

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

**PROBLEMATIZAÇÕES E PERSPECTIVAS
CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Tatiane Negrini

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**PROBLEMATIZAÇÕES E PERSPECTIVAS CURRICULARES
NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Tatiane Negrini

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Pós-Dra. Soraia Napoleão Freitas

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Negrini, Tatiane

Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação / Tatiane Negrini.-2015.

326 p.; 30cm

Orientador: Soraia Napoleão Freitas

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Educação Especial 2. Currículo 3. Altas habilidades/superdotação I. Freitas, Soraia Napoleão II. Título.

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**PROBLEMATIZAÇÕES E PERSPECTIVAS CURRICULARES NA
EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

elaborada por
Tatiane Negrini

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Soraia Napoleão Freitas, Pós-Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Laura Ceretta Moreira, Dr^a. (UFPR)

Miguel Claudio Moriel Chacón, Dr. (UNESP)

Nara Joyce Wellausen Vieira, Dr^a. (UFSM)

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)

Glaucimara Pires Oliveira, Dra. (UFSM) - suplente

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, Dr^a. (PUCRS) - suplente

Santa Maria, 03 de março de 2015

AGRADECIMENTOS

“O essencial é invisível aos olhos e só se pode ver com o coração.”

Antoine de Saint-Exupéry

Agradeço...

À Deus, que me manteve forte para enfrentar com fé os desafios da vida e seguir os caminhos do “bem”.

À minha família, à qual deve tudo que sou e com a qual aprendi a compartilhar e a buscar meus sonhos, obrigada por me incentivar, consolar e aplaudir, torcendo sempre por mim. Pai, Dirceu, e Mãe, Maria, vocês são meus exemplos e meu porto seguro. Manos, Daniel e Mateus, muito mais que irmãos, amigos; levo vocês no coração sempre.

Ao meu marido, Leonardo, pelo carinho e incentivo a todo momento, por acompanhar meu cotidiano “quase enlouquecedor” e mesmo assim estar ao lado.

À querida “mestre” professora Soraia, que, durante esta trajetória acadêmica, tornou-se mais que uma orientadora; tornou-se uma amiga, um exemplo. Agradeço todas as aprendizagens, as quais levarei para minha vida, tudo o que aprendi com você, com suas palavras e com sua forma meiga e atenciosa de olhar e se expressar.

Ao Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP), pelo incentivo, pelas palavras, por cada um dos dias de convívio e de aprendizagens. A estas “meninas” da Soraia, que têm o potencial de marcar o coração de quem por elas passam. Muito obrigada... Com vocês, aprendo a compartilhar ideias, a trabalhar em equipe, a buscar objetivos em comum.

À Universidade Federal de Santa Maria, à CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao qual estive vinculada durante esta trajetória, pelas trocas de conhecimentos com colegas e professores.

Aos professores(as) que fazem parte da banca desta tese, aos quais tenho enorme admiração e carinho. Agradeço pela leitura atenciosa e pelas inquietações que colocam nesta pesquisadora.

À escola e aos professores(as) que participaram desta pesquisa, os quais dispuseram do seu precioso tempo para contribuir para a investigação.

Aos alunos com altas habilidades/superdotação, àqueles que participaram desta pesquisa e a todos que estão inseridos nas escolas, com os quais luto por uma Educação mais qualificada.

Aos meus amigos(as), tios(as), primos(as), sogro/a e cunhados(as), pelo “vai em frente” do dia a dia, por acreditarem naquela “menina que sonhava ser professora”.

Aos “meus queridos” que durante este percurso passaram para “o outro lado”, pela força que sempre transmitiram através da vontade de viver.

PARADOXOS I

O problema do dilema
No esquema do sistema

O mundo dos impactos
No reinado dos compactos

A urgência do dever
No caos do poder

A nostalgia do passado
No presente muito usado

O escape do espetáculo
Nas garras do tentáculo

A vida contraditória
No deserto da oratória

A desordem do consumo
Na postura do insumo

O culto do prazer
No vazio do lazer

A tentação da inércia
No risco da peripécia

A estória de alguém
No delírio do ninguém

Sobreviver a tudo isto
Acreditando no além disto

Com o desejo da esperança
Num futuro de bonança

Novaes (2008, p. 07).

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PROBLEMATIZAÇÕES E PERSPECTIVAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

AUTORA: TATIANE NEGRINI
ORIENTADORA: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Esta tese está vinculada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e faz parte da Linha de Pesquisa LP3 – Educação Especial. A educação dos alunos com altas habilidades/superdotação é um assunto instigante frente aos desafios que a escola possui na contemporaneidade. Desse modo, o objetivo geral proposto neste estudo é investigar como tem se constituído o currículo escolar para atender às necessidades educacionais desses alunos, propondo, com base nisso, estratégias educacionais para estes. A partir de uma abordagem qualitativa em pesquisa educacional, caracteriza-se como um estudo de caso realizado em uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS. Foi realizada análise documental assim como coleta de campo, com entrevistas narrativas semiestruturadas. Os sujeitos participantes do estudo foram alunos com altas habilidades/superdotação, seus professores (da sala de recursos e da sala regular) e um membro da coordenação pedagógica da escola pesquisada. A partir do aprofundamento teórico o qual embasa este estudo e dos dados coletados, foram eleitas categorias para a realização da análise, partindo dos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Entende-se que o currículo escolar vem construindo possibilidades educacionais para os alunos com altas habilidades/superdotação. Além disso, as narrativas demonstram preocupação por parte dos professores a respeito deste aspecto. No entanto, ainda é necessária a qualificação das práticas pedagógicas, sejam elas de enriquecimento intra ou extracurricular, com estratégias curriculares diferenciadas a este público. Considerando os estudos teóricos e as análises realizadas, alcançaram-se os objetivos propostos, e foi sugerida a espiral das perspectivas curriculares, a fim de propor alternativas curriculares para reflexão quanto ao atendimento educacional dos alunos em questão.

Palavras-chave: Educação Especial. Currículo. Altas habilidades/superdotação.

ABSTRACT

Doctoral Dissertation
Post-graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

PROBLEMATIZATION AND CURRICULAR PROSPECTIVES IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS

AUTHOR: TATIANE NEGRINI

ADVISOR: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

This dissertation is linked to the Doctorate Course in Education of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria and is part of the Research Line LP3 – Special Education. The education of students with high abilities/gifted is an exciting matter considering the challenges that the schools nowadays possess. Thus, the overall objective proposed in this study is to investigate how the school curriculum has been constituted in order to meet the educational needs of these students, proposing, based on this, educational strategies for them. From a qualitative approach in educational research, this research is characterized as a case study in a public school in the city of Santa Maria/Rio Grande do Sul, Brazil. Documentary analysis was performed as well as field collection with semi-structured narrative interviews. The subjects of the study were students with high abilities/gifted, their teachers (from the resource class and regular class) and a member of the teaching coordination of the studied school. From the theoretical study which underlies this study and the collected data, categories were chosen to perform the analysis, based on the assumptions of Content Analysis (BARDIN, 2011). It is understood that the school curriculum has been creating educational possibilities for students with high abilities/gifted. In addition, the narratives show concern teachers regarding this aspect. However, the teaching practices still require qualification, whether they are of intra or extracurricular enrichment, with curriculum strategies differentiated to this public. Considering the theoretical studies and the analysis performed, the proposed objectives were achieved, and was suggested the spiral curriculum perspectives in order to propose curricular alternatives to reflect on the educational services to such students.

Keywords: Special Education. Curriculum. High Abilities/Giftedness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica da definição de Superdotação de Renzulli.....	71
Figura 2 – Conceito dos Três Anéis de Renzulli.....	73
Figura 3 – Modelo Triádico de Enriquecimento.	183
Figura 4 – Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola.	188
Figura 5 - Modelo de Menus Múltiplos.....	194
Figura 6 – Modelo de Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação.....	197
Figura 7 – Hierarquia de dimensões do conhecimento.....	200
Figura 8 – Espiral das perspectivas curriculares para os alunos com altas habilidades/superdotação.....	254

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos com altas habilidades/superdotação matriculados em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos dos anos de 2010 a 2013, no Brasil.....	76
Tabela 2 – Alunos com altas habilidades/superdotação matriculados em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos dos anos de 2010 a 2013, no Rio Grande do Sul.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses defendidas de 1989 a 2011.....	35
Quadro 2 - Teses defendidas que não constam na base de dados da CAPES.	39
Quadro 3 - Informações referentes aos alunos participantes da pesquisa.	51
Quadro 4 - Informações referentes aos professores participantes da pesquisa.....	53
Quadro 5 - Categorias de análise da tese.	59
Quadro 6 – Características das pessoas com superdotação acadêmica.	74
Quadro 7 – Características das pessoas com superdotação produtiva-criativa.	74
Quadro 8 – O paradigma tradicional e paradigma atual na educação de pessoas com altas habilidades/superdotação.....	75
Quadro 9 – Características comuns e mais frequentes entre as pessoas superdotadas.....	85
Quadro 10 – Características e problemas possíveis de serem encontrados no contexto educacional.....	103
Quadro 11 – Modelo Dedutivo e Indutivo.	185
Quadro 12 – Adaptações não significativas do currículo.....	214
Quadro 13 – Resumo geral das adaptações curriculares.	215

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGAAHSD	Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/superdotação
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
CE	Centro de Educação
CEB	Conselho de Educação Básica
CEDET	Centro de Desenvolvimento de Potencial e Talento
CEED	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ConBraSd	Conselho Brasileiro de Superdotação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico
FADERS	Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul
GAP	Gabinete de projetos
GPESP	Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INODAP	Instituto para Otimização da Aprendizagem
MAEE	Modelo de Atendimento Educacional Especializado
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
ONG	Organização não governamental
PAAAH/SD	Programa de Atendimento aos Alunos de Altas Habilidades/Superdotação

PAH/S	Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIT	Programa de Incentivo ao Talento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial Perspectiva da Educação Inclusiva
PPAHs	Pessoas Portadoras de Altas Habilidades
PPDs	Pessoas Portadoras de Deficiência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QI	Quociente Intelectual
RDIM	<i>Rotatory Door Identification Model</i>
SEM	<i>Schoolwide Enrichment Model</i>
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
Taec	Teste de Abreacción para Evaluar lá Creatividad
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
Unesco	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
Unicruz	Universidade de Cruz Alta

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Confidencialidade	311
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis.....	313
Apêndice C – Termo de Assentimento – Alunos	315
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores e Coordenação Pedagógica.....	317
Apêndice E - Tópicos guias das entrevistas com professores e coordenação pedagógica	319
Apêndice F - Tópicos guias das entrevistas com os alunos.....	320

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP	323
--	-----

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	29
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	49
2 O RECONHECIMENTO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA: NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES	62
2.1 O reconhecimento do outro e da diferença na escola	63
2.2 Definições das altas habilidades/superdotação: histórico e atualidade	65
2.3 Caracterizando os sujeitos com altas habilidades/superdotação pelo olhar da escola	77
2.3.1 As múltiplas inteligências dos sujeitos e os aportes de Howard Gardner	88
2.4 Os próprios alunos falam de si: indicadores de altas habilidades/ superdotação.....	90
2.5 Necessidades Educacionais Especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação	95
2.6 A identidade do sujeito com altas habilidades/superdotação e as narrativas a este respeito: reconhecendo o outro	107
3 ESTUDO TEÓRICO DO CAMPO CURRICULAR	114
3.1 Compreendendo o currículo: historicidade e concepções.....	115
3.2 Das teorias tradicionais às contemporâneas: estudos no contexto brasileiro	121
3.3 Resgatando algumas experiências em outros países.....	127
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO PARA OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: GARANTIAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL	137
4.1 O atendimento educacional e os subsídios nos documentos legais.....	137
4.1.1 Amparo internacional	138
4.1.2 Amparo nacional.....	140
4.1.3 Amparo estadual.....	151
4.2 Debatendo as propostas pedagógicas da escola para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação – o projeto político-pedagógico	158
4.2.1 A análise documental.....	158
4.2.1.1 Organização do ensino	162
4.2.1.2 Bases da proposta pedagógica	163
4.2.1.3 Educação Especial e inclusão na escola	166
4.2.2 As considerações docentes sobre o PPP	168
5 CONSTITUIÇÃO DE PROPOSTAS E PRÁTICAS PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE OS ESTUDOS E A REALIDADE EDUCACIONAL APONTAM	177
5.1 Contextos de aprendizagem e enriquecimento aos alunos com altas habilidades/superdotação.....	177
5.2 Joseph Renzulli: uma proposta de enriquecimento para toda a escola.....	180
5.3 MAEE – Modelo de Atendimento Educacional Especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação.....	196
5.4 O Enriquecimento Intracurricular: as narrativas docentes dos sujeitos da escola..	202
5.5 Enriquecimento Intracurricular: o olhar discente sobre as práticas em sala de aula	218
5.6 O Enriquecimento Extracurricular: trabalhos pedagógicos além da sala de aula regular	226

5.7 Aceleração.....	238
5.8 Outras propostas curriculares para os alunos com altas habilidades/superdotação	241
6 ALGUMAS PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	249
7 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A INCLUSÃO E OS TEMPOS/ESPAÇOS QUE PERMEIAM O CURRÍCULO ESCOLAR.....	259
7.1 A constituição dos processos de escolarização e a relação desta com os alunos com altas habilidades/superdotação	259
7.2 Currículo e inclusão dos sujeitos com altas habilidades/superdotação na escola	269
7.2.1 A escola para o aluno com altas habilidades/superdotação	269
7.2.2 Inclusão e Currículo	275
CONSIDERAÇÕES FINAIS	291
REFERÊNCIAS	297
APÊNDICES.....	309
ANEXOS	321

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Inventei de mexer com quem estava quieto, puxei conversa, dei-me ao atrevimento de cutucar onças com vara curta. Agora aqui estou, meio atordoado por tantas vozes, incerto de meus caminhos, mas desejoso de trazer mais vozes à mesa de nossa interlocução. Estou consciente de que a folha que dá suporte ao escrever o dará também a muitas leituras, divergentes, diferentes, isto é, que levem a muitos sentidos, contraditórios até”.

Marques (2006, p. 27).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Aventurar-se, desafiar-se, questionar-se, escrever! Pesquisa implica a conjugação destes verbos, que incitam, movimentam e constituem o pesquisador. “Escrever é preciso”, já dizia Marques (2006, p. 18), e este é o desafio quando se começa a traçar um estudo, uma pesquisa, especialmente na área da Educação. O importante é começar: traçar os primeiros passos, definir os encantamentos, fazer os delineamentos necessários e iniciar a investigação. Tudo isso são aprendizagens que a cada dia são vislumbradas na vida de um pesquisador, o qual em meio a leituras, compreensões teóricas e epistemológicas, questionamentos, previsões e inseguranças, vai construindo tramas e redes, realizando nós e amarrações, movido pelo desejo de tornar seu problema de estudo uma pesquisa, que entre tantos outros aspectos, apresenta seus próprios desafios.

Escrever é isso aí: interlocução. Quais os interlocutores nesse ato aparentemente tão pessoal, solitário, reservado, silencioso? Os possíveis leitores que, parecendo tão distantes, já me espionando, indiscretos e metidos; os amigos a quem vou mostrando o que escrevo; os muitos autores que vão enriquecendo a listagem de minhas referências bibliográficas; os que estão com a mão na massa das práticas que busco entender. Por fim, porque influenciado por todos os demais, eu, escrevente em diálogo comigo mesmo e ao mesmo tempo primeiro da fila (em vez de ficar tranquilo em meu canto) (MARQUES, 2006, p. 26-27).

Ao longo de um processo que parece solitário e angustiante, embora rodeado de pensamentos e interlocuções, vou dialogando comigo mesma e colocando no papel o que me passa, instiga, inquieta, a partir das experiências e aprendizagens que estou construindo. Desse modo, proponho este estudo, estando em meio a livros, textos, ideias, curiosidades, leituras e mais leituras, organizando e estruturando saberes que vão se constituindo ao longo da pesquisa.

Pesquisar sobre a temática das altas habilidades/superdotação¹ é como abrir um “baú” que é visto e admirado. Muitos querem saber o que há nele, mas deixam para outro momento, pois há outras coisas a pensar. Instiga-me abri-lo, não para descobrir algo inusitado, novo, mas para explorar de outras maneiras o que há nele, posto que muitas questões ainda precisam

¹ Será utilizado, ao longo do texto, o termo “altas habilidades/superdotação”, uma vez que é a terminologia citada na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e pelo fato de a pesquisadora acreditar que este representa o comportamento dos sujeitos em questão.

ser olhadas, investigadas, problematizadas, especialmente aquelas envolvendo a educação destes sujeitos.

Nesse sentido, proponho uma discussão a respeito do grupo de pessoas caracterizadas como sujeitos com altas habilidades/superdotação, uma vez que são incluídos no público das políticas educacionais da Educação Especial, em especial da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nessa compreensão, parte-se da ideia de que todos os sujeitos são diferentes entre si, isto é, da ideia de que possuem suas peculiaridades e identidades, assim como direitos e deveres a serem respeitados.

Além disso, compreende-se que não basta apenas olhar para esses sujeitos sem olhar também para o contexto social e educacional que os rodeia, o que implica olhar para as condições, oportunidades e situações que lhe são oferecidas ou não. Nesse sentido, a Educação tem papel fundamental, pois, se é previsto que esses alunos têm direito a uma educação baseada nas suas Necessidades Educacionais Especiais (NEE), cabe questionar como esta vêm sendo organizada dentro da escola? Como o currículo vem sendo articulado e constituído para atender a esses alunos? Como pode ser construído?

Essas preocupações explicitadas para com a educação das pessoas com altas habilidades/superdotação emergiram ainda em minha formação inicial no Curso de Educação Especial – Deficientes da Audiocomunicação, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), quando comecei participar, no ano de 2004, do Projeto de Pesquisa “Da identificação a orientação de alunos com características de altas habilidades” e do projeto de extensão Programa de Incentivo ao Talento (PIT), registrados no Gabinete de Projetos (GAP), do Centro de Educação da UFSM, respectivamente sob os números 12.170 e 14.100, e vêm se constituindo desde então. Esses projetos fazem parte do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (CNPq), da UFSM, e são coordenados pela professora Dr.^a Soraia Napoleão Freitas.

Na composição curricular do curso, não havia disciplinas que tratavam explicitamente sobre esta temática. Assim, foi com a participação nos referidos projetos, efetiva até o presente momento, que está sendo possível vivenciar experiências enriquecedoras e desafiadoras quanto à identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação e de seu atendimento por um programa educacional, as quais permitem problematizações e reflexões sobre a educação destes.

O primeiro projeto supracitado tem como objetivo identificar estudantes com características de altas habilidades/superdotação em escolas da rede de ensino da cidade de Santa Maria/RS, a fim de os encaminhar para um programa de enriquecimento extracurricular. Devido às vivências proporcionadas pelo projeto, está sendo possível observar o quanto a identificação e o reconhecimento deste comportamento traz progressos para a vida pessoal e escolar desses sujeitos, bem como para a sua realização profissional, auxiliando para que possam compreender melhor seus anseios e para que, de alguma forma, sintam-se incluídos com melhores condições na escola regular.

Já o projeto de extensão, PIT, busca implementar um programa de enriquecimento extracurricular, destinado a alunos com características de altas habilidades/superdotação, a fim de ampliar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular. Para os encontros, que são semanais, formulam-se ações que buscam assessorar o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação, permitindo-lhes o contato com instrumentos pedagógicos diferentes daqueles disponibilizados em sala de aula, assim como com conteúdos curriculares diferenciados e temáticas que chamem sua atenção.

Dessa forma, com a participação nestes projetos, concretizou-se uma área de grande interesse de pesquisa pessoal, a qual, com o envolvimento nas discussões do GPESP, possibilitou novas “leituras” das práticas escolares e algumas indagações. Além disso, para muitos dos alunos participantes desses projetos, as ações, especialmente as do PIT, representam uma das poucas oportunidades de enriquecimento e de novas aprendizagens dentro das suas áreas de destaque e de encontrar o incentivo para acreditar que têm direito a diferentes possibilidades educacionais. Sabe-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito desses alunos e que precisa se expandir para o atendimento educacional² a eles.

Também participo do projeto “Acessibilidade na Educação” (registrado no GAP/CE sob o nº 023930), proposto pelo mesmo grupo de pesquisa, que se constitui como um projeto “guarda-chuva”, no qual se incluem vários eixos de investigação. Entre esses eixos, um deles é a consolidação de uma vinculação mais consistente entre os projetos citados anteriormente e as escolas dos alunos, partindo do pressuposto de que a acessibilidade educacional encontra “solo fértil” quando também a instituição educacional reconhece esses alunos com altas

² Para esclarecimento, quando é utilizado o termo “atendimento educacional”, faz-se referência às diferentes formas de atendimento oferecidas aos alunos com altas habilidades/superdotação, enquanto que quando utilizada a expressão “atendimento educacional especializado” refere-se ao atendimento realizado pelo professor especialista em Educação Especial em sala de recursos multifuncionais.

habilidades/superdotação e pode direcionar práticas para estimular suas habilidades. Essas propostas me inquietam, uma vez que verifico que a escola também tem função de orientação e de atendimento educacional para esses estudantes e, muitas vezes, não realiza ou encarrega apenas o profissional da Educação Especial para essas funções.

Desse modo, saliento o quanto a prática investigativa e extensionista, consolidada na participação em projetos de pesquisa e extensão, constituiu minha identidade de pesquisadora, levando-me a problematizações além da temática de formação inicial. A pesquisa que desenvolvo emerge dessa processualidade, dos momentos e das inquietações vividas, que abrem possibilidades de novos e inéditos estudos na área.

Foi nesta temática principal da Educação Especial e das altas habilidades/superdotação que prossegui envolvida com a pesquisa científica, realizando o Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM. Nesse momento, propus a investigação de como uma escola pública, por meio do processo de gestão educacional, organizava suas propostas administrativas e pedagógicas para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com características de altas habilidades/superdotação. Evidenciou-se que a legislação educacional brasileira ressalta a educação desses alunos, porém que, na escola, esse tema ainda é bastante novo e um número reduzido de discussões e ações estão sendo implementadas no sentido de atender a esta parcela da população (NEGRINI, 2007).

Outra formação realizada foi a Especialização em Educação Especial: Altas habilidades/superdotação, oferecida também pela UFSM, na qual me aprofundi em algumas leituras neste campo de investigação, tendo contato com outros pesquisadores da área. Nesse processo, procurei investigar as experiências de um aluno com características de altas habilidades/superdotação, participante de um programa de enriquecimento. Esse estudo me possibilitou outro olhar para o sujeito com altas habilidades/superdotação, pois permitiu ao próprio sujeito contar sua vida e sua trajetória acadêmica e pessoal (NEGRINI, 2008).

O envolvimento com a pesquisa proporciona ao pesquisador reflexões que apontam para novas indagações, para outros questionamentos, que surgem das leituras e da prática na área investigada. Desse modo, senti-me instigada a continuar na formação científica e ingressei no Curso de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado/UFSM, problematizando os efeitos que o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação produzia no espaço da escola de surdos. Esta pesquisa foi impulsionada principalmente com a finalidade de conhecer o percentual de alunos com altas

habilidades/superdotação nas escolas e de não vislumbrar pesquisas no campo da educação dos surdos com altas habilidades/superdotação.

O processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, dentro da escola de surdos trouxe à tona a questão do conhecimento que está sendo produzido a respeito desses alunos e das diferenças e experiências pedagógicas singulares que cada sujeito vivencia. Assim, para esses alunos, colocam-se em ação estratégias de controle de suas aprendizagens e de seus comportamentos. Ressalto que foi muito instigante pensar em quem são esses alunos dentro da escola em questão e em como estavam sendo produzidos dentro do ambiente escolar (NEGRINI, 2009).

A partir do que venho investigando nesta área e das inúmeras leituras realizadas para aprofundamento e debates, constatei que vários aspectos envolvem a inclusão desses sujeitos na escola, tendo em vista seu reconhecimento e estímulo. No entanto, não basta conhecê-los quanto às suas peculiaridades sem propor um trabalho educacional para orientação e estimulação de suas habilidades. Freitas e Pérez (2012, p. 11) mencionam que:

O reconhecimento das peculiaridades e das necessidades educacionais dos alunos com AH/SD possibilita que se possa realizar a inclusão de maneira mais eficaz para estes alunos, permitindo-lhes avançar em seus conhecimentos, estimulando as suas potencialidades. É importante salientar que o processo inclusivo depende de uma rede de fatores, estando estes interligados e relacionados na efetivação de práticas diferenciadas.

Desse modo, a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação corresponde também à criação de estratégias pedagógicas por parte do corpo docente da instituição para os orientar a respeito de suas potencialidades. Com isso, tendo clareza de que para esses sujeitos é relevante um trabalho educacional diferenciado para a estimulação de suas potencialidades na escola, proponho, nesta tese, investigar como vem se constituindo o currículo escolar visando a atender às necessidades específicas dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Acredito que o cotidiano escolar é, sobretudo, constituído pelas múltiplas ações que acontecem no contexto escolar, resultado de aprendizagens e de diversas manifestações vividas neste ambiente. Oliveira (2005, p. 55) menciona que as ações cotidianas,

[...] assumem suas significações específicas em função dos processos de recriação permanente dos nossos fazeres, produzidos tanto em função das circunstâncias específicas do momento e da forma como os vivenciamos, quanto dos processos

históricos mais amplos – culturais, sociais, familiares, políticos, etc. – que nos formam, constitutivos de nossas identidades individuais e coletivas.

Com isso, conhecer este cotidiano, as ações e práticas curriculares que são vividas e produzidas nestes fazeres diários com os alunos com altas habilidades/superdotação, pode contribuir para que se possam evidenciar diferentes oportunidades educacionais para eles.

Esta investigação é relevante na medida em que se verifica um número reduzido de estudos científicos publicados em prol da educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, especialmente em função de elucidar as propostas curriculares para o atendimento pedagógico desses.

Nas pesquisas brasileiras, percebe-se que as universidades têm contribuído para os avanços na área das altas habilidades/superdotação. Ao consultar o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), direcionando a busca às palavras-chave “altas habilidades” e “superdotação”, encontrou-se um total de 11 teses defendidas: uma no ano de 1989 e as demais a partir do ano 2000 (CAPES, 2012), conforme demonstra o quadro 1.

(continua)

Data	Título	Instituição/Área	Orientador(a)	Autor(a)
01/07/1989	Os chamados Superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Doutorado em Educação	Margot Bertoluci Ott	Cecília Irene Osowski
01/08/2001	Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Doutorado em Educação	José Geraldo Silveira Bueno	Cristina Maria Carvalho Delou
01/04/2004	A moral em superdotados: uma nova perspectiva	Universidade de Brasília / Doutorado em Psicologia	Albertina Mitjans Martinez	Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
01/07/2005	Viagem a “Mojave-Óki!”: a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Doutorado em Educação	Claudio Roberto Baptista	Nara Joyce Wellausen Vieira
01/03/2006	Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil	Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Doutorado em Educação	Marsyl Bulkool Metrau	Haydea Maria Marino de Sant’Anna Reis

(conclusão)

01/08/2006	Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?	Universidade de Brasília / Doutorado em Sociologia	Lucio de Brito Castelo Branco	Marília Gonzaga Martins Souto de Magalhães
01/06/2008	Adolescentes talentosos: características individuais e familiares	Universidade de Brasília / Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	Denise de Souza Fleith	Jane Farias Chagas
01/08/2008	Ser ou não ser, eis a questão: os processos de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Doutorado em Educação	Claus Dieter Stobäus	Susana Graciela Pérez Barrera Pérez
01/02/2011	Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil	Universidade Federal de São Carlos/SP / Doutorado em Educação Especial	Maria da Piedade Resende da Costa	Isa Regina Santos dos Anjos
01/03/2011	O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência	Universidade Federal do Paraná/ Doutorado em Educação	Araci Asinelli da Luz	Gilka Borges Correia
01/03/2011	Superdotados e Superdotados Underachievers: Um Estudo Comparativo das Características Pessoais, Familiares e Escolares	Universidade de Brasília / Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	Denise de Souza Fleith	Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino

Quadro 1 - Teses defendidas de 1989 a 2011.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

A primeira que consta no Banco de Teses, defendida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 01/07/1989, é de Cecília Irene Osowski e intitula-se “Os chamados Superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista”. A pesquisadora realizou, a partir de uma abordagem marxista, uma discussão das principais ideias sobre a identificação de superdotados e salientou a necessidade de uma educação especial (CAPES, 2012).

