto. Espera-se, assim, incluir o Brasil na economia global competitiva, porém sem sacrificar sua cultura e seus valores. Segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p. 116), “o grande desafio é o de incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação”.

Em muitas discussões aparece como tema central a questão da qualidade de ensino. Concordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2005), quando apontam que,

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino (2005, p. 117 – 118).

Assim, a questão da qualidade de ensino precisa ser levada em consideração, uma vez que pressupõe o desenvolvimento de diversas habilidades indispensáveis à inclusão deste aluno no contexto geral. A educação deve realizar esta relação entre conhecimento, tecnologia e inserção social.

Pode-se encaminhar a finalização desta idéia com as palavras de Libâneo; Oliveira; Toschi:

No contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tripla responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo positivamente (2005, p. 118).

Dessa forma, a escola pública é levada a pensar sobre diferentes assuntos, relacionados aos avanços tecnológicos da sociedade contemporânea e à sua prática pedagógica, tanto em relação à qualidade de ensino, quanto ao acesso de todos os alunos ao conhecimento.

## **II.2 – A SOCIEDADE, AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ESCOLA**

A evolução que a sociedade vem passando, historicamente, faz com que aspectos educacionais sejam revistos e também modificados com intuito de garantir uma educação de qualidade. Nesse sentido, estão sendo realizadas discussões sobre a gestão da educação, o currículo, a avaliação da aprendizagem e a formação dos professores, sendo que estas questões apresentam-se nas políticas educacionais. Surgem, assim, novas formas de pensar a educação e a gestão da escola atual.

Com uma visão geral das políticas públicas educacionais pode-se identificar elementos para a análise da história da estrutura e da organização do sistema de ensino no Brasil. A história expõe o panorama político de determinados períodos,

como também as condições socioeconômicas do País. Assim, em cada época, motivados por movimentos neoliberais, por investimentos internacionais, pela industrialização no País, a educação passa por momentos complexos de reestruturações sobre os aspectos da centralização e descentralização, qualidade e quantidade.

As políticas educacionais se modificam e carregam consigo diferentes formas de organização e de gestão escolar. A organização escolar passa a ser vista de maneira democrática e participativa. Os avanços tecnológicos se expandem, porém não acompanhados da melhoria da qualidade dos serviços prestados, nem mesmo da valorização do professor. O atraso técnico-científico e cultural do País impede a sua inserção no novo reordenamento mundial. A qualidade de ensino deve se realizar de forma a desenvolver o espírito de iniciativa, de autonomia, de criatividade e capacidade crítica para resolver problemas. Conforme Libâneo; Oliveira; Toschi:

A questão é, antes, ético-política, uma vez que se processa na discussão dos direitos de cidadania para os excluídos. Por isso, ensino de qualidade para todos constitui, mais do que nunca, dever do Estado em uma sociedade que se quer mais justa e democrática (2005, p.145).

Com isso, ao se pensar em qualidade de ensino e de educação, é importante que esteja claro que este termo vem sendo caracterizado como cidadania, direito de todos. E é isso que a escola deve privilegiar atualmente.

Para que se possa estar refletindo sobre a gestão educacional, é importante se questionar como a escola vem sendo percebida atualmente. O termo escola vem do grego *scholé*, significando “lazer, tempo livre”, sendo que em cada período histórico viveu diferentes concepções (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

As primeiras escolas que surgiram no Brasil foram criadas pelos jesuítas, em 1549, dedicando-se a formar sacerdotes, além de catequizar e instruir os índios. Em cada século a educação no Brasil seguiu pressupostos de acordo com as transformações sociais.

A escola é uma organização socialmente construída. Sua forma atual – controlada pelo Estado – foi construída pela conquista do ensino realizado no lar e do ensino promovido pela Igreja. Conforme Lima (1992), “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada”. Assim, uma compreensão verdadeira da escola depende da referência a determinado período histórico e das lentes usadas para olhá-las (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 168).

Com isso, a escola é vista em sua historicidade, como fenômeno humano. Na sua prática social, envolve indivíduos que se relacionam, que ensinam e aprendem, que possuem diferentes objetivos e métodos decorrentes dos objetivos pretendidos.

Numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 168).

Apesar de ser uma instituição política e cultural, a escola não é o único lugar que ocorre a educação, sendo que esta já existia antes da escola ser criada. As relações que se estabelecem dentro da escola marcam uma prática social, a socialização de saberes, de vivências, que produzem a vida em sociedade.

A escola, da forma como está organizada atualmente, surgiu com o nascimento da sociedade industrial, assim como com a constituição do Estado Nacional. Com a consolidação do capitalismo, reforça-se a convicção de que a educação podia ser mecanismo de controle social. E assim a instituição escolar vai se expandindo.

Até este momento foi possível perceber como as mudanças sociais influenciam nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas, e assim como evidenciar alguns desafios à educação contemporânea. A partir de agora será feita uma explanação sobre a organização e a gestão da escola, assim como do trabalho do professor em sala de aula.

### **II.3 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA**

As transformações que vêm ocorrendo e sendo impostas ao sistema educacional, exigem formas de organização e gestão definidas e claras, a fim de se atingir os objetivos almejados. De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi, no caso da escola,

[...] a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e a acompanhamento do trabalho das pessoas (2005, p. 293).



Estas duas características gerais da gestão e da organização da escola – racionalização do uso de recursos e a coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas – são efetivadas mediante as funções de planejar, organizar, dirigir e avaliar. Com a execução destas funções, acontece a gestão, pondo em ação um sistema organizacional. Com isso, pode-se apontar que as formas de organização e a gestão são sempre meios, nunca fins. Afirma-se também que a gestão faz parte da organização, uma vez que todos os objetivos e resultados envolvem a formação humana e de que todos os indivíduos que convivem naquele ambiente canalizam esforços para a realização de objetivos educacionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

A organização e a gestão escolar possuem um papel muito importante dentro do contexto escolar, sendo que visam:

- a) prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação, e fazer a avaliação e o acompanhamento dessa participação;
- c) garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 294).

A escola tem se apresentado, assim, como espaço de realização de metas e objetivos pedagógicos. São ambientes formativos, nos quais se podem criar ou modificar modos de agir e pensar das pessoas.

Nesse sentido, a escola - incluindo-se aqui professores, funcionários, pais - é responsável pela inclusão dos alunos no contexto escolar, uma vez que é seu papel promover o desenvolvimento de seus educandos. Cabe colocar que uma escola inclusiva é aquela que além de receber todos os alunos, também deve proporcionar condições para seu desenvolvimento nos diferentes níveis, social, intelectual, etc.

É importante salientar que para acontecer uma educação inclusiva, não é o aluno que deve se modificar para ser aceito pela sociedade, mas a sociedade deve estar atenta às necessidades do grupo. Conforme aborda Freitas:

Há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, a inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania. Torna-se necessário preparar a escola para incluir nela o aluno PNEE, a fim de que os benefícios sejam múltiplos para todos os

envolvidos com a educação: os alunos, os professores e a sociedade em geral (FREITAS, 2006, p. 167).

Assim, com a organização escolar envolvida com uma educação inclusiva, realmente poderá acontecer a inclusão educacional dos alunos com necessidades especiais. Há a necessidade de se estabelecer objetivos claros e que venham ao encontro destas necessidades.

A organização da escola possui um papel muito relevante, a fim de atender diferentes objetivos traçados. Esta organização do sistema de ensino, de acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2005), pode ser considerada em três grandes vertentes: o sistema de ensino, as escolas e as salas de aula. Conforme os autores citados, “A escola é, assim, o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem” (2005, p. 296).

Pode-se inferir o fato de que o sistema de ensino e as políticas educacionais devem ter como referência as práticas escolares e da sala de aula. Assim como os profissionais da escola devem ter claro o conjunto do sistema de ensino nacional e estadual, para que possam realizar um trabalho coeso e coerente com as políticas educacionais.

Nesta monografia procurou-se analisar como estão sendo atendidos os alunos com características de AH/SD tanto em nível “macro”, de sistema de ensino e políticas educacionais, assim como em nível “micro”, no contexto da escola, da sala de aula e do trabalho do professor. A relação entre estes níveis efetiva a organização do sistema de ensino nacional.

Não se pode deixar de colocar que a escola é uma organização social, sendo afetada pelas demais estruturas, econômica, social, política, e pelas relações de poder presentes na sociedade. Estas influenciam nas decisões dentro da escola e nas práticas dos professores.

Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos – ou seja, as políticas e as diretrizes do sistema de ensino podem exercer forte influência e controle na formação das subjetividades de professores e alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 297).

Com isso, os professores devem ter clareza das influências que as questões sociais e políticas têm dentro do contexto administrativo e pedagógico da escola, quais evidenciam relações de poder, diferentes formas de avaliação do aluno, etc.

Porém isso não quer dizer que a escola tem que aceitar tudo que lhe é imposto. É necessário compreender que a escola tem autonomia de tomar certas decisões, mas de forma relativa, pois tem uma dependência com o sistema de ensino.

A autonomia das escolas em face das várias instâncias sociais será sempre relativa. É preciso saber compatibilizar as decisões do sistema e as decisões tomadas no âmbito das escolas, sem desconhecer as tensões entre umas e outras, entendendo que *“nos terrenos da ação em contexto escolar, nenhuma das partes [pode] exercer hegemonicamente o controle total sobre a outra.”* (Lima, 1996, p. 32 apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 299).

Com esta compreensão, a escola e o sistema de ensino devem ter claros seus ideais, a fim de realizar um trabalho pelo bem comum. A autonomia não é um processo fácil de ser realizado, e demanda algumas questões importantes, como traz Lück (2006), que a partir de sua experiência no município de Pinhais – PR verifica que,

[...] o desenvolvimento da autonomia é um processo prolongado que demanda o envolvimento de todos na escola e implica em mudança de atitude e colocação em prática de novos entendimentos, de modo a se poder mudar a cultura escolar. Esse desenvolvimento não ocorre espontaneamente e nem mesmo apenas a partir de esforço próprio da escola. Ele necessita de orientação externa, do que se conclui que uma política de educação orientada para a construção da autonomia da gestão escolar necessita de uma dose de heteronomia (LÜCK, 2006, p. 122-123).

A autonomia, então, é um processo que deve ser construído. Além disso, para que ocorra a efetivação da autonomia, a organização e a gestão escolar devem ocorrer de forma participativa, de modo que a escola possa ser percebida como um grupo democrático de aprendizagem.

Libâneo; Oliveira; Toschi esclarecem que para o professor ser um membro ativo nas decisões na escola,

[...] precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais, os mecanismos de sua elaboração e divulgação, bem como desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com os colegas de equipe (2005, p. 300).

A participação do professor nas decisões escolares e o seu conhecimento sobre as políticas educacionais e as normas escolares, o tornará um professor mais

ativo também em sala de aula, uma vez que auxiliou nas construções coletivas educacionais e assim, apóia-as para que sejam colocadas em prática. Dessa forma se poderá criar uma cultura de participação dos membros escolares nas decisões importantes para a educação.

Esta participação do professor e da comunidade escolar nas decisões está relacionada com a organização e a gestão da escola, que deve motivar e cobrar que todos se envolvam, para que o objetivo primordial da escola, que é o ensino e a aprendizagem do aluno, seja alcançado. É necessário que a organização escolar, assim, dê suportes para o trabalho do professor, pois este efetivará seus objetivos.

Com estas colocações pode-se perceber que a organização e a gestão escolar auxiliam para que seja realizado um trabalho produtivo e de qualidade na escola.

É razoável, pois, concluir que as escolas precisam ser mais bem organizadas e bem administradas para melhorar a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos. *Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores e, sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens* (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 301 – 302).