Observa-se que neste período de 1989 a 2001 há um período sem nenhuma produção de tese envolvendo a área das altas habilidades/superdotação, o que é preocupante, pois são

mais de dez anos em pesquisas em doutorado sobre o assunto, o que dificulta o avanço nas discussões.

Em 01/08/2001, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Cristina Maria Carvalho Delou defendeu a tese “Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino”. Nesse estudo, a pesquisadora analisou como a escola pesquisada lidou com os alunos considerados superdotados e encaminhados para atendimento educacional em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, buscando compreender como as trajetórias escolares desses alunos foram constituídas.

Já Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, da Universidade de Brasília (UNB), desenvolveu a tese “A moral em superdotados: uma nova perspectiva”, defendida em 01/04/2004. Nesse estudo, foi possível analisar como se constitui a moral e a moral pró-social em adolescentes identificados como superdotados, nas áreas intelectual e acadêmica, pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Essa tese vincula-se à área da Psicologia e evidencia que a moral deve ser considerada a partir da personalidade de cada sujeito.

Em 01/07/2005, o estudo “Viagem a ‘Mojave-Óki!’: a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos”, foi defendido por Nara Joyce Wellausen Vieira, pela UFRGS. O objetivo foi analisar o processo de identificação das altas habilidades/superdotação em crianças da faixa etária de quatro a seis anos, considerando-se uma concepção de inteligência que evidencie suas múltiplas expressões e um entendimento dinâmico dos indicadores que definem estes sujeitos. Esse trabalho vem contribuir com a área de investigação da presente pesquisa, uma vez que, na educação infantil, ainda não havia estudos mais aprofundados quanto a estratégias para identificação das crianças com altas habilidades/superdotação.

A tese de Haydea Maria Marino de Sant’Anna Reis, intitulada “Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/Superdotação no Brasil”, foi defendida em 01/03/2006 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Esta analisou, a partir de um estudo de caso, aspectos da formação docente para a Educação Especial – Altas Habilidades/Superdotação que compõem competências necessárias e desejáveis para atender ao universo da Educação Inclusiva. Evidenciou-se, como resultados,

que a formação docente nessa área ainda é restrita, motivo pelo qual pouco avança na realização de um atendimento educacional adequado para esses alunos.

O trabalho “Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?”, desenvolvido por Marília Gonzaga Martins Souto de Magalhães e defendido em 01/08/2006, também é proveniente da UNB. Este procurou analisar o Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no período de fevereiro de 1991 a dezembro de 2002, verificando se as ações desenvolvidas nos processos de encaminhamento, avaliação e atendimento do aluno superdotado favoreciam sua inclusão social. Observou-se que há divergências quanto ao que consta em alguns documentos nacionais e o que realmente se efetiva nas ações do Estado, percebendo-se uma priorização das ações voltadas para os alunos que apresentam alguma deficiência, em detrimento dos programas para superdotados.

Jane Farias Chagas, também da UNB, defendeu, em 01/06/2008, a tese “Adolescentes talentosos: características individuais e familiares”, descrevendo, a partir dos pressupostos preconizados no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, as características individuais e familiares de adolescentes talentosos a partir da percepção de seus familiares, seus professores e outros adolescentes. É interessante observar que o suporte familiar e o atendimento em sala de recursos foram os dois principais fatores apontados como favoráveis ao desenvolvimento do talento.

Pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), a pesquisadora Susana Graciela Pérez Barrera Pérez apresentou, em 01/08/2008, a tese “Ser ou não ser, eis a questão: os processos de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta”. Essa pesquisa se configura como um estudo de caso qualitativo, que teve como objetivo geral compreender a forma como a Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD) adulta constrói sua identidade como tal, propondo estratégias educacionais para uma construção sadia dessa identidade e para seu desenvolvimento. Além do debate proposto com ênfase, comprovou a validade do instrumento para a identificação de indicadores de AH/SD em adultos, salientando algumas estratégias no âmbito universitário e laboral para o atendimento destes.

Isa Regina Santos dos Anjos, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)/SP, defendeu o trabalho “Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no

Brasil”, em 01/02/2011, no qual objetivou identificar, por meio das abordagens teórico-metodológicas, o perfil epistemológico e as tendências da investigação das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação no Brasil que estudaram o atendimento a pessoas com altas habilidades/superdotação.

Entre as últimas teses na área, encontra-se a de Gilka Borges Correia, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), intitulada “O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência” e apresentada em 01/03/2011. Esta teve como objetivo investigar e compreender o processo de construção do autoconceito, durante a vivência do rito de passagem para a adolescência, por meio de procedimentos e estratégias educacionais de apoio psicológico.

Também, concluindo esta análise das pesquisas catalogadas no Banco de Teses da Capes, encontra-se a de Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino, “Superdotados e Superdotados Underachievers: Um Estudo Comparativo das Características Pessoais, Familiares e Escolares”, defendida em 01/03/2011, pela UNB. A partir da definição de baixa performance (*underachievement*, em inglês), que enfatiza a discrepância entre o potencial revelado (habilidade) e a performance (realização), particularmente no contexto escolar, o estudo comparou dois grupos de alunos – superdotados e superdotados *underachievers* – de um atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação, em relação às suas habilidades, às suas preferências, aos seus interesses, aos seus aspectos motivacionais, às suas características pessoais, às suas relações interpessoais e acadêmicas e aos seus estilos de aprendizagem, investigando possíveis diferenças entre eles.

Além das teses mencionadas, foram encontradas mais oito que não aparecem na pesquisa ao Banco de Teses da Capes com os descritores utilizados, mas que são relevantes para a área, as quais foram conseguidas a partir do contato com os autores ou seus orientadores e por meio de pesquisa na internet, também nas bibliotecas virtuais (Quadro 2).

(continua)

Data	Título	Instituição/Área	Orientador(a)	Autora
2000	Criatividade, abstração, raciocínio lógico, ansiedade e sua interação na personalidade de estudantes de arquitetura, computação e psicologia	PUCRS / Doutorado em Psicologia	Cicero Emido Vaz	Maria Alice D'Ávila Becker
2005	Creativity and intelligence: a study of Brazilian gifted and talented students	University of Connecticut, Storrs/Mansfield, USA	Elizabeth Jean Gubbins	Ângela Magda Rodrigues Virgolim

01/04/2005	Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades	Universidade Federal do Ceará / Doutorado em Educação	Maristela Lage Alencar	Tania Vicente Viana
12/2008	Superdotação: estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos	Universidade do Minho / Portugal, Doutorado em Psicologia	Leandro da Silva Almeida	Dora Cortat Simonetti
01/11/2008	Programa de enriquecimento de base cognitivo-comportamental mediando o transtorno obsessivo compulsivo /TOC de um estudante com altas habilidades na escola regular: um estudo de caso	Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Doutorado em Ciências Médicas	Mary Rangel	Maria Cláudia Dutra Lopes Barbosa
2012	Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas no ensino básico	Universidade Federal de São Carlos / Doutorado em Educação Especial	Maria da Piedade Resende da Costa	Rosemeire de Araújo Rangni
27/05/2013	Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS	Universidade Federal de Santa Maria / Doutorado em Educação	Soraia Napoleão Freitas	Vaneza Cauduro Peranzoni
2014	Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?	Universidade Federal do Espírito Santo / Doutorado em Educação	Sônia Lopes Victor	Carly Cruz

Quadro 2 - Teses defendidas que não constam na base de dados da CAPES.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

O trabalho de Maria Alice D'Avila Becker teve como objetivo investigar a criatividade, a abstração, o raciocínio lógico e a ansiedade, comparando estudantes dos cursos de Arquitetura com estudantes de Computação e de Psicologia, utilizando-se, pra tanto, a Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores para identificação dos alunos considerados criativos, preenchida pelos professores; a Técnica de Zulliger (Z-Teste) e o Teste de Abreacción para Evaluar la Creatividad (Taec).

A tese de Angela Magda Rodrigues Virgolim teve dois focos: a análise da relação entre resultados de testes de Inteligência e Criatividade e a determinação da percepção de alunos e professores da sala de recursos com relação à Inteligência e Criatividade. O público abrangeu professores e alunos.

A pesquisa de Tania Vicente Viana, a partir de um estudo quali-quantitativo, teve como objetivo investigar o reconhecimento de alunos com altas habilidades/superdotação por parte seus professores. A autora realizou um curso de capacitação para os professores e constatou a indicação de 12 critérios diagnósticos utilizados pelos professores.

A tese defendida por Dora Cortat Simonetti teve como atenção a superdotação, com foco na avaliação dos processos cognitivos, por meio de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos. Objetivou investigar a realização de tarefas cognitivas verbais e espaciais por parte de adolescentes avaliados como superdotados por testes de quociente intelectual (QI), utilizando, como sinal psicofisiológico, a atividade cerebral e, como técnica, o eletroencefalograma quantitativo com mapeamento cerebral. Ficou confirmada a hipótese de que existe correlação entre o QI e a frequência e amplitude das ondas alfa durante a realização das tarefas.

Os estudos de Maria Claudia Dutra Lopes Barbosa tiveram como foco de atenção a dupla excepcionalidade Altas habilidades e Transtorno Obsessivo Compulsivo, partindo da investigação de um sujeito com estes comportamentos.

A tese defendida por Rosemeire Araújo de Ragni teve como objetivo geral reconhecer os alunos talentosos com perdas auditivas incluídos em escola regular. A autora parte da discussão conceitual de dotação e talento, proposta por Gagné. A partir deste estudo, se procurou derrubar o mito de que a perda auditiva pode afetar o sujeito por completo de maneira que não apresente capacidades em outras áreas não afetadas pela deficiência.

Já a tese defendida por Vaneza Cauduro Peranzoni visou conhecer os indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta (Unicruz)/RS, já que tais indicadores de alunos com altas habilidades/superdotação ainda são pequenos dentro da instituição. Com os objetivos que foram alcançados, espera-se que novas políticas educacionais sejam pensadas para atender esta demanda no ensino superior.

Por última, a tese defendida foi a de Carly Cruz, que objetivou analisar as concepções de altas habilidades/superdotação sob a ótica dos professores de Educação Especial que atuam na área, bem como a imbricação dessas concepções na identificação de estudantes com indícios dessa condição. O estudo demonstra a necessidade de maiores estudos sobre o tema, evidenciando a influência das percepções dos professores sobre as altas

habilidades/superdotação no atendimento educacional especializado desses alunos, assim como no processo de identificação.

Essas pesquisas contribuem grandemente para a área da investigação das altas habilidades/superdotação, evidenciando carências especialmente no atendimento educacional dos sujeitos em questão. É importante conhecê-las para que se possa investigar um tema ainda questionador e pouco abordado, o que justifica o enfoque proposto nesta tese. As pesquisas destacadas revelam a produção de conhecimentos importantes na área das altas habilidades/superdotação, sendo que cada uma delas possui sua especificidade.

Evidenciam-se vários estudos, no entanto, nenhum com foco no currículo. Portanto, acredito que esta discussão seja fundamental para se construir uma proposta educacional que atenda a este público.

Além disso, no Brasil há grupos de pesquisa que têm estudado o tema das altas habilidades/superdotação. O Centro de Desenvolvimento de Potencial e Talento (CEDET), localizado em Lavras/MG e orientado pela professora Zenita Cunha Guenther vem realizando um trabalho significativo nesse sentido. Sendo conhecido como um centro comunitário de Educação Especial, ele utiliza-se de “uma metodologia para construir um ambiente de complementação e suplementação educacional, e apoio ao aluno dotado e talentoso, matriculado em diferentes escolas, nos diversos sistemas e níveis de ensino” (GUENTHER, 2011, p. 18).

Como um centro comunitário, é um espaço físico e social estruturado para dinamização da metodologia apoiada sobre áreas básicas à formação humanista, no qual trabalha uma equipe multidisciplinar de profissionais da Educação.

Uma relevante marca do CEDET, mundialmente reconhecida, é a relação profunda e confiável que estabelece com a comunidade. Como um órgão municipal, tem o objetivo de buscar, localizar, identificar e acompanhar as crianças e adolescentes mais dotados da população escolar (GUENTHER, 2011, p. 19).

É importante que se conheçam outras experiências educacionais para atendimento do aluno com altas habilidades/superdotação, mesmo que trabalhando com referenciais teóricos diferentes, já que todos possuem um mesmo objetivo, que é oferecer um trabalho suplementar ao ensino comum a estes alunos.

No Brasil, existem algumas organizações que incentivam a discussão em torno do tema das altas habilidades/superdotação, dos quais se pode citar o Conselho Brasileiro para

Superdotação (ConBraSd), que é uma organização não governamental (ONG) que visa a contribuir com a defesa dos direitos das PAH/SD. O ConBraSd³ conta com o apoio de profissionais de várias regiões brasileiras, colaborando para a expansão do atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação.

Os objetivos do ConBraSd (2014) são:

- Sensibilizar a comunidade para o reconhecimento das situações e questões relativas às pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- Colaborar com as entidades públicas e privadas incumbidas de formular e promover políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- Congregar pessoas físicas e jurídicas, interessadas na área das altas habilidades/ superdotação a fim de estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações;
- Incentivar o intercâmbio e a cooperação entre profissionais e entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, que se ocupem das questões relativas às pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- Promover congressos, seminários, simpósios, encontros, conferências, palestras, cursos e outras atividades similares concernentes à finalidade do CONBRASD;
- Estimular a realização de estudos e pesquisas sobre temas referentes às altas habilidades/ superdotação;
- Incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com altas habilidades/ superdotação e seus familiares;
- Fomentar a criação de uma Central de Dados e Informações sobre altas habilidades/ superdotação, bem como a sua circulação;
- Criar, manter e veicular publicações relacionadas a temas de interesse do CONBRASD;
- Solicitar, receber e aplicar quaisquer contribuições, doações, legados, subvenções e recursos financeiros provenientes de pessoas físicas e de entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, para a realização das finalidades do CONBRASD; e
- Desenvolver outras atividades referentes à consecução da finalidade do CONBRASD.

Também, em âmbito estadual, existe a Associação Gaúcha de Apoio às Altas habilidades/Superdotação (AGAAHSD)⁴, a qual apoia as ações para o atendimento do aluno com altas habilidades/superdotação na região Sul. Atualmente sua sede se encontra em Porto Alegre/RS.

No Brasil, existem grupos de estudos em universidades, assim como profissionais envolvidos com o tema das altas habilidades/superdotação, além de vários programas organizados para o atendimento educacional destes alunos. Além do CEDET/MG, coordenado por Zenita Cunha Guenther, e do PIT/RS, coordenado pela professora Soraia Napoleão Freitas, pode-se citar também o Instituto para Otimização da Aprendizagem

³ Mais informações no site <http://www.conbrasd.org/>

⁴ Informações no site <http://www.agaahsd.org/>

(INODAP)/PR, coordenado pela professora Maria Lúcia Sabatella; o “Programa de Atendimento aos Alunos de Altas Habilidades Superdotados” (PAAAHSD/RJ), coordenado pela professora Cristina Maria Carvalho Delou; o “Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação” (PAPAHS)/SP, coordenado pelo professor Miguel Cláudio Moriel Chacón; entre outros grupos que desenvolvem trabalhos significativos no Brasil.

Sabe-se da importância do trabalho destes programas de enriquecimento, os quais têm uma proposta extracurricular. No entanto, esta pesquisa tem uma preocupação com os sujeitos com altas habilidades/superdotação e com a organização de uma proposta curricular de enriquecimento para estes, considerando que a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola um deles. Neste sentido, salienta-se o trabalho desenvolvido no ambiente escolar, visto que este espaço educacional pode ser muito produtivo para muitas aprendizagens destes alunos com altas habilidades/superdotação.

Esses alunos vêm procurando espaços dentro do currículo da escola, uma vez que, por muito tempo, passaram invisíveis ao olhar docente. Arroyo (2011, p. 156) menciona que “as disputas no território dos currículos não são apenas pela entrada e pelo reconhecimento de novos temas, novos conteúdos, mas de novos sujeitos”. Estes sujeitos com altas habilidades/superdotação carecem de reconhecimento no contexto escolar, no sentido de que outras estratégias sejam pensadas para sua educação.

Também, quanto à relevância acadêmica, esta proposta de pesquisa propõe uma discussão inovadora, almejando debater justamente um assunto que está merecendo atenção neste momento, que é o currículo para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação, aspecto ainda pouco problematizado no contexto da Educação em geral e também da Educação Especial. Esta problematização científica é necessária para que diferentes conhecimentos sejam produzidos e para que estes possam contribuir para o sujeito com altas habilidades/superdotação e para que a gestão escolar possa pensar novas alternativas voltadas a ele.

Entende-se o termo currículo a partir do conceito de Renzulli e Reis (1997, p. 22), que o descreve como “O currículo regular consiste em tudo o que é parte das metas predeterminadas, programas, resultados da aprendizagem e sistemas de atendimento da escola”. Desse modo, todos os aspectos que envolvem a aprendizagem do aluno, tanto o

projeto político-pedagógico quanto as ações cotidianas, os planejamentos e as práticas fazem parte do currículo escolar.

Com isso, proponho esta pesquisa, consciente de sua relevância social e acadêmica, impregnada de questionamentos e debates que me levam por este caminho o qual venho traçando desde minha formação inicial até o momento, vinculada à área da educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, tema este que me motiva e mobiliza a continuar vinculada à produção científica.

Assim, compreendendo que a escola deve ser um espaço educacional de oportunidades e aprendizagens para o sujeito com altas habilidades/superdotação, será defendida a **tese** de que o currículo escolar deve propor condições pedagógicas condizentes com as necessidades específicas desses alunos, visando a garantir os direitos educacionais de desenvolvimento de seus potenciais, dentro de uma proposta inclusiva.

Esta pesquisa possui como temática o currículo para o aluno com altas habilidades/superdotação e sua questão problematizadora é: como tem se constituído o currículo de uma escola pública de educação básica de Santa Maria para atender às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação?

A partir dessa questão, a investigação tem como objetivo geral: **investigar como tem se constituído o currículo escolar para atender às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação e propor estratégias educacionais para estes alunos.**

Como objetivos específicos, são propostos os seguintes:

- apresentar as legislações que tratam da educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, assim como discussões teóricas, verificando as propostas pedagógicas indicadas;
- investigar como os sujeitos com altas habilidades/superdotação são narrados na escola;
- investigar também como esses sujeitos com altas habilidades/superdotação descrevem a escola;
- analisar de que forma e em que medida a proposta teórico-metodológica da escola investigada possibilita a estimulação do comportamento dos alunos com altas habilidades/superdotação;
- verificar como as práticas escolares cotidianas vêm se constituindo para o enriquecimento educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação;

- propor estratégias educacionais para os alunos com altas habilidades/superdotação no contexto escolar.

Para isso, esta tese está estruturada em sete capítulos, os quais serão apresentados a seguir.

No capítulo 1, são traçados os caminhos metodológicos da pesquisa, descrevendo os encaminhamentos para o desenvolvimento da mesma.

No capítulo 2, “O reconhecimento dos alunos com altas habilidades/superdotação na escola: narrativas docentes e discentes”, o debate vincula-se ao reconhecimento dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, à sua caracterização, ao olhar destes sobre si mesmos, assim como à compreensão das NEE desses alunos e à formação identitária, realizando um aprofundamento teórico sobre o assunto, em articulação com dados da pesquisa.

O capítulo 3, “Estudo teórico do campo curricular”, traz uma reflexão e um estudo teórico sobre a historicidade do currículo e o movimento das teorias curriculares ao longo dos anos, com base em estudos internacionais e nacionais, além de conceituar o termo. Nesse capítulo, também se procura destacar algumas experiências educacionais de outros profissionais da área em relação ao trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação em outros países.

Já o capítulo 4, intitulado “Práticas pedagógicas e currículo para os alunos com altas habilidades/superdotação: garantias de atendimento educacional”, volta-se à atenção para o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação, resgatando os documentos legais que abordam o assunto, assim como realizando a análise documental do projeto político-pedagógico da instituição que participou da pesquisa e as perspectivas docentes a este respeito.

A discussão no capítulo 5, “Constituição de propostas e práticas para o atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação: o que os estudos e a realidade educacional apontam”, tem como foco principal as práticas educacionais para o atendimento do aluno com altas habilidades/ superdotação, destacando-se o enriquecimento intra e extracurricular, a partir de estudos teóricos sobre o assunto. Também são debatidas outras possibilidades educacionais que teoricamente podem ser ofertadas aos alunos com altas habilidades/superdotação, apontando algumas perspectivas curriculares a fim de qualificar a educação destes.

O capítulo 6, “Algumas perspectivas curriculares para o atendimento educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação” apresenta contribuições para a reflexão sobre o currículo organizado ao aluno com altas habilidades/superdotação.

Já o capítulo 7, intitulado “A constituição da escola pública e os alunos com altas habilidades/superdotação: a inclusão e os tempos/espços que permeiam o currículo escolar”, atenta para o histórico da constituição das escolas e as mudanças que aconteceram ao longo dos anos na organização dos espaços e tempos escolares, procurando evidenciar aspectos relacionados à inclusão e o currículo para os alunos com altas habilidades/superdotação.

Posteriormente, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas ao longo do trabalho, encerrando-se, assim, a discussão principal.

CAPÍTULO 1

“Nós fomos criados à imagem e semelhança de Deus! Mas houve pessoas que nos fizeram pensar como galinhas. [...] Mas nós somos águias. Por isso, companheiros e companheiras, abramos as asas e voemos. Voemos como as águias”.

Boff (2010, p. 28)

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Para a realização de uma pesquisa em Educação com rigorosidade é importante que sejam apontadas as estruturações metodológicas que guiarão o estudo. Considerando as pesquisas que já foram desenvolvidas nesta área, percebe-se que há possibilidades para que novos estudos sejam realizados, apontando sua relevância e significação para o campo investigativo e buscando não uma verdade única e essencial, mas uma que esteja relacionada ao caráter multicultural do sujeito pesquisador.

Cabe lembrar, nesse sentido, que as diferentes pesquisas em Educação problematizam parte de uma gama de acontecimentos que circundam o complexo sistema pedagógico e, portanto, precisam ter um sentido e uma relevância no campo científico educacional, contribuindo para a formação dos sujeitos e da sociedade. Não se busca, com isso, encontrar “verdades absolutas”, mas, a partir do contexto vivenciado pela pesquisadora, problematizar algumas questões significativas para a produção do conhecimento nesta área.

Além disso, aproximando-se das discussões realizadas por Canen e Andrade (2005), as pesquisas em Educação precisam de critérios que superem o relativismo total:

[...] mais do que julgar a relevância de uma pesquisa educacional, em termos de seu caráter pedagógico-prático ou científico-teórico, Tabachnick (1998) propõe, como critério de relevância, a extensão em que a pesquisa colabora para pensar criticamente sobre formas de garantir as intenções de democratização, inclusão e justiça social, bem como em que medida propicia alternativas que contemplem questões ligadas a acesso, equidade e democracia, no âmbito da educação (CANEN; ANDRADE, 2005, p. 54).

Com isso, salienta-se que a pesquisa em Educação, a partir de acordos teóricos e vinculações epistemológicas, pode contribuir para a produção do conhecimento, sendo um desafio a estruturação destes processos pelo pesquisador, seguindo critérios em conformidade com suas opções teórico-metodológicas.

Estes desafios são evidenciados quando se trata de uma pesquisa qualitativa, como é o caso deste estudo, no qual se compreende que

[...] a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influência recíprocas (ALVES, 1991, p. 55).

Acredita-se que esta forma de compreender a investigação pode contribuir para o andamento deste estudo, visto que procura “valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuídos aos fenômenos estudados” (ALVES, 1991, p. 55).

Também é importante considerar que a pesquisa qualitativa possui critérios para sua confiabilidade, dentre os quais Coutinho (2008) destaca a credibilidade, a transferibilidade, a consistência e a aplicabilidade ou confirmabilidade. Esses critérios precisam estar presentes no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa como forma de verificar sua consistência.

No entanto, Coutinho (2008) menciona também que, na perspectiva de analisar o andamento da pesquisa, deve-se considerar a sensibilidade do investigador, sua flexibilidade e sua destreza em utilizar as estratégias, a fim de determinar a confiabilidade da pesquisa. Além disso, o pesquisador precisa estar atento aos delineamentos das categorias e dos instrumentos, pois podem ser necessárias alterações de acordo com os caminhos que forem sendo percorridos.

Por isso, é fundamental que o investigador permaneça aberto, que use a sensibilidade, a criatividade e a reflexão e que esteja sempre pronto a pôr de lado ideias com pouco suporte, mesmo que, de início, tivessem-no entusiasmado pelo potencial que pareciam conter (COUTINHO, 2008).

Este estudo realizado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com CAAE número 22240013.3.0000.5346, conforme Parecer Consubstanciado do CEP (Anexo A). No Apêndice A, encontra-se o Termo de Confidencialidade encaminhado ao CEP.

A partir desta perspectiva proposta por Coutinho (2008), a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois foi realizada em uma escola pública de educação básica do município de Santa Maria/RS, cuja escolha se justifica pelo fato de a instituição possuir alunos com comportamento de altas habilidades/superdotação identificados e atendidos na sala de recursos multifuncionais da escola e pelo projeto de extensão “Programa de Incentivo ao Talento - PIT”.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é umas das maneiras de se fazer pesquisa nas Ciências Sociais, configurando-se como uma estratégia para se entender determinado fenômeno no seu contexto específico e nas suas condições, e representa “[...] a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem

pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 19).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram alunos com altas habilidades/superdotação identificados na escola selecionada, os professores das salas regulares desses alunos, a professora que os atende na sala de recursos e um membro da coordenação pedagógica da escola. Acredita-se que seja relevante a participação destes sujeitos na pesquisa em função de o currículo englobar o trabalho de todos os profissionais da educação envolvidos no contexto escolar. As narrativas dos alunos justificam-se pela importância do posicionamento destes em relação ao que é realizado na escola para sua educação. O estudo foi constituído a partir da discussão do currículo do ensino fundamental – anos finais.

Quanto à participação dos alunos, a partir de um levantamento realizado na escola, foi utilizado como critério de seleção os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que estavam sendo atendidos no ano de 2013 (ano em que foi realizada a parte prática da pesquisa) na sala de recursos e no projeto PIT. Após um levantamento dos alunos e de suas participações nos referidos atendimentos, como instrumento para a obtenção dos dados na instituição, foi realizada uma entrevista. Ao total, foram convidados a participar do estudo cinco (5) alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo dois (2) do 6º ano, um (1) do 7º e dois (2) do 8º ano (dados de 2013). Destes, foram duas (2) meninas e três (3) meninos. No caso da entrevista com os alunos, esta foi agendada com a autorização dos seus responsáveis, com o preenchimento prévio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsáveis (Apêndice B), e realizada na escola, no contra turno da aula regular. Os alunos assinaram o Termo de Assentimento (Apêndice C).

A seguir (Quadro 3), as informações dos alunos, referentes ao ano de 2013, quando foi realizada a pesquisa:

Aluno AG	Estudante da turma 61, do 6º ano.	Possui 12 anos de idade e estuda nesta escola há seis anos.
Aluno BP	Estudante da turma 62, do 6º ano.	Possui 13 anos de idade e estuda na escola há cinco anos, tendo reprovado uma vez (4º ano).
Aluna CL	Estudante do 7º ano, turma 71.	Possui 13 anos e estuda nesta escola há sete anos.
Aluna DT	Estudante da turma 81, 8º ano.	Possui 14 anos e estuda na escola desde a pré-escola.
Aluno EC	Estudante da turma 81, 8º ano.	Possui 14 anos e estuda na escola desde a pré-escola.

Quadro 3 - Informações referentes aos alunos participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

A entrevista continha perguntas que possibilitavam aos entrevistados responder de maneira aberta e descritiva a respeito das suas vivências e foi elaborada a partir dos objetivos propostos para o estudo. Antes da sua realização com os alunos, foi realizada uma entrevista piloto com um aluno com indicadores de altas habilidades/superdotação, com idade semelhante à dos entrevistados, verificando a linguagem e a necessidade de alterações, a fim de facilitar a utilização posterior com os sujeitos do estudo.

Foi realizada, na instituição escolar, uma busca dos pareceres pedagógicos dos alunos, assim como uma conversa com a educadora especial que os acompanha na escola, na intenção de verificar as áreas em que os alunos foram identificados com comportamento de altas habilidades/superdotação. A partir de então, foram selecionados os professores que participariam do estudo, sendo estes cinco professores que estavam vinculados às áreas de destaque desses alunos: Artes, Português, História e Matemática. As entrevistas foram agendadas individualmente no ambiente escolar. Alguns professores já atuaram com mais de um dos alunos participantes do estudo.

Também foi realizada uma entrevista com a professora da sala de recursos que atende esses alunos na escola e com a Coordenadora Pedagógica.

A seguir (Quadro 4), a descrição dos sujeitos da pesquisa e informações (referentes ao ano de 2013). Estão nomeados por um número e uma letra:

(continua)

Prof. ^a 1E	Possui magistério, formação inicial em Letras – Português e Letras – Espanhol e especialização em Educação Infantil. É professora na área de língua portuguesa e atua na escola onde foi realizada a pesquisa há três anos.	Possui 48 anos de idade e 29 de carreira docente.
Prof. ^a 2K	Formada em Matemática – Licenciatura Plena, sendo professora desta disciplina na escola. Trabalha na instituição há três anos.	Possui 42 anos de idade e 8 de carreira docente.
Prof. ^a 3M	Formada em Artes – Licenciatura Plena e possui especialização em Educação Infantil. Atua como professora de Artes nesta escola há 13 anos.	Possui 49 anos de idade e 20 de atividade docente.
Prof. 4N	Formado em História e Economia. Está há quatro anos nesta instituição como professor de História.	Possui 47 anos e atua como docente há 12 anos.

(conclusão)

Prof. ^a 5C	Formação inicial em Letras – Português. Trabalha nesta escola há 18 anos, atualmente como professora de língua portuguesa.	Possui 66 anos de idade e atua há 40 anos como docente.
Prof. ^a 6A	Graduada em Filosofia, com especialização em História Contemporânea da América Latina e em Filosofia Clínica. Há seis anos trabalha na instituição, tendo atuado com regência de turma e na coordenação pedagógica há três anos.	Possui 49 anos de idade e 26 de carreira docente.
Prof. ^a 7T	Formada em Pedagogia e possui especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mestrado em Educação. Há oito anos trabalha nesta instituição, sendo que há 4 anos atua em Sala de Recursos Multifuncional.	Possui 50 anos de idade, dedicando-se há 30 anos à carreira docente.

Quadro 4 - Informações referentes aos professores participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

As entrevistas aconteceram, em espaços reservados e silenciosos, como a biblioteca da escola e a sala de professores, conforme disponibilidade no dia agendado. As respostas foram gravadas e posteriormente transcritas. A autorização dos participantes para isso deu-se por meio da assinatura de um TCLE – Professores e Coordenação Pedagógica (Apêndice D). Somente uma professora não autorizou a gravação, motivo pelo qual a entrevista foi escrita concomitantemente à sua realização.

Além disso, no período em que foi realizado o estudo na escola, foram feitos apontamentos em um diário de campo, como forma de registrar informações e aspectos importantes que se salientaram dentro do contexto escolar na realização das etapas descritas, realizando observações no contexto escolar como um todo.

A coleta de dados foi feita a partir da entrevista narrativa, uma vez que esta possibilita ao entrevistado condições para relatar situações, experiências, vivências relacionadas às questões condutoras. Esta envolve a compreensão da situação e do contexto vivido. Bruner (2001, p. 92) avalia que:

A compreensão é o resultado da organização e da contextualização de proposições essencialmente contestáveis e que não foram totalmente verificadas de uma forma disciplinada. Uma das nossas principais maneiras de fazer isto é pela narrativa: contando uma história sobre o que “trata” alguma coisa.

Assim, a narrativa necessita ser compreendida a partir da sua contextualidade, dos fatores envolvidos no ato de narrar, ao contrário de simplesmente explicar algo relacionado ao seu contexto cotidiano educacional. Ainda, Bruner (2001, p. 92) menciona que “a interpretação de qualquer narrativa em particular também não descarta outras interpretações, pois as narrativas e suas interpretações negociam significado, e os significados são intransigentemente múltiplos: a regra é a polissemia”.

Nesse sentido, a narrativa pode contribuir para a explicitação de fatores intrínsecos ao processo educacional, vivenciados pelos sujeitos da pesquisa e que compõem o currículo escolar, o que nem sempre se evidencia em observações nos espaços e relações educacionais.

Considerando as contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 92) a respeito da entrevista narrativa, esta “não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido”. Assim, com as narrativas docentes e discentes, espera-se estabelecer relação entre os fatos, associando-os.

Desse modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir uma sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 93)

As narrativas aconteceram a partir de entrevistas semiestruturadas, organizadas a partir de tópicos-guias (Apêndice E), os quais possibilitaram uma interação entre entrevistador e entrevistado, permitindo maior aprofundamento e abertura a respostas mais específicas sobre o tema proposto. De acordo com o Lüdke e André (1986), com a entrevista, o pesquisador pode orientar as questões a fim de aprofundar o que considera mais relevante e vincular ao estudo.

Como se realizada cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista semiestruturada configura-se como um bom instrumento e, conforme expõem Lüdke e André (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Como mais um recurso para a coleta de dados, foi utilizada, com todos os entrevistados, uma técnica com imagens e fotografias extraídas da internet relacionadas a situações escolares. Ao final das entrevistas semiestruturadas, as imagens eram espalhadas sobre a mesa para visualização por parte dos entrevistados e era questionado aos professores quais representavam o sujeito com altas habilidades/superdotação e quais descreviam o espaço escolar para o aluno com altas habilidades/superdotação. Os entrevistados deveriam justificar suas respostas. Para os alunos participantes da pesquisa, a partir da exposição das imagens, era solicitado que escolhessem aquelas que o descrevessem no espaço da escola e aquelas que expressavam características do trabalho pedagógico da escola, justificando suas escolhas. Para análise dos dados foram utilizadas as narrativas dos sujeitos, a partir de suas respostas a respeito da escolha da imagem. Estas narrativas compuseram as categorias de discussão do trabalho.

Esta técnica de coleta de dados foi utilizada como mais um subsídio para permitir a expressão dos sujeitos da pesquisa, tornando-se ainda um momento de descontração do entrevistado, possibilitando também mais reflexões sobre o assunto. Esse recurso foi elaborado com base nas ideias sugeridas por Gaskell (2012), que se refere ao uso da pesquisa qualitativa e aos diferentes recursos metodológicos que podem ser utilizados. Nesse sentido, acredita-se que mais detalhes das narrativas foram alcançados.

O presente estudo caracteriza-se também como pesquisa documental, uma vez que fará o estudo de documentos legais (políticas, etc.), como também haverá o foco para os documentos da própria escola. Com isso, outro procedimento de coleta de dados utilizado foi a análise documental do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, a fim de conhecer o que esta vem propondo, como instituição de ensino, quanto à educação dos alunos com altas habilidades/superdotação. Desse modo, tem-se uma visão mais holística do currículo, englobando diversos segmentos. O PPP disponibilizado foi o documento do ano de 2007-2009, sob a justificativa de que o último (posterior a esta data) não poderia ser disponibilizado, pois ainda estava em elaboração.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) realizam uma rica discussão sobre a pesquisa documental, diferenciando-a, por exemplo, da técnica documental. A pesquisa documental, de acordo com os autores (2009, p. 5), constitui um *corpus* de análise e esgota as pistas com informações relevantes, e, por isso, “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza

de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise dos documentos dos mais variados tipos”. Além disso,

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 4)

Assim, a pesquisa documental faz o tratamento dos documentos selecionados, procurando pistas de informações que possam contribuir para o estudo. Para a análise dos documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa, “é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise” (SÁ-SILVA; ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 8).

Nessa perspectiva, na análise dos documentos, será considerado o contexto da sua elaboração, os sujeitos envolvidos, entre outros aspectos, para que se possa interpretá-los de maneira clara e adequada.

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência (SÁ-SILVA; ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 10).

Com isso, também para a análise dos documentos, foram reunidas informações relevantes de acordo com o contexto e os objetivos traçados, esquematizando temas principais de debate e análise, os quais estão relacionados com o referencial teórico que embasa o estudo. A partir dessas categorias de análises, foram realizados os aprofundamentos e as relações necessárias.

Então, a pesquisa documental contribuiu significativamente para este trabalho, a partir da análise do documento escolar – o PPP – e dos documentos oficiais, em articulação com o referencial teórico em estudo.

Assim, para a análise documental do PPP da escola pesquisada, foram organizados os seguintes itens: organização do ensino, as Bases da proposta pedagógica e Educação Especial e inclusão na escola, as quais estão descritas no decorrer no trabalho.

Desse modo, acredita-se que esses instrumentos de coleta de dados contribuíram para a elucidação dos objetivos do estudo. A partir das entrevistas e da análise dos documentos e buscando discutir a respeito dos objetivos propostos para a tese, foram eleitas categorias para a análise qualitativa dos dados, na articulação entre teoria e prática de pesquisa.

Alves-Mazzotti (2001, p. 44) considera que:

A compreensão das subjetividades e das práticas requer que se busque relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição, contribuindo para o debate mais amplo e para a produção de conhecimentos que possam ser apropriados a outrem.

Portanto, não basta dar voz aos participantes sem que sejam apontadas relações e categorias, procurando relacionar as informações obtidas com os aspectos epistemológicos e teóricos.

Nesta pesquisa, a análise interpretativa dos resultados foi conduzida pela Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), a qual envolve três diferentes fases, assim nomeadas: a) pré-análise, b) exploração do material e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise caracteriza-se pela organização dos materiais e documentos produzidos ao longo da pesquisa, como forma de sistematização para as etapas posteriores. Esta fase “possui três missões: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125, grifos do autor). Constitui-se, dessa forma, o *corpus* de análise, preparando o material para a exploração e interpretação.

Após operações de codificação, decomposição e enumeração a partir dos elementos selecionados, foram eleitas as categorias que irão compor o *corpus* para a análise de enunciação.

De acordo com Minayo (2004, p. 70), as categorias “são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. As categorias elencadas nesta pesquisa são, assim, abrangente, contemplando diversas discussões.

Além disso, Minayo (2004, p. 74) destaca que a técnica de análise de conteúdo:

[...] surgiu nos Estados Unidos no início do atual século. Seus primeiros experimentos estavam voltados para a comunicação de massa. Até os anos 50 predominava o aspecto quantitativo da técnica que se traduzia, em geral, pela

contagem da frequência da aparição de características nos conteúdos das mensagens veiculadas.

Atualmente esta técnica de análise do conteúdo tem sido utilizada com diferentes funções, desde a verificação de hipóteses e/ou questões, assim como a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, sendo utilizadas a partir dos princípios da pesquisa quantitativa e qualitativa (MINAYO, 2004).

Acredita-se, como esclarece Alves-Mazotti (2001, p. 48), que:

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação depende do desenvolvimento de teorias próprias, da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da análise interpretativa dos dados, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da sua validação pela análise crítica da comunidade científica.

Dessa maneira, está-se colocando em debate uma temática pertinente e relevante no campo científico, que, em consonância com os demais estudos, pode contribuir para a aplicabilidade dos conhecimentos a serem explorados pelo corpo escolar.

Foi realizada a pré-análise das entrevistas, etapa na qual foram organizadas em quadros as respostas mais frequentes e as colocações que se salientavam dentre as narrativas dos entrevistados, constituindo assim um *corpus* consistente de análise para interpretação e exploração. A partir das ideias apontadas pelos entrevistados, foi realizada a primeira exploração e codificação, sendo organizadas categorias de análise do estudo, a fim de melhor exploração do material.

A seguir (Quadro 5), são apresentadas as categorias para análise utilizadas nesta tese, as quais estão descritas e exploradas ao longo do texto, nos capítulos, em articulação com o referencial teórico.

(continua)

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	CAPÍTULO DA TESE
<p>1. Comportamentos de altas habilidades/superdotação: o reconhecimento do outro e de suas necessidades educacionais específicas.</p> <p>1.1 Olhar da escola para os sujeitos com altas habilidades/superdotação.</p> <p>1.2 Os próprios sujeitos com altas habilidades/superdotação narram-se no contexto escolar.</p> <p>1.3 As necessidades educacionais específicas dos alunos com altas habilidades/superdotação.</p> <p>1.4 A identidade dos alunos com altas habilidades/superdotação</p>	<p>Capítulo 2</p>

(conclusão)

<p>2. Proposta pedagógica: os documentos escolares em foco</p> <p>2.1 – Análise documental</p> <p>2.2 – As considerações docentes sobre o projeto político-pedagógico</p>	<p>Capítulo 4</p>
<p>3. Propostas de enriquecimento intracurricular – o trabalho em sala de aula</p> <p>3.1 As narrativas docentes</p> <p>3.2 As narrativas discentes</p>	<p>Capítulo 5</p>
<p>4. Enriquecimento extracurricular: o atendimento educacional além da sala da aula regular</p>	<p>Capítulo 5</p>
<p>5. Escola, currículo e inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação</p> <p>5.1 Escola e você: narrando a escola em sua vida</p> <p>5.2 Os processos de inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação e o currículo escolar</p>	<p>Capítulo 7</p>

Quadro 5 - Categorias de análise da tese.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Espera-se, por meio desta organização, alcançar os objetivos propostos para este estudo, os quais estão imbricados nas categorias e subcategorias elencadas.

CAPÍTULO 2

“Parece-me de fundamental importância sugerir, a todos aqueles envolvidos na educação dos Gasparzinhos, que escutem com muita atenção o que eles têm a dizer. Nas suas palavras, nos seus gestos e nos seus silêncios está a chave para compreendê-los e entender suas necessidades”.

Pérez (2004, p. 281)

2 O RECONHECIMENTO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA: NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES

2.1 O reconhecimento do outro e da diferença na escola

Quem são estas crianças, jovens, adolescentes com altas habilidades/superdotação que estão nas escolas regulares hoje inseridos, em meio a este mundo globalizado e mais informado? É preciso vê-los nos contextos sociais atuais e perceber que possuem suas peculiaridades. Estes sujeitos são, muitas vezes, aqueles mostrados pela mídia como os “nerds” ou como os indisciplinados, rebeldes. Mas por quê? Como os professores têm os olhando e que lugar lhes é reservado na ordem social e educacional?

Fazem-se estes questionamentos, pois é necessário olhar para esses sujeitos para entendê-los de maneira mais adequada dentro das salas de aula e das escolas, compreendendo a maneira como estão se expressando e demonstrando seus potenciais.

Arroyo (2011) trata dos outros protagonistas que se encontram na escola na contemporaneidade, com necessidades e exigências diferentes para o contexto educacional, que vêm de contextos diferentes. O autor (2011, p. 225, grifo do autor) diz que “são outros alunos porque são “Outros” adolescentes e jovens. Reconhecer essa realidade nos situa em um caminho promissor para acertar nas posturas profissionais. Se eles e elas são *outros* nós temos que ser outros profissionais”.

E, para respeitar esses “Outros” alunos, precisamos de “outro sistema, outros ordenamentos, outras didáticas, até de outra formação profissional” (ARROYO, 2011, p. 226). É nesse sentido que os professores das escolas devem estar atentos, uma vez que esses sujeitos, por seus comportamentos algumas vezes diferenciados, também incitam ações e atitudes mais criativas e dinâmicas.

Mas, para saber de que ações e práticas necessitam, é preciso reconhecê-los, e, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, o reconhecimento dos potenciais pode direcionar planejamentos e condições educacionais mais favoráveis. Para isso, deve-se ter precaução para não os submeter situações estigmatizadoras. Nesse caso, a formação de profissionais qualificados pode colaborar neste processo de identificação, dando espaço para que se expressem, uma vez que “precisamos ver os jovens e adolescentes em nossos contextos sociais e raciais” (ARROYO, 2011, p. 224).

Além disso, deve-se olhar para estes sujeitos não como questionadores dos conhecimentos dos professores ou rebeldes, como muitas vezes são caracterizados, mas como indivíduos com conhecimentos reais e curiosidades, pois muito a escola tem a fazer por eles, desde que também considere seu contexto social e suas condições de aprendizagem.

Abrir nosso olhar para quem são na cidade, nas periferias, na sobrevivência, na sociedade, nos programas de assistência, emprego, cultura, esporte, saúde e até segurança... pode superar olhares demasiado escolarizados que em pouco ajudam a entender quem são, que lugar – ou sem lugar – lhes é reservado na nossa ordem-desordem social e urbana. Somente mirando esses adolescentes e jovens nesse olhar aberto entenderemos quem são nas salas de aula: os mesmos vistos como incômodo fora (ARROYO, 2011, p. 224).

O que fazem fora da escola, o que sentem prazer em realizar com facilidade e agilidade de pensamento? Buscar conhecer estes alunos é um caminho para oferecer-lhes um programa de atendimento educacional adequado.

Instigantes são as contribuições de Arroyo (2012) no livro “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”, no qual discute a produção destes “Outros” e as respostas pedagógicas que suscitam nos contextos educacionais e sociais. Muitas vezes, os sujeitos com altas habilidades/superdotação vivem na invisibilidade, sem o devido reconhecimento, e, por isso, há a dificuldade de construir estratégias coerentes com as suas necessidades educacionais. Esta distinção, entre os visíveis e invisíveis, afasta alguns sujeitos e torna-os inexistentes.

Essa produção dos Outros como inexistentes os torna irrelevantes ou incompreensíveis, excluídos de forma radical porque permanecem exteriores à própria forma aceite de inclusão como sendo Outro. No pensamento abissal o lado de cá esgota a realidade relevante, existente. O Nós esgota a existência. [...] Logo, os Outros, ao não existirem, não são passíveis de serem incluídos, nem reguláveis, nem emancipáveis, nem capazes de estar copresentes nos mesmos espaços e nas mesmas pedagógicas (ARROYO, 2012, p. 49).

Esta produção como não existência faz parte das políticas, dos espaços e das instituições públicas. Ademais, a própria Pedagogia tem operado de modo a produzir a exclusão de muitos sujeitos. No entanto, as pedagogias existentes nas escolas, conforme proposto por Arroyo (2012), demandam reflexões, estudos e debates entre seus sujeitos, para que possam ser produzidas outras formas de olhar para os “Outros”.

Ao longo da história, esta pedagogia excludente foi marcante e estigmatizadora; no entanto, Arroyo (2012) afirma com ênfase que, apesar de decretada sua inexistência, estes sujeitos se afirmam e lutam por reconhecimento.

Os coletivos em suas ações apontam as tentativas de destruição desse cânone. Mostram-se existentes, copresentes, provocando a reação. Como se aprendem existentes e com que processos se formaram existentes apesar de decretada sua inexistência? Sobre esses processos de formação e de autoaprendizado como sendo e se fazendo visíveis, pouco têm refletido as teorias pedagógicas oficiais, inclusive críticas. Ao se fazer presentes, afirmativos, incômodos, até nas ruas e nas escolas, obrigam o pensamento sociopedagógico a dar destaque a essas pedagogias ou a reagir, defendendo-se (ARROYO, 2012, p. 51-52).

Nesse sentido, considerando as contribuições do autor, os sujeitos com altas habilidades/superdotação, após alguns anos de luta, têm sido mencionados nas políticas educacionais como sujeitos da Educação Especial, mostrando sua existência e demandando, das instituições educacionais, uma reorganização pedagógica, a qual vem sendo implantada lentamente, questionando os documentos escolares, as práticas em sala de aula, nas salas de recursos e em outros espaços educacionais.

Reagindo ao ocultamento, estes sujeitos mostram aos poucos quem são, sua forma de ser e pensar. Arroyo (2012, p. 37), colaborando com a discussão, assevera que:

Vincular Outros Sujeitos com Outras Pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizados e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmaram existentes ao longo dessa história. Na diversidade de presenças os Outros Sujeitos são eles e elas tal como feitos e tal como fazem. As Outras Pedagogias são, de um lado, essas brutais pedagogias de subalternização e, de outro, as pedagogias de libertação de que são sujeitos.

Com isso, compreende-se que estes sujeitos vivenciaram e vivenciam diferentes situações educacionais e sociais, algumas favoráveis e outras não, que vão produzindo-os pelas representações dos demais, assim como pelas narrativas e experiências próprias. Hoje os sujeitos com altas habilidades/superdotação estão envolvidos por estes diferentes discursos, tanto das políticas, quanto dos professores, quanto das suas formas de narrar-se, motivo pelo qual é importante conhecer e debater a respeito das formas de vê-los, para que se possam entender as práticas atreladas a elas na contemporaneidade.

2.2 Definições das altas habilidades/superdotação: histórico e atualidade

Mas o que define as altas habilidades/superdotação? Como reconhecer estes sujeitos no contexto educacional? Essas perguntas devem permear o contexto educacional em prol do reconhecimento destes alunos, para que, na tentativa de problematizá-las, possa-se construir uma proposta educacional adequada a eles.

Os estudos sobre as altas habilidades/superdotação têm girado em torno de diversas definições e conceituações. Segundo Tourón, Peralta e Repáraz (1998), os primeiros estudos direcionados à questão da inteligência surgem com Galton, o qual acreditava que o gênio possui um alto grau de eminência, o que caracteriza pessoas excepcionais. Também se evidenciam os estudos de Terman, pela Universidade de Stanford, baseados nos testes de Stanford-Binet. Surge, então, o conceito de inteligência inata, passível de testagens. Entre 1925 e 1959, Terman desenvolveu um estudo longitudinal, aplicando um teste e identificando 1528 crianças superdotadas, com um quociente intelectual (QI) superior a 140, as quais continuaram sendo acompanhadas ao longo da vida.

Guilford (1967) desenvolveu um novo conceito de inteligência, superando os anteriores, que eram basicamente unidimensionais e ligados aos testes de QI. Já Torrance (1974), segundo Tourón, Peralta e Repáraz (1998) desenvolveu os conceitos de capacidade criativa, fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, contribuindo para a compreensão da inteligência. Nesta perspectiva multidimensional da inteligência, em 1972, o Relatório Marland, do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, apresentou a primeira definição de superdotação, propondo um conceito mais amplo, no qual seis áreas gerais são delineadas. Nas palavras que constam no próprio documento (1972),

Niños superdotados y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales cualificados, en virtud de sus habilidades destacadas y por su alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquellos con rendimiento demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias: 1) capacidad intelectual general, 2) aptitud académica específica, 3) pensamiento creativo o productivo, 4) capacidad de liderazgo, 5) artes visuales y manipulativas, 6) capacidad psicomotora. Es presumible que la utilización de estos criterios para la identificación de los sujetos superdotados y con talento incluirá un mínimo del 3-5% de la población escolar⁵.

⁵ Tradução: “Crianças superdotadas e talentosas são aquelas que foram identificadas por profissionais qualificados, em virtude de suas habilidades que se destacam e de seu alto rendimento. Estas crianças requerem programas de educação diferenciada e serviços distintos dos proporcionados habitualmente por um centro comum para que possam realizar sua contribuição a si mesmas e à sociedade. As crianças capazes de altos rendimentos encontram-se inclusas dentre aquelas com rendimentos demonstrados e/ou nas capacidades potenciais em qualquer das seguintes áreas, podendo ser em uma ou em várias: 1) capacidade intelectual geral, 2) aptidão acadêmica específica, 3) pensamento criativo ou produtivo, 4) capacidade de liderança, 5) artes visuais e manipulativas, 6) capacidade psicomotora. É presumível que a utilização destes critérios para a identificação de sujeitos superdotados e com talento incluirá um percentual mínimo de 3 a 5% da população escolar” (Relatório Marland, do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, 1972)

No trecho citado, fica explícita tanto uma definição do termo, aproximando-se de seis áreas mais gerais, como a necessidade de profissionais qualificados para a identificação destes sujeitos. Além disso, o documento prevê a organização de programas educacionais diferenciados para oferecer trabalhos que possam contribuir para desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade. Esse conceito já não é muito atual, se considerados todos os estudos e as pesquisas que vêm sendo feitos na atualidade.

Posteriormente, em 1991, um grupo de estudiosos e teóricos em Columbus, Ohio, propôs outra definição de superdotação, conceituando-a como:

Giftedness is “asynchronous development” in which advanced cognitive abilities and heightened intensity combine to create inner experiences and awareness that are qualitatively different from the norm. This asynchrony increases with higher intellectual capacity. The uniqueness of the gifted renders them particularly vulnerable and requires modifications in parenting, teaching and counseling in order for them to develop optimally (MORELOCK, 1992 apud SILVERMAN, 1992, p. 01)⁶.

Esta definição foi divulgada a partir de 1992 e contribuiu para a definição do termo, apresentando uma visão diferenciada sobre o assunto e caracterizando a superdotação a partir do desenvolvimento assíncrono entre habilidades intelectuais, psicomotoras e características afetivas.

Segundo Alencar e Fleith (2001), no Brasil, o atendimento a estes alunos e o estudo sobre as altas habilidades/superdotação cresceu principalmente na década de 1970, a partir de dois fatos. O primeiro foi a proposição da Lei nº 5.691, de 1971, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que estabeleceu a necessidade de atendimento para alunos superdotados. O segundo foi a realização do primeiro Seminário sobre os Superdotados no País, que aconteceu também em 1971. Destacou-se, no evento, a necessidade de:

- (a) Um diagnóstico precoce do superdotado.
- (b) Organização de um sistema de educação para o superdotado.
- (c) Preparação de pessoal especializado para atender adequadamente as necessidades deste grupo.
- (d) Adoção de um conceito operativo de superdotado (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 169).

⁶ Tradução: “Superdotação é um ‘desenvolvimento assíncrono’ no qual avançadas habilidades cognitivas e elevada intensidade se combinam para criar experiências internas e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Esta assincronia aumenta com a maior capacidade intelectual. A singularidade do superdotado torna-o particularmente vulnerável e requer modificações na educação pelos pais, ensino e aconselhamento, a fim de que possam se desenvolver de forma otimizada” (MORELOCK, 1992 apud SILVERMAN, 1992, p. 01).

Observa-se que, desde 1971, a proposta de atendimento diferenciado a estes alunos começou a ser organizada, assim como especialistas começaram a constituírem-se na área. Um destaque é a professora Helena Antipoff, pesquisadora de origem russa, que, ao chegar ao Brasil, em 1929, desenvolveu estudos sobre inteligência. Em 1945, esta professora reuniu grupos de pessoas com potencial superior, no Instituto Pestalozzi do Rio de Janeiro, para realizar estudos. Em 1962, na Fazenda do Rosário em Minas Gerais, iniciou um programa de atendimento aos alunos bem-dotados⁷ do meio rural e da periferia urbana (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), passou-se a dar maior apoio às iniciativas de trabalhos com estes alunos. No ano de 1977, foi realizado o “II Seminário sobre o Superdotado”, no Rio de Janeiro, e, no ano seguinte, foi criada a Associação Brasileira para Superdotados, ocorrendo eventos periódicos na área.

A partir daí, começaram a se expandir alguns estudos e propostas de atendimento para alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil, apoiados pelas políticas públicas educacionais que citam estes alunos como público da Educação Especial, com indicadores diferenciados e necessidades educacionais específicas.

No Brasil, existem atualmente diferentes concepções teórico/epistemológicas que subsidiam a compreensão e o atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação.

As Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades, Superdotados e Talentosos traz a seguinte definição:

[...] altas habilidades referem-se a comportamentos observados ou relatados que confirmam a expressão de ‘traços consistentemente superiores’ em relação a uma média [...] em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por traços as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registrados em épocas diferentes em situações semelhantes (BRASIL, 1995, p. 13).

Essa definição ajuda a compreender que esses comportamentos se evidenciam com determinada frequência e duração, sendo percebidos em diferentes momentos da vida da pessoa com altas habilidades/superdotação. Por isso, há a necessidade de acompanhamento destes alunos, como forma de os identificar.