Os estudos destes autores nos esclarecem algumas destas questões e nos mostram que a organização da escola é relevante na aprendizagem e no rendimento escolar dos alunos.

A idéia de gestão educacional nos leva a discutir sobre a concepção que este trabalho se baseia a respeito deste referencial, o qual possui diferentes linhas discursivas. Tendo em vista a mudança de paradigmas que hoje a escola vem passando, é necessário se pensar em outras formas de se organizar a escola, superando a centralização e o modelo estático e segmentado de escola e de direção.

Até há pouco tempo, o diretor da escola representava a centralização da direção escolar, sendo que respondia por todo o processo de ensino de uma instituição. Era presente no contexto escolar a hierarquização e a verticalização na condução dos sistemas de ensino e das escolas, a desconsideração dos processos sociais, a fragmentação das ações e a individualização, causando um descompromisso das pessoas envolvidas naquele contexto com os resultados das ações do trabalho pedagógico.

Seguindo este enfoque, a administração faz o papel de comandar e controlar o trabalho pedagógico, numa visão objetiva de quem atua sobre a unidade e intervêm de maneira distanciada, mantendo a autoridade. As relações humanas não eram percebidas de forma construtiva e adota um fundamento teórico de caráter normativo.

Em algumas escolas esta forma de administração ainda é forte. Porém o novo paradigma que se apresenta, resultante das tensões enfrentadas nestes ambientes, traz uma outra realidade. O sistema de ensino e as instituições de ensino, como cita Lück (2006, p. 38), “são organismos vivos e dinâmicos e como tal devem ser entendidos”. Estes sistemas, caracterizados por suas relações sociais entre seus membros, demanda uma nova forma de organização.

A gestão educacional, portanto, abrange “a dinâmica das interações, em decorrência do que o trabalho como prática social passa a ser o enfoque orientador da ação do dirigente, executada nas organizações de ensino de forma compartilhada e em equipe” (LÜCK, 2006, p. 38).

Esta necessidade de rever a concepção de escola, de educação, etc, tem exigido das instituições de ensino um esforço muito grande de organização das ações pedagógicas e sociais e da gestão, a fim de promover a formação dos alunos para a participação na sociedade.

Esta concepção de descentralização do ensino e democratização da escola é um paradigma em processo de transição e que tende a avançar nas formas de organização e gestão educacional. Este entendimento está relacionado à idéia de que cada instituição apresenta características diferentes; de que a escola é uma organização social e por isso tem um processo educacional dinâmico; que os alunos necessitam de um ambiente democrático e participativo para sua formação e; que deve existir uma aproximação entre tomada de decisões e ação, garantindo a adequação das decisões e a efetividade das ações. (LÜCK, 2006)

Conforme traz Lück (2006, p. 41), “A gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e idéias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer”. Estas colocações mostram que para que uma gestão educacional se organize de forma democrática e participativa, todos os membros devem estar envolvidos em torno de um mesmo objetivo, orientados pelos mesmos princípios e desejos, a fim de acabar com a centralização do ensino.

Atualmente as questões sociais e educacionais são mais abrangentes, demandando da educação um esforço maior em torno de sua organização, exigindo o empenho de todas as pessoas neste processo, tanto professores, como coordenação, funcionários, alunos e pais.

A partir desta compreensão, e entendendo que este paradigma está em evolução, Lück menciona que:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2006, p. 25).

Neste sentido pode-se complementar que estas ações conjuntas dos membros escolares, articuladas por um mesmo objetivo, busca a qualidade de ensino dos alunos, atingindo suas necessidades e interesses individuais. A organização de uma gestão de forma participativa e democrática, que permite o envolvimento da equipe escolar, faz com que as pessoas dediquem-se com mais empenho aos seus objetivos, buscando alcançá-los.

O desenvolvimento e a busca de resultados comuns se tornam mais acessíveis no momento em que os participantes do processo educacional têm consciência de sua co-responsabilidade. O bom desempenho de uma equipe vai depender de sua capacidade de trabalhar em conjunto e solidariamente, socializando conhecimentos e experiências, habilidades e capacidades, para a realização de responsabilidades coletivas.

Esta mudança paradigmática não é a substituição de um modelo por outro, mas se propõe a realizar modificações nos sistemas e nas instituições de ensino, mediante maior responsabilidade e compromisso das pessoas com os processos sociais. Citando Lück (2006a), que aborda este debate, a autora traz que:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação dos resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2006a, p. 111).

Esta citação da autora resume a visão de gestão que se busca aperfeiçoar neste trabalho, articulando as políticas educacionais, o projeto político-pedagógico das escolas, a participação de todos nas decisões escolares, assim como a prática pedagógica dos professores. Acredita-se que no envolvimento destes diferentes aspectos, com um mesmo fim, se pode pensar em uma educação de qualidade para todos os alunos.

Neste texto utiliza-se o termo gestão educacional fazendo referência à gestão em âmbito macro, tendo em vista os sistemas de ensino, e ao âmbito micro, a partir das escolas. Esta concepção de gestão que vem sendo discutida permeia todos os segmentos do sistema, tanto macro, como micro. Conforme aborda Lück (2006a, p. 26), “Torna-se fundamental que se construa uma consistência entre os processos de gestão de sistemas de ensino e o que se espera ocorra no âmbito da escola, mediante uma orientação única e consistente de gestão”.

Assim, para este trabalho pretendeu-se aprofundar a concepção de organização e gestão escolar democrático-participativa, em detrimento das demais concepções – técnico-científica, autogestionária, interpretativa – abordados por alguns autores, como Libâneo; Oliveira; Toschi (2005). Como já comentado anteriormente, a gestão democrática, segundo estes autores, “por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada” (2005, p. 326). Esta concepção enfatiza as relações humanas e a participação nas decisões escolares, valorizando os elementos internos do processo organizacional, uma vez que devem estar postas em prática para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

Porém, uma escola com uma gestão democrática não significa que não possa ter organizada uma direção escolar. Esta se difere dos processos direcionais, pois implica em intencionalidade, tomada de posição ante objetivos escolares sociais. Libâneo; Oliveira; Toschi trazem que,

[...] há que destacar o papel significativo do diretor da escola na gestão da organização do trabalho escolar. A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso

pó-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada (2005, p. 331 – 332).

Assim, as escolas preservam o papel do diretor, e a partir desta concepção, devem entendê-lo como um líder cooperativo, que está a serviço da escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos financeiros e culturais, tendo uma visão de conjunto.

Estes princípios fazem da escola uma instituição organizada com uma gestão democrática participativa, conforme exposto anteriormente. A autonomia é a característica que representa esta forma de gestão, sendo que o sinal maior disto é o projeto político-pedagógico da escola.

## **II.4 – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

O projeto político-pedagógico é estruturado em torno de um documento que apresenta o plano de trabalho da escola, que indica os objetivos e os meios para sua execução. Através dele a escola pode traçar seus objetivos, seu caminho, envolvendo professores, pais, alunos, funcionários e toda comunidade a fim de que sejam membros empenhados no êxito da instituição.

Por este motivo deve ser um documento exclusivo em cada escola, pois é nele que a instituição vai planejar seus principais objetivos, e os caminhos aos quais percorrerá para chegar ao pretendido. Com as idéias da gestão participativa, dissemina-se a compreensão de que o projeto político-pedagógico deve ser pensado, discutido e formulado no coletivo da escola, envolvendo todos os membros e a comunidade na tomada de decisões a cerca da organização escolar e pedagógica.

Conforme Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p. 359), a principal questão a ser respondida pela equipe escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico é “[...] o que se pode fazer, que medidas devem ser tomadas, para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos?”. Respondendo este questionamento, pode-se concretizar o planejamento da instituição, expressando sua autonomia.

Assim, a construção do projeto deve ser de maneira coletiva e participativa, comprometida com os ideais da instituição. Ele considera o já instituído, que é a legislação, os conteúdos, os métodos, etc., como também o instituinte, podendo criar



os objetivos e metas que venham ao encontro dos interesses da comunidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

Seguindo o pensamento dos autores,

[...] o projeto pedagógico-curricular é um documento que reproduz as intenções e o *modus operandi* da equipe escolar, cuja viabilização necessita das formas de organização e de gestão. Não basta ter o projeto, é preciso que seja levado a efeito. As práticas de organização e de gestão executam o processo organizacional para atender ao projeto (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 346).

O projeto da escola<sup>3</sup> não basta ser apenas planejado, mas deve ser colocado em prática por todos os membros da instituição. Toda a gestão escolar deve estar comprometida em busca do êxito de seus objetivos e metas. É importante salientar que quando as pessoas se envolvem na construção do projeto, seu empenho é muito maior na concretização do mesmo, por isso sendo necessária a participação de todos.

Com o passar do tempo este projeto deve ser avaliado, considerando os avanços atingidos e o que ainda tem a ser realizado, podendo ser acrescentados novos temas ou debates que se fizerem necessário e que estiverem presentes no ambiente escolar. Esta avaliação garante que o projeto esteja sempre em consonância às necessidades da instituição.

De acordo com Oliveira; Souza; Bahia (2005), o projeto possui a dimensão política porque busca a formação do indivíduo que seja comprometido com a sociedade, do sujeito ético-histórico. A dimensão pedagógica se dá pelo fato de que,

[...] a construção e sistematização do conhecimento e dos saberes se viabilizam através da ação pedagógica; a gestão, a organização do processo de trabalho, a prática docente, as ações coletivas, a cultura organizacional, o envolvimento da comunidade são espaços/instâncias pedagogizados (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005, p. 41).

Neste trabalho utiliza-se o termo Projeto Político-Pedagógico, pensando-o a partir desta perspectiva, na qual este projeto está contido por questões políticas e pedagógicas. Este é a metodologia de trabalho, a práxis, o eixo articulador de toda a escola. Assim, é fundamental a participação de todos nesta construção, para que a aprendizagem dos alunos seja efetivada de maneira produtiva e instigante.

---

<sup>3</sup> Neste texto utilizam-se os termos Projeto Político-Pedagógico, Projeto pedagógico-curricular e projeto da escola com o mesmo significado.

## II.5 – A GESTÃO DA SALA DE AULA: O TRABALHO DOS PROFESSORES

Ao se discutir a respeito da gestão escolar, não se pode deixar de salientar o importante papel do professor como gestor da escola, também como gestor da sala de aula. A aprendizagem dos alunos é a razão principal da organização do trabalho da gestão da escola, sendo os professores também responsáveis por esta gestão.

De acordo com Aranha:

Reconhecer os docentes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como educadores em toda a dimensão do termo, é essencial. Mas reconhecê-los também como gestores ou co-gestores do seu trabalho é a linha divisória entre uma mudança real ou fictícia no interior das escolas (2005, p. 80).

Dessa forma, o professor deve ser reconhecido como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, assim como pela gestão do seu próprio trabalho. Por este motivo que a inserção do professor na gestão político-pedagógica da escola, nas tomadas de decisões é de fundamental importância, visto as suas experiências, seus saberes.

O trabalho do professor contribui para o funcionamento da escola, sendo necessário que compreenda a necessidade de um trabalho em conjunto com outros colegas e de um bom relacionamento com os demais membros da instituição. Além disso, é necessário que a direção escolar dê condições para que o professor consiga realizar um bom trabalho em sala de aula.

Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p. 310) trazem que: “O exercício profissional do professor compreende, ao menos, três atribuições: a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico”. Como docente, este profissional deve estar preparado para ensinar conteúdos e valores, gerir a sala de aula, estando envolvido também com a questão da elaboração do projeto, com os planos de ensino, etc. Como integrante da equipe da escola, o professor necessita conhecer algumas idéias relacionadas à organização e à gestão, participar das tomadas de decisões, manter atitudes de respeito e diálogo com colegas, etc. Como produtor de conhecimento, deve ser um professor envolvido com as questões da investigação, buscando aprofundar seus conhecimentos sobre assuntos atuais e debatidos.