⁷ Termo utilizado pela referida professora.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com altas habilidades/superdotação são público das ações da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e são caracterizados da seguinte maneira:

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

Como se pode perceber, os indicadores mencionados neste documento são semelhantes aos descritos no Relatório de Marland (1972), considerando-se as diferentes áreas gerais, as quais podem ser encontradas isoladas ou combinadas, nos potenciais superiores dos sujeitos com altas habilidade/superdotação. Além disso, a caracterização do sujeito com altas habilidades/superdotação apontada neste documento, a qual descreve também a criatividade e o envolvimento com a tarefa como comportamentos a serem observados, refere-se aos pressupostos de Renzulli (2004), que vem sendo estudado no contexto brasileiro.

Além disso, embora as políticas educacionais não façam referência a este aspecto, há várias nomenclaturas utilizadas para se referir a estes alunos, as quais aparecem nos diversos documentos oficiais, como superdotados, talentosos, potencial superior, bem-dotado e, na Política Nacional (BRASIL, 2008), como altas habilidades/superdotação, assim como também citado posteriormente como altas habilidades ou superdotação. Isso demonstra as divergências conceituais que perpassam este campo de estudo.

Para subsidiar o presente estudo, utiliza-se o referencial e os aportes teóricos apresentados pelo pesquisador norte-americano Joseph S. Renzulli, que é professor de Psicologia da Educação da Universidade de Connecticut, onde também atua como Diretor do Centro de Pesquisa Nacional sobre superdotados e talentosos.

Debatendo a respeito de como se pode reconhecer estes sujeitos com altas habilidades/superdotação, Renzulli (1978, 1986, 2004) propõe a Concepção de Superdotação⁸ dos Três Anéis, apresentando este conceito a partir de uma representação gráfica na forma de intersecção de três círculos – Diagrama de Venn – que representam três traços considerados fundamentais para se reconhecer a superdotação.

⁸ Termo utilizado pelo autor – Superdotação.

O modelo dos três anéis indicava inicialmente somente os fatores intrínsecos ao sujeito, o que levou a críticas. Portanto, Renzulli (1986) realizou uma modificação no modelo original, inserindo uma rede para ressaltar a importância dos aspectos da personalidade dessas pessoas, bem como dos aspectos genéticos e sociais, os quais influenciam na manifestação das características.

Na época em que foi apresentado, este conceito causou certa resistência, tendo em vista o que vinha sendo divulgado até o período. Conforme menciona o próprio autor (2004, p. 80),

Embora algumas pessoas começassem a questionar o predomínio de um único critério – o escore de QI para identificar alunos para os programas especiais – as diretrizes e regulamentações estaduais então existentes ou vigentes ainda se reportavam ao trabalho de Lewis Terman e à crença de que um certo nível de inteligência medida da forma tradicional era sinônimo de superdotação.

Esta concepção de superdotação, primeiramente publicada em 1978, ajuda a compreender os comportamentos citados, pois “este diagrama pretendia transmitir graficamente as propriedades dinâmicas do conceito; ou seja, aquelas propriedades de movimento, interação, mudança e energia contínuas e não um estado fixo e estático” (RENZULLI, 2004, p. 84).

O conjunto de traços que constituem o comportamento de superdotação, conforme apontado por Renzulli, são: capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, representados conforme o diagrama a seguir (Figura 1).

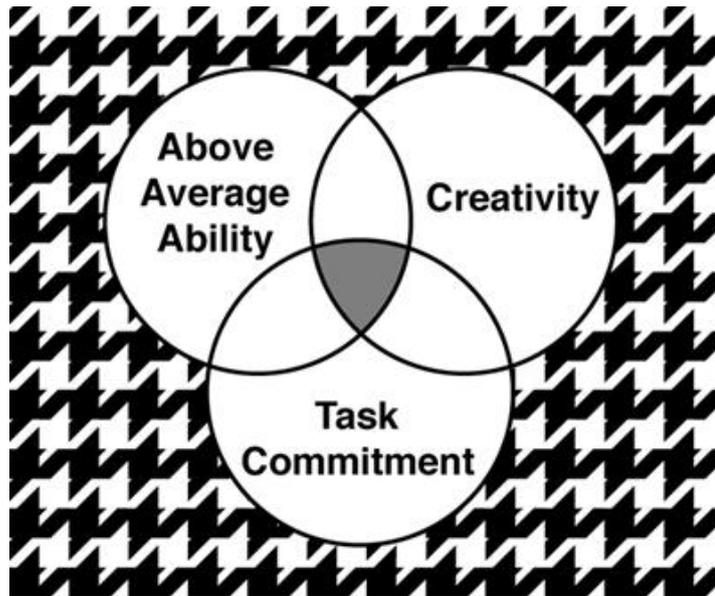


Figura 1 – Representação gráfica da definição de Superdotação de Renzulli.
Fonte: RENZULLI (s.d.).

O primeiro traço, a capacidade acima da média, engloba, de acordo com o autor, tanto habilidades gerais como específicas e representa o grau de desempenho representativamente superior em relação a uma média. Segundo Virgolim (2007, p. 36-37),

A habilidade geral consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. Em geral, estas habilidades são medidas em testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais e fluência verbal. Habilidades específicas consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical, etc.

Já o envolvimento com a tarefa refere-se ao investimento do indivíduo em uma área específica do desempenho, sendo considerada a perseverança, a paciência, a autoconfiança e crença na sua habilidade. A criatividade, por sua vez, caracteriza-se pela capacidade de inovação em determinada área (RENZULLI, 2004).

Esses traços do “comportamento de superdotação”, conforme sugere Renzulli (2004), são demonstrados nas áreas, gerais ou específicas, de acordo com as potencialidades do sujeito e não precisam estar presentes ao mesmo tempo e na mesma quantidade no comportamento do sujeito. Assim, valorizam-se as diferentes áreas do conhecimento e o que cada sujeito vem demonstrando no processo social, de aprendizagem e criação.

Desse modo, considera-se que este comportamento do sujeito com altas habilidades/superdotação pode ser identificada em diferentes áreas, isoladas ou associadas, nem sempre relacionadas às áreas acadêmicas. Porém, também são considerados traços do comportamento de superdotação, conforme descrito anteriormente. A figura 2, a seguir, de autoria de Renzulli, e adaptada por Virgolim (2007), contribui para a compreensão deste conceito.

Renzulli (2004) também diferencia tipos de superdotação: acadêmica e produtivo-criativa. A superdotação acadêmica pode ser mais facilmente percebida por meio de testes padronizados e implica capacidades que são valorizadas no repertório da aprendizagem escolar.

[...] ela existe em graus variados; pode ser facilmente identificada através de testes padronizados e informais de identificação e, desta forma, deveríamos fazer tudo, dentro das possibilidades, para fazer as modificações apropriadas para os alunos que têm capacidade de vencer o material do currículo regular com ritmo e níveis de compreensão maiores que os de seus pares (RENZULLI, 2004, p. 82).

Já a superdotação produtivo-criativa descreve “aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento” (RENZULLI, 2004, p. 83). Nas palavras do próprio pesquisador, há diferenças no perfil do sujeito com superdotação acadêmica e do produtivo-criativa, uma vez que o aluno passa de “aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de informações para um outro papel, no qual ele ou ela utiliza o modus operandi do investigador em primeira mão (*first-hand-inquirer*)” (RENZULLI, 2004, p. 83). Algumas vezes, o sujeito pode apresentar comportamento dos dois tipos citados – acadêmico e produtivo-criativo –, os quais podem estar associados.

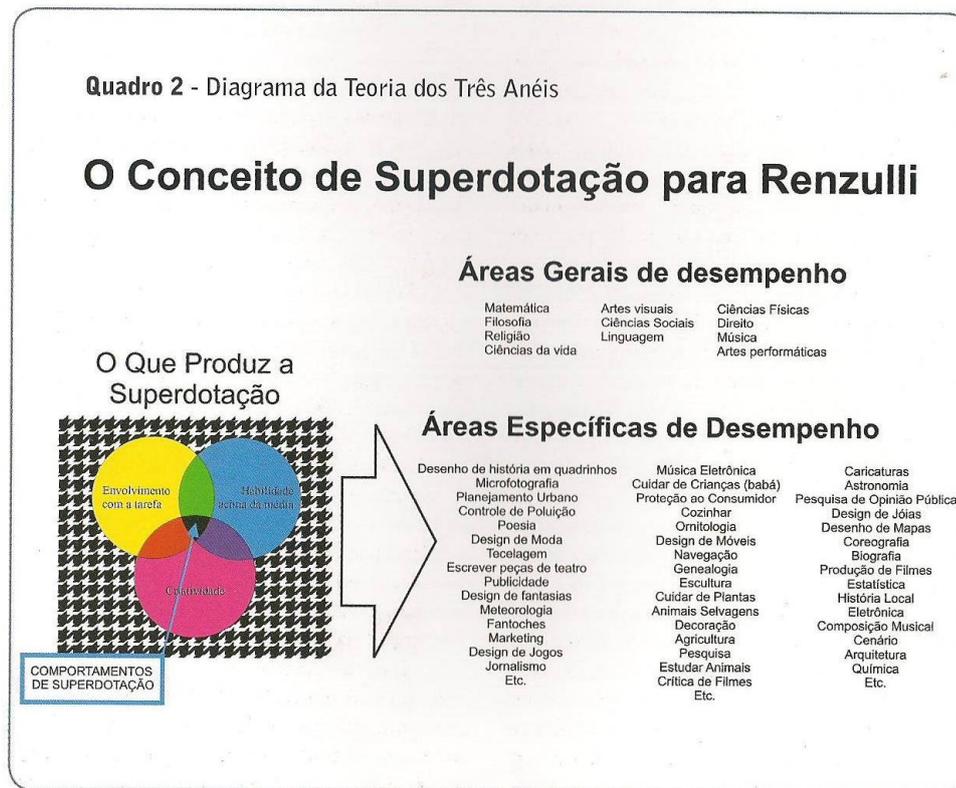


Figura 2 – Conceito dos Três Anéis de Renzulli.

Fonte: Virgolim (2007, p. 36).

Esses conceitos apresentados por Renzulli (2004) são importantes pois os sujeitos com altas habilidades/superdotação possuem perfis diferenciados entre si, com traços que são expressos de maneiras diferentes. O mesmo autor menciona que este comportamento de superdotação é influenciado por fatores de personalidade e fatores ambientais (escola, família, etc.), os quais podem contribuir ou depreciar o desenvolvimento dos traços que compõem a superdotação.

Enquanto a superdotação acadêmica, que é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa. As pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível. Algumas pessoas têm comentado que os vales são tão necessários quanto os picos, porque permitem a reflexão, regeneração e a acumulação das entradas (*inputs*) para os esforços subsequentes (REZZULLI, 2004, p. 83).

Compreende-se que estes sujeitos não possuem um desempenho elevado em todos os momentos da sua vida, mas em épocas diferentes e situações semelhantes, sendo que alguns

comportamentos podem se evidenciar com maior facilidade, enquanto outros permanecerem ocultos por mais tempo, de acordo também com as influências recebidas do meio.

Considerando a Concepção de Superdotação de Renzulli (2004), os três traços citados são essenciais para que se possa reconhecer uma pessoa com comportamento de superdotação. Porém, existem também outras características que se evidenciam nestes sujeitos, de acordo com suas áreas de interesse e com seu tipo de superdotação.

As pessoas com **superdotação acadêmica** podem apresentar também as seguintes características (Quadro 6), de acordo com Renzulli e Reis (1997) citados por Virgolim (2007, p. 43):

Tira boas notas na escola	Apresenta grande vocabulário
Gosta de fazer perguntas	Necessita pouca repetição do conteúdo escolar
Aprende com rapidez	Apresenta longos períodos de concentração
Tem boa memória	É perseverante
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico	É um consumidor de conhecimento
Lê por prazer	Tende a agradar aos professores
Gosta de livros técnicos/profissionais	Tendência a gostar do ambiente escolar

Quadro 6 – Características das pessoas com superdotação acadêmica.

Fonte: Virgolim (2007, p. 43).

Apesar de Virgolim citar estas características como próprias do tipo acadêmico, algumas são indicadores de ambos os tipos – acadêmico e produtivo-criativo. Estes indicadores descritos podem ser observados em muitos dos alunos com altas habilidades/superdotação, o que pode contribuir com a identificação destes sujeitos.

Por sua vez, as pessoas que apresentam a **superdotação produtivo-criativa** possuem as seguintes características (Quadro 7), conforme sugerem Renzulli e Reis (1997) citados por Virgolim (2007, p. 43):

Não necessariamente apresenta QI superior	Pensa por analogias
É criativo e original	Usa o humor
Demonstra diversidade de interesses	Gosta de fantasiar
Gosta de brincar com as ideias	Não liga para as convenções
É inventivo, constrói novas estruturas	É sensível a detalhes
Procura novas formas de fazer as coisas	É produtor do conhecimento
Não gosta de rotina	Encontra ordem no caos

Quadro 7 – Características das pessoas com superdotação produtiva-criativa.

Fonte: Virgolim (2007, p. 43).

Ao se atentar a estas concepções, comportamentos e práticas quanto ao trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação, evidenciam-se características de um novo paradigma na educação destes sujeitos. Feldman (1992) citado por Tourón, Peralta, Repáraz, (1998, p. 22) propõe um quadro que diferencia o paradigma tradicional do paradigma atual na educação destes alunos, conforme exposto a seguir (Quadro 8):

Paradigma Tradicional	Paradigma Atual
<ul style="list-style-type: none"> - A superdotação é igual ao alto CI - Teoria da personalidade, estável e invariável - Identificação baseada nos testes <ul style="list-style-type: none"> - Orientação elitista - A superdotação expressa-se sem intervenção especial - Autoritário, hierárquico, de cima para baixo <ul style="list-style-type: none"> - Etnocêntrico 	<ul style="list-style-type: none"> - A superdotação é multifacetária - Teoria evolutiva, orientada a processos - Identificação baseada no rendimento - Orientação centrada na excelência <ul style="list-style-type: none"> - O contexto é crucial. - Colaborativo em todos os níveis - Orientado a campos de conhecimento <ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na diversidade

Quadro 8 – O paradigma tradicional e paradigma atual na educação de pessoas com altas habilidades/superdotação.

Fonte: Tourón, Peralta e Repáraz (1998, p. 22).

Acredita-se, então, que a temática das altas habilidades/superdotação precisa adentrar os espaços escolares, para que possa ser mais conhecida e romper com representações equivocadas sobre estes alunos, além de contribuir para a expansão das concepções deste novo paradigma, a fim de não se restringir ao meio acadêmico, fazendo com que, desse modo, os sujeitos sejam melhor compreendidos nestes contextos.

Ainda existem ideias equivocadas sobre aluno precoce, prodígio, genialidade e altas habilidades/superdotação, o que deve ser mais debatido e esclarecido para que se possa projetar um currículo para atender a este público. Para prever e organizar um currículo de qualidade para estes alunos, há que se conhecer estes sujeitos e suas reais necessidades educacionais.

Além disso, é interessante observar os dados do Censo Escolar publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que apontam o número de matrículas de alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil e no Rio Grande do Sul. De acordo com o levantamento de dados de alunos com altas

habilidades/superdotação matriculados em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos dos anos de 2010 a 2013, aparecem os seguintes números (Tabelas 1 e 2):

Tabela 1 – Alunos com altas habilidades/superdotação matriculados em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos dos anos de 2010 a 2013, no Brasil.

BRASIL			
2010	2011	2012	2013
9.000	10.763	10.902	12.149

Fonte: BRASIL (2013).

Tabela 2 – Alunos com altas habilidades/superdotação matriculados em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos dos anos de 2010 a 2013, no Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL			
2010	2011	2012	2013
671	1.329	1.538	1.509

Fonte: Brasil (2013).

Na cidade de Santa Maria, onde a presente pesquisa foi realizada, o número de alunos com altas habilidades/superdotação indicadas no Censo Escolar matriculadas em escolas públicas e privadas no ano de 2013 era de 100 alunos, o que representa um número muito baixo se considerados os percentuais em relação à sociedade (MEC/INEP, 2013).

Conforme descreve o Relatório de Marland, o percentual de pessoas com altas habilidades/superdotação fica entre 3 e 5% da população, considerando aquelas com QI acima da média, que normalmente se destacam nas áreas de linguística, lógico-matemática e espacial. De acordo com Pérez e Freitas (2011, p. 26), “visto que o Brasil não tem estatísticas oficiais sobre a população de PAH/SD, podemos estimar, com base nesse índice, que existem, em média, mais de 8 milhões de brasileiros com AH/SD”.

Foi realizado em 2001, pela Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD), o Estudo de Prevalência na Região Metropolitana de Porto Alegre, na tentativa de estabelecer uma estimativa de alunos gaúchos de Educação Básica com altas habilidades/superdotação. Foram utilizadas, nesse estudo, as referências

teóricas de Gardner e Renzulli, considerando os conceitos debatidos pelos autores, e foi encontrado o índice de 7,78%.

Extrapolando este índice para o estado, considerando que a população do RS supera os 10 milhões de habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2010, podemos estimar que existam cerca de 800.000 PAH/SD, sendo que, desse número, mais de 192.000 são alunos da Educação Básica com base nos dados de matrículas da Secretaria Estadual da Educação. Ou seja, em média, **2 a 3 alunos de cada sala de aula são alunos com AH/SD** (PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 26, grifo das autoras).

Verifica-se que existe uma diferença significativa entre o que mostra os dados do levantamento da AGAAHSD e os dados do Censo (2010-2013) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ademais, é preciso considerar que muitos alunos com altas habilidades/superdotação continuam na invisibilidade nas escolas, não sendo indicados nos Censos Escolares. Isso representa a desinformação sobre o assunto, a falta de conhecimento para a identificação dos comportamentos de altas habilidades/superdotação nos alunos da escola básica, entre outros fatores que colaboram para que estes índices permaneçam ainda longe do número previsto.

Desse modo, a partir das compreensões e dos esclarecimentos sobre quem são os sujeitos com altas habilidades/superdotação, far-se-á uma discussão sobre os conhecimentos que os professores narram sobre eles. Desse modo, o entendimento destes conhecimentos pode contribuir para a compreensão das identidades em formação destes sujeitos com altas habilidades/superdotação na escola regular.

2.3 Caracterizando os sujeitos com altas habilidades/superdotação pelo olhar da escola

Nas entrevistas realizadas com os professores e alunos, foi significativa a referência à categoria de análise 1, “Comportamentos de AH/SD: o reconhecimento do outro e suas Necessidades Educacionais Especiais”. Durante as narrativas, evidenciaram-se características dos alunos com altas habilidades/superdotação e a partir de quais representações eles vêm sendo descritos no contexto escolar. Esta é a primeira categoria elencada, a qual será analisada e discutida neste capítulo e dividida em três subcategorias: 1.1, “Olhar da escola para os sujeitos com altas habilidades/superdotação”; 1.2, “Os próprios sujeitos com altas habilidades/superdotação narram-se no contexto escolar”; 1.3, “As Necessidades Educacionais Especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação”.

Inicialmente, o estudo será direcionado a compreender os aspectos que se salientaram na subcategoria 1.1.

Os professores, ao se referirem aos alunos com altas habilidades/superdotação que acompanham nos seus contextos educacionais, expõem:

“[...] eles têm o desenvolvimento mais apurado, eles captam melhor o que tu está colocando ali, às vezes um outro aluno ele demora um pouquinho para entender qual é o teu objetivo, eles não, eles são mais rápidos né” (Prof.^a 3M).

“[...] nem sempre aquele que tem altas habilidades é o melhor aluno em aula, então tem os dois lados, né, e tem também, acontece de ter um aluno que tem alta habilidade e tem muitas vezes que, não é bullying, mas pode ser meio isolado pelos colegas. Por quê? Porque na hora de responder ele é o primeiro a responder e os colegas começam ‘ah milagre se...’, tu entende? Isso depende muito, eles têm que se conter um pouco nessa hora de responder” (Prof.^a 2K).

Nota-se, de maneira geral, que os professores entrevistados possuem alguns conhecimentos sobre estes alunos, sabendo, em sua maioria, identificar quem são em sala de aula e reconhecendo características interessantes do seu comportamento. Reconhecem que eles se destacam em alguns momentos em sala de aula, quase sempre em algumas áreas específicas. No entanto, conforme descrição citada anteriormente pelos professores, devido às suas características peculiares, à sua rapidez de raciocínio e à elaboração do pensamento, salientam-se diante da turma e podem sofrer discriminações por parte dos colegas, pois são perspicazes e curiosos diante de novos conhecimentos.

Alencar e Fleith (2001, p. 65) debatem a respeito destas características e dos processos de identificação e apontam que:

Ao tomar conhecimento dos traços tipicamente apresentados por este grupo, é importante considerar também que nem todos eles apresentam todas as características. É ainda possível que alguns superdotados tentem dissimular algumas delas, especialmente quando se trata de características desencorajadas pelo meio social em que vive o indivíduo.

Conforme apresentado, existem muitas listas de características de altas habilidades/superdotação, no entanto, nem sempre todas elas podem ser identificadas em um único aluno. Observa-se, pelas colocações dos professores entrevistados, que os mesmos percebem algumas destas características, tanto as intelectuais, como as sociais e criativas, porém, nem sempre as relacionam às altas habilidades/superdotação. Além disso, de acordo com a colocação da Professora 2K, algumas vezes, na própria sala de aula, eles escutam dos

colegas posicionamentos que podem constrangê-los e ocasionar em alguns alunos sentimentos de diferença e rejeição por parte do grupo.

Outro aspecto também identificado refere-se a algumas narrativas que questionam a confirmação ou não deste comportamento de altas habilidades/superdotação nestes alunos, demonstrando certa insegurança se realmente são habilidades superiores ou estímulos externos.

“Dos alunos que eu tenho, não apresentam nenhuma diferença em relação aos demais na sala de aula, alguns têm alguma... eu não sei se é habilidade ou se é o estímulo maior pra algumas atividades, por exemplo, eu tenho aluno que gosta de trabalhar imagens, então assim, se trabalhar história em quadrinho ele vai porque é vontade, mas eu não sei se isso está relacionado à habilidade ou só interesse normal, porque isso também acontece com outros né, mas eu observo nesses alunos isso” (Prof.^a IE).

Salienta-se que o professor é um dos responsáveis pela identificação destes alunos em sala de aula, e, uma vez identificados, o seu reconhecimento favorece a organização de uma proposta de enriquecimento para estes alunos. Não sendo reconhecidos pelos professores e tendo já acontecido sua identificação anteriormente por outros profissionais, torna-se mais complexa a flexibilização curricular a estes alunos, pois nem sempre os professores acreditam na necessidade dela.

No entanto, muitas vezes, este “comportamento superdotado” pode não estar sendo visualizados pelos docentes, em função das questões culturais, da metodologia, das relações interpessoais, etc. Alencar e Fleith (2001, p. 66-67) afirmam que,

Muitos indivíduos superdotados não apresentam algumas destas características em função de um ambiente pouco estimulador e desafiador. Além disso, o acesso limitado a experiências educacionais significativas pode mascarar as potencialidades de um aluno superdotado. Como sugerido anteriormente, algumas características se manifestam apenas quando o indivíduo está engajado em alguma atividade de seu interesse.

Com base em tais afirmações, acredita-se e enfatiza-se nesta tese o quanto é fundamental ao corpo docente ter informações referentes aos traços que caracterizam as altas habilidades/superdotação e suas manifestações no ambiente escolar, relacionando-os com o contexto educacional, para que assim possam ser planejadas estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos que apresentam potencialidades acima da média.

Quanto ao comportamento de superdotação, que, conforme sugerido por Renzulli, são os traços de envolvimento com a tarefa, capacidade acima da média e criatividade, vislumbram-se algumas colocações que indicam a demonstração destas por parte alunos, de acordo com as narrativas docentes.

“Nós tivemos uma aluna que hoje é ex-aluna da escola e que ela volta aqui para trabalhar com a professora T., é uma menina com altas habilidades e nós acompanhamos desde o terceiro ano do Ensino Fundamental até a oitava, quando ela saiu daqui e ela tinha um talento extraordinário para todas as disciplinas, a redação dela no terceiro ano do Ensino Fundamental era equivalente a um universitário, o vocabulário ela terminava de fazer as atividades que a professora tinha proposto e ela abria sempre um livro, ou um livrinho de palavras cruzadas, ou ela começava a escrever um texto por conta própria, liderança. Então ela conseguia, o relacionamento com a turma era bom, porque a turma admirava muito a maneira como ela se portava com eles, sempre ajudando sempre fazendo monitoria espontânea com eles, então essa menina ela salta aos olhos, não tem como não perceber o desenvolvimento intelectual, a maturidade emocional muito além da idade dela né” (Prof.^a 6A).

Nessa narrativa, fica explícita a habilidade acima da média da referida aluna, conforme relatado pela professora, e o quanto este comportamento chama a atenção dos docentes, assim como dos demais colegas, demonstrando sua maturidade intelectual em relação à idade e à liderança, assim como também as condições emocionais avançadas para sua idade.

No excerto seguinte, o qual explicita a respeito da criatividade, fica detalhado o quanto um aluno com altas habilidades/superdotação afasta-se da “resposta ideal”, produzindo, criando, inventando outras respostas para perguntas comuns.

“Ele tem assim uma imaginação, uma criatividade bem acentuada, tu percebe, por exemplo, eu estava trabalhando verbos e eu dei os verbos para eles criarem, eles tinham que usar aqueles vinte verbos dentro do texto e a história tinha que ter início meio e fim, tinha que ter tudo o que já se estudou durante o ano e a grande maioria deles trabalhou, como havia verbos relacionados a futebol, todos fizeram jogo de futebol, ele não, ele usou o verbo balançar não para balançar rede, para balançar árvore, para balançar galho, para balançar outra coisa, ele usou o verbo chutar não para chutar a bola, para chutar outra coisa, a porta ou derrubar outra coisa, nesse sentido assim que eu me refiro sabe? Quando eu proponho as atividades eu sei que aquele vai fugir, que aquele não vai obedecer a regra porque se eu dei uma proposta que tinha que aparecer, driblar, balançar, chutar, todos colocam que balançou a rede, que chutou a bola, e ele foge, porque eu sei que vai fugir, porque eu já percebi que, então quando eu proponho eu já imagino que vai sair uma coisa diferente” (Prof.^a 1E).

A criatividade pode ser influenciada positivamente ou negativamente pelos fatores psicológicos e sociais. Alencar (2001) destaca três fatores a serem considerados, que são: as características motivacionais, as habilidades cognitivas e os traços de personalidade.

Quanto às características motivacionais, Alencar (2001, p. 23-24) menciona que “dizem respeito a um impulso para a realização, que está intrinsecamente ligado a um desejo de descoberta e de ordem no caos, sendo a mola-mestra que leva o indivíduo a se dedicar e a se envolver no trabalho, com prazer e satisfação”. Já as habilidades cognitivas referem-se à fluência para gerar novas ideias e respostas, à flexibilidade, à originalidade e à elaboração detalhada sobre determinado tema. Estes são ingredientes necessários para a criatividade, que junto com os traços de personalidade da pessoa, podem favorecer a demonstração desta característica. Entre os principais traços, pode-se citar a autonomia, a flexibilidade pessoal e abertura à experiência. Alencar (2001) cita ainda a autoconfiança, a iniciativa e a persistência, que favorecem ao indivíduo ir além do esperado.

Nesse sentido, observam-se colocações dos professores a respeito da criatividade destes alunos, no entanto de maneira tímida, o que se configura também como uma informação, pois pode ser que algumas barreiras estejam dificultando sua expressão. Alencar (2001, p. 29) também destaca os fatores sociais que afetam a criatividade, inserindo a preocupação quanto às influências familiares e escolares.

As inúmeras experiências vivenciadas pela pessoa durante a sua socialização, tanto no ambiente da família como no da escola, contribuem para o fortalecimento de alguns traços, em detrimento de outros, dependendo da extensão em que os agentes socializadores favoreçam ou inibam a sua expressão.

Assim, estes fatores podem interferir na expressão da criatividade, enfocando-se especialmente aqueles que fazem parte do ambiente escolar, que são os comportamentos dos professores, dos colegas, os objetivos educacionais, a metodologia utilizada e o clima psicológico em sala de aula. Muitas vezes, a necessidade de ser aceito pelos colegas no grupo acaba inibindo a criatividade do aluno, que tenta não se salientar entre os demais. Além disso, a metodologia dos professores também pode dificultar esta expressão, e, por isso, a criatividade pode nem sempre ser observada.

O clima educacional existente na sala de aula e os procedimentos utilizados pelo professor são também fatores que contribuem para favorecer ou inibir a expressão criativa dos alunos. Métodos de ensino que estimulem o aluno a pensar de uma forma independente, a testar as suas ideias ou a se envolver em atividades que animem a sua curiosidade e requeiram o emprego de diferentes habilidades intelectuais, favorecem a expressão criadora. Por outro lado, a adoção de um modelo de ensino onde a ênfase é colocada na memória, e não na compreensão, cabendo prioritariamente ao professor transmitir ao aluno os conteúdos do programa e de tal

forma que este seja capaz de os reproduzir, tende a inibir a expressão criativa (ALENCAR, 2001, p. 32).

Fica evidente a preocupação com o contexto educacional, uma vez que, tratando do currículo escolar, os fatores citados podem influenciar na manifestação da criatividade do aluno, a qual será mais evidente na área de habilidade deste. Nota-se que a criatividade é um dos aspectos que precisa ser mais discutido e problematizado no contexto educacional, a fim de que se possam enriquecer as práticas cotidianas, de modo a romper com determinados paradigmas educacionais que buscam apenas a reprodução de conteúdos.

Também aparece na narrativa dos professores o envolvimento dos alunos com a tarefa, traço do comportamento de superdotação, de acordo com Renzulli (2004).

“[...] pode até ser uma característica do aluno com alta habilidade, mas nem sempre é só dele né, daquele aluno que pergunta, daquele aluno que procura saber mais, que tem, olha aqui ó, a professora está explicando e já tem duas com a mão erguida para perguntar, quer dizer, elas podem ser altas habilidades ou não” (Prof.^a 2K).

Nas narrativas docentes, evidenciaram-se elementos das altas habilidades/superdotação, mas que não estão claras aos docentes e que, muitas vezes, sentem-se inseguros em afirmar que são características destes alunos. Isso se deve à falta de informação mais aprofundada a respeito do assunto, assim como, algumas vezes, também a representações equivocadas sobre o perfil e a educação deles.

Quanto às relações interpessoais dos alunos com altas habilidades/superdotação com colegas e professores, os docentes narram que normalmente estas são favoráveis, que os alunos estão inseridos nos grupos, relacionam-se com todos os colegas e não possuem problemas de discriminação ou preconceito pelas suas características. Segundo as narrativas das professoras:

“[...] os colegas não têm uma discriminação por eles terem habilidades, eles se portam muito bem dentro da sala de aula, eles têm responsabilidades iguais aos outros e eles, a postura deles é de um aluno normal e eles não usam desse fato a mais que eles têm, essa habilidade, para se sobrepor aos colegas” (Prof.^a 3M).

“[...] têm as brincadeiras ‘ah... o nerdezinho da sala’, mas nada assim que gere uma indisposição entre as partes, não! Neles gera sim uma inquietude, mas não gera animosidade, é tranquilo” (Prof.^a 7T).

“[...] nesse caso [relações interpessoais] é específico de cada um deles, como eu te disse, esse menino com altas habilidades para mecânica o relacionamento dele com os professores não é difícil exatamente, ele não confronta, não agride com palavras,

não ofende, mas ele se recusa a fazer, e com os colegas muitas vezes é problemático, então apelidos, brincadeiras, às vezes ele inventa alguma coisa para brincar e ele machuca o colega então esse é um problema para a gente administrar, relacionamento” (Prof.ª 6A).

Embora relatado que as relações são produtivas entre estes alunos e os colegas e professores, questiona-se a respeito dos “nomes” utilizados para se referir aos alunos com altas habilidades/superdotação, já que, como a própria professora da sala de recursos comenta, geram uma inquietude, o que pode trazer comportamentos de isolamento, baixa autoestima, etc. Segundo Alencar (2001, p. 109), “[...] psicólogos e educadores têm que estar conscientes de que o aluno superdotado pode se sentir anormal ou diferente, pode apresentar problemas de isolamento social e autoconceito negativo, que podem, por sua vez levá-lo a experimentar problemas sérios de identidade”.

Estas preocupações surgem especialmente considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos dentro do contexto educacional, com atenção especial aos alunos com comportamento de altas habilidades/superdotação do tipo produtivo-criativo, conforme será discutido logo adiante, os quais têm maior dificuldade em se reconhecer nos interesses dos alunos e na metodologia de alguns professores. Por esse motivo, podem apresentar problemas emocionais e de reconhecimento de si mesmos como diferentes dos demais. O caso desta última narrativa refere-se a um aluno que não se adapta facilmente ao espaço educacional pois possui um comportamento produtivo-criativo, o que, conforme descrito pela professora da coordenação pedagógica, traz dificuldades às suas relações em sala.

“[...] nos textos, ele já escrevia textos no segundo aninho, a rapidez que ele identificava coisas diferentes do cotidiano dele, como ele assimilava esses conteúdos, como ele interagia, a capacidade de se concentrar bem maior do que a dos colegas, mas ele se queixava muitas vezes pra mim, ele se isolava no canto do pátio, chorava, eu perguntava o que havia e ele dizia, ‘ninguém gosta de mim, ninguém quer brincar comigo’” (Prof.ª 6A).

A partir dessa narrativa, percebe-se que essas relações algumas vezes podem ser mais preocupantes para estes alunos, os quais podem sentir-se excluídos do grupo se não encontrarem pessoas que entendam às suas inquietações e ideias. Nesse sentido, o papel dos professores é fundamental nas mediações, favorecendo as aproximações entre os colegas, possibilitando o espaço para a fala de todos em sala, para os posicionamentos pessoais, entre outras práticas.

Nesta última colocação, evidencia-se a questão do assincronismo que pode ser identificado em algumas crianças/jovens com altas habilidades/superdotação, que representa uma disparidade entre seu desenvolvimento cognitivo e sua maturidade física ou emocional (ALENCAR, 2007).

Aparece também a seguinte colocação:

“[...] ele se dava bem com toda a turma, mas ele andava mais com aquele grupinho que era mais dedicado em aula, sabe? Que podia até não ter altas habilidades mas eram dedicados, trabalhavam juntos e tudo, ele era mais próximo, mas se dava com todo mundo” (Prof.^a 2K).

Também se destaca a aproximação destes alunos com altas habilidades/superdotação com colegas com quem possam trocar ideias, que acompanham seu ritmo de pensamento. Nessa perspectiva, compreende-se que, muitas vezes, a aproximação com seus pares, outros colegas que possuem interesses semelhantes, pode contribuir para sua melhor inserção social em sala, possibilitando construções mais produtivas.

Salientaram-se também outras características dos alunos com altas habilidades/superdotação, algumas delas emocionais, outras sociais, etc., as quais se acredita que sejam importantes de serem destacadas, uma vez que demonstram as impressões dos professores sobre quem são estes sujeitos e como se manifestam no contexto educacional.

“Alguns são mais agitados e outros desenvolvem o trabalho normalmente, assim, não apresentam nenhuma mudança de comportamento na sala de aula” (Prof.^a 1E).

“[...] o trabalho que eles fazem lá é igual aos dos outros colegas, a diferença que eu noto neles é que eles têm habilidades diferentes e tempos diferentes, a diferença que eu noto é essa” (Prof.^a 3M).

“[...] a curiosidade, aquele aluno que quer mais, que não é aquele aluno apático, ele está sempre com aquele olho aberto procurando alguma coisa a mais” (Prof.^a 3M).

“[...] ele adora o que faz, ele é crítico, ele se está fazendo e ele acha que não está bem feito ou se aquela colagem não ficou ele... sabe se posicionar” (Prof.^a 3M).

“[...] querem saber, atenção, participação, são alunos que provocam” (Prof.^a 5C).

Pensando na construção da identidade destes sujeitos, a qual se estabelece na relação com o outro, pode-se vislumbrar que algo que se evidencia é a necessidade de destacar este aluno como “normal”, igual aos colegas, mas com comportamentos, algumas vezes, diferenciados na sua aprendizagem. Os professores explicitam que há um “padrão” dentro do

esperado para a turma, e estes alunos normalmente mantêm-se no grupo, evidenciando-se em algumas características. Destacou-se, então, a agitação, a curiosidade, o senso crítico, a determinação, a expressão linguística, a vontade de querer saber mais, a atenção ao que lhe interessa, entre outras características.

Manzano (2009) utiliza um quadro para descrever as características comuns e características mais frequentes entre as pessoas superdotadas, conforme o quadro 9, a seguir.

Observa-se que muitos destes indicadores não foram citados pelos docentes, no entanto, outros aparecem nas narrativas dos professores, caracterizando os sujeitos com altas habilidades/superdotação, assim como nas falas dos próprios estudantes entrevistados, as quais serão analisadas posteriormente.

CARACTERÍSTICAS COMUNS
<ul style="list-style-type: none"> - Alta capacidade para aprender, reter e usar informação (boa memória). - Alta inteligência fluida ou altos potenciais intelectivos, avaliados por meio de testes pouco saturados culturalmente. - Aprendizagem rápida quando algo lhes interessa. - Alta capacidade para solucionar problemas complexos. - Grande disposição para compreender e manipular símbolos e ideias abstratas; facilidade para relacionar conceitos e transferência de aprendizagem.
CARACTERÍSTICAS FREQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - Ideias, perguntas e produções criativas, originais e inusuais. - Bons observadores e abertos a novas ideias. - Boa concentração e atenção contínua. - Linguagem oral ampla, vocabulário rico e adequado, com estruturas linguísticas complexas.- Leitura precoce, incluso sem ensino. - Grande habilidade de leitura. - Nível elevado de indagação pessoal sobre temas que lhe são atrativos, mantendo sua curiosidade. - Persistência e constância em temas de seu interesse. - Alta motivação interna e variedade de estímulos. - Tendência à autocrítica e a ser exato consigo mesmo (perfeccionista). - Interesse supremo por problemas filosóficos, religiosos e políticos. - Capacidade excepcional para o aprendizado autodidata. - Independência de pensamentos e inconformista (autônomas). - Curiosidade pela indagação e pelas explicações dos fatos ocorridos. - Sensibilidade sobre si mesmo, sobre os demais e sobre os problemas do mundo (empatia e desejo de ser aceito). - Se chateia facilmente com as repetições (aprende por autodescobrimento). - Níveis altos de rendimento quando algo lhe interessa. - Habilidades sociais e de liderança. - Tendência à introversão. - Grande senso de humor. - Tendência a estar com adultos ou crianças maiores. - Senso ético muito desenvolvido.

Quadro 9 – Características comuns e mais frequentes entre as pessoas superdotadas.

Fonte: Manzano (2009, p. 27, tradução nossa).

Também foi inquietante a colocação da professora da sala de recursos quando relata um caso que evidencia o quanto ainda é preciso conhecer mais os alunos para explorar suas habilidades. Ela narra:

“[...] já vi, por exemplo, um aluno que aprendeu a fazer coisas em inglês no computador, falando com designer norte americano e que na sala de aula a professora dizia que ele não fazia nada na sala de aula de inglês, da sétima série, ele não fazia nada, ele entregava as provas em branco, ele não sabia nada, ele não participava das conversações simples que a professora fazia na sala de aula, e ela era uma professora que tinha sabe um bom olhar sobre as diferenças dos alunos. Então ela percebia aquela coisa mais introspectiva dele e proporcional sabe, então conversações simples, diálogos simples em inglês e ele não participava. E qual foi a nossa surpresa aqui quando um dia a gente percebeu, perguntei a ele, olha como você aprendeu a fazer isso no computador, esses desenhos? Daí ele disse: ‘eu conversei no MSN com um designer norte-americano’. Daí eu perguntei: ‘e ele conversa em português contigo?’ E ele disse: ‘não, nós conversamos em inglês’, então isso são surpresas né” (Prof.^a 7T).

Este depoimento da professora em relação ao aluno em questão chama a atenção pois, muitas vezes, os sujeitos do contexto educacional não conhecem as habilidades dos alunos, os quais podem possuir, fora da escola, experiências ricas em aprendizagens.

Outra questão que ficou bastante evidente nas falas dos docentes foi a diferença do perfil do aluno produtivo-criativo (RENZULLI, 2004) em relação aos demais alunos com altas habilidades/superdotação, uma vez que quase todos os docentes fizeram referência a um aluno da escola, caracterizado como um sujeito com altas habilidades/superdotação do tipo produtivo-criativo, e que possui características peculiares no seu comportamento.

“[...] porque eu tenho um aluno que eu noto que ele tem altas habilidades né que ele desmonta uma coisa e monta e bota luzinha e faz, mas ele na aula não quer fazer nada, daí eu incentivei ele, conversei com ele, fiz ele sentar perto de mim, conversei sobre isso que ele consegue fazer, conversamos, ele disse que quer muito estudar no CTISM e eu disse pra ele, claro até pelo que ele faz ele tem que ir mesmo estudar em uma escola que direcione ele, só que assim ele não tem interesse em aula, [...] só que assim, as notas dele são baixas, esse trimestre ele ficou com média né, porque todos os dias eu estava dando umas injeções de ânimo, me mostrando o que ele já fez, mas nem sempre a gente consegue isso, agora nos últimos dias ele já anda de novo sem fazer nada, conversando e eu chamando a atenção dele” (Prof.^a 2K).

“Esse aluno ele tem dificuldade de arranjar grupo né, então a gente sempre tem que conversar com a turma para que ele entre em algum [...] mas como eu te disse, é esse caso, os demais que são considerados com altas habilidades a gente não tem problemas, bem pelo contrário, eles estão inseridos mesmo, estão incluídos mesmo na turma” (Prof.^a 1E).

“Desse que tem essa habilidade mas não é tanto para a sala de aula eu noto essa característica que ele não consegue se concentrar, parece que a cabecinha dele está sempre só naquilo, ele não consegue se concentrar, fazer exercício, para ele é chato

pegar um caderno, fazer exercício, trabalhar em aula, ele quer estar trabalhando só naquilo que ele gosta, inclusive às vezes ele traz para a aula, a gente olha e tudo, mas não dá pra deixar ele ficar fazendo na aula né, naqueles outros que são mais para a matemática na aula eles prestam atenção em tudo, pegam assim só na explicação eles já pegam tudo, saem fazendo exercícios o que eles mais gostam é quando chega na hora de fazer o exercício é muito bom” (Prof.^a 2K).

Nota-se que este aluno com perfil produtivo-criativo é descrito pelas suas habilidades fora do contexto da sala de aula, pela sua criatividade, pelas produções criativas de diferentes objetos. No entanto, também são destacadas as baixas notas, a desmotivação em sala de aula em relação à aprendizagem e à realização das atividades propostas pelo professor, a dificuldade de concentração em sala, entre outros. Além disso, a dificuldade de inserir-se no grupo é algo predominante, apresentando relações conflituosas com alguns deles.

De acordo com Pérez (2004, p. 95, grifo da autora), que realizou seu estudo de mestrado discutindo sobre este público,

Certamente há alguns diferenciais dos alunos com AH/SD produtivo-criativos que não são interpretados ou são interpretados como negativos pelo professor da sala de aula regular. Enquanto o aluno com AH/SD acadêmico é identificado (positiva ou negativamente), merecendo estratégias pedagógicas diferenciadas (já que a omissão, o descaso e a rejeição, por exemplo, não deixam de ser estratégias pedagógicas) por parte da escola, o aluno com AH/SD produtivo-criativo, muitas vezes, sequer é identificado como tal, não raramente sendo ‘*diagnosticado*’ como um aluno hiperativo, com déficit de atenção, com distúrbios de aprendizagem ou indisciplinado.

Os alunos com altas habilidades/superdotação do tipo produtivo-criativo, de acordo com Renzulli (2004), possuem picos de rendimento e geralmente não são reconhecidos como bons alunos na escola. Este tipo de superdotação costuma ser mais contextual ou específica de um domínio.

Uma outra dificuldade para identificar os alunos com AH/SD produtivo-criativos é que a grande maioria das atividades pedagógicas é desenvolvida mediante métodos dedutivos, enquanto estes alunos utilizam mais o método indutivo, sendo prejudicados no seu desempenho, e chegando, muitas vezes, a terem rendimento escolar muito baixo e até serem reprovados (PÉREZ, 2004, p. 67).

Assim, compreende-se que a fala dos docentes demonstra o quanto estes alunos se diferenciam dos demais e o que é esperado dentro do contexto das altas habilidades/superdotação. Além disso, estes alunos normalmente não se adaptam à rotina escolar, e as estratégias pedagógicas necessitam ser mais elaboradas e planejadas de maneira atrativa para obterem sua atenção.

2.3.1 As múltiplas inteligências dos sujeitos e os aportes de Howard Gardner

Uma ideia que ficou explícita nas falas dos professores são as diferenças entre os alunos com altas habilidades/superdotação e o esclarecimento de que cada um deles pode apresentar um perfil diferenciado, de acordo com Renzulli (2004), em áreas específicas ou gerais, nas quais demonstram suas habilidades.

“[...] o aluno de hoje tem estudo, se liga em todas as coisas, mas não tem profundidade em nenhuma delas. São efêmeras. Mas estes bons alunos se centram em algumas áreas e desprezam outras” (Prof.ª 5C).

“[...] ele não quer saber tudo. Não se interessa em tudo, se foca na coisa dele” (Prof.ª 5C).

“[...] sempre tem nas escolas aqueles que têm uma habilidade maior para uma área do conhecimento, eu noto que tem alguns alunos aqui que tem só que uns direcionam, uns tem mais para a área das exatas, então eles estimulam, cada vez que dou mais desafios né, até do livro, tem uns exercícios como desafio e eu falo para aqueles fazerem, ajudo, mas tem outros que não é direcionado para a área das exatas, então é mais complicado” (Prof.ª 2K).

Os professores percebem estas manifestações em sala de aula, inclusive chamando a atenção do professor a desatenção do aluno quando a disciplina/área não lhe interesse, ou que lhe interesse e a metodologia não se adequa ao perfil do aluno, destacando isso como uma dificuldade. Para melhor compreender esta discussão a partir dos aportes teóricos, cabe pontuar que estas falas estão envolvidas por um determinado conceito de inteligência.

Howard Gardner é um estudioso da inteligência humana, que, insatisfeito com as conceituações sobre inteligência a partir das avaliações por testes de QI e as suas visões unitárias, conceituou a Teoria das Inteligências Múltiplas. De acordo com Gardner (1995, p. 14), a inteligência é a “Capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários”.

Gardner (1995) estudou a cognição e caracterizou inicialmente sete inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal. Posteriormente foi inserida em sua teoria também a inteligência naturalista. Estudou ainda a existencial, mas não está confirmada (GARDNER, 2000).

Essas inteligências são utilizadas pelos sujeitos na resolução de problemas, funcionando juntas em diferentes situações, uma vez que “somos tão diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligências” (GARDNER, 1995, p. 18).

Assim, acredita-se que cada pessoa se utiliza mais de algumas delas, em detrimento de outras, e que “a identificação precoce das forças pode ser muito útil para indicar os tipos de experiências dos quais as crianças poderiam se beneficiar” (GARDNER, 1995, p. 17).

A linguística e a lógico-matemática normalmente, na organização curricular, são as mais valorizadas no contexto educacional. A primeira caracteriza-se pela habilidade no uso da língua falada e escrita, pela aprendizagem de diferentes línguas e pelo uso da língua para atingir certos objetivos. A inteligência lógico-matemática envolve a habilidade de analisar problemas a partir da lógica e a facilidade na resolução de problemas e em estudos científicos (GARDNER, 2000). Basicamente essas duas inteligências são as mais identificadas em testes de QI, por isso, é necessária também a utilização de outros instrumentos para a identificação das outras inteligências.

A inteligência musical caracteriza-se pela habilidade na “atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais” (GARDNER, 2000, p. 57). Embora esta capacidade não seja considerada intelectual, ela se caracteriza como inteligência a partir dos critérios estabelecidos.

A inteligência espacial “tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço (aqueles usados, por exemplo, por navegadores e pilotos) bem como os padrões de áreas mais confinadas (como os que são importantes para escultores, cirurgiões, [...])” (GARDNER, 2000, p. 57). Vários profissionais utilizam essa inteligência, como artistas plásticos, jogadores de xadrez, geógrafos no uso de mapas, etc.

Já a inteligência corporal-cinestésica caracteriza-se pelo uso do corpo na resolução dos problemas, tanto pelo movimento corporal amplo como fino. Assim, essa inteligência pode ser utilizada por atletas e dançarinos, bem como por cirurgiões, mecânicos, artesãos, etc.

A inteligência interpessoal denota,

[...] a capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos do próximo e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros. Vendedores, professores, clínicos, líderes religiosos, líderes políticos e atores precisam ter uma inteligência interpessoal aguda. Finalmente a *inteligência intrapessoal* envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades – e de usar tais informações com eficiência para regular a própria vida (GARDNER, 2000, p. 58).

No contexto educacional, acredita-se que pouco é reconhecida a inteligência intrapessoal, assim como outras inteligências, as quais exigem um contato maior com o aluno para sua identificação.

A oitava inteligência, a naturalista, caracteriza-se pela habilidade no reconhecimento de diferentes espécies de fauna e flora e pela delicadeza e cuidado no trato com o meio ambiente (GARDNER, 2000).

Desse modo, acredita-se que a Teoria das Inteligências Múltiplas auxilia na maior compreensão a respeito das diferenças humanas, considerando que, em cada pessoa, as inteligências manifestam-se de maneiras diferentes e em níveis de desenvolvimento diferentes.

Utiliza-se como referencial os aportes de Gardner, uma vez que, a partir das Inteligências Múltiplas, estabelece-se um olhar mais plural sobre o conceito de inteligência, evidenciando as diferentes maneiras de ser dos sujeitos. No caso dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, as habilidades em determinadas inteligências são acima da média das pessoas, destacando-se nas resoluções de problemas. Gardner (1995) não trata especificamente sobre as altas habilidades/superdotação, mas escreve que “Embora todos os seres humanos possuam todas as inteligências em algum grau, certos indivíduos são considerados ‘promissores’. Eles são extremamente bem-dotados⁹ com as capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência” (GARDNER, 1995, p. 31).

Assim, é importante que o ambiente cultural no qual o sujeito está inserido possibilite o reconhecimento de suas habilidades, valorizando seus potenciais. Nessa perspectiva, a escola, de acordo com o autor (1995, p. 16), deveria ter como propósito “desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passa-tempo adequados ao seu espectro particular de inteligências”.

Nesse sentido, as contribuições de Gardner favorecem a discussão no anseio de compreender os diferentes comportamentos dos alunos com altas habilidades/superdotação, assim como aparece nas falas dos sujeitos, os quais demonstram interesses e habilidades diferenciadas, utilizando-se de combinações particulares de “inteligências” para a resolução dos problemas, no seu cotidiano, conforme descrito pelas professoras.

Contudo, além das colocações dos professores, é importante conhecer também a visão dos próprios alunos sobre seu comportamento. Portanto, dedica-se a atenção também para este aspecto.

2.4 Os próprios alunos falam de si: indicadores de altas habilidades/ superdotação

⁹ Este é o termo citado na obra em português, no entanto entende-se como Superdotação.

Os alunos participantes deste estudo deixaram explícitos alguns de seus comportamentos, os quais serão debatidos na subcategoria 1.2, “Os próprios sujeitos com altas habilidades/superdotação narram-se no contexto escolar”. Os próprios alunos, ao se descreverem, no entanto, nem sempre acreditam que possuem altas habilidades/superdotação.

Conforme se destaca nas narrativas a seguir, os indicadores são diferenciados de acordo com cada sujeito, respeitando-se a singularidade e a identidade de cada um deles. É importante que possamos considerar estas diferenças, já que se pensa um currículo para estes alunos, a fim de constituir dimensões educacionais a partir das suas peculiares.

Aunque los superdotados posean un conjunto de características similares, entre ellos existe también diversidad, y en ocasiones muy acusada. La variabilidad en el grado de inteligencia, en la creatividad, en las circunstancias educativas y en la personalidad hacen que la educación y la orientación psicopedagógica deban personalizarse (MANZANO, 2009, p. 26)¹⁰.

Como já informado pelos professores, os próprios relatos dos alunos sobre si configuram a sua expressão a respeito do que vivenciam e de como compreendem as altas habilidades/superdotação.

“Eu aprendo com facilidade” (Aluno AG).

“Ler não, não gosto” (Aluno BP).

“Eu gosto muito de ler, eu já li uma grande quantidade de livros do colégio e de outras bibliotecas, como a das Dores, eu gosto, só que às vezes eu leio muito rápido e eu tenho que recomeçar porque eu me perdia no meio disso, eu não gosto muito de ter os livros, porque às vezes eu acabo lendo e não sei o que fazer, então eu prefiro pegar emprestado um livro, ler e devolver, entendeu?” (Aluna CL).

“Artes eu me destaco bastante porque eu gosto muito de desenhar, inglês e espanhol também eu me destaco bastante, que elas são trabalhadas assim, o professor explica bastante” (Aluna DT).

“[...] tem umas matérias que eu gosto. Física, química, só que é pouca coisa, um pouco de matemática tem coisas que é difícil, física, que eu nem aprendi ainda, mas eu sei o que que é, artes” (Aluno BP).

“[...] história, geografia, um pouco de matemática, um pouco de português, várias matérias” (Aluno AG).

¹⁰ Tradução: “Ainda que os superdotados possuam um conjunto de características similares, entre eles existem também diversidades, e em ocasiões muito visíveis. A variabilidade no grau de inteligência, na criatividade, nas circunstâncias educativas e nas personalidades faz com que a educação e a orientação psicopedagógica devam personalizar-se” (MANZANO, 2009, p. 26).

Estas narrativas discentes demonstram o quanto esses sujeitos apresentam comportamentos peculiares, distintos até mesmo entre eles. Além disso, as áreas de destaque são diferenciadas de acordo com cada sujeito. Considerando as Inteligências Múltiplas de Gardner, evidencia-se que os alunos utilizam mais de algumas delas e possuem até mesmo dificuldade em outras.

Em várias das narrativas, aparece a figura do professor, o qual “*explica bastante*”, ou mesmo que incentiva o aluno naquela área que ele gosta, o que evidencia a interferência do meio na demonstração do potencial do sujeito. No entanto, em um dos relatos, um aluno também comenta:

“Eu consigo entender bem facilmente as coisas, não preciso da ajuda dos professores, eu me viro sozinha mesmo” (Aluna CL).

Este relato é preocupante, inclusive porque está relacionado a um dos mitos sobre o tema das altas habilidades/superdotação, de que este aluno avança sozinho, sem necessidade de orientação. Ele demonstra a independência da aluna entrevistada nas suas aprendizagens e o quanto se sente “sozinha” no andamento das suas aprendizagens, o que não quer dizer que não necessite de um acompanhamento mais direcionado dos professores. Alencar e Fleith (2001) comentam que são vários os indicadores de altas habilidades/superdotação que podem ser observados, sendo a independência um deles.

Além disso, considerando o que Renzulli destaca no Modelo dos Três Anéis, dos quais um é a criatividade, a qual é mencionada pelos alunos entrevistados.

“Eu gosto muito de desenhar, eu prefiro mais desenhar do que escrever, é mais fácil, nas aulas mesmo quando eu termino de fazer alguma coisa os professores me deixam desenhar no caderno que eu tenho de desenho, então eu acho bom, eu consigo me expressar, e às vezes é legal porque tem pessoas que gostam dos desenhos e às vezes incentivam tu a desenhar, a fazer alguma coisa tipo um presente pra eles, como um desenho, fazer caricaturas, é legal, eu gosto muito de desenhar, na maioria das vezes eu transformo as pessoas em personagens de animes ou eu transformo elas em animais, eu formo elas como animais, gatos, coelhos, cães, raposas, dependendo da personalidade” (Aluna CL).

“[...] eu tenho criatividade pra fazer as coisas, eu invento coisas e às vezes eu pego um carrinho velho, desmonto, deixo maior, coloco peças menores e vou fazendo e daí faz outra coisa bem diferente do que era” (Aluno BP).