Estas características de um profissional fazem dele um professor bem sucedido dentro da escola e do sistema de ensino, envolvido e comprometido com as práticas pedagógicas e escolares. A prática do professor, sua participação nas decisões escolares e seu compromisso com a educação influenciam no processo de aprendizagem e no desenvolvimento social e cognitivo dos alunos. A forma como o professor trabalha com o conteúdo escolar evidencia sua estratégia de ensino, contribuindo de forma significativa para a aprendizagem dos alunos.

Outra questão que Aranha (2005) aponta é que estão surgindo novos tempos e espaços de aprendizagem. O capitalismo, a industrialização, o avanço tecnológico tem exigido da escola e dos professores a organização de outras estratégias de trabalho com os conteúdos. E são os profissionais realmente comprometidos com a educação que estarão sempre buscando novos estudos, novas maneiras de organização da sala de aula, novas práticas pedagógicas.

Amaral conclui esta idéia da seguinte forma:

Uma escola democrática não é aquela em que todos fazem o que querem, mas sim aquela em que todos fazem o que é bom para todos, na concepção kantiana de liberdade. Gerir democraticamente uma sala de aula é criar condições de respeito mútuo, é criar condições de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-lhes as diferenças e trabalhando-as em benefício deles mesmos (2005, p. 98).

Assim, como esta interpretação de que se almeja uma escola democrática e participativa, o professor possui um papel importante, o de respeitar as diferenças entre os alunos e oferecer condições de aprendizagem a todos eles, independente do nível em que estejam. Nesse sentido, é necessário citar a necessidade da formação continuada dos professores a fim de atender as especificidades dos alunos de sua sala de aula.

Dessa forma, acredita-se que para acontecer uma gestão democrática, os membros escolares devem estar envolvidos com a ação pedagógica, participando das tomadas de decisões e mantendo uma boa relação de diálogo entre si. A gestão escolar estará atendendo às necessidades de todos os alunos no momento que práticas democráticas e coerentes com os objetivos orientadores da escola sejam discutidas coletivamente e realizadas conscientemente.

**CAPÍTULO III –  
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS**

---

### **CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS**

Com a delimitação do problema e dos objetivos da pesquisa, que necessariamente estão relacionados com uma realidade socialmente vivenciada, assim como da explanação dos autores com os quais esta investigação se baseia, procura-se apresentar neste momento os caminhos metodológicos que guiaram esta investigação. Assim, é importante a explicação das classificações as quais se adequam esta pesquisa, como também dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

De acordo com Minayo (1994, p. 16), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Por este motivo, a metodologia, contando com todo este aparato, apresenta com clareza processos coerentes e bem elaborados, que conduzem os obstáculos teóricos para o esclarecimento na prática.

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, pois se preocupa com o conjunto de significados e aspirações envolvidas no processo. Segundo Minayo (1994, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Dessa forma pressupõe o uso da subjetividade para a explicação da realidade social, sendo um de seus pontos marcantes a flexibilidade de formulação e reformulação de hipóteses. Geralmente na pesquisa qualitativa segue-se o mesmo caminho para a investigação, escolhendo um problema, realizando a construção de um referencial teórico com categorias de análise, a coleta de dados e a análise das informações. Porém esta seqüência não é tão rígida no seu desenvolvimento, podendo não segregar-se em etapas estanques (TRIVIÑOS, 1987).

Utiliza-se este enfoque nesta pesquisa pois acredita-se que não seria possível a apresentação dos dados por meio de tabelas ou medidas, mas sim pela utilização da subjetividade para interpretação dos dados. Da mesma forma sabe-se que a fundamentação teórica não serve somente como um capítulo separado, mas para apoiar as idéias que vão surgindo no desenvolvimento da pesquisa.

Por outro lado, não obstante o pesquisador inicie sua investigação apoiado numa fundamentação teórica geral, o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco, a maior parte, neste sentido, do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo. A necessidade da teoria surgirá em face das interrogativas que se apresentarão. Não obstante isso, deve ficar expresso em forma muito clara que o pesquisador será eficiente e altamente positivo para os propósitos da investigação, se tiver amplo domínio não só do estudo que está realizando, como também do embasamento teórico geral que lhe serve de apoio (TRIVIÑOS, 1987, p. 31-32).

Esta investigação caracteriza-se também como um estudo de natureza descritiva, pois como traz Triviños (1987, p. 110), “pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. O estudo descritivo procura conhecer uma realidade, suas características, seus acontecimentos e fatos importantes.

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 1994, p. 45).

Alguns estudos descritivos podem ser denominados de Estudos de Casos, como é o caso desta pesquisa, uma vez que pretende aprofundar os conhecimentos e a descrição sobre determinada realidade. No estudo de caso os resultados são válidos apenas para o caso em estudo, não se podendo fazer generalizações dos resultados alcançados. Ao mesmo tempo, ao fazer o aprofundamento de um caso, os resultados podem permitir a formulação de hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas (TRIVIÑOS, 1987).

Para a execução desta pesquisa, foi necessário selecionar quais indivíduos sociais possuíam maior vinculação com o problema a ser investigado. Assim, o Estudo de Caso foi realizado em uma instituição pública de ensino pertencente à cidade de Santa Maria/RS que possui alunos identificados com características de altas habilidades/superdotação (AH/SD). Nesta escola foi desenvolvido um projeto de pesquisa da UFSM para a identificação de alunos com características de altas habilidades e para tanto, houve um esclarecimento para professores e direção sobre o tema em questão. Atualmente os alunos identificados na escola estão sendo atendidos no PIT – Programa de Incentivo ao Talento, o qual é um projeto de extensão também da UFSM.

Buscou-se então especificar alguns instrumentos de pesquisa, sendo que foi realizada uma pesquisa documental, com a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP)<sup>4</sup> da escola, pois neste documento consta a organização pedagógica e administrativa da escola, assim como do Regimento Escolar.

Além disso, para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores das séries iniciais que possuem em suas turmas alunos com características de AH/SD que participam do Programa de Incentivo ao Talento, e uma entrevista semi-estruturada com um membro da equipe coordenadora da escola. Foram realizadas também algumas observações nas salas de aula destes professores entrevistados. Com isso buscou-se alcançar respostas ao problema desta pesquisa e aos objetivos almejados, sendo que delas podem surgir outros questionamentos.

Mas, sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a *entrevista semi-estruturada*, a *entrevista aberta ou livre*, o *questionário aberto*, a *observação livre*, o *método clínico* e o *método de análise de conteúdo* os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo (TRIVIÑOS, 1987, p. 138) (grifos do autor).

A pesquisa documental foi utilizada nesta investigação tendo em vista que seria possível conhecer melhor a realidade onde estava sendo realizado o Estudo de Caso, seus objetivos de trabalho, seus planejamentos, suas ações e suas aspirações quanto ao que a escola almeja e o que está fazendo para atingir os objetivos traçados. Neste sentido, a escola disponibilizou para consulta o PPP e o Regimento Escolar.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1994, p. 73).

Para a coleta dos dados também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores das séries iniciais dos alunos com características

---

<sup>4</sup> Neste trabalho se utilizará a abreviação PPP para designar Projeto Político-Pedagógico.

de AH/SD e com um membro da equipe coordenadora da escola, a fim de se perceber quais as ações que os professores realizam em sala de aula no estímulo das habilidades dos alunos e como a escola, como instituição educacional, vêm se organizando para atender estes alunos e orientar seus professores. Foram selecionados os professores das séries iniciais do ensino fundamental tendo em vista que os alunos identificados com características de AH/SD fazem parte destas turmas.

A entrevista foi escolhida como instrumento de coleta de dados tendo em vista que o fato de que o entrevistador estando a frente do entrevistado facilita a obtenção de informações que interessem à investigação, uma vez que se trata de uma forma de interação social. Além disso, é uma técnica eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca do que está sendo pesquisado (GIL, 1994). Acredita-se que a entrevista seja uma das ferramentas que se pode utilizar com intuito de obter informações acerca do que as pessoas pensam, acreditam, sabem.

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação (GIL, 1994, p. 113).

Pode-se classificar a entrevista como uma entrevista semi-estruturada, uma vez que, de acordo com Triviños, este tipo de entrevista é,

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (1987, p. 146).

A entrevista foi elaborada tendo em vista os objetivos da pesquisa, a fim de investigar algumas questões pertinentes. As perguntas foram descritivas, sendo elaboradas cuidadosamente, apresentadas com clareza, conforme um plano previamente definido, seguindo uma seqüência, para dar unidade e eficácia às informações. A partir das perguntas propostas, surgiram novas perguntas que vieram ao encontro da pesquisa. É importante salientar que as entrevistas foram



realizadas individualmente na escola, em horário marcado com os professores, para que se obtivessem as respostas e as idéias do professor entrevistado.

O registro das entrevistas foi realizado com a gravação das respostas do entrevistado, com sua permissão, sendo que posteriormente foram transcritas. Nos casos em que não houve permissão, foi feita a anotação das informações ao mesmo tempo em que a entrevista estava sendo realizada.

Nós recomendamos a gravação da entrevista, ainda que seja cansativa sua transcrição. Somos partidários disto fundamentalmente por duas razões surgidas de nossa prática como investigadores. A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio (TRIVIÑOS, 1987, p. 148).

Foi utilizada também como estratégia metodológica a observação nas salas de aula dos professores entrevistados, a fim de perceber se o que eles relataram na entrevista e o que a pesquisa documental apontou estava sendo realizado na sala de aula, assim como outros aspectos importantes da prática educacional. Entende-se que esta ferramenta foi importante para esta pesquisa, pois permitiu verificar a fidedignidade das respostas dos professores, fazendo relação com o documento analisado.

De acordo com Triviños:

Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. (...) para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc. (1987, p. 153).

As observações foram descritas em anotações de campo, conforme traz Triviños (1987). Nas anotações de campo foram descritas as observações e reflexões realizadas sobre as expressões e ações dos sujeitos, descrevendo-as e fazendo comentários sobre as mesmas, assim como anotando os aspectos mais pertinentes referentes à pesquisa.

Foram escolhidas as estratégias metodológicas citadas, pelo fato de se considerar estas as melhores opções para se conseguir informações fidedignas, que realmente estão relacionadas com o intuito desta pesquisa.

Após a obtenção dos dados foi realizada a análise do material obtido, para discriminar e selecionar as informações coletadas que vieram ao encontro do problema que se propôs esta pesquisa. A análise dos dados segue o método de Análise do Conteúdo, apresentado por Bardin (2004).

A análise do conteúdo é denominada como um grupo de técnicas de análise das comunicações. De acordo com Bardin, a análise do conteúdo pode ser designada da seguinte forma:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (2004, p. 37).

Na análise do conteúdo não existe um “pronto-a-vestir”, mas somente algumas regras básicas que podem ser seguidas. É um método muito empírico, que depende do tipo de comunicação a que se dedica e da interpretação que se pretende como objetivos (BARDIN, 2004).

Este tipo de análise pode ser utilizado tanto em pesquisas quantitativas quanto qualitativas. Como este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, Bardin (2004, p. 107) salienta que neste caso “[...] recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutuoso do que a frequência de aparição”. Assim, esta pesquisa não pretende fundamentar-se na frequência de aparição de alguns elementos, mas na sua aparição ou não nas comunicações analisadas.

Este tipo de análise organiza-se em torno de três etapas: a) pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2004).

A primeira fase é a de organização do material, que geralmente possui três missões: “*escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses e dos objectivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2004, p. 89). Estes três podem variar quanto a sua ordem cronológica, porém se mantêm ligados uns aos outros.

Nesta etapa o autor indica uma leitura “flutuante”, que compreende o fato de estabelecer contato com os documentos em análise e conhecê-lo mais profundamente, percebendo impressões. Após a leitura “flutuante”, deve-se

escolher os documentos susceptíveis de fornecer informações a respeito do problema pesquisado. Algumas vezes é necessário também constituir um *corpus*, que é o conjunto de documentos levados em consideração para análise dos dados, sendo que este implica regras e seleções. Quanto à formulação de hipóteses, a autora traz que não é obrigatório ter como guia um grupo de hipóteses, para se realizar a análise, porém os objetivos devem estar bem esclarecidos. Na elaboração dos índices, a autora salienta que após escolhidos, deve-se construir indicadores precisos e seguros. Quanto à preparação do material, esta deve ir “desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para *estandardização* e classificação por equivalência” (BARDIN, 2004, p. 94).

A segunda fase, de exploração do material, consiste fundamentalmente de “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2004, p. 95). É realizada a organização sistemática das decisões tomadas.

Na fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, terceira etapa, os resultados tornam-se significativos e válidos. Com os resultados, podem-se propor inferências e adiantar interpretações a respeito dos objetivos propostos, podendo também servir de base a outra análise com novos autores ou técnicas diferentes.

Assim, foram examinadas as informações, fazendo sua interpretação, de acordo com o aporte teórico que subsidia este trabalho, a fim de chegar à verdadeira significação que os dados possuem para o propósito da pesquisa.

Acredita-se que a utilização da pesquisa qualitativa e das metodologias anteriormente citadas para a coleta de dados, proporcionou uma discussão da problemática em questão, indicando novos aspectos relacionados à gestão educacional e à educação de alunos com características de AH/SD.

**CAPÍTULO IV –  
ANÁLISE DOS DADOS: RELACIONANDO A PESQUISA E OS  
DADOS**

---

## **ANÁLISE DOS DADOS: relacionando a pesquisa e os dados**

Neste capítulo procurou-se estabelecer relações entre as bibliografias consultadas e os dados coletados durante a pesquisa, buscando verificar como a instituição pesquisada, através do processo de gestão educacional, organiza suas propostas administrativas e pedagógicas, para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com características de altas habilidades/superdotação (AH/SD). Também se buscará salientar alguns aspectos importantes que surgiram a partir das entrevistas realizadas com os professores.

Assim, as categorias escolhidas para orientar a análise dos dados coletados foram: altas habilidades/superdotação e gestão educacional, sendo que delas se ramificam subcategorias. É necessário destacar que estas categorias estão inter-relacionadas, articulando-se em função dos objetivos traçados para a pesquisa. Em alguns momentos serão citadas articuladamente, facilitando a interpretação. Algumas das subcategorias: 1) características dos alunos com AH/SD; 2) políticas públicas que amparam os alunos com AH/SD; 3) a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; 4) a educação especial e as altas habilidades no PPP da escola; etc.

Faz-se necessário pontuar algumas características da instituição onde foi realizada a pesquisa, a fim de localizar os dados. A instituição é uma escola estadual de ensino fundamental fundada em maio de 1937. De acordo com o PPP da escola, oferece aos seus alunos Educação Infantil, Ensino Fundamental (diurno), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (noturno). A escola possui 14 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de ciências, 1 sala de informática educativa, 1 sala de Serviço de Orientação Educacional, 1 sala de serviço de Supervisão Escolar, 1 Sala de Recursos, 1 sala do Clube de Mães e 1 sala dos professores, além de outros ambientes.

A organização administrativo-pedagógica da escola é realizada pelo diretor, vice-diretor, conselho escolar e coordenação pedagógica. Contam com o apoio pedagógico de uma psicopedagoga e de uma educadora especial. A escola segue um regime seriado anual, sendo dividido em Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e Totalidades de Conhecimento 4, 5 e 6 (EJA). As turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série possuem

um trabalho globalizado, e de 5ª a 8ª série são organizados por componentes curriculares.

O objetivo geral que consta no PPP da escola é, “promover, através da interação escola-comunidade, a construção da cidadania de forma participativa e solidária de acordo com os princípios da integração, fraternidade, bem como da coletividade, visando uma sociedade justa e igualitária.” (2005)

Os dados a respeito da instituição constam no PPP da escola, construído em 2004, revisado em 2005 e atualmente (no ano de 2007) em processo de reformulação. Também algumas informações foram retiradas do Regimento Escolar, de 2006, sendo estes os dois documentos disponibilizados pela escola para leitura da pesquisadora, não sendo permitido retirá-los da instituição para fazer estudo ou cópia.

Pode-se destacar que, conforme salientado na metodologia deste trabalho, para a análise dos dados são utilizados os seguintes instrumentos: a análise do PPP da escola e do Regimento Escolar, as entrevistas semi-estruturadas com os professores, a entrevista semi-estruturada com um membro da coordenação pedagógica e as observações nas salas de aula das professoras entrevistadas. Dessa forma, estes são os subsídios que estão sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados, os quais servem de base para esta análise.

Os professores que possuem em suas salas alunos identificados com características de AH/SD, e o membro da coordenação pedagógica, que aceitaram participar da pesquisa, tiveram seus nomes preservados, sendo utilizado somente uma letra deste. São eles: professora M., professora G. e professora N. e o membro da coordenação, professora C.. Esclarece-se que os professores entrevistados são professores do ensino fundamental – séries iniciais da escola, sendo estes selecionados pois os alunos identificados com características de AH/SD freqüentam estas turmas.

Neste momento se fará a análise do PPP da escola investigada e do seu Regimento Escolar, com intuito de identificar o que os documentos abordam a respeito da educação e da estimulação das potencialidades dos alunos com características de AH/SD.

No PPP da escola está apresentada toda a estrutura escolar, seus objetivos e metas, sendo que este “será operacionalizado através da prática educativa, buscando por meio da dialética a prática social, procurando conhecer a realidade

onde o aluno se insere e trabalhando o conhecimento já existente na produção de um conhecimento maior, como processo social, coletivo e participativo” (2005). Prevê como finalidade maior do ato educativo, a construção da cidadania.

Em seus objetivos prevê seminários de formação continuada, interdisciplinaridade, além de assessoramento ao corpo docente com o serviço de supervisão, entre outros. Também, em uma de suas metas, a escola espera que “o ato educativo ocorra de forma igualitária e que a escola seja efetivamente uma instituição de inclusão social” (2005).

Nestes trechos estão presentes alguns dos objetivos e metas da escola, sendo salientada a formação do cidadão participativo na sociedade, citando a inclusão social. Porém não estão explícitos no PPP da escola aspectos específicos da educação especial, nem mesmo das altas habilidades/superdotação, sendo que somente algumas vezes aborda-se a inclusão social, a educação igualitária, a ação-reflexão-ação do professor, o conhecimento da realidade do aluno, entre outros, como meta da escola. Novas discussões já aconteceram e o PPP da escola está sendo reformulado, mas no documento analisado não havia tópicos a respeito da inclusão educacional, assim como, do atendimento aos alunos da educação especial, nem mesmo dos alunos com AH/SD.

O PPP é representado também pelo documento onde a escola deve organizar todo seu planejamento, colocando seus objetivos e metas, a fim de guiar o trabalho administrativo e pedagógico desenvolvido pela equipe escolar. Com os avanços nos estudos e nas pesquisas educacionais, novas possibilidades tem se apresentado no contexto escolar, exigindo das escolas também novas propostas para a inclusão de todos os alunos na escola.

Com isso, a partir dos debates que estão sendo realizados, e sabendo-se dos alunos que fazem parte do contexto da escola, as instituições escolares devem alterar seus projetos, acrescentando aspectos que são considerados relevantes. No caso da instituição pesquisada, podem-se acrescentar aspectos da educação especial, da inclusão educacional, assim como das altas habilidades, já que estes alunos estão presentes neste contexto, a fim de que estes alunos tenham mais suportes para suas aprendizagens.

Quanto ao Regimento Escolar, elaborado em 2006, este organiza a estruturação da escola, além de outros elementos, com o mesmo objetivo geral do PPP da escola. Ao abordar os diferentes níveis de ensino, apresenta os objetivos da

Educação Especial, porém estes objetivos restringem-se aos alunos com deficiência mental, não citando outras necessidades educacionais especiais. São estes os objetivos citados:

Promover ambiente diversificado de recursos, situações de aprendizagem que visam sanar ou minimizar as dificuldades do educando portador de deficiência mental; Atender às necessidades específicas do educando portador de deficiência mental, a fim de que adquira condições básicas para freqüentar o ensino regular em classe comum; Integrar educadores, pais e demais alunos da escola no processo de desenvolvimento educacional do educando portador de deficiência mental (2005).

Com isso pode-se questionar quem os gestores escolares compreendem como alunos da educação especial, sendo que somente estes alunos com deficiência mental estão citados no documento. Conforme visto nas políticas públicas educacionais, os alunos com AH/SD também são considerados alunos desta modalidade de ensino, assim como os alunos com deficiência física, sensorial, com dificuldades de aprendizagem, etc.

Nos demais aspectos relacionados à educação especial, também se refere ao aluno com deficiência mental, proporcionando ações integrativas, que vislumbrem o seu desenvolvimento nas diversas áreas, a fim de construir seu saber a sua cidadania (2006).

Também foi possível observar os passos para o ingresso do aluno na Sala de Recursos, que devem seguir as normas estabelecidas, que são:

- ser portador de deficiência mental;
- apresentar atraso no desenvolvimento cognitivo, da linguagem e na aprendizagem da leitura e da escrita;
- seleção é realizada por indicação do corpo docente e/ou por especialistas (após laudo médico, avaliação psicológica, pareceres pedagógicos) (2005).

Quanto à avaliação, consta no Regimento que, na sala de recursos,

[...] o professor deve proporcionar ao aluno vários meios para que este consiga demonstrar as suas descobertas e seu aprendizado de modo amplo e sob os diversos aspectos: cognitivo, afetivo e social. O aluno deve ser avaliado em todo o seu potencial, e a avaliação não deve ser feita sob fins de classificação ou julgamento, e sim através de pareceres pedagógicos, com objetivo de conhecer do aluno, seus interesses, suas aptidões, suas dificuldades, ou seja, todas as manifestações que vão surgindo no decorrer da prática, a fim de melhorar a própria proposta pedagógica (2005).



O PPP prevê também adaptações curriculares, ajustando para as necessidades individuais.

Com isso a modalidade de ensino, a educação especial, é apresentada no Regimento Escolar, constando formas de atendimento, metodologia, avaliação, etc, porém não cita todos os alunos da educação especial e se restringe ao aluno com deficiência mental. Além disso, a educação especial é citada em relação à sala de recursos que a escola possui, mas não coloca a questão da inclusão educacional. Entende-se que muitos progressos têm acontecido nas práticas das professoras que vão ao encontro da inclusão dos alunos, mas estas práticas ainda não estão propostas nos documentos escolares.

Percebe-se assim que o PPP e o Regimento Escolar, apesar de já apresentarem algumas questões quanto à educação especial, não prevêem um atendimento educacional diferenciado aos alunos com AH/SD, delimitando o atendimento na sala de recursos ao aluno com deficiência mental. Dessa forma, é importante que aconteçam debates na escola, para que sejam incluídos nestes documentos objetivos que assegurem a inclusão dos alunos com outras necessidades educacionais especiais e para que os professores que trabalham com estes alunos em suas salas de aulas possam sentir-se mais seguros e preparados frente a estes alunos.

Conforme Libâneo, Oliveira, Toschi,

[...] a cada período do ano letivo é avaliado para que se tomem novas decisões, se retome o rumo, se corrijam desvios. Todo projeto é, portanto, inconcluso, porque as escolas são instituições marcadas pela interação entre pessoas, por sua intencionalidade, pela interligação com o que acontece em seu exterior (na comunidade, no país, no mundo), o que leva a concluir que elas não são iguais (2005, p. 361).