A fim de melhor compreender a criatividade, utilizam-se os estudos de Novaes (1971), a qual destaca a diferença entre criatividade-processo e criatividade-produto, descrevendo que,

Sabemos que é possível determinar se uma pessoa é criativa através da observação do seu comportamento ou da análise dos produtos por ela criados. Contudo, pode-se ser criativo através do processo interno continuamente em ação, nem sempre observável, ou até, em certos casos, fundamentalmente inobservado e não identificado como tal (NOVAES, 1971, p. 33).

Com isso, entende-se que a criatividade manifesta-se não apenas pela produção, mas também por manifestações diferenciadas, com questões problematizadoras, etc. Essas manifestações nem sempre são facilmente identificadas pelos professores como criatividade, pois podem inquietar os demais alunos. Novaes (1971, p. 43) conclui mencionando que,

[...] é preciso criar no indivíduo a necessidade não só da atividade criativa como atitude criadora, provendo fontes geradoras de ideias e ações criativas, desenvolvendo a crítica construtiva, a aquisição de conhecimentos em vários campos, sensibilizando-o aos estímulos ambientais e encorajando a manipulação de objetos e ideias, além do controle das situações.

Desse modo, acredita-se que a Educação tem um papel importante no estímulo à criatividade dos alunos, sejam eles dotados de altas habilidades/superdotação ou não, visto que necessitamos de sujeitos mais críticos, reflexivos e questionadores na sociedade contemporânea.

Destacam-se nas narrativas também outros comportamentos, evidenciados pelas narrativas a seguir:

“[...] mente aberta para todas as coisas, então é mente aberta para aprender” (Aluna DT).

“[...] eu gosto de fazer várias coisas” (Aluno AG).

“Não é que eu termine mais rápido, eu tento fazer o melhor possível, se eu não conseguir fazer até eu achar que está bom, daí eu entrego do jeito que está, se tem prazo” (Aluno AG).

“[...] estudo muito pouco, só quando o meu pai me obriga, eu não gosto de estudar” (Aluno BP).

“Eu gosto de corrigir as pessoas, tem gente que não gosta que eu faça isso, mas eu corrijo qualquer erro eu corrijo de um jeito ou de outro, na sala de aula isso também, que eu gosto de ajudar os outros” (Aluna CL).

Nesses depoimentos, fica evidente a rapidez na aprendizagem do aluno, a linguagem mais desenvolvida, o envolvimento por assuntos do seu interesse. Também se destaca, nesta facilidade de aprendizagem, o comentário a respeito de não estudar em casa, o que demonstra

que a escola, de alguma maneira, possibilita novas aprendizagens, as quais são registradas com facilidade.

Finalizando, duas colocações merecem atenção:

“Interessado eu era, eu só não dava muita bola porque eu já sabia e daí não dava muita atenção, mas é bem legal a matéria” (Aluno EC).

“Inteligência. Ah não, é só eu que aprendo de maneira diferente” (Aluno BP).

Essas duas narrativas dos alunos com altas habilidades/superdotação demonstram o quanto necessitam de maior atenção no contexto educacional, já que eles podem ter interesse por determinado assunto, mas possuem o domínio do conteúdo, e, portanto, perdem o interesse pela aula. Isso evidencia a necessidade de maior ênfase ao aprofundamento teórico e prático nos conteúdos e assuntos discutidos, possibilitando maior atenção do aluno e seu envolvimento em sala de aula.

Em seu comentário, o Aluno BP demonstra que não se considera inteligente, mas detentor de uma aprendizagem que acontece de maneira diferente. Nessa fala, parece que é ele quem é diferente e parece buscar se inserir no grupo, a fim de não ser visto de maneira diferenciada pelo demais, tanto colegas como professores. Muitas vezes, estes alunos acabam acomodando-se, por meio das representações ou expectativas dos demais e desejando não se mostrarem diferentes em relação ao grupo para serem aceitos.

Vergara Panzeri (2006) comenta que as crianças e os jovens superdotados desenvolvem diferentes estratégias em resposta às influências e cobranças externas, as quais se destacam quatro: o conformismo, o temor ao êxito, a rebeldia e a independência. Muitas crianças superdotadas “aceptan, se conforman, y rinden de acuerdo a las expectativas. Aprenden a agradar y conformar a sus padres, maestras y también a sus amigos” (VERGARA PANZERI, 2006, p. 54)¹¹. Em relação à segunda estratégia, pode acontecer de os alunos não demonstrarem todo seu potencial, procurando ser vistos como um aluno mediano. Eles “se alejan de la competencia antes de ser rechazados o de sentirse fracasados” (VERGARA PANZERI, 2006, p. 54)¹².

Em relação à rebeldia, esta se evidencia em sujeitos que possuem o pensamento mais divergente em relação ao grupo, no qual “eligen rebelarse en contra de las reglas y

¹¹ Tradução: “aceitam, conformam-se e rendem de acordo com as expectativas. Aprendem a agradar e conformar a seus pais, professores e também a seus amigos” (VERGARA PANZERI, 2006, p. 54).

¹² Tradução: “distanciam-se das competições antes de serem recusados ou de sentirem-se fracassados” (VERGARA PANZERI, 2006, p. 54).

restricciones que encuentran en cualquier situación” (VERGARA PANZERI, 2006, p. 54)¹³. Os sujeitos podem também manifestar comportamento de altas habilidades/superdotação pela independência, realizando suas ações de acordo com seus interesses particulares. Conforme Vergara Panzeri (2006, p. 55), este comportamento “implica lograr trascender las expectativas del grupo de pares y de los adultos y trabajar hacia la auto-realización. Sus logros son motivados por valores personales e intereses más que por las expectativas de los demás”¹⁴.

Por isso, é importante que se esteja atento aos comportamentos destes alunos e que se possa identificá-los para orientá-los de maneira adequada, para que as estratégias produzidas não venham a prejudicar suas aprendizagens e a formação da sua identidade como sujeitos com altas habilidades/superdotação. Nos relatos dos alunos entrevistados, explicita-se que a maioria não se percebe como sujeito com altas habilidades/superdotação, e mesmo que destacando alguns indicadores, colocam-se como “não inteligentes”.

Ante distintas y determinadas circunstancias en el hogar o en la escuela, muchos niños con altas capacidades limitan ex profeso sus realizaciones, sus avances y su crecimiento intelectual con el único fin de: ganar amigos más fácilmente, ser aceptados por los chicos de su misma edad, evitar envidias, celos y competencia (PANZERI, 2006, p. 55)¹⁵.

Nesse sentido, é importante que a instituição escolar e as famílias estejam atentas a estes traços e a estes alunos, pois, muitas vezes, sujeitos com altas habilidades/superdotação podem camuflar seus potenciais com comportamentos que não correspondem realmente ao que sentem.

2.5 Necessidades Educacionais Especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação

Os alunos com altas habilidades/superdotação possuem um perfil diferenciado na sua aprendizagem, assim como em outros aspectos, conforme já comentado, e fazem parte do público da Educação Especial (BRASIL, 2008). Nesse sentido, considera-se relevante uma

¹³ Tradução: “escolhem revelar-se contra as regras e restrições que encontram em qualquer situação” (VERGARA PANZERI, 2006, p. 54).

¹⁴ Tradução: “implica conseguir transcender as expectativas de seus grupos e dos adultos e trabalhar em direção à autorrealização. Suas conquistas são motivadas por valores pessoais e interesses, mais do que pelas expectativas dos outros” (VERGARA PANZERI, 2006, p. 55).

¹⁵ Tradução: “Diante de diferentes e determinadas circunstâncias em casa ou na escola, muitas crianças com alta capacidade limitam suas realizações, seus avanços e seu crescimento intelectual com o único fim de: ganhar amigos com maior facilidade, ser aceito pelas demais crianças de sua idade, evitar invejas, ciúmes e competições” (PANZERI, 2006, p. 55).

discussão a respeito das necessidades educacionais destes alunos, uma vez que, por suas características peculiares, carecem de um atendimento educacional diferenciado, o que justifica este estudo a respeito dos comportamentos destes sujeitos, tanto descritos pelos professores como por eles mesmos.

Nesta perspectiva de inclusão vivenciada na contemporaneidade, não se busca a identificação do aluno com o intuito de rotulação ou mesmo estigmatização; busca-se que, sendo identificado e ele também se reconhecendo como tal, possam ser organizadas estratégias para trabalhar suas necessidades, estimular seus potenciais e para que o próprio sujeito compreenda o que sente. Segundo Rodrigues (2005, p. 48), “[...] a escola foi (é) uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre, viram confundidos com “falta de motivação”, “indisciplina” ou “falta de inteligência”, a incompatibilidade entre os seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados pela escola”.

Desse modo, busca-se construir um espaço de respeito às necessidades de cada um dentro do espaço escolar, sendo a proposta de uma Educação Inclusiva alicerçada no intuito de que todos tenham a estrutura para nela permanecer e ter suas condições respeitadas.

Assim, estes alunos podem possuir indicadores de altas habilidades/superdotação, e apresentar também algumas Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Rodrigues (2005) contribui para esta discussão realizando um debate sobre a identificação dos alunos e do uso da expressão “Necessidades Educativas Especiais” e sobre o quanto esta categorização também produz representações face a fatores sociopolíticos. Segundo o autor (2005, p. 50), o termo foi criado “com o objetivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo ‘defectológico’”.

A expressão traz um olhar mais amplo e, mesmo que não caracterizado a partir do conceito de deficiência, da mesma forma produz rotulações, uma vez que “contribui para o reforço da utopia da homogeneidade na medida em que, se duas pessoas têm o mesmo rótulo [...], logo conclui-se que as suas necessidades educativas são iguais” (RODRIGUES, 2005, p. 51). Contudo, a partir dessa caracterização e dos indicadores que estes alunos apresentam e que estão sendo aqui apresentados, procura-se salientar a necessidade de um trabalho diferenciado para eles, o que embasa o estudo sobre um currículo que atente para as peculiaridades dos públicos do contexto educacional, evitando produzir rótulos.

Assim, pensa-se que, em um contexto inclusivo, é necessário discutir sobre as NEE de cada um, uma vez que de acordo com Rodrigues (2005), esta designação para se encontrar os recursos específicos de que cada aluno precisa.

Com isso, procura-se refletir sobre um processo tanto de reconhecimento destes alunos dentro da escola, como de identificação de suas necessidades, para que possam ser sanadas. Sabatella (2012, p. 114) aponta que “a dificuldade que tem sido encontrada para identificar a superdotação dentro do meio acadêmico gera, conseqüentemente, falta da aceitação de que os alunos superdotados possuem necessidades educacionais diferenciadas”.

Entre estas necessidades, inicialmente fica confirmado o interesse, o “querer mais” por parte dos alunos, que pode ser estimulado pelo enriquecimento intracurricular e extracurricular, os quais serão debatidos posteriormente. Nas narrativas dos alunos, evidencia-se que, pela rapidez de pensamento, muitas vezes acabam sendo vistos como “bagunceiros”, que falam demais, ou outros adjetivos, pois já concluíram as atividades propostas.

“É o que mais reclamam de mim, porque eu não calo a boca na sala de aula. [...] como eu acho que eu pego rápido a matéria eu faço tudo o que tem que fazer e daí eu acabo antes que os outros e eu fico conversando e daí os professores ficam falando que eu atrapalho os outros porque eu já acabei e daí eu fico atrapalhando os outros, eles reclamam que eu fico falando bastante na sala de aula” (Aluno EC).

Nessa narrativa, evidencia-se uma queixa frequente entre os alunos com altas habilidades/superdotação, já que, por concluir com maior rapidez as atividades propostas, podem atrapalhar os demais colegas. Configura-se, então, a necessidade de uma educação pensada considerando o ritmo destes alunos, desenvolvendo planos pedagógicos enriquecidos, com maior quantidade de atividades e maior aprofundamento, levando em consideração suas áreas.

Sabatella (2012, p. 123) afirma que “É como se o desafio intelectual ofertado pelas tarefas comuns aos demais colegas seja muito restrito para esses alunos os quais necessitam de mais estímulos para suprirem suas necessidades de alimento intelectual”.

Uma das professoras comenta que:

“A única estratégia é ter sempre uma atividade a mais. Como eu disse, eles são rápidos, eles têm a compreensão melhor, então tu sempre tem que ter uma outra atividade para envolver eles, o desenvolvimento deles é maior do que o dos outros” (Prof.^a 3M).

“[...] sempre tem que ter uma atividade além porque além de eles terminarem a atividade eles ajudam os colegas né, isso acontece, e eles têm que ter sempre algo a mais para estar fazendo porque eles são rápidos e habilidosos” (Prof.^a 3M).

Quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação, destaca-se a necessidade de suplementação curricular e de enriquecimento do que é proposto em sala de aula, o que pode configurar-se de diversas maneiras e carece de um planejamento pedagógico do professor para tal.

Além disso, em três colocações dos alunos entrevistados, são mencionadas as diferentes formas de aprendizagem, sendo que a maneira como é trabalhado o conteúdo em sala de aula, a metodologia do professor, interfere nas suas aquisições de conhecimento.

“Aprendo oralmente e com as coisas explicadas, não ter que copiar tudo, eu gosto das coisas explicadas” (Aluno BP).

“[...] eu aprendo bem rápido, desde que me explique de um jeito que eu entenda, não pode ficar só passando a matéria e não explicar, se não eu não consigo” (Aluna CL).

“Eu aprendo rápido, geralmente matemática, mas quando tem muita coisa escrita assim eu me confundo um pouco daí tem que ser mais oral assim a explicação ou eu não entendo muito, vamos dizer, me enrola o cérebro, daí tem que ser verbal pra mim” (Aluno EC).

Normalmente estes alunos possuem dificuldade de acompanhar a aprendizagem com uma metodologia de ensino tradicional, na qual é enfatizada a cópia e reprodução de informação – inclusive não os satisfaz o fato de terem que copiar cotidianamente do quadro. Nas narrativas, fica explícita a tendência preferencial pela oralidade em detrimento à escrita, demonstrando a importância da linguagem e comunicação oral para a aprendizagem. Sabatella (2012, p. 124) corrobora esta ideia, comentando que:

O que é comum observar é que eles são muito melhores falando do que escrevendo; Há uma tendência natural de reduzir as explicações escritas ao mínimo necessário, usando o menor número de palavras possível, até para não perder o foco quando desejam passar para outro ponto a ser descrito. Isso é o terror dos pais e dos professores.

Assim, a maior utilização da oralidade acarretará que docentes considerem também sua forma de expressão das ideias, nem sempre colocadas de maneira direta no caderno ou em alguma produção.

Novaes (1979, p. 56), debatendo sobre os problemas de aprendizagem escolar dos superdotados, destaca que:

Embora pareça contraditório, é frequente alunos superdotados, “por causa” e “apesar” de suas elevadas capacidades, apresentarem dificuldades de aprendizagem escolar. Geralmente, isto se deve à falta de motivação e de interesse pelas atividades escolares que não correspondem, geralmente, ao nível de suas potencialidades, devido ao despreparo dos professores para lidar com esses alunos e aos currículos escolares inadequados.

Nessa perspectiva, foca-se em uma questão primordial, que é a preparação do ambiente educacional para atender às necessidades educacionais destes alunos, na qual a gestão educacional tanto pode potencializar como minimizar as manifestações dos traços que compõem o comportamento de superdotação. Renzulli (2004) fala a respeito disso quando trata das influências do meio para o comportamento de superdotação, sendo que a metodologia do professor e a organização curricular podem facilitar o desinteresse do aluno para tais aprendizagens. São inúmeras as influências do meio, tanto escolar quanto familiar e social; no entanto, é importante atentar também ao contexto educacional, a fim de (re)construir práticas mais adequadas às necessidades destes alunos.

Novaes (1979, p. 56) ainda complementa:

Muitas vezes são feitas perguntas como: Por que os superdotados não aprendem na escola? Entre outras razões poderíamos apontar:

- as tarefas de aprendizagem apresentadas são muito fáceis e desniveladas com suas potencialidades;
- não têm oportunidade de explorar o que aprenderam;
- não são estimulados para desenvolverem suas melhores habilidades nem para aprenderem de modo aprofundado;
- há falta de motivação para aprendizagem escolar, devido a muitos outros interesses.

É importante pensar a respeito desta discussão, pois nem sempre a dificuldade está alocada no aluno, mas nas relações que este estabelece com o meio e os estímulos oferecidos. Portanto, é fundamental a atenção docente para incentivar e orientar novas aprendizagens.

Destaca-se a colocação da professora da Coordenação Pedagógica quando trata da identificação deste aluno e do reconhecimento dos seus potenciais. Ela crê que a influência do meio é extremamente necessária para a identificação deste potencial.

“[...] outros alunos é no conselho de classe que a gente observa isso, quando quatro professores reclamam de desatenção, notas baixas, não estuda, não faz tarefa, não questiona, e o outro professor diz que é excelente, que é o melhor aluno que o professor tem, em artes ou matemática ou química. Então aí a gente percebe que tem um indício e no começo do ano quando a gente percebe essas diferenças a gente já preenche essa ficha e se orienta por ela, vê se vários itens são contemplados, aí a

gente encaminha para a professora T., pra esse atendimento na sala multifuncional. É preferível que a gente tenha errado em encaminhar, não seja necessário, do que deixar um aluno que a gente não conseguiu diagnosticar mas que aí na sala de recursos vai ser feito isso né” (Prof.^a 6A).

Fica evidente que a organização do pensamento pode acontecer em ritmo diferente dos demais, assim como o potencial pode ser em algumas áreas e em outras não, não contemplando todas as disciplinas escolares. Além disso, este olhar atento do professor pode ser um diferencial, pois, se olharmos somente as dificuldades deste sujeito, ele nem mesmo será encaminhado para uma avaliação educacional para verificação das altas habilidades/superdotação. Ademais, quando se considera o aluno como um todo, que pode possuir altas habilidades/superdotação em algumas áreas, mas não em todas, abrem-se possibilidades de encaminhamentos e trabalhos diferenciados, o que vem a contribuir com a motivação dele na escola.

Desse modo, não significa que estes alunos devem ser bons em tudo, mas que podem destacar-se em algumas disciplinas escolares e/ou áreas do conhecimento. Isso pode gerar outra necessidade educacional, a qual está relacionada à assincronia entre as diferentes áreas do conhecimento ou mesmo do desenvolvimento, uma vez que o aluno pode destacar-se em uma, mas ter desempenho médio ou inferior em outra.

“Eu vou bem em matemática e em português, acho que em matemática porque eu me dou bem com números, o problema são as letras mesmo, em português é porque eu sou criativa, o problema em português mesmo é por causa do jeito de expressar que eu não consigo me expressar, em qualquer texto que eu faça eu tranco, não consigo fazer, não consigo pensar, e daí eu acabo não fazendo, acho que são essas duas, não tem nenhuma que eu vá mal” (Aluna CL).

“[...] de quatro [alunos] que eu tenho, um eu preciso auxiliar, os demais trabalham sós. Esse que eu preciso auxiliar, por exemplo, ele é, não é uma dificuldade muito específica, mas ele tem algumas dificuldades, na ortografia, na produção de textos, na organização, essa parte assim da organização é bem acentuada que falta, embora ele seja considerado de alta habilidade” (Prof.^a 1E).

Sabatella (2012) debate sobre a assincronia e os diferentes comportamentos do sujeito com altas habilidades/superdotação, a qual pode tomar configurações diferentes de acordo com cada sujeito.

Superdotados têm ritmos diferenciados no desenvolvimento de suas habilidades mentais, o que pode ser denominado como assincronia no desenvolvimento da mente. O equilíbrio emocional dos superdotados muitas vezes é desafiado, de forma intensa, pela desigualdade nos seus níveis de competência. O alcance de grandes competências verbais e conceituais, em época que ainda têm dificuldade para a

leitura, os deixa muito frustrados, [...] são fatores que são desafiantes para sua compreensão (SABATELLA, 2012, p. 121-122).

Nesse sentido, surge uma preocupação: deve-se trabalhar a habilidade do aluno com altas habilidades/superdotação ou o que este ainda precisa desenvolver nas áreas que estão em defasagem, já que, nem sempre quando o aluno possui alguma habilidade específica, possui um bom desempenho escolar. A professora de Educação Especial aponta:

“[...] eu acho que quando esses alunos tem uma área de interesse bem específica em uma única área eles negligenciam as outras de tal forma que isso gera um problema pedagógico na escola, e daí eu acho que isso demanda então uma política de atendimento educacional especializada naquela área, para que de alguma forma ele perceba que nas outras ele precisa avançar, mas isso eu acredito que dentro do meu trabalho, e aí falando um pouquinho da questão ainda, eu acho que isso é um desafio até pra gente, porque o nosso colega acha que eu tenho que trabalhar a dificuldade do aluno, eu tenho que trabalhar aquilo que ele não sabe, e daí até eu convencer que não, que eu tenho que dar vazão para o que ele sabe, se um dia houver concomitância entre o que eu estiver trabalhando e o que tu estiver trabalhando na sala de aula, ótimo, o aluno vai ganhar, em algum momento da vida ou do ano letivo o aluno vai perceber essa ponte e vai caminhar com as suas próprias pernas” (Prof.^a 7T).

Esta é uma discussão que preocupa, pois as necessidades educacionais do aluno vão além de sua área de habilidade. É necessário também apoio nas demais áreas do conhecimento, uma vez que o professor da sala de aula necessita trabalhar os conteúdos das suas disciplinas, as quais nem sempre são o foco de atenção do aluno, e podem apresentar dificuldades. No AEE, o objetivo principal é a suplementação curricular, estimulando o potencial do aluno. No entanto, pode-se vincular os conhecimentos de interesse do aluno com outras áreas, incentivando o aluno a fazer aproximações, relações entre os assuntos, a fim de contribuir com suas aprendizagens.

No caso do aluno com altas habilidades/superdotação do tipo produtivo-criativo, esta inquietação a respeito das diferentes áreas do conhecimento e os destaques do aluno se sobressaem, conforme destaca uma das professoras:

“[...] capacidade ele tem, ele não tem é interesse, ele só tem interesse naquilo ali que ele gosta de fazer, mas ele vai ter que passar pelas disciplinas, e se ele se dedicar ele não tem dificuldade, só que ele não tem interesse, entende? Então pra ele, assim, acho que se ele pudesse ele ia direito para trabalhar só naquilo que ele gosta, mas não é assim né, então é complicado” (Prof.^a 2K).

“Os outros estão tranquilos em sala de aula, eles procuram cada vez perguntar mais, cada vez saber mais matemática sabe, ele já não, então ele é um desafio maior

que os outros, realmente, mas eu acho que ele seja alta habilidade só que não está direcionado para a sala de aula” (Prof.^a 2K).

Torrance (1974, p. 15) contribui para esta discussão afirmando:

Eu acredito que a razão pela qual as crianças altamente criativas frequentemente se tornam crianças difíceis é que não temos querido reconhecer as diferenças fundamentais nas necessidades e formas de aprender entre as crianças – formas que são tão fundamentalmente diferentes quanto às formas pelas quais gatos e cães aprendem. Em sua maioria, os cães aprendem por autoridade. Eles gostam de agradar e responder favoravelmente aos estímulos oferecidos. Os gatos, por outro lado, tendem a aprender criativamente – por exploração, testando os limites, procurando, manipulando e brincando.

Os modos de aprendizagem de cada aluno são diferenciados, assim como o comportamento dos alunos com altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico e do tipo produtivo-criativo também se diferenciam em alguns aspectos, sendo estes últimos mais práticos na aquisição de conhecimento. Isso pode trazer para o produtivo-criativo uma dificuldade de atenção quanto ao que não lhe interessa, conforme narrativa da Professora 2K, demonstrando assim uma necessidade educacional de atenção a esta especificidade.

Outro aspecto também destacado são as relações grupais e os trabalhos individuais. Verifica-se que a característica de isolamento que alguns alunos apresentam pode gerar algumas situações que necessitam da mediação do professor. Seguem algumas narrativas dos alunos:

“Eu penso de uma maneira e ele pensa em outra, e daí a gente tem que entrar em um consenso e acaba demorando mais, daí prefiro sozinho” (Aluno AG).

“[...] eu mesmo prefiro trabalhar individual, mas às vezes é bom trabalhar em grupo, é legal, só que eu estou acostumada mais a trabalhar sozinha, porque eu acho mais fácil, mais rápido de fazer, porque às vezes uma pessoa dá uma opinião e tu acaba não gostando então eu prefiro fazer sozinha na maioria das vezes” (Aluna CL).

A intervenção do professor muitas vezes pode ser necessária para incentivar a formação de grupos, assim como para mediar as relações entre os participantes, propondo estratégias por meio das quais cada um tenha espaço dentro do grupo para se expressar.

Novaes (1979) discute sobre as dificuldades específicas, em situações de aprendizagem, que os alunos com altas habilidades/superdotação podem apresentar e indica, a

partir dos estudos de Seagoe, quinze características e problemas possíveis de serem encontrados no contexto educacional (Quadro 10).

CARACTERÍSTICAS	PROBLEMAS CONCOMITANTES
1. Poder agudo de observação, pronta receptividade, senso do significativo, capacidade para estabelecer o diferente.	1. Possibilidade de rejeição grupal, oposição ao meio, defesa do próprio sistema de valores, intolerância.
2. Poder de abstração, de associação e de síntese, interesse pela aprendizagem indutiva e resolução de problemas, prazer na atividade intelectual.	2. Resistência ocasional à imposição de tarefas, omissão de detalhes, não aceitação de atividades de rotina.
3. Interesse nas relações causa-e-efeito, habilidade para perceber relações, interesse na aplicação de conceitos.	3. Dificuldade de aceitar o ilógico, o superficial e conhecimento mal estruturados e pouco definidos.
4. Gosto pela estrutura e pela ordem, pela consistência, seja de valores ou de números.	4. Invenção dos próprios sistemas, por vezes, em conflito com os pré-estabelecidos na escola.
5. Capacidade de retenção, de reorganização do conhecimento.	5. Desinteresse pela rotina, necessidade de precoce domínio das habilidades fundamentais.
6. Habilidade verbal, amplo vocabulário, facilidade de expressão, interesse pela leitura, extensão da informação às diversas áreas do conhecimento.	6. Necessidade precoce de especialização no vocabulário da leitura, resistência às imposições dos pais e professores, fuga no verbalismo.
7. Atitude de indagação, curiosidade intelectual, espírito inquisidor, motivação.	7. Falta de estimulação familiar e escolar apropriada, desestímulo, indiferença.
8. Espírito crítico, ceticismo, avaliação e autocrítica.	8. Atitude crítica com relação aos outros, desencorajamento, exigência interna excessiva.
9. Criatividade e capacidade inventiva, inclinação para novas maneiras de ver as coisas, interesse pela livre expressão.	9. Rejeição do conhecido, necessidade de inventar constantemente.
10. Poder de concentração e atenção.	10. Resistência à interrupção, quando concentrado nas atividades.
11. Comportamento persistente e dirigido para metas.	11. Obstinação, certo desligamento do desnecessário e secundário.
12. Sensibilidade, intuição, empatia pelos outros, necessidade de suporte emocional.	12. Necessidade de sucesso e reconhecimento, sensibilidade à crítica, vulnerabilidade à rejeição dos colegas.
13. Energia, vivacidade, agilidade, períodos de intenso e voluntário esforço, precedentes aos da invenção.	13. Frustração com a inatividade e ausência de progresso e impaciência.
14. Independência no trabalho e no estudo, preferência pelo trabalho individualizado, necessidade de liberdade de movimento e ação, necessidade de isolamento.	14. Não-conformismo com as pressões dos pais e grupos de colegas, problemas de rejeição e de antagonismos, quando pressionado.
15. Versatilidade e virtuosidade, diversidade de interesses e habilidades, muitos passatempos, competência em diversos aspectos como música ou desenho e assim por diante.	15. Falta de homogeneidade no trabalho de grupo, necessidade de individualização e de ajuda para explorar e desenvolver interesses, como também de adquirir competências básicas.

Quadro 10 – Características e problemas possíveis de serem encontrados no contexto educacional.

Fonte: Novaes (1979, p. 57-58).