De acordo com os autores a avaliação do PPP é necessária para que sejam incluídos nele aspectos que surgem na realidade escolar, que estão sendo discutidos e necessitam de atenção.

Ressalta-se, conforme relato dos entrevistados, que o PPP da escola foi construído com a participação de todos os membros envolvidos com a educação (pais, comunidade, professores, alunos, etc) demonstrando a participação da comunidade escolar nas decisões educacionais.

Antes de iniciar a análise das entrevistas é importante esclarecer que estas foram gravadas e posteriormente transcritas, com exceção de uma das professoras, que solicitou que não fosse feita a gravação, e por isso as informações foram escritas ao mesmo tempo em que eram faladas. Ainda, os dados foram utilizados nesta pesquisa com a autorização das professoras, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A).

Após a realização das entrevistas, foram marcadas algumas observações nas salas de aula das professoras, tendo sido realizadas em torno de três observações cada turma. Em uma das turmas foi possível fazer apenas uma observação, uma vez que a professora regente entrou com atestado médico. Desta forma, a observação da professora substituta não vem ao encontro dos objetivos deste trabalho.

Quanto à categoria das altas habilidades/superdotação, inicia-se esta análise enfatizando as políticas educacionais citadas no referencial teórico desta monografia, entendidas como a organização do sistema em nível macro. Como se pode perceber, nas políticas internacionais, nacionais e estaduais, os alunos com AH/SD estão incluídos como alunos da educação especial, sendo abordadas algumas de suas características e formas de atendimento. Pode-se interpretar que nestas políticas, algumas vezes de maneira geral, em relação à educação especial, em outras em relação aos alunos com AH/SD, estão garantidas algumas formas de atendimento educacional especializado para estes alunos, facilitando seu acesso ao ambiente escolar e o desenvolvimento de suas potencialidades, através da flexibilização de currículo, suplementação, etc.

Porém é necessário salientar que para os alunos com AH/SD não basta garantir o acesso e o ingresso ao ensino, mas também a qualidade de ensino, a permanência bem-sucedida destes no ambiente escolar com a estimulação e o desenvolvimento de suas habilidades.

De acordo com Pérez, a inclusão do aluno com AH/SD deve garantir não somente a permanência do aluno na escola, mas,

[...] a “permanência” deve ser sempre acompanhada do adjetivo “bem-sucedida”, porque, especialmente no que se refere ao aluno com AH/SD, que será o outro filtro que conduzirá essa análise, não é o acesso, o ingresso ou a permanência simples e pura que impede a inclusão desse aluno, mas a qualidade dessa permanência. Se apenas o acesso, o ingresso e a permanência na escola fossem garantia de inclusão, a grande

maioria dos milhões de brasileiros com AH/SD que hoje, literalmente, “passa pela escola” (quando não a abandonam), não formaria esse exército de crianças/adolescentes/adultos-fantasmas, obrigados a se adaptarem a um ensino medíocre (ou a revoltar-se contra ele); a terem suas potencialidades ofuscadas. Amordaçadas ou extintas, até, a serem discriminados e, muitas vezes, ridicularizados pelo seu comportamento e, em muitos casos, a serem até medicados para sanar patologias que não possuem (2006, p. 152-153).

Dessa forma, para que realmente se almeje uma inclusão dos alunos com AH/SD, a política deve oferecer subsídios para a permanência bem-sucedida destes alunos na escola, e que as escolas assegurem aos alunos estes suportes educacionais. Percebe-se que nos últimos tempos a inserção dos alunos com AH/SD nas políticas educacionais tem aumentado, porém ainda há desconhecimento por parte dos professores sobre o tema, assim como a falta de aprofundamento na questão, principalmente quanto ao atendimento educacional destes alunos.

Assim, a escola acaba não se utilizando das políticas como amparo para sua prática pedagógica, algumas vezes restando somente nos documentos que existe quanto às AH/SD, não sendo efetivamente postos em prática no exercício pedagógico escolar.

Desse modo, pode-se analisar que existem políticas públicas (BRASIL, 2001; BRASIL, 2006) que subsidiam o atendimento educacional dos alunos com AH/SD, caracterizando-os e propondo alternativas para sua estimulação, porém muitas delas não são colocadas em prática. Estas políticas devem ser conhecidas pela gestão escolar, a fim de servir como recurso para pesquisa e como instrumento para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, especialmente os alunos com AH/SD.

Estas políticas (BRASIL, 1999; BRASIL, 2000) esclarecem algumas características dos alunos com AH/SD, assim como alguns autores também trabalham com estes dados, porém sabe-se que as mesmas características não serão iguais para todos os sujeitos. Cada um deles terá suas habilidades pessoais e interesses específicos. Porém é importante que o professor conheça quais são as características gerais destes alunos para que possa identificá-lo e atendê-lo conforme suas necessidades. É importante que todos os gestores escolares conheçam sobre o assunto, para auxiliar na organização escolar, adaptação curricular, propondo novas atividades, etc.

Pérez (2006), ao tratar sobre a identificação dos alunos com AH/SD, entende que:

Identificar não pode significar “diagnosticar”, no sentido clínico, ou rotular, como se fez durante muito tempo, submetendo as pessoas a testes psicométricos que avaliam algumas poucas habilidades (apenas a lingüística, a lógico-matemática e a espacial), e falham na detecção das habilidades em outras áreas de inteligência (como a musical, a corporal-cinestésica, a naturalista, a intrapessoal e a interpessoal). [...] Identificar significa saber *quem são* as pessoas com AH/SD, *onde estão* e *quais são* suas verdadeiras necessidades para, então, sim formular as medidas necessárias para que a escola se adapte a elas, como deve ser (2006, p. 170).

Neste sentido, é importante saber quem são os alunos com AH/SD, para poder identificá-los e atendê-los, adaptando a organização escolar às necessidades dos alunos, para que estes não adormeçam seus talentos ou percam o interesse pela escola e venham a evadi-la.

As professoras da escola, ao serem questionadas a respeito do conhecimento que possuem sobre as AH/SD, responderam:

“Em questão das altas habilidades, só o que eu tenho de ler, leituras, que são crianças, que tem nível superior ao normal, se destacam em relação aos outros, é além da média, eles estão um tanto cheios de conhecimentos.” (Professora G.)

Eu vejo eles, em relação à turma inteira, como alunos esforçados, que procuram participar, alunos que têm um apoio familiar por trás, né, que têm toda uma estrutura. E isso faz com que eles se destaquem na sala, mas eu não acredito que sejam, que tenham altas habilidades. Eu posso até estar errada, sabe.” (Professora M.)

“Li um pouco sobre as altas habilidades e vejo um pouco na televisão. Os alunos com altas habilidades são mais avançados do que a aluna que possuo.” (Professora N.)

Em outras questões realizadas, as professoras também afirmam não realizar leituras sobre a área, deslocando este tipo de estudo para a educadora especial da escola. Pode-se notar que as professoras possuem alguns conhecimentos sobre estes alunos, sobre suas características, porém não há um aprofundamento a respeito, e isso acaba deixando-as em dúvida quanto aos alunos que estão em suas salas de aula, se apresentam ou não características de AH/SD.

Ao serem questionadas se têm alunos identificados com características de AH/SD nas suas turmas, as professoras colocaram que:

“Pela minha visão do que é altas habilidades, eu acho que não. Eu acho que eles são alunos com facilidade de aprendizagem, mas altas habilidades,... Não sei se eu tenho uma visão diferente do que seja altas habilidades, então de repente talvez até o meu, todos os devidos que eu tenho de conhecimento de altas habilidades esteja, de repente, não de acordo com o que é realmente, tá. (Professora G.)

“[...] Eu acredito, eu acredito que não, a não ser uma menina, ali, que tipo, ela gabarita as provas, sabe. Mas, eu não sei..., eu não vejo isso como altas habilidades, mas sim como uma criança inteligente. Não sei, né, posso estar errada, não é minha área, e eu não faço leituras específicas sobre isso.” (Professora M.)

“Tenho uma aluna que dizem que é. Foi avaliado que ela tem altas habilidades e não posso dizer que não. Ela lê bastante.” (Professora N.)

Algumas vezes os professores acabam construindo modelos de alunos com AH/SD, baseando-se somente nos estereótipos dos alunos. Muitos destes modelos podem ter sido construídos sob mitos que existem a respeito das AH/SD, e com isso não reconhecem as habilidades dos alunos que estão em suas turmas.

A respeito disto, Rech e Freitas (2006) trazem que:

Quando o professor desmitifica suas concepções a respeito do aluno com Altas Habilidades, há uma maior probabilidade de que esse aluno se “materialize” perante o professor. Dessa forma, quando o professor começa a visualizá-lo como um aluno que não tem que saber sobre tudo, que não é aquele aluno idealizado que só tira nota dez em todas as disciplinas, quietinho, comportado, mas é, primeiramente, um aluno igual aos outros, com potencialidades e dificuldades, o professor utilizará estratégias para estimular o aluno com Altas Habilidades, enriquecendo o conteúdo escolar (2006, p. 85).

Assim, ao se considerar este aluno com suas próprias características, fora daquele modelo idealizado, o gestor escolar poderá organizar estratégias pedagógicas a fim de enriquecer o atendimento aos alunos com AH/SD. Pode-se compreender que talvez seja pelo fato dos gestores escolares ainda não possuírem maiores conhecimentos sobre as altas habilidades, que também não consideram necessário acrescentar no PPP e no Regimento escolar metas e objetivos para atender a estes alunos.

Quanto à categoria da gestão educacional, inicia-se esta análise pelas questões relacionadas ao PPP da escola. Sabendo-se que o PPP expressa o grau de autonomia da escola, pois consta o planejamento escolar por um determinado

período, sendo o resultado de práticas participativas. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi:

O trabalho coletivo, a gestão participativa, é exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica; propicia a realização dos objetivos e o bom funcionamento da escola, para o que se requer unidade de ação e processos e procedimentos de tomada de decisões. Nasce, então, a necessidade da elaboração, do desenvolvimento e da avaliação da proposta educacional ou do projeto pedagógico-curricular da escola. (2005, p. 358)

Com isso, as entrevistas com os professores mostram que:

“A construção do projeto foi feita através de bastante estudo dos professores e toda comunidade, todos os setores participaram, tá, funcionários, professores, a equipe diretiva, a comunidade, os alunos, os pais dos alunos, todos os segmentos da escola participaram da construção e discussão do projeto.” (Professora G.)

“[...] Fizemos um estudo também com perguntas para os pais e para os alunos, e estas perguntas, tudo aquilo que eles colocaram, que gostariam que fizessem parte do projeto, foi colocado, está sendo acrescentado, e reestruturado o nosso projeto.” (Professora G.)

“Ele foi construído com os funcionários e os professores, onde teve reuniões que discutimos. Foram leituras, foram discutidas e aí foram reelaboradas algumas coisas.” (Professora M.)

“[...] A construção do PPP foi à base de estudos e muitas discussões.” (Professora N.)

O membro da coordenação escolar também coloca que:

“[...] o projeto foi elaborado por toda a comunidade. Teve participação dos professores, funcionários, alunos e pais. Em assembléia geral a gente pegou as prioridades da nossa comunidade, aqui, e foi colocado no projeto. Claro que este projeto também não é..., precisa o tempo todo flexibilidade, este ano a gente teve que colocar alguns eventos, algumas modificações.” (Professora C.)