Muitas das características mencionadas neste quadro foram mencionadas nas narrativas docentes e discentes e vêm sendo discutidas neste trabalho, demonstrando assim que os alunos com altas habilidades/superdotação possuem NEE que justificam a discussão a respeito de um currículo adequado para eles.

Nas narrativas dos entrevistados, verificou-se a necessidade de indicação para encaminhamento destes alunos ao AEE e para atendimento psicológico.

“Na sala assim, eu sei o horário de ficar falando e o horário de não falar, por exemplo, no horário do recreio eu fico falando, conversando bastante, mas quando chegou o professor na sala eu fico quieta, aí até muitos professores falam para a minha mãe que eu sou muito quieta na aula, que eu preciso procurar um psicólogo” (Aluna DT).

“Que eu acho que demanda atendimento, eu acho que são esses casos sabe, alunos que quando eles se tornam introspectivos na adolescência, quando eles têm características bem específicas numa única área e negligenciam outra, acho que seriam casos bem desafiadores e além de ser para o professor, é muito para nós também, para que faz o AEE” (Prof.^a 7T).

Nesse sentido, acredita-se que estes profissionais podem trabalhar de maneira conjunta, tanto para a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação, quanto para o suporte a outras questões. Tanto os docentes como os psicólogos podem contribuir para que o aluno possa conhecer-se melhor e trabalhar de maneira mais saudável com seu modo de ser. Guimarães (2007, p. 82) corrobora com esta ideia, indicando que:

Os encaminhamentos sugeridos, concluída a avaliação, baseiam-se na análise dos dados e nas discussões de estudos de casos, de acordo com as necessidades do aluno. Assim, ele pode ser encaminhado para programas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação e/ou para outros serviços como psicoterapia, psicopedagogia e avaliação neurológica. É importante ressaltar que o principal objetivo do processo de avaliação psicológica não se limita a identificar se o aluno apresenta ou não comportamentos de superdotação, mas sim avaliar seus interesses, pontos fortes e necessidades, de modo a sugerir caminhos que possibilitem um crescimento saudável.

Assim, este encaminhamento pode ser recomendado, se necessário, para estes alunos, contribuindo de diferentes maneiras para atenuar as suas NEE.

É interessante apontar também que uma das professoras, ao comentar sobre as necessidades dos alunos, relatou:

“Normal, como todos. Dentro da normalidade” (Prof.^a 5C).

Essa afirmação demonstra que, apesar da identificação de características e necessidades educacionais por alguns professores, isso não é uniforme nos discursos, não sendo reconhecidas necessidades diferenciadas pelos professores 5C e 4N. Acredita-se que isso decorre das representações produzidas sobre estes alunos, de que não necessitam de acompanhamentos diferenciados, ou do fato de que estes alunos tem um aproveitamento favorável nas áreas das suas disciplinas.

Sabe-se que sempre existiram e na contemporaneidade continuam a existir muitos mitos referentes aos sujeitos com altas habilidades/superdotação. Winner (1996, p. 1-2) discute sobre nove mitos referentes à superdotação, afirmando que estas crianças sofrem por não serem reconhecidas por seus potenciais.

Talented, superdotadas, criativas, prodigiosas – as crianças com estes rótulos sempre nos intrigaram, inspirando fascínio e espanto, bem como intimidação e inveja. As crianças superdotadas foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais. Assim como as crianças com retardo, as crianças superdotadas têm sido temidas como estranhas, como excêntricas, como aberrações. Elas têm sido rejeitadas como nerds. [...] Nossas escolas frequentemente se recusam a alterar o currículo para tais casos “extremos” e insistem em que eles se adaptem aos programas existentes.

Com essas palavras, a autora expressa o quanto, ao longo dos anos, estes alunos foram sendo vistos de diferentes maneiras e que a sociedade e a escola nem sempre conseguiram compreendê-los.

Winner (1998, p. 18) cita nove mitos que permeiam o “intelectual, emocional e politicamente carregado conceito de superdotação”, os quais demonstram o quanto ainda é necessário estudo sobre a área. Os mitos citados e debatidos pela autora são:

1. Superdotação global: na verdade, os alunos com altas habilidades/superdotação apresentam uma combinação de pontos fortes e fracos e dificilmente serão bons em tudo, podendo até mesmo apresentar dificuldades em alguma área;

2. Talento, não superdotação: desempenho acima da média em algumas áreas, como música, artes, entre outras, pode, algumas vezes, não ser considerado como superdotação, em enfoque especialmente para as áreas acadêmicas, no entanto esta diferenciação não possui justificativa;

3. QI excepcional: os testes de QI identificam muitas crianças com altas habilidades/superdotação, no entanto, medem uma estreita gama de habilidades humanas,

especialmente linguagem e números. Assim, as crianças podem apresentar superdotação em música ou artes e não necessariamente ter QI geral acima da média;

4 e 5. *Biologia versus ambiente*: há mitos que envolvem tanto a poderosa influência da biologia como somente o ambiente para determinar o comportamento de superdotação. Crê-se que ambos influenciam nesta manifestação;

6. *O pai condutor*: alguns pais são altamente zeladores pelo potencial do filho, o que pode vir a prejudicá-lo. No entanto, a orientação familiar é importante para que a criança se desenvolva favoravelmente;

7. *Boa saúde psicológica*: estas crianças podem apresentar características de isolamento e infelicidade. O encontro com seus pares favorece as relações sociais e psicológicas;

8. *Todas as crianças são superdotadas?* Embora as crianças tenham pontos fortes e fracos em áreas diferentes, nem todas são superdotadas, destacando-se apenas em determinadas áreas;

9. *As crianças superdotadas tornam-se adultos eminentes*: o fato de serem pessoas superdotadas não corresponde a um futuro eminente e promissor, visto que nem sempre se adaptam à sociedade e às exigências profissionais e sociais (WINNER, 1998).

Estes mitos referem-se a algumas ideias debatidas sobre o tema das altas habilidades/superdotação e necessitam de atenção para que não sejam expressos conceitos equivocados sobre o assunto.

Os professores não ensinam conteúdos, eles ensinam os alunos; os pais não formam modos e condutas, antes de tudo, eles formam pessoas. Se não estiverem abertos a inicialmente se informar e entender como são as características, diferenças e singularidades desses indivíduos, muitas dificuldades serão criadas para seu desenvolvimento assim como muitas crianças e jovens serão erroneamente conduzidas e seus potenciais desperdiçados (SABATELLA, 2012, p. 128).

Desse modo, acredita-se ser necessário que as pessoas que trabalham com este público, isto é, os profissionais da educação, estejam abertos a novos conhecimentos, a fim de não reproduzir os mitos e contribuir qualitativamente para a educação destes alunos. Conhecendo melhor o comportamento dos alunos com altas habilidades/superdotação e as suas necessidades educacionais, será possível contribuir para a organização de uma proposta de trabalho para eles e favorecer a formação de suas identidades como sujeitos com altas habilidades/superdotação, o que será debatido a seguir.

2.6 A identidade do sujeito com altas habilidades/superdotação e as narrativas a este respeito: reconhecendo o outro

Neste subcapítulo será debatida a subcategoria 1.4, “A identidade dos alunos com altas habilidades/superdotação”, a partir das narrativas que circularam na coleta de dados em articulação com o referencial teórico.

Utiliza-se o termo “identidade” compreendendo-o com base nos estudos de Hall (2006), segundo os quais o sujeito anteriormente era percebido como possuidor de uma identidade unificada e estável, o que vem passando por mudanças.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p. 12).

Hall (2006) propõe três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. O sujeito pós-moderno seria aquele que não possui uma identidade fixa, mas móvel, em constante mudança, tendo em vista as transformações que acontecem neste processo de globalização. Assinala-se o sujeito pós-moderno como

não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2006, p. 12-13).

Compreende-se, assim, que a identidade do sujeito com altas habilidades/superdotação está em formação, sendo construída nas relações e a partir das significações culturais. Hall (2006, p. 13) complementa que,

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

As identidades estão em construção por parte dos sujeitos na sociedade em que vivem, e a escola convive com eles e produz significações, contribuindo para estas mudanças. Por

isso, é importante pensar sobre o contexto do currículo para a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, compreendendo como estes têm produzido suas subjetividades e identidades.

No contexto dos estudos sobre altas habilidades/superdotação, é comum a utilização do termo “indicadores”. Este termo é ser descrito por Meirieu (1998, p. 187) como “comportamento observável a partir do qual se pode inferir o alcance de um objetivo ou o domínio de uma capacidade”.

Utilizam-se, na caracterização do sujeito, indicadores de altas habilidades/superdotação, uma vez que a identificação definitiva e concluída envolve tempo maior e um processo contínuo de acompanhamento do sujeito, de modo a confirmar tais indicadores.

O termo indicadores de Altas Habilidades/superdotação admite que a pessoa que os apresenta, num determinado momento possa, numa observação mais prolongada, vir a não apresentar mais estes indicadores. Fundamentalmente, o *contrário-também-verdadeiro* parece ser um dos motivos ocultos da dificuldade de identificação, especialmente dos alunos com AH/SD produtivos-criativos, e um dos que comprova a necessidade de extrema atenção aos indicadores, visto que a falta de oportunidades para a manifestação das AH/SD pode ser um fator importante da *transparência* destes alunos (PÉREZ, 2004, p. 86).

Muitas vezes, estes sujeitos não são devidamente reconhecidos em função de diferentes fatores, entre eles os fatores do meio, conforme menciona Renzulli (2004), os quais podem não favorecer a manifestação dos seus comportamentos. Outras vezes, por falta de um “diagnóstico fechado”, estes alunos nem mesmo são indicados para programas educacionais, ou não é discutido com o próprio sujeito sobre o comportamento que apresenta, de modo que este se reconheça.

Esses aspectos dificultam as construções identitárias na formação da identidade enquanto sujeito com altas habilidades/superdotação, visto que pode ser questionado quanto à sua real identificação. Portanto, é interessante a utilização de “indicadores de altas habilidades/superdotação”, uma vez que, dessa forma, demonstra-se que a identidade está em construção a partir das experiências que o sujeito vivencia e do que demonstra em diferentes espaços e situações e com diferentes pessoas.

É importante que o próprio sujeito possa se reconhecer fazendo parte de um grupo, ou que reconheça seus comportamentos, para que assim possa reconhecer-se como sujeito com uma identidade.

“[...] me sinto diferente dos colegas porque eu sou mais inteligente que eles, a maioria. Tem gente que é inteligente mas tipo não gosta de estudar, tem gente que só é inteligente porque estudou né, tem gente que não é assim” (Aluno BP).

Essa colocação do aluno evidencia o fato de ele considerar-se diferente dos demais, o que faz parte do seu reconhecimento, e de ser um sujeito único em suas especificidades. Considerando as análises realizadas anteriormente, percebe-se o quanto o sujeito com altas habilidades/superdotação normalmente tem dificuldade para se reconhecer como tal, em função de diferentes motivos, entre eles a descrença dos familiares e professores, o medo de sentir-se diferente, de ser discriminado, etc.

No entendimento da superdotação no meio acadêmico, vê-se que há grande dificuldade para identificar ou mesmo aceitar as necessidades dos alunos com potencial intelectual superior por falta de parâmetros que sustentem seu reconhecimento. Quanto mais alto é o nível intelectual de um indivíduo, mais distante ele fica da norma e menos entendimento ele recebe por parte dos administradores e docentes (SABATELLA, 2012, p. 113).

Em função de seus comportamentos singulares, os quais foram discutidos neste capítulo, o aluno com altas habilidades/superdotação muitas vezes se distancia da norma estabelecida no padrão escolar, do que é esperado, podendo, inclusive, reconhecer-se como tal, assumindo seu modo de ser e procurando trabalhar suas habilidades e necessidades, ou reprimir seu modo de pensar, com receio de se expor ou ser estigmatizado pelos demais.

Na narrativa da Professora 5C, verifica-se uma descrença nas habilidades do aluno: mesmo acreditando que ele é bom aluno, ela enfatiza o quanto ele poderia avançar muito mais, mas acaba permanecendo no ritmo da turma.

“Acho eles normais, o nível da turma é baixo. Se a turma tivesse mais alta, alavancaria também para eles. Eles sabem dentro da normalidade, poderiam saber mais. Estes alunos bons poderiam ser mais estimulados para aproveitar suas habilidades. Não são extraordinários, são bons alunos. Digo para eles: estudem por conta. Vocês têm capacidades. O ambiente não favorece. Ficam “bitolados” em função da turma” (Prof.ª 5C).

Nessa narrativa, destaca-se a influência do meio, uma vez que ela compreende que a turma não favorece o desenvolvimento do aluno, não auxiliando o avanço em seus conhecimentos. Com base nisso, acredita-se que um ambiente mais desafiador ou que favoreça o reconhecimento do sujeito com altas habilidades/superdotação contribui para que este possa constituir sua identidade como tal, por meio do diálogo e das relações com os

demais. Além disso, as narrativas docentes e discentes discutidas neste capítulo contribuem para a formação de identidades, pois, no momento que em descrevem e caracterizam estes sujeitos, produzem novas reflexões.

Tendo em vista o exposto, o currículo da escola precisa ser pensado de modo a favorecer estas relações e possibilitar o reconhecimento destes sujeitos no espaço educacional, no qual cada um possui um lugar, um ponto de partida, com diferentes possibilidades de percursos de aprendizagens. Ademais, estes alunos têm seu direito de reconhecimento, a partir do que consta nos documentos legais, enquanto sujeitos público das ações da Educação Especial.

Arroyo (2012) trata da presença afirmativa das diferenças, colocando como significativo repensar as formas de tratá-las, tarefa que exige pesquisa e estudo das políticas e de reais necessidades destes sujeitos.

Há ainda outro lado nessas novas presenças que adotam os sujeitos/destinatários das políticas socioeducativas: não apenas obrigam a reconhecer suas presenças e existências e formular outras políticas, mas reivindicam definir as regras desse reconhecimento oficial ou exigem ser reconhecidos sujeitos de políticas do próprio reconhecimento (ARROYO, 2012, p. 137).

Para tanto, a formação docente precisa ser constantemente (re)construída, de modo que estes alunos também tenham espaços educacionais, para o diálogo e para os seus questionamentos, assim como para que demonstrem seu modo de ser. As professoras 1E e 6A evidenciam o quanto a identificação das áreas de habilidades destes alunos e o trabalho com eles ainda é um desafio, e assim fazem o possível para desenvolver um bom trabalho com estes.

“[...] eu fui captando assim, eu fui diagnosticando mais ou menos de acordo com o que eu conheço, porque também é difícil pra gente, tu não tem um curso específico para dizer, trabalha assim e assim quando for um aluno incluído, a gente não tem essa orientação” (Prof.ª 1E).

“[...] nós ainda precisamos estudar mais essa proposta de o aluno se tornar um empreendedor das ideias dele, o que ele quer empreender para a vida dele, então a gente ainda estuda como fazer isso” (Prof.ª 6A).

Ressaltam-se as palavras da professora, a qual se refere a tornar o aluno um “*empreendedor de ideias*”, já que, quando se fala das altas habilidades/superdotação e das práticas curriculares na escola, espera-se construir um ambiente educacional no qual as diferenças tenham espaço, constituindo-se identidades que estão em movimento, e no qual se

possibilite a exploração de novas ideias, rompendo com um paradigma padronizador e fixo em padrões ideais.

Além disso, nota-se a insegurança no trabalho dos professores quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação, os quais demonstram que tentam fazer o que entendem como sendo o mais adequado. Neste sentido trabalham “tateando”, buscando os melhores caminhos para a prática educacional no atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação com os recursos e conhecimentos que possuem. Este é um desafio, e que mostra o empenho também dos professores, no intuito de realizar algum trabalho com estes sujeitos, no “tateamento” de possibilidades, a partir das noções que possuem do assunto e das observações dos alunos.

Atualmente, aos poucos, os sujeitos com altas habilidades/superdotação vêm mostrando-se presentes, ocupando seus espaços, nas políticas e nas instituições, buscando seu reconhecimento como tal, mesmo que com alguns estudantes ainda na invisibilidade.

Uma das estratégias dos coletivos em sua diversidade é mostrar-se, afirmar-se presentes, incômodos, existentes, na arena social, econômica, política e cultural. Até no sistema escolar. Sair das inexistências a que foram condenados e trazer para o confronto político suas existências representam Outras Pedagogias de formação de identidades (ARROYO, 2012, p. 133).

Esta também é uma preocupação dos profissionais que trabalham com estes sujeitos, no sentido de lhes dar visibilidade no contexto escolar, fazendo com que eles próprios reconheçam-se e apontem suas necessidades educacionais e suas habilidades, instigando, assim, outras formas de olhar, outras pedagogias, outros currículos para atendê-los.

As crianças superdotadas não são apenas mais rápidas do que as crianças normais, mas são também diferentes. Porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalham com afinco extremo (WINNER, 1998, p. 247-248).

Esta colocação da autora Winner corrobora a discussão, enfatizando mais uma vez que este apoio é necessário tendo em vista as peculiares destes sujeitos. Assim, discutir a respeito da organização curricular das escolas é de fundamental importância, pois estes alunos passam pelo sistema de ensino regular e necessitam de atenção, de forma a contribuir para sua formação identitária, assim como para sua qualificação pessoal e profissional. Desse modo, o currículo, tendo passado por inúmeras mudanças no decorrer do tempo, vem constantemente ao debate.

CAPÍTULO 3

“As práticas pedagógicas a serem implementadas na escola devem levar em consideração estratégias de diferenciação e modificação do currículo regular com vistas a adequar o processo de aprendizagem às necessidades e características dos alunos, em especial dos superdotados e talentosos”.

Alencar e Fleith (2001, p. 111)

3 ESTUDO TEÓRICO DO CAMPO CURRICULAR

Este capítulo foi organizado de modo a centrar sua atenção nos aspectos curriculares. Será realizado um estudo dos aspectos históricos do termo “currículo” e a apresentação dos estudos brasileiros neste campo de investigação. Posteriormente, será realizada a apresentação das propostas de experiências curriculares internacionais no atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, a fim de possibilitar relação com o contexto brasileiro.

3.1 Compreendendo o currículo: historicidade e concepções

Neste subcapítulo, será realizado um estudo da origem do termo “currículo” e de sua compreensão em diferentes momentos históricos e de acordo com diferentes concepções.

Estudos apontam que a primeira referência ao termo data do ano de 1633, em registros da Universidade de Glasgow, referindo-se à totalidade de um curso concluída por cada estudante, não a unidades mais curtas. Segundo Hamilton (1992, p. 43), “‘curriculum’ parece ter confirmada a ideia – já refletida na adoção de ‘classe’ – de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única”.

Compreende-se que o termo é utilizado no sentido de completude do ensino pelo estudante, conforme descrito a seguir:

Um “curriculum” deveria não apenas ser “seguido”; deveria, também, ser “completado”. Enquanto a sequência, duração e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou abuso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de “curriculum” trouxe, eu sugiro, um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem (HAMILTON, 1992, p. 43).

Estas ideias apresentadas pelo autor explicitam o início da utilização deste termo, que passou por diferentes compreensões, havendo inclusive algumas aproximações com o termo “método”.

Existe a possibilidade de que o termo “*curriculum*” tenha sido utilizado com enfoque educacional, não em Genebra, mas em discursos latinos. O escocês Andrew Melville estudou anos em Genebra e, após sua partida, os seguidores do Calvinismo assumiram a Diretoria da Universidade de Glasgow, introduziram algumas reformas (HAMILTON, 1992).

De acordo com historiadores da mesma universidade, conforme menciona Hamilton (1992, p. 46), “estas propostas não significam apenas que o ensino devia seguir um “plano

rígido”, mas também que “a vida inteira” de cada estudante devia se tornar aberta à supervisão do professor”.

Assim, evidencia-se que o termo “*curriculum*”, com abordagem educacional, surge na confluência de movimentos sociais e ideológicos,

Primeiro, sob a influência das revisões de Ramus, o ensino de dialética ofereceu uma pedagogia geral que podia ser aplicada a todas as áreas de aprendizagem. Segundo, as visões de Ramus sobre a organização do ensino e da aprendizagem tornou-se consoante com as aspirações disciplinares do calvinismo. E, terceiro, o gosto calvinista pelo uso figurado de “*vitae curriculum*” – uma frase que remonta a Cícero (morte: 43 A. C.) – foi ampliado para englobar as novas características de ordem e de seqüência da escolarização do século XVI (HAMILTON, 1992, p. 47).

O currículo entra, então, na pauta educacional, sendo com os anos moldado, revisto e reorganizado de diferentes maneiras. Conforme estudos de Goodson (2010) e Lopes e Macedo (2010), o termo foi assumindo diferentes representações e compreensões ao longo da história. Nos anos 1970, houve uma crítica evidenciada da escola ao currículo como aparato de controle social, com teorias marxistas que defendem a relação entre a economia e a superestrutura (LOPES; MACEDO, 2010).

De acordo com Silva (2009, p. 29), “as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”. Os principais pesquisadores foram Louis Althusser (“Aparelhos Ideológicos do Estado”, 1971), Baudelot e Establet (“A escola capitalista da França”, 1971) e Bowles e Gintis (“Escarização na América capitalista”, 1976). Todos estudaram a atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social, de acordo com uma ordem capitalista.

Lopes e Macedo (2010, p. 28) estabelecem relação entre a estrutura social e a estrutura de produção, as quais estariam influenciando a organização curricular, “identificando como as diferentes divisões e hierarquizações necessárias à participação controlada do trabalhador no mercado são construídas a partir da organização das experiências escolares”.

Considerando as contribuições de Silva (2009, p. 32), “A problemática central da análise marxista da educação e da escola consiste, como mostra o exemplo de Althusser, em buscar estabelecer qual é a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção”. Desse modo, questiona-se qual é o papel da escola nesse processo, visto que ela está associada a este movimento entre a Educação e a sociedade em geral.

É interessante observar que cada autor enfoca um aspecto da relação entre escola e sociedade. Dentre eles

[...] Althusser enfatizava o papel do *conteúdo* das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista, embora a definição de ideologia que ela dava na segunda parte do seu ensaio (a ideologia como prática) apontasse para a possibilidade de uma outra utilização desse conceito. Em contraste com essa ênfase no conteúdo, Bowles e Gintis enfatizam a aprendizagem, através da vivência das *relações sociais* da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista (SILVA, 2009, p. 32).

Posteriormente, os estudos de Bourdieu e Passeron (“A reprodução”, 1970), apontam para a importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe, já que “a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28). Dessa forma, a reprodução cultural acontece de maneira semelhante à reprodução econômica.

Trazendo a discussão para o currículo, em Bourdieu e Passeron (1970), citados por Silva (2009, p. 35), encontra-se que

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante.

Em 1971, Michael Young (“Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação”) lançou um movimento denominado Nova Sociologia da Educação, debatendo questões que envolvem o currículo, uma vez que “tais questões buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que os detêm” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29). Assim, o currículo é tido como um espaço de reprodução simbólica e/ou material, já que esta forma também o próprio conhecimento, enquanto seleciona o que compõe o processo de escolarização.

Michael Apple (“Ideologia e currículo”, 1979) também aponta para discussões sobre currículo e defende a correspondência entre dominação econômica e cultural. Apple (1979) direciona o debate para dois conceitos fundamentais da teoria marxista, hegemonia e ideologia, e, a partir deles, as preocupações de Apple são como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade. Assim, volta-se a atenção para a escola, as interações cotidianas, as ações docentes, etc.

Nessa linha, Apple (1979) reformula também o conceito de currículo oculto, defendendo que este,

[...] subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento, sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares (LOPES E MACEDO, 2011, p. 32)

Os estudos de Apple também foram revistos nas últimas décadas, quando entraram em cena teorias de resistência. Segundo Lopes e Macedo (2011), as abordagens técnicas sofrem críticas não apenas das perspectivas marxistas como também das teorias da reprodução. Crescem debates em torno da matriz fenomenológica os quais “argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34).

Com isso, Paulo Freire (“Pedagogia do Oprimido”, 1970) foca nas discussões vinculadas às concepções de currículo a partir da compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Freire (1970) menciona por Lopes e Macedo (2011, p. 34) propõe “uma pedagogia baseada no diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução”.

Embasado em teorias internacionais, William Pinar (1975) citado por Lopes e Macedo (2011, p. 35), propõe uma definição de currículo como “um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo”.

Pinar aponta o método autobiográfico para investigar a forma como a subjetividade e a identidade é formada, sugerindo, de acordo com as palavras de Silva (2009, p. 44),

[...]que se examine autobiograficamente nossa vida escolar e educacional: como foi nossa experiência educacional quando entramos na escola; quais episódios lembramos; quais nossos sentimentos nesses episódios; quais as conexões entre eu e o conhecimento formal? Por seu caráter autotransformativo, essa investigação autobiográfica seria extremamente importante no processo de formação docente.

Com isso, percebem-se várias vinculações e interpretações do contexto educacional, enfatizando-se também diferentes definições de currículo. A esse respeito Goodson (2010, p. 28), referindo-se à luta para a definição de um currículo, menciona que:

A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática.

A partir das evidências, notam-se os termos utilizados, posto que a noção de currículo formal não é suficiente para demonstrar as experiências que compõem o currículo. Partindo de algumas ideias expostas por Lopes e Macedo (2010, p. 36), certos autores

[...]buscam reconceptualizar o currículo, abandonar, portanto, as perspectivas técnicas para criar uma nova forma de pensar o currículo. Pretendem superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar. Por diversas razões, no entanto, ao invés de uma reconceptualização do currículo, a advertência de que não há lugar no currículo para o mundo-da-vida dos sujeitos dá lugar a uma concepção dupla de currículo: o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano.

O currículo escolar pode ser visto como tudo o que acontece no cotidiano educacional, tanto formal como informalmente, nas ações, nos planos e nas atitudes dos sujeitos que interagem no meio educacional. Compreende-se que os aspectos citados compõem o currículo escolar, uma vez que as experiências individuais são construídas nestes espaços, estão relacionadas às experiências dos sujeitos e, conseqüentemente, influenciam a organização curricular.

A partir da teorização crítica, é utilizado pelos autores o conceito de currículo oculto, mencionado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968. De acordo com Silva (2009, p. 79), o currículo oculto é

[...] constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista.

A partir dos anos 1970 surgem os primeiros estudos pós-estruturalistas do currículo. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 38),

O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo uma série de pressupostos, dentro os quais o mais relevante para a desconstrução dos conceitos de currículo que apresentamos até agora diz respeito ao lugar da linguagem na constituição do social. Ambos adotam uma postura antirrealista, advogando que, ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói.

No entanto, tais concepções – estruturalismo e pós-estruturalismo – afastam-se de algumas compreensões anteriormente citadas. Voltando à discussão para o currículo,

[...] numa visão antirrealista, o currículo não é coisa alguma. Como já se anunciava ao longo deste capítulo, cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

Nesse sentido, um debate com aporte pós-estruturalista levaria em consideração outros aspectos como cultura, conhecimento e práticas discursivas. Assim, tanto a teoria crítica como pós-crítica deixaram contribuições significativas ao campo do currículo, uma vez que,

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2009, p. 147).

No entanto, estas narrativas sobre o currículo também estão em constante construção. O termo é conceituado de diferentes maneiras, além de ser vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar.

Nos estudos no/do/com o cotidiano, a partir de Certeau (2007), compreende-se que,

[...] o currículo é aquilo que é praticado pelos sujeitos nos espaçotempos em que se esteja pensando a formação. Essa prática engloba, no entanto, todos os múltiplos contextos em que os sujeitos são constituídos como redes de subjetividades. Portanto, os currículos formais, os conhecimentos científicos, as práticas hegemônicas estão na escola como também as crenças e saberes que os sujeitos trazem, em si próprios, de outros lugares. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 162)

Logo, o currículo envolve diferentes saberes, tanto os formais como os tecidos pelos próprios sujeitos nos fazeres diários escolares, o que não se caracteriza como um processo

simples. Além disso, a partir dessa visão, deve-se captar o cotidiano “em sua lógica caótica, sem tentar domesticá-lo, no sentido de entender como os sujeitos se constroem como seres autônomos e o currículo produz práticas emancipatórias em ambientes fortemente regulados” (LOPES, MACEDO, 2010, p. 162).