A partir destes relatos, pode-se perceber que houve uma participação efetiva de todos os membros escolares na construção do PPP, efetivando o direito de todos de envolver-se e propor metas para a escola, uma vez que o documento representa os objetivos da escola e o caminho para se chegar a eles. Todas as professoras entrevistadas, como também o membro da coordenação escolar, afirmaram que houve participação de todos os membros escolares nas decisões que seriam

colocadas no projeto da escola, priorizando os aspectos mais importantes, assim colocando em prática a gestão democrática.

Ao serem questionadas sobre o que existe sobre educação especial e altas habilidades no PPP da escola, as professoras responderam que:

“Em relação à educação especial nós temos, ah, temos uma educadora especial na escola, com uma sala de recursos. Isso então está previsto que a escola atende os alunos que tem alguma dificuldade na aprendizagem, dificuldades estas que, assim, como vou te dizer, bastante significativas.[...] (Professora G.)

“Há uma grande preocupação nossa, principalmente nas séries iniciais, que tá iniciando a inclusão na escola. Tem sido feito debates e o pessoal tem chamado pessoas para falar pra gente a respeito disso. Só que eu acho que nós, enquanto professores, vou falar no sentido das séries iniciais, né, não temos habilidade nem habilitação para trabalhar com estas, no caso, com os especiais. Eu acredito, eu sou uma pessoa que não tenho condições de ter um aluno especial, não saberia nem como proceder com esta criança. Por isso eu acho que, deveria, e aqui na escola tem, uma educadora especial para dar este apoio, né.” (Professora M.)

“Da educação especial tem a professora L.. Não lembro o que tem sobre a educação especial e nem sobre as altas habilidades.” (Professora N.)

O membro da coordenação da escola também coloca:

“A educação especial, nós temos uma educadora especial, onde é feito um encaminhamento pelos professores da turma, e na verdade ela faz um trabalho de reforço. Nós não temos uma sala especial, nós temos uma sala de recursos, aonde é encaminhado estes alunos com dificuldades de aprendizagem [...] Nas altas habilidades, também a professora educadora especial, ela faz um trabalho, onde detectou, e a partir daí é feito um trabalho bem específico para estes alunos.” (Professora C.)

“Especificamente altas habilidades, não. Mas sempre com a educadora especial, sobre a sala de recursos, sim. Sempre é bem colocado e bem reforçado, que é um trabalho que a anos se está fazendo aqui na escola, bem fundamentado. Mas altas habilidades ainda é uma coisa nova, bem nova.” (Professora C.)

Assim, pode-se notar que, segundo o relato das professoras, poucos itens foram acrescentados no PPP da escola que tratam da educação especial, sendo que ao se falar nisso, referem-se como um trabalho desenvolvido somente na sala de recursos e pela educadora especial, apesar de haver uma preocupação com a inclusão escolar. Conforme seus relatos, os professores não se sentem preparados para atender estes alunos nas suas salas, responsabilizando somente a educadora especial por este trabalho.

Pode-se observar, como já foi colocado anteriormente, que existe uma carência quanto ao aspecto da educação especial no PPP da escola, tendo em vista a inclusão escolar, pois a maior parte das preocupações com os alunos com necessidades educacionais especiais são remetidas a educadora especial. Inclusive o membro da coordenação escolar cita a educadora especial quanto ao trabalho com os alunos com AH/SD, porém no PPP da escola e nem as professores dos alunos comentam que a educadora especial realiza o atendimento a estes alunos.

Considerando-se a escola como um espaço de realização tanto de objetivos do sistema de ensino como dos objetivos de aprendizagem, a organização e a gestão da escola devem dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2005).

Assim, analisando-se a organização da escola para atender os interesses e as necessidades dos alunos com AH/SD, os professores relataram:

“[...] a escola como instituição, ela não ampara em especial estes alunos. Eles estão no grande grupo, estão integrados ao grande grupo, e não tem nada além do que o professor trabalha em sala de aula. A escola como instituição não oferece nada em especial, talvez a oportunidade de serem trabalhados pelo grupo da Universidade, e isso eu acho que já é um caminho. Abre as portas da escola para que grupos venham trabalhar com estes alunos.” (Professora G.)

“Olha, eu até desconheço o que a escola faz em relação a isso. Mas eu sei que sempre que possível a escola tá auxiliando, encaminhando, sabe, indicando, pra família, no caso, mais ou menos isso.” (Professora M.)

“Não tem nada de diferente. Não vejo nada de especial.” (Professora N.)

“Não, não tem nenhuma ação pedagógica, assim, planejada. Depende dos planos de estudos que é trabalhado, mas não tem nada diferenciado.” (Professora C.)

Acredita-se que por falta de um aprofundamento maior sobre o assunto, a escola não propõe ações diferenciadas para o atendimento das necessidades destes alunos. A responsabilidade fica para o professor da sala de aula, que pode planejar novas alternativas no seu plano diário. Como relata a professora, os alunos com AH/SD estão incluídos no grande grupo, e isso contribui para a aprendizagem de todos. Porém se pensa que é relevante também um trabalho diferenciado com estes alunos, para que alcancem seus anseios quanto à sua área de interesse.

Um aspecto importante que se faz necessário ressaltar é a disponibilidade da gestão escolar em ter possibilitado a realização da pesquisa que identificou estes



alunos com características de AH/SD, e oportuniza a estes a participação no projeto de extensão da UFSM, que possibilita momento de estimulação das habilidades dos alunos. Assim, apesar da escola não ter um planejamento e uma organização específica para o atendimento destes alunos, é aberta para a execução deste projeto, permitindo um atendimento educacional diferenciado.

Com isso, compreendendo que a organização e a gestão escolar envolvem também a prática do professor, tem-se em vista que, segundo Libâneo, Oliveira, Toschi:

Os professores têm várias responsabilidades profissionais: conhecer bem a matéria, saber ensiná-la, ligar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social, ter uma prática de investigação sobre seu próprio trabalho. Há, todavia, outra importante tarefa, nem sempre valorizada: a de *participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e de gestão da escola*. Os professores, além da responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que nela atuam (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos) (2005 p. 289 – 290).

Assim, na escola pesquisada os professores têm mostrado participação nas decisões escolares, inclusive na construção do PPP da escola, além do seu importante papel na sala de aula. Contudo, a organização da sala de aula exige do professor a atenção aos seus alunos, suas necessidades e interesses. Como um gestor escolar, o professor deve se valer de diferentes suportes, entre eles a política educacional que subsidia a área, metodologias diferenciadas, para enriquecer o trabalho em sala de aula.

Ao serem questionadas quanto ao atendimento aos alunos com AH/SD na sala de aula e como estes vêm sendo estimulados, as professoras relatam:

“Não tenho, não os trato ou tenho atividades diferentes para eles. É igual. Eles se destacam, por exemplo, nas respostas, nos trabalhos, nos afazeres deles, né, e sempre a gente tá no debate, eles conversam, eles tem uma colocação diferente dos demais, mas não que sejam tratados, trabalhados de forma diferente.” (Professora G.)

“Aí entra uma questão bem complicada, né. Porque este aluno, no caso, vou te confessar, como eu sei que ele sabe fazer todas as coisas, é uma criança autônoma, eu não dou uma atenção especial a ele, e sim àqueles que estão atrás, aos que realmente necessitam. Até porque numa turma de trinta, não tem como ficar dando atenção a ele, a um aluno, assim, especial. Mas a tendência, eu acho, de nós professores é trabalhar mais aqueles que precisam de um auxílio, aqueles que tem dificuldades, e a gente deixa de

lado estes. [...] Acontece que eu dou atenção maior e procuro auxiliar os que estão com dificuldades, para eles conseguirem alcançar o mínimo necessário, né.” (Professora M.)

“Não considero esta aluna diferente. Ela tem facilidade e tem muitos estímulos. Auxílio com leituras, empresto livros, a gente faz debates...” (Professora N.)

“Olha, dentro da sala de aula eu teria até que perguntar diretamente para as professoras,[...]. Mas como eu já havia dito, eles tem, através do trabalho e observação, e acredito que eles fazem um trabalho dentro das possibilidades deles, avançando mais, assim né, e....assim eu acho que diferenciado, acredito que não tenha. Mas os professores sentem uns, mais, que se destacam, mas não que tenha um trabalho diferenciado. É a partir de uma amostra que é feita, que a gente nota que o aluno é um pouquinho além, né.” (Professora C.)

Pode-se perceber que os professores da escola que possuem em suas turmas alunos com características de AH/SD algumas vezes tentam realizar atividades que estimulem estes alunos, mas que na maioria delas acabam por não dar muita atenção, por haver alunos com dificuldades de aprendizagem. Nota-se que pelo fato dos alunos com AH/SD conseguirem progredir de maneira mais autônoma nas suas aprendizagens, alguns professores acabam considerando que não necessitam de muita atenção, deixando-os que trabalhem mais independentemente. Percebe-se a presença do mito de que estes alunos não precisam de atendimento especial.

Porém, ao mesmo tempo nota-se que os professores estão compreendendo que estes alunos também necessitam de um atendimento diferenciado, para que atinjam seus interesses.

“Eu acho que todo estímulo para a criança, a criança sendo estimulada, e ela corresponder a este estímulo, eu acho isso muito importante e necessário. Até vou parar e pensar um pouco sobre estes alunos agora.” (Professora M.)

Ao serem questionadas se possuem formação ou alguma orientação para trabalhar com estes alunos, as professoras apontam:

“Não, não temos. A nossa formação é magistério, a nível de 2º grau, ensino médio, e depois é só formação específica. Mas para trabalhar este tipo de aluno não temos nada. Acho que nenhum professor aqui da escola, nem curso. Só a educadora especial que nós temos aqui, que aí sim é a área dela, ela tem. Mas nós professores, não.” (Professora G.)

“Não, nem nunca procurei leituras, e nunca nos sentamos para conversar, falar em relação a isso. A nossa preocupação é mais sobre aquilo que te

falei, mais sobre o aluno incluído, que é uma coisa mais... séria.” (Professora M.)

Percebe-se assim, que os professores se consideram despreparados para trabalhar como os alunos com AH/SD, sendo que salientam isso várias vezes. A maioria deles diz que não tem formação específica, mas para tanto não procuram realizar outras leituras para complementar seus conhecimentos em relação às características ou à forma de atender este aluno. Pode-se acreditar que isso talvez ocorra por causa do mito de que este aluno consegue se desenvolver sozinho, sem ajuda, não precisando de atendimento diferenciado. Guenther aborda que:

Muitas crianças talentosas ficam sem incentivo, desestimuladas, desanimadas e abandonam os esforços e disciplina necessários para promover o desenvolvimento de seu potencial; por isso uma boa parte do talento humano é desperdiçado, mediocrizado ou permanece sem se desenvolver (2000, p. 51-52).

Também, na fala da professora M. pode-se perceber que o aluno com AH/SD por vezes não é considerado um aluno que precisa receber um atendimento diferenciado. Por ele já estar “incluído”, já estar dentro da escola, pode acontecer esta confusão, mas a este deve ser garantida sua permanência bem-sucedida na escola.

O membro da coordenação da escola também relata que se há formação do professor, é por interesse próprio em buscar mais, pois ainda não há muito debate e formação sobre o tema na escola, apesar de já ter acontecido um esclarecimento inicial quando estes alunos foram identificados pelo projeto da UFSM.

“Olha, especificamente, eu acredito que através do interesse próprio do professor, mas aqui, nas nossas formações, até nós temos uma pessoa que vem conversar com nós, agora, sobre altas habilidades, mas assim especificamente, não, nós aqui da escola.” (Professora C.)

A escola mostra-se interessada em saber mais, inclusive pelo fato do projeto de extensão da UFSM estar desenvolvendo seu trabalho com os alunos. Com a identificação dos alunos na escola e o esclarecimento inicial sobre o assunto, alguns professores esperam estar recebendo mais orientações para o trabalho em sala de aula, tanto por parte do projeto como com outros cursos de formação.

“Sim, esclareceu, muitos pontos foram esclarecidos, mas a gente gostaria sempre de manter contato com o grupo, até para enriquecer nosso trabalho, né, para a gente poder fazer realmente o trabalho que estas crianças merecem.” (Professora G.)

[...] a professora... disse que tá vendo isso para nós. Até porque isso é uma coisa do momento, para explorar mais.” (Professora C.)

Este interesse por parte dos professores enriquece o trabalho da escola, pois o conhecimento de políticas públicas, características dos alunos, etc., contribui para a formação profissional dos membros escolares. Porém sabe-se que é importante a orientação e acompanhamento da coordenação da escola nas atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, proporcionando novas leituras e novos conhecimentos, ou seja, a formação continuada.

Ao questionar as professoras sobre a forma como a coordenação pedagógica da escola orienta o professor no seu trabalho em sala de aula com os alunos com AH/SD, as professoras colocam:

“Não. Esta questão de altas habilidades pra nós está sendo algo bastante novo. Porque a gente não sabe como trabalhar. O grupo que está trabalhando está fazendo seu trabalho, e então a gente espera que este grupo nos passe o que está sendo feito, para aí então pode fazer um trabalho bem mais amplo.” (Professora G.)

[...] sempre que a gente precisa de alguma coisa, a gente tem esse apoio da coordenação. Só que [...] eu nunca tinha pensado neste aluno como especial, como tu acabou de falar. Pra mim o aluno, talvez erro meu, mas o aluno que tem que ter uma atenção especial, até porque é exigência da família para a própria escola, é aquele aluno que tá com problema de aprendizagem, e aquele aluno que não tem, ...” (Professora M.)

“Não. Nunca foi comentado nada.” (Professora N. )

A representante da coordenação pedagógica comenta também:

“A coordenação sim. A nossa supervisora, ela é bem empenhada, e inclusive o trabalho tem um projeto, né, e ela orienta, e sempre que o professor necessitar de alguma coisa, está sempre pronta para ajudar, acompanhando de perto o trabalho. Mas claro tem coisa, ainda, que tem muito que ser trabalhado, que é uma coisa que a recém que o pessoal tá detectando e tá uma coisa nova na escola. Tem muito ainda que se ver, que aprender, que avançar. A recém estamos iniciando.” (Professora C.)

Com isso, as professoras esclarecem que sempre que necessitam, podem procurar a coordenação para receber orientação, mas pode-se perceber que, por ser uma coisa nova na escola e por ainda não haver muito conhecimento sobre o

assunto, estes acabam não solicitando orientação, como também não buscando um conhecimento específico.

Por parte da coordenação escolar nota-se que há interesse pelo assunto e por orientar os professores, porém ainda há carência de informação sobre o trabalho que necessita ser realizado com os alunos com AH/SD.

Estes dados apresentados foram retirados das entrevistas realizadas com as professoras e o membro da coordenação escolar. A partir deste momento destaco a análise realizada a partir das observações em sala de aula, que contribui para complementar o que está sendo analisado até este momento.

As observações foram realizadas nas salas de aulas das professoras entrevistadas, com intuito de investigar as estratégias pedagógicas referenciadas pelas mesmas para estimular as potencialidades dos alunos com AH/SD. Foram realizadas em torno de três observações em cada sala, sendo que em uma sala foi possível de fazer apenas uma observação porque a professora solicitou licença com atestado médico. Com os registros das anotações de campo foi possível perceber que, pelos vários motivos apresentados nas entrevistas, entre eles falta de formação, alguns mitos sobre as AH/SD, os professores não desenvolvem atividades diferenciadas para os alunos com características de AH/SD, mas esforçam-se para esclarecer as dúvidas em sala de aula. Além disso, como foi relatado por alguns deles nas entrevistas, oferecem leituras complementares para serem feitas em casa, quando há interesse do aluno.

Conforme observação da turma da professora G., a professora em nenhum momento chamou a atenção quanto aos alunos com AH/SD, ou salientou suas características em sala de aula. Tratou-os da mesma maneira que os demais colegas, e ao concluírem as atividades propostas, deveriam esperar os demais colegas concluírem. Atendeu os alunos com AH/SD da mesma maneira que os demais colegas, com as mesmas estratégias pedagógicas e com os mesmos materiais.

Ao observar a turma da professora M., pode-se perceber que ao acabar as atividades propostas pela professora, a aluna P. passou nas classes de algumas das colegas para ajudá-las a fazer. A aluna ficou inquieta, caminhando pela sala enquanto aguardava os demais colegas acabarem.

Em observação na turma da professora N. os alunos que terminavam a atividade deveriam ficar sentados, quietos, esperando os demais colegas

terminarem. C., que já havia terminado a atividade, emprestou o caderno para um colega que estava atrasado. A professora não se utilizou de maneira diferenciado para o atendimento dos interesses da aluna.

Assim, o que se pode notar é que os professores sentem-se despreparados para atender estes alunos, desconhecendo de forma clara o assunto. Por este motivo, os alunos que se destacam devem seguir o ritmo da turma, realizando as mesmas atividades, o que por vezes pode levar ao desinteresse do aluno pela aula. Além disso, acabam esperando os alunos acabarem, para poder progredir. Conforme foi possível perceber, sabe-se que os alunos com AH/SD são utilizados como monitores na sala de aula, para que assim ocupem seu tempo livre.

Guenther (2000) traz que o tempo que os alunos com altas habilidades perdem esperando os colegas terminarem as atividades precisa ser aproveitado com atividades que sejam úteis para o seu desenvolvimento.

Todavia não é fácil ocupar apropriadamente o tempo de espera, quando ele é intermitente durante um dia escolar, pois não chega a permitir engajamento em algo interessante que efetivamente beneficie a criança mais capaz. Teria que ser uma tarefa chamativa que atraia a atenção da criança, sem ser apenas 'mais do que a escola já faz', nem atividades pueris com função puramente de entretenimento (GUENTHER, 2000, p. 260).

Assim, a autora propõe monitorias, cantinho de “que-fazer”, projetos individuais, entre outras coisas que podem ser realizadas nas salas de aula para o atendimento destes alunos (Guenther, 2000).

Além destas possibilidades, salienta-se que o mais importante é que o aluno com AH/SD faça parte de um ambiente estimulador e desafiante, que o instigue a buscar novos conhecimentos. Partindo destas idéias, o papel do professor em sala de aula influencia no desenvolvimento das habilidades dos alunos, sendo que o atendimento educacional diferenciado contribui com seu crescimento.

Ficou claro também nas observações, algumas características dos alunos com AH/SD. A aluna P., segundo a professora, quer se achar superior dos colegas, principalmente quando falam do projeto de estimulação de habilidades que participa. Os alunos com características de AH/SD foram bastante questionadores na sala, querendo mostrar seu posicionamento quanto às questões perguntadas (Observação turma professora M.).

Em observação na turma da professora N., a aluna C. copiou atentamente, sempre muito interessada e questionadora. Inúmeras vezes questionou sobre a fábula lida, posicionando-se. (Observação turma professora N.)

Estas características observadas são apenas algumas que estes alunos com AH/SD apresentam, e que foram possíveis de ser observadas. Como já foi salientado, estas não seguem um padrão, podendo variar de acordo com cada aluno com AH/SD.

Assim, acredita-se que estes foram os aspectos que mais se salientaram nas observações realizadas e que vieram ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

Neste sentido, ressalta-se que, tendo em vista os elementos apresentados que se encontram em torno dos alunos com AH/SD e a importância da gestão educacional estar envolvida com estes alunos, acredita-se que esta pesquisa pode alcançar os objetivos traçados, além de também problematizar algumas questões.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: DELINEANDO ALGUMAS CONCLUSÕES  
E SUGESTÕES**

---

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: delineando algumas conclusões e  
sugestões**



A partir do que foi proposto nesta investigação, de seus objetivos e estudos, neste momento pretende-se traçar algumas considerações finais, conjugando os temas: altas habilidades/superdotação e gestão educacional. Porém esclarece-se que esta pesquisa não esgota os debates quanto aos assuntos pesquisados, uma vez que poderia articular-se com outros estudos da área. Além disso, por se tratar de um Estudo de Caso, não podem ser feitas generalizações.

Saliento o quanto esta pesquisa contribuiu na formação desta pesquisadora, uma vez que para a realização desta buscou-se relacionar os estudos na área da gestão educacional e das altas habilidades/superdotação. Por isto, foi um aprofundamento necessário para que se pudessem compreender alguns fatos que vêm acontecendo na educação atual, porém dele ainda surgem novos questionamentos.

Assim, é importante ressaltar que as transformações sociais, políticas, educacionais que a sociedade vem passando, influenciam na maneira como as políticas públicas e a escola vêm se organizando atualmente. A escola passa a ser reflexo dos acontecimentos sociais que a sociedade vem atravessando, sendo influenciada por eles.

Tanto em nível de macro sistema, como em nível micro, as transformações estão acontecendo, mas talvez com ritmos diferentes. As políticas públicas têm apresentado dados que subsidiam os alunos com AH/SD, porém, no caso pesquisado, percebeu-se que a escola não se utiliza destas como suporte para suas práticas educacionais, nem mesmo possuem muito conhecimento do que elas prevêm.

Neste sentido, é importante que as organizações escolares construam novas competências e saberes, que articulem estas transformações sociais e na qual se construa um processo democrático de tomada de decisões. A gestão educacional, vinculada com todo este processo, não pode ser mais um sistema no qual um tem o monopólio das decisões, mas um sistema que seja guiado por um conjunto de pessoas, com ideais e objetivos em comum.

Com isso o PPP da escola, reconhecido como instrumento para garantia da escolarização de todos os alunos, deve subsidiar o trabalho pedagógico, referendando os objetivos principais da instituição educacional e os caminhos a serem percorridos. Assim, oferecendo além do acesso, mas também uma educação

de qualidade para todos os alunos, se constrói um ambiente de respeito às diferenças individuais.

Compreendendo que todos os sujeitos são diferentes, distinguindo-se pela singularidade inerente a cada um, as pessoas com AH/SD também possuem cada uma suas características próprias, suas especificidades e interesses. E uma educação se constituirá inclusiva no momento em que preservar a dignidade humana de seus alunos e cada um conhecer suas habilidades e interesses, constituindo sua própria identidade dentro de um grupo social.

Com as mudanças sociais que estão acontecendo, a inclusão somente poderá dar conta de seus anseios quando construir um espaço democrático para trabalhar com todos os alunos da escola, assim como reestruturar suas práticas pedagógicas, tendo em vista o respeito às diferenças de cada aluno.

Como foi possível perceber nesta pesquisa, as políticas públicas estão estruturadas, a partir dos diferentes acontecimentos sociais, salientando e apresentando dados importantes para as instituições educacionais, uma vez que garantem o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como dos alunos com AH/SD, o acesso à educação e a um ensino de qualidade. Esta qualidade da educação pode ser pensada a partir do estabelecimento de estratégias diferenciadas de reconhecimento, atendimento e respeito às diferenças destes alunos, por meio de adaptações curriculares, práticas diferenciadas dos professores, conforme está previsto nas legislações.

É neste sentido que não basta para o aluno com AH/SD a garantia de seu acesso ao ensino, caso não haja também condições para a permanência deste no processo, com uma educação de qualidade. Desta maneira se estaria, talvez de uma forma diferente daquela que se concebe, excluindo novamente este aluno do processo educacional.

Ao analisar o PPP da escola e o Regimento Escolar, tentando identificar quais ações educacionais estariam previstas para a educação e estimulação das potencialidades dos alunos com AH/SD, pode-se apreender que nestes documentos estão planejadas ações a nível geral de educação, porém poucos recursos e procedimentos para a educação especial. Inclusive não são problematizadas as idéias de educação inclusiva, apesar de haver discussões na escola quanto ao assunto. Quando citou a educação especial, da mesma forma não incluiu o aluno com AH/SD.

Um ponto que se considera importante salientar é que, a partir das entrevistas realizadas, foi possível perceber que todos os membros escolares participam na construção do PPP da escola, o que representa uma relativa participação nas decisões educacionais.

Assim, pode-se inferir que neste sentido muitos progressos ainda são necessários, a fim de se definir uma gestão educacional preocupada com a garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Partindo dos dados analisados no PPP da escola pesquisada, nota-se que as práticas pedagógicas nas salas de aulas das professoras entrevistadas são desenvolvidas a partir de um planejamento do professor, sendo que estratégias diferenciadas para o atendimento e o respeito das diferenças, incluindo os alunos com AH/SD, se restringem a ações isoladas e muitas vezes sem apoio e conhecimento sobre o assunto.

Porém foi possível compreender que essa limitação nas ações pedagógicas dentro do âmbito escolar está envolvida por outras questões, indo além do fato de não constar no PPP da escola. Uma delas são os mitos que ainda estão presentes no imaginário dos professores entrevistados, de que estes alunos não necessitam de atendimento diferenciado, de que aprendem sozinhos, etc, assim como a carência de conhecimento mais aprofundado sobre o assunto, sobre as características dos alunos com AH/SD, as formas de atendimento, e as políticas que subsidiam estes alunos. Por estes motivos, os alunos com características de AH/SD acabam não recebendo um atendimento educacional diferenciado em sala de aula.

Pode-se notar que tanto por parte da equipe coordenadora da escola como também dos professores entrevistados, existe interesse em aprofundar os conhecimentos sobre as AH/SD, sobre as políticas públicas que subsidiam estes alunos, tendo em vista que a escola deve garantir uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Como as professoras relataram, ainda é um assunto novo e pouco conhecido e discutido na escola. Por parte da coordenação escolar, também se percebe que, ao se falar nos alunos com AH/SD, não possuem muito conhecimento sobre o assunto, tendo limitadas informações sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula com estes alunos.

Por se tratar de um estudo de caso, e com vistas ao que se pode contribuir na organização da instituição pesquisada quanto ao atendimento dos alunos com características de AH/SD, destaca-se a necessidade de se ampliar as discussões no

que tange à construção do PPP da escola como também as políticas públicas que subsidiam o atendimento aos alunos com AH/SD, a fim de se conhecer melhor estes alunos e oferecer suporte para o seu desenvolvimento. Com isso, sugere-se que sejam realizados grupos de estudos e debates sobre o assunto, buscando-se o apoio de profissionais envolvidos com a área. Além disso, acredita-se que a parceria entre a escola pesquisada e o grupo do projeto de extensão que realiza atividades com os alunos com características de AH/SD pode desenvolver um trabalho realmente instigante para estes alunos, contribuindo para uma educação de qualidade para todos.

Espera-se que esta pesquisa possa estar contribuindo para o entendimento de algumas questões quanto à organização da gestão educacional para o atendimento dos alunos com características de AH/SD, como também colaborando com o desenvolvimento da instituição pesquisada e dos seus alunos.

Enfim, esta pesquisa demonstrou o estudo de uma instituição escolar e como esta vem se organizando para o atendimento dos alunos com características de AH/SD, discutindo pontos relevantes que se apresentaram a partir das entrevistas e das análises realizadas, e apontando assim algumas sugestões para a escola. Almeja-se que este estudo possa instigar novas problematizações no campo da pesquisa científica, contribuindo para que se concretize uma educação de qualidade para todos os alunos.

## **REFERÊNCIAS**

AMARAL, Ana Lúcia. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. 3. ed.. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: passo a passo: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 2. ed. Atual. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, 1948.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71**, 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução: Edílson Alkmim da Cunha. Ministério de Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares – Estratégias Área a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Superdotação e Talento**. Vol. 1. Fascículos I – II – III – IV. Leila Magalhães Santos (coordenadora), Natalícia Pacheco de Lacerda Gaioso, colaboração Vera Lúcia Palmeira Pereira. Brasília: Ministério de Educação, 1999. (Série: Atualidades Pedagógicas).

\_\_\_\_\_. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Superdotação e Talento**. Vol. 2. Fascículos V – VI – VII. Leila Magalhães Santos (coordenadora), Natalícia Pacheco de Lacerda Gaioso, colaboração Vera Lúcia Palmeira Pereira. Brasília: Ministério de Educação, 1999. (Série: Atualidades Pedagógicas).

\_\_\_\_\_. **Altas habilidades/superdotação e talentos:** manual de orientação para pais e professores. Associação Brasileira para Superdotados, Seção RS. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000.

\_\_\_\_\_. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.** Manual de orientação para pais e professores. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de educação - Lei nº 10.172.** Brasília: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pessoa Portadora de Deficiência:** Legislação Federal Básica. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria dos Direitos Humanos, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 2/01 – Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 12 de setembro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002, Série 2.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.** Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de educação Especial, 2006.

CORRÊA, Maria de Lourdes Costa; SIQUEIRA, Neiva Alves da; SILVEIRA, Sheila Torma. Reflexões sobre práticas inclusivas que podem atender os alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação e altas habilidades/superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos:** um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** Políticas, estrutura e organização. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Docência em Formação / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006 a. Série: Caderno de Gestão.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NICOLOSO, Cláudia Maria Ferreira. **Quebrando resistências e oferecendo ambiente metacognitivo para portadores de altas habilidades**. Santa Maria – RS, 2002. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro, SOUZA, Maria Inês Salgado de, BAHIA, Maria Giselle Marques. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O atendimento educacional ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: ed. da UFSM, 2006.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle. **Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS**. Santa Maria – RS, 2004. Monografia de Especialização da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão Freitas. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. In: FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

RENZULLI, Joseph S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, Ano XXVII, n. 1 (52), Jan./Abr. 2004.

RENZULLI, S. The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: RENZULLI, S. e REIS, Sally M. The Triad Reader. Connecticut : Creative Learning Press, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 39.678 de 23 de agosto de 1999**. Institui a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD's) e

Pessoas Portadoras de Altas Habilidades e dá outras providências. RS, 24 de agosto de 1999. Disponível em: <<http://www.agaahsd.com.br/politicapublica.html>>. Acesso em: 15 de junho de 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Minuta do Plano Estadual de Educação**. RS, fevereiro de 2005. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/pee.jsp>>. Acesso em: 20 de abril de 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 441/2002**. Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Comissão Especial de Educação Especial, RS, 10 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.ceed.rs.gov.br/ceed/dados/usr/html/parecer\\_2002/pare\\_441.doc](http://www.ceed.rs.gov.br/ceed/dados/usr/html/parecer_2002/pare_441.doc)>. Acesso em: 20 de abril de 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução Nº 267 de 10 de abril de 2002**. Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Conselho Estadual de Educação, RS, 10 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.ceed.rs.gov.br/ceed/dados/usr/html/resoluções/reso\\_267.doc](http://www.ceed.rs.gov.br/ceed/dados/usr/html/resoluções/reso_267.doc)>. Acesso em: 20 de abril de 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da nossa época; v. 42).

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Tradução de Daisy Moraes. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses**: MDT. 6ª ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005.



## **ANEXOS**

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## **CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Especializanda: Tatiane Negrini

Orientadora: Soraia Napoleão Freitas

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Tatiane Negrini, Educadora Especial e acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, desejo por meio deste, informar-lhe que estamos realizando um trabalho de pesquisa intitulado: “A gestão educacional em escolas públicas: uma análise do atendimento aos alunos com altas habilidades”.

Esta pesquisa objetiva investigar como uma escola, através do processo de educacional, organiza suas propostas administrativas e pedagógicas, para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com características de altas habilidades, justificada pela necessidade de um acompanhamento pedagógico diferenciado para estes alunos e pelo interesse em estudos na área.

A fim de que essa pesquisa se efetive, precisamos da colaboração da gestão desta escola (direção e professores). Por esta razão, solicitamos a sua cooperação para este estudo.

Informamos que a sua participação neste estudo é livre. Caso queira participar, fique ciente que esta pesquisa consta, inicialmente, de uma pesquisa documental, com a análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, para a pesquisa de campo serão utilizadas uma entrevista semi-estruturada com alguns professores que possuem em suas turmas alunos com indicativos de altas habilidades e uma entrevista semi-estruturada com a equipe diretiva da escola selecionada, que possui estes alunos identificados. Também serão realizadas observações nas salas de aula dos professores entrevistados.

Deixamos claro o total sigilo e privacidade da identificação dos sujeitos (professores e alunos), evidenciando que este estudo visa, sobretudo, trazer benefícios para a comunidade escolar, professores, alunos e familiares.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa, além de serem publicados na Monografia de Especialização, poderão ser apresentados em

forma de artigo ou de resumo em Congressos, Seminários e publicados em diferentes meios.

Por fim, eu \_\_\_\_\_, ciente do que me foi exposto, concordo com os procedimentos que serão realizados e participarei da pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas e gravações, apenas para a coleta de dados, não permitindo a minha identificação.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor (sujeito da pesquisa)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da acadêmica

\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Entrevista semi-estruturada com os professores

### ***ENTREVISTA COM O PROFESSOR***

*Entrevistador:*.....

*Nome do professor entrevistado:*.....

*Escola:*.....

*Série:*.....

*Assinatura do entrevistador:*

*Assinatura do professor:*

Estando ciente da pesquisa que está sendo realizada, o professor deve responder as seguintes questões:

- 1) A escola possui um Projeto Político Pedagógico? Quando foi sua elaboração?
- 2) Como foi o processo de construção do Projeto Político Pedagógico? Quem participou das discussões?
- 3) Quais as ações que o Projeto Político Pedagógico da escola traz a respeito da Educação Especial e das Altas Habilidades?
- 4) O que você conhece a respeito das Altas Habilidades?
- 5) Você tem alunos em sua sala de aula com características de altas habilidades?
- 6) Como são atendidos em sala de aula os alunos identificados com características de Altas Habilidades? Como o professor auxilia este aluno no estímulo de suas habilidades?
- 7) Como a escola se organiza para atender o interesse e as necessidades desses alunos?
- 8) O professor teve alguma formação ou orientação específica para trabalhar com estes alunos?
- 9) A coordenação pedagógica da escola orienta o professor no seu trabalho com esses alunos em sala de aula?

APÊNDICE B – Entrevista semi-estruturada com o membro da  
coordenação

***ENTREVISTA COM O MEMBRO DA COORDENAÇÃO***



*Entrevistador:*.....

*Nome do professor entrevistado:*.....

*Escola:*.....

*Série:*.....

*Assinatura do entrevistador:*

*Assinatura do entrevistado:*

Estando ciente da pesquisa que está sendo realizada, o professor deve responder as seguintes questões:

- 10) A escola possui um Projeto Político Pedagógico? Quando foi sua elaboração?
- 11) Como foi o processo de construção do Projeto Político Pedagógico? Quem participou das discussões?
- 12) Quais as ações que o Projeto Político Pedagógico da escola traz a respeito da Educação Especial e das Altas Habilidades?
- 13) O que você conhece a respeito das Altas Habilidades?
- 14) Você tem conhecimento se existem alunos matriculados na escola com características de altas habilidades?
- 15) Como são atendidos em sala de aula os alunos identificados com características de Altas Habilidades? Como o professor auxilia este aluno no estímulo de suas habilidades?
- 16) Como a escola se organiza para atender o interesse e as necessidades desses alunos? Existe alguma ação pedagógica planejada?
- 17) Os professores têm alguma formação ou orientação específica para trabalhar com estes alunos?
- 18) A coordenação pedagógica da escola orienta o professor no seu trabalho com esses alunos em sala de aula?