Dessa forma, vê-se o currículo em constante movimento e constituindo-se de acordo com as teorizações utilizadas em diversos grupos de estudiosos. No caso deste trabalho, considera-se a realidade dos estudos brasileiros.

3.2 Das teorias tradicionais às contemporâneas: estudos no contexto brasileiro

Direcionando o debate para os estudos sobre currículo, especialmente em relação aos estudos curriculares no Brasil, encontra-se vasto campo de problematizações e pesquisas, com diferentes questionamentos, problematizações, assim como diferentes embasamentos teóricos e metodológicos. Estas evidências referentes ao currículo conduzem à reflexão de que, em diferentes momentos e espaços, foram constituindo-se abordagens diferenciadas, não na perspectiva de superação umas das outras, mas de olhares diferentes para o pensamento curricular.

De acordo com Lopes e Macedo (2010), os primeiros debates sobre o currículo no Brasil aconteceram nos anos 1920. Até a década de 1980, esse campo ficou marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas.

Principalmente sob um viés funcionalista, essa transferência se centrava na assimilação de modelos para a elaboração curricular. Os conteúdos aprendidos e as experiências vivenciadas pelos sujeitos da Educação precisavam ser produtivos, úteis para a preparação e para a sociedade, o que justificava a preocupação com a produção e implementação do currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Na década de 1980, as vertentes marxistas tomaram o pensamento brasileiro sobre currículo, tendo influência da produção inglesa. Este pensamento crítico passou a subsidiar pesquisadores brasileiros, não mais tão somente de origem inglesa, mas também francesa e europeia. Para Lopes e Macedo (2011, p. 27), estas teorias de correspondência ou da reprodução, como eram chamadas, tratam-se de “[...] teorias marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, indo de perspectivas mecanicistas, em que a correspondência é total e exata, a concepções em que a dialética entre economia e cultura se faz mais visível”.

Nesse sentido, esta abordagem marxista centra o foco no papel reprodutivo da escola, segundo o qual o currículo opera favorecendo os mecanismos de controle social. Já quanto aos anos de 1990, os autores (2010, p. 14) apontam que

[...] o campo do currículo vivia essas múltiplas influências. Os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante. Os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder.

As produções sobre currículo passaram a assumir um cunho político, pautadas na ideia de que este somente podia ser compreendido quando relacionado ao político, ao econômico e ao social. Tornaram-se, então, centro do debate o currículo e o conhecimento (científico, escolar, popular, senso comum). De modo especial, houve uma preocupação com uma reconceituação do currículo, ao se perceber que o currículo formal já não dava conta da multiplicidade, das experiências vivenciadas pelos sujeitos que o compõem (LOPES; MACEDO, 2011).

Após este período, aconteceram algumas alterações nas discussões curriculares.

No fim da primeira metade da década, a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que de bens materiais, começa a alterar as ênfases até então existentes. O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas. [...] Esses enfoques constituem uma forte influência na década de 1990, no entanto, não podem ser entendidos como um direcionamento único do campo (LOPES; MACEDO, 2010, p. 16).

Com esta abordagem pós-estruturalista, algumas concepções passaram a ser interpretadas sob outro olhar. O currículo então é conceituado incluindo mais do que as distinções entre os níveis (formal, oculto, vivido); e considerando a linguagem como constituidora do social, da realidade. Lopes e Macedo (2011, p. 40) explicitam a relação entre discurso e poder presentes nestes debates, mencionando que “pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los”.

Dessa forma, passou-se a compreender o currículo a partir da linguagem e dos sentidos produzidos nos espaços, percebendo-se uma outra maneira pela qual se constitui a realidade.

Se, no entanto, a realidade é constituída pela linguagem, nem cultura nem conhecimento podem ser tomados como espelho da realidade material. Ao contrário, eles também precisam ser vistos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes. Não são um repertório de sentidos dos quais alguns serão selecionados

para compor o currículo. São a própria produção de sentidos que se dá em múltiplos momentos e espaços, um dos quais denominamos currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Nota-se que, devido a tantas perspectivas, que há uma multiplicidade de compreensões que configuram as tendências teórico-metodológicas dos estudos curriculares. Além disso, há uma dificuldade na definição do que é currículo; discussão esta que perpassa inúmeros debates a respeito de conhecimento, cultura, discurso, poder, entre outros.

Entende-se, então, que os estudos curriculares se expandiram com diferentes posicionamentos e aportes teóricos, sendo hoje percebido o “hibridismo” como marca do campo. Lopes e Macedo (2010, p. 19) esclarecem que:

[...] analisamos a produção social do campo entendendo que não é a utilização de determinados aportes teórico-metodológicos que o definem. As relações de poder dominantes nesse campo é que fazem prevalecer determinados aportes em função de seus interesses e objetivos específicos.

O hibridismo que as autoras citam permite analisar a produção do currículo no Brasil tendo como base grupos com alguns posicionamentos partilhados, assim como outros com ideias divergentes, que se enredam em tramas teóricas e epistemológicas diferenciadas. No presente texto, procura-se apresentar algumas características e compreensões destes “diversos movimentos” de maneira ampla, como forma de evidenciar as diferenças particulares de olhar para o conhecimento curricular e para os sujeitos. Nesse sentido, cada grupo pode produzir pesquisa e saberes a partir das concepções com as quais se entrelaçam, respeitando as aproximações e os afastamentos com os demais.

Com o passar das décadas, nota-se que os debates tomaram alguns direcionamentos, sendo que:

Uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é a mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica. Nesse sentido, são associadas a perspectiva teleológica de um futuro de mudanças, fundamentada na filosofia do sujeito, na filosofia da consciência e na valorização do conhecimento como produtor dos sujeitos críticos e autônomos, com o descentramento do sujeito, a constituição discursiva da realidade e a vinculação constitutiva entre saber e poder (LOPES, MACEDO, 2010, p. 47).

Assim, a partir da produção de outros discursos na escola e sobre a escola no contexto pós-moderno, os estudos curriculares continuam passando por redefinições e continuam sendo tomados por diferentes abordagens. Além disso, vêm sendo somadas discussões a respeito da

cultura, identidade e diferença, associando educação e currículo em processos mais amplos, o que se constitui em outras possibilidades de investigação.

Nesse viés, entende-se que existem diferentes modos de se produzir e se compreender o currículo, os quais foram se constituindo pelo enviesamento de saberes, olhares e concepções sobre o campo da pesquisa.

Nestes direcionamentos tomados pelos estudos curriculares, também são tencionadas, pelas pesquisas, formas de ver o sujeito da educação e de produzi-lo enquanto sujeito na contemporaneidade. Quando se fala de currículo é necessário abordar as estratégias de controle dos sujeitos que fazem parte deste contexto educacional e, conseqüentemente, estão compondo também o currículo da escola, por meio da organização dos espaços e tempos escolares. Estas categorias espaçotemporais que fazem parte do cotidiano escolar – organização de horários, forma de ver os sujeitos, entre outros – compõem estratégias de análise de pesquisas, que direcionam sua atenção para o currículo e a escola na contemporaneidade.

Desse modo, para este estudo, parte-se da compreensão de currículo a partir do exposto por Renzulli e Reis (1987, p. 22), de que “O currículo regular consiste em tudo o que é parte das metas predeterminadas, programas, resultados da aprendizagem e sistemas de atendimento da escola”.

Entende-se que tudo o que compõe o contexto escolar faz parte do currículo, desde as formas de trabalho, os programas, os conteúdos até as relações estabelecidas entre os sujeitos, entre outros aspectos. Apoiando-se nas ideias de Renzulli (2014, p. 551),

The regular curriculum consists of everything that is a part of the predetermined goals, schedules, learning outcomes, and delivery systems of the school. The regular curriculum might be traditional, innovative, or in the process of transition, but its predominant feature is that authoritative forces (i.e., policy makers, school councils, textbook adoption committees, state regulators) have determined that the regular curriculum should be the “centerpiece” of student learning¹⁶.

¹⁶ Tradução: “O currículo regular consiste de tudo o que é parte dos objetivos predeterminados, cronogramas, resultados de aprendizagem e sistemas de oferta da escola. O currículo regular poderá ser tradicional, inovador ou estar em processo de transição, mas sua característica predominante é que as autoridades (por ex.: os que fazem as políticas, conselhos escolares, comissões para a adoção de livros didáticos, regulamentadores estaduais) tenham determinado que o currículo regular deve ser a “peça central” da aprendizagem do aluno.” (RENZULLI, 2014, p. 551).

Quando se trata da discussão da inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação, fazem parte do currículo os aspectos práticos, que envolvem as intervenções, as práticas e as propostas de ensino e aprendizagem, assim como previsto nos documentos oficiais.

Apropriando-se de algumas palavras de Moreira e Candau (2009, p. 18), currículo pode ser compreendido como

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Considerando-se esta compreensão, esta forma de pensar o currículo da escola, entende-se que todos são sujeitos deste currículo, e que os professores, em especial, são agentes muito importantes, pois fazem parte desta construção, das propostas e das práticas junto aos alunos.

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 19).

Por essa perspectiva, todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar estão contribuindo para a construção do currículo, o qual se constitui “como um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 22). Assim, nessas relações, o currículo está em construção e reformulação, devendo ser pensado de acordo com os/pelos sujeitos que fazem parte daquela determinada realidade.

É comum a articulação em torno das discussões sobre conhecimento escolar dentro da organização de uma proposta curricular. Entende-se conhecimento escolar “como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 22). Assim, este é um conceito mais amplo, utilizado para expressar os conhecimentos os quais se objetiva desenvolver na escola.

Este trabalho visa olhar para o currículo organizado para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação a partir das práticas cotidianas escolares, buscando verificar como

elas se constituem e constituem o currículo para estes sujeitos, contribuindo também para a formação de identidades e subjetividades. Silva (2009, p. 150), a esse respeito, menciona que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Com base nessa exposição, é possível compreender que este currículo se constitui não só a partir de uma organização escolar, mas também das relações que se estabelecem dentro da escola, por meio das aprendizagens, das construções e dos saberes e fazeres cotidianos. Silva (2010, p. 10) comenta que:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a *expressão ou a representação* ou o *reflexo* de interesses sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.

Nesse sentido, o currículo vivenciado também narra os sujeitos com altas habilidades/superdotação, atribuindo-lhe espaços e significações, assim como também, por diversas vezes, silencia-os e discrimina-os. Este é o currículo sobre o qual se procura debater como vem sendo organizado e vivenciado no cotidiano de uma escola pública.

Assim, procura-se evidenciar, nesta pesquisa, o que vem sendo construído/vivenciado no currículo da escola para dar conta das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, compreendendo-se que existem programas, estruturas, conhecimentos preestabelecidos, mas também que existe um projeto político-pedagógico (PPP) e relações sociais que podem possibilitar atenção a este público dentro da escola.

Além disso, cada país estabelece uma organização, traçando metas e/ou realizando atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. Na presente pesquisa, procura-se explorar a realidade brasileira, conhecendo também um pouco de outras experiências curriculares com estes alunos.

3.3 Resgatando algumas experiências em outros países

Em diferentes países, as propostas para atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação tomam configurações diferenciadas de acordo com os aspectos políticos, culturais, etc. Há um “descompasso” nas propostas, uma vez que a oferta de programas de atendimento a estes alunos apresenta-se de diferentes maneiras; em alguns países, com maior aceitação, em outros, com maior resistência.

Além disso, a literatura evidencia uma diversidade de terminologias para se referir a este público – superdotados, talentosos, excepcionais, mais capazes, etc. Aqui não será debatido a respeito de cada uma delas; será utilizado apenas o termo “altas habilidades/superdotação” para se referir a estes alunos.

Distintas modalidades de programas podem ser evidenciadas em vários países, as quais serão apresentadas a seguir. Em **Taiwan**, de acordo com Alencar e Fleith (2001), foi somente a partir da década de 1970 que houve maior interesse pela área. Com o passar do tempo, três organizações distintas de programas foram propostas: “a) Programas para o aluno intelectualmente superdotado, b) programas em matemática e ciências para alunos com desempenho excepcional nestas áreas, e c) programas para talentos em artes plásticas, música e dança” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 156).

Somente em 1993, iniciaram-se ações na **Indonésia**, onde se criou a Fundação Indonésia para a Educação do Superdotado. Pretendia-se a criação de escolas excelentes e apresentava-se a proposta de escolas residenciais para atender a estes alunos, o que não teve aceitação uniforme por parte dos educadores (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Na **China**, a atenção a estes alunos deu-se especialmente no final dos anos 1970, com a modernização do país em quatro áreas: agricultura, indústria, defesa nacional e ciência e tecnologia. Foi criado o Grupo Cooperativo de Pesquisa sobre Crianças Supernormais, para identificação e atendimento em classes especiais a este público. Além das classes especiais em universidades, “foram iniciadas em 1992 escolas residenciais de ensino médio para os alunos que se destacam em Ciências e Matemática” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 157-158). O foco eram alunos com potencial principalmente nestas áreas.

Já na **Austrália**, estão organizados oito sistemas educacionais distintos para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação: programas de enriquecimento na própria escola do aluno; grupos de escolas distintas que participam de um mesmo programa; centros de interesses especiais, para alunos com potencial nas áreas da música, língua e estudos

agrícolas; classes especiais; aceleração; programas suplementares, como mentores, programas de curta duração, entre outros (ALENCAR; FLEITH, 2001). As iniciativas começaram nos anos 1980.

Em **Israel**, tem acontecido um investimento grande na educação dos alunos com altas habilidades/superdotação. Desde 1971, existe um comitê para estabelecer políticas educacionais direcionadas a estes alunos. O Departamento para o Aluno Superdotado, do Ministério da Educação e Cultura, tem alcançado conquistas, realizando ações como testes com vistas à identificação do superdotado, cursos e seminários relativos ao tema, visitas a escolas e orientação aos coordenadores, publicações sobre o tema, além de contato com pesquisadores na área (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Assim, são organizados programas para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação, com objetivos que perpassam a natureza cognitiva, emocional e social.

Estados Unidos vêm investindo na área desde o início do século XX, especialmente desde o ano de 1957, tanto em programas e propostas educacionais como em pesquisas. Neste país, foram realizados estudos de caráter longitudinal com crianças superdotadas, que contribuíram com inúmeros dados a respeito da sua educação (ALENCAR; FLEITH, 2001). Em 1971, foi elaborado um conceito sobre superdotação, e, em 1972, foi criado o Instituto Nacional para os Superdotados (MANZANO, 2009). De acordo com Manzano (2009, p. 42), “En la actualidad son muchos los modelos que existen, pero todos los estados de EE.UU. reconocen que educar el potencial es esencial para la realización del propio superdotado y la sociedad, por ello han de ser identificados y tener oportunidades educativas diferenciadas”¹⁷.

Assim, Estados Unidos é um dos países que mantém um trabalho significativo na área da educação de alunos com altas habilidades/superdotação, articulando propostas de trabalho diferenciadas, assim como investindo em pesquisas.

Na **Espanha**, a partir de 1995, as crianças com altas habilidades/superdotação passaram a ter direitos garantidos na legislação, como o direito à aceleração, à adaptação curricular significativa em sala de aula e aos programas de enriquecimento, escolares e extraescolares. No entanto, com os dados que se apresentaram no decorrer dos anos, a

¹⁷ Tradução: “Na atualidade, são muitos os modelos que existem, mas todos os estados dos EUA reconhecem que educar o potencial é essencial para a realização do próprio superdotado e para a sociedade, pois por meio desta educação podem ser identificados e ter oportunidades educativas diferenciadas” (MANZANO, 2009, p. 42).

situação não tem avançado muito e, apesar das lutas, há poucas conquistas nas práticas educacionais para a efetivação do que está legislado (ALONSO, 2001).

Ainda a respeito destas propostas, Alonso (2001, p. 203) comenta que:

Aunque la legislación en los distintos países tiene hoy en cuenta la educación de este alumnado, la realidad es que a los alumnos superdotados, se les presta muy poca atención como alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.): pensar que los superdotados pueden defenderse por sí solos, es un tremendo error. Estos niños y jóvenes necesitan diversos servicios y apoyos¹⁸.

Assim, realizando uma análise das propostas até então apresentadas, verifica-se que, na legislação da maioria dos países, as propostas estão mencionadas, descritas e preveem o atendimento educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação. Em alguns países, há preocupação com o tema e interesse em seguir com pesquisas e experiências por meio de diferentes programas. No entanto, existem evidências de países onde as práticas são carentes de atenção a estes alunos, o que dificulta tanto a sua identificação quanto o seu atendimento.

Quanto à situação do México em relação aos registros de programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, o país apresenta um modelo de atenção educacional a estes alunos, que começou em 1986, por interferência da Secretaria de Educação Pública, através de unidades de apoio à educação regular. Em 2002, houve a organização de um projeto que se fundamentou,

[...] en el enriquecimiento del contexto educativo, comprendido como una serie de acciones de planeación educativa que flexibilizan el currículo, mismas que son instrumentadas a través de la provisión de recursos para estimular el desarrollo potencial del alumno dentro y fuera del aula. En el enriquecimiento se propicia que el alumno permanezca con sus pares en el ciclo escolar correspondiente (ZAVALA BERBENA, 2014, p. 87)¹⁹.

Assim, observa-se que existe uma preocupação com este público, sendo que posteriormente também foi constituído um modelo de aceleração no país, com várias etapas e discussões com a comunidade escolar. Segundo Zavala Berbena (2014), a aceleração é uma estratégia muito debatida nos sistemas educativos em nível internacional, mas ainda é

¹⁸ Tradução: “Ainda que a legislação em diferentes países leve em consideração a educação deste alunado, a realidade é que aos alunos superdotados não se dá tanta atenção como alunos com necessidades educativas especiais (n.e.e.): pensar que os superdotados podem se defender sozinhos é um tremendo erro. Estas crianças e jovens necessitam de diversos serviços e apoios” (ALONSO, 2001, p. 203).

¹⁹ Tradução: “[...] no enriquecimento do contexto educativo, compreendido como uma série de ações de planejamento educativo que flexibilizam o currículo, as quais são instrumentadas por meio da provisão de recursos para estimular o desenvolvimento potencial do aluno dentro e fora da sala de aula. No enriquecimento, propicia-se que o aluno permaneça com seus pares no ciclo escolar correspondente” (ZAVALA BERBENA, 2014, p. 87).

necessária atenção para saber a quem acelerar e para encontrar as melhores formas e momentos mais adequados para realizá-la de maneira eficaz.

Na **Colômbia**, o trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação começou na década de 1980, com iniciativas privadas. Em 1991, a Constituição Política da Colômbia incluiu a detecção e o apoio a estas crianças e jovens como obrigação do Estado. Alguns documentos foram sendo organizados, com propostas baseadas nos estudos de Renzulli. Em 2006, houve a publicação de um documento com orientações para atender à população com altas habilidades/superdotação, o qual apresenta uma revisão da política vigente e possibilidades de alternativas de atenção a estes estudantes. Em 2009, esta proposta se efetivou como um marco na Educação Inclusiva (GARCÍA-CEPERO, 2014).

De acordo com García-Cepero (2014), ainda existem muitos desafios na política da Colômbia para o atendimento a estes alunos, já que houve períodos de atenção a este tema e outros períodos com pouca ênfase nesta discussão.

Un primer acierto en las políticas en Colombia es que existen las herramientas jurídicas para garantizar el servicio educativo a estudiantes con **Capacidades o Talentos Excepcionales**, sin embargo a pesar de existir los mecanismos legales para hacerlo, se encuentra mucha debilidad al momento de implementarlo. La realidad, es que en la actualidad, existen muy pocas ofertas de atención a los estudiantes con altas capacidades; pocos estudiantes son identificados y muchos menos son atendidos (GARCÍA-CEPERO, 2014, p. 97)²⁰.

Assim, na Colômbia também há uma preocupação com a expansão deste atendimento, embora, apesar de legalmente expressa, ainda sejam necessários avanços na prática. Entre os desafios destacados pela autora (2014) – capacidade de transcendência da política, de geração de estruturas de acolhimento, de vinculação a redes e de inclusão –, salienta-se o de incluir estes alunos, visto que, para muitos professores, estes alunos já estão incluídos na escola apenas porque estão inseridos nela, porém, é preciso ter em mente que a matrícula não garante a real inclusão no sistema educacional: muitas vezes estes alunos permanecem na invisibilidade (GARCÍA-CEPERO, 2014).

Quando se trata da realidade do **Uruguai**, o principal esforço verificado no trabalho com os alunos da Educação Especial direciona-se às deficiências (PAIVA BARÓN, 2014). O

²⁰ Tradução: “Um primeiro acerto nas políticas da Colômbia é o de que existem as ferramentas jurídicas para garantir o serviço educativo aos estudantes com **Capacidades ou Talentos Excepcionais**, no entanto, apesar de existirem os mecanismos legais para fazê-lo, encontra-se muita dificuldade no momento de implementá-lo. A realidade é que, atualmente, existem muito poucas ofertas de atenção aos estudantes com altas capacidades; poucos estudantes são identificados e, destes, menos ainda são atendidos” (GARCÍA-CEPERO, 2014, p. 97).

país possui um longo histórico de trabalho com estes alunos, contando com um plano avançado de atendimento educacional. Em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação, em 2009, em âmbito privado, houve uma equipe interdisciplinar que se dedicou a discutir sobre a sua educação, organizando, em 2010, a Jornada Regional sobre Superdotação, Talento e Criatividade, que teve sua segunda edição em 2012. Além disso, “El 28 de abril de 2012 facilitamos la primera reunión de padres de niños con altas capacidades intelectuales, situación que dio nacimiento a una asociación de padres, la primera de este tipo en nuestro país” (PAIVA BARÓN, 2014, p. 107).

Assim, está sendo realizado neste país um trabalho a fim de promover cursos para a reflexão sobre a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, chamando a atenção das famílias para este aspecto. No Uruguai, quando se tem a avaliação de algum aluno com indicadores de altas habilidades/superdotação, é traçado um plano de intervenção, em sua maioria com uma proposta de enriquecimento curricular (PAIVA BARÓN, 2014).

Conforme descrito por Paiva Barón (2014, p. 108),

El desafío está, más que en la educación de estos alumnos, en la formación y sensibilización de los docentes; en adquirir las habilidades que permitan la detección; en que conozcan las herramientas de evaluación; que sean facilitadores calificados en el desarrollo de estos alumnos. Para ello resulta imperioso un cambio en las leyes que rigen la educación especial de nuestro país para que estos alumnos especiales dejen de ser excluidos del sistema, por lo que la sensibilización inicial deberá ser de carácter político²¹.

Pode-se constatar, assim, que, no Uruguai, as iniciativas para o atendimento educacional de alunos com altas habilidades/superdotação ainda são carentes, posto que está em processo a sensibilização e a conscientização dos profissionais da educação e familiares acerca da necessidade de um trabalho voltado a estes alunos.

Na **Argentina**, a atenção aos alunos com altas habilidades/superdotação iniciou em 1993, com a implantação da Lei Federal de Educação (Ley nº 24.195), que promovia a identificação precoce, a ampliação da formação e o atendimento destes alunos (VERGARA PANZERI, 2014). Conforme a organização argentina,

²¹ Tradução: “O desafio está, mais do que na educação destes alunos, na formação e na sensibilização dos docentes; na aquisição das habilidades que permitam a detecção; no conhecimento das ferramentas de avaliação; que sejam facilitadoras qualificadas no desenvolvimento destes alunos. Para isto, faz-se imperiosa uma mudança nas leis que regem a educação especial de nosso país a fim de que estes alunos especiais deixem de ser excluídos do sistema, motivo pelo qual a sensibilização inicial deverá começar a partir da instância política” (PAIVA BARÓN, 2014, p. 108).

La Constitución Nacional de la República Argentina establece que cada provincia es autónoma. En consecuencia, los gobiernos provinciales pueden sancionar leyes que serán cumplidas únicamente dentro de su jurisdicción, siempre y cuando no contradigan la ley suprema de la Nación. Por lo tanto, en el sistema legislativo argentino se encuentran tanto leyes que se respetan en una provincia en particular como leyes que deben ser respetadas y cumplidas por todo el país (VERGARA PANZERI, 2014, p. 109)²².

Existem muitas leis estabelecidas em cada província. Esta lei federal teve vigência até 2006, quando foi sancionada a Lei de Educação Nacional (Ley nº 26.029), a qual está em vigência até a atualidade e,

[...] contempla a los alumnos con capacidades o talentos especiales en el Capítulo II Disposiciones Específicas, Artículo 93. Este artículo sostiene lo siguiente: “Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización” (VERGARA PANZERI, 2014, p. 110).²³

Neste tempo, de 2006 até a atualidade, muitas outras leis foram sancionadas, seguindo as orientações da Lei Federal descrita. Em 2011, foi aprovada a Resolução nº 155, que marca o fim da vigência do Acordo Marco para a Educação Especial, tendo sido aderida por todas as províncias, exceto Corrientes, Salta, Río Negro, Chubut, Mendoza. A partir desse momento, “la educación especial es una modalidad del Sistema Educativo que se centra sólo en los/as alumnos/as con discapacidad. Deja de tenerse en cuenta dentro de la educación especial a los niños con talentos y capacidades especiales” (VERGARA PANZERI, 2014, p. 112)²⁴.

Passou-se, então, na Argentina, ao desenvolvimento de outras propostas para atenção aos alunos com altas habilidades/superdotação, como as olimpíadas organizadas nas diversas áreas, para as quais as escolas participantes organizavam atividades de preparação, fora do horário regular ou mesmo com agrupamentos dentro do período escolar (VERGARA

²² Tradução: “A *Constitución Nacional de la República Argentina* establece que cada estado é autónomo. Em consequência, os governos estaduais podem sancionar leis que serão cumpridas unicamente dentro de sua jurisdição, sempre e quando não contradiga a lei suprema da Nação. Portanto, no sistema legislativo argentino, encontram-se tanto leis que se respeitam em uma região em particular como leis que devem ser respeitadas e cumpridas em todo o país” (VERGARA PANZERI, 2014, p. 109).

²³ Tradução: “[...] contempla os alunos com capacidades ou talentos especiais no Capítulo II *Disposiciones Específicas*, Artigo 93. Este artigo sustenta o seguinte: ‘As autoridades educativas jurisdiccionais organizarão ou facilitarão o desenho de programas para a identificação, a avaliação precoce, o seguimento e a orientação dos/as alunos/as com capacidades ou talentos especiais e a flexibilização ou ampliação do processo de escolarização’” (VERGARA PANZERI, 2014, p. 110).

²⁴ Tradução: “a educação é uma modalidade do Sistema Educativo que se centra apenas nos/as alunos/as com deficiências. Deixa de levar em consideração dentro da educação especial as crianças com talentos e capacidades especiais” (VERGARA PANZERI, 2014, p. 112).

PANZERI, 2014). Estes alunos são acompanhados de maneira geral pelos professores, mas não são considerados público da Educação Especial. Conforme descreve Vergara Panzeri (2014, p. 114),

Si bien los alumnos con capacidades o talentos especiales son contemplados en la Ley de Educación Nacional vigente y en varias leyes provinciales, no existe aún la reglamentación con las orientaciones legales que expliciten las modalidades de identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de estos alumnos ni las modalidades de intervención de ampliación y flexibilización del proceso de escolarización. Si bien se ha avanzado en algunos aspectos, aún estamos muy alejados de garantizar al alumno con capacidades o talentos especiales continuidad en la atención de sus necesidades académicas específicas²⁵.

Nesse sentido, evidencia-se que, na Argentina, conforme considerações da autora, apesar de existirem ações de incentivo a estes alunos, ainda tem-se muito a avançar na garantia de seus direitos, seja por meio dos documentos legais, seja pelo envolvimento de toda a comunidade educacional.

A partir da descrição das experiências de alguns países sobre o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação, constata-se que cada um deles organiza suas ações de acordo com as suas características sociais, culturais, políticas, teóricas e ideológicas e que existem experiências diferenciadas, tanto de incentivo a estes alunos, como de atendimento.

No entanto, também se vislumbra a necessidade de maior discussão sobre o tema nos diversos contextos educacionais, o que se evidencia, por exemplo, pelo fato de que, na maioria deles, estes alunos são citados nos documentos legais, sinalizando que se está avançando de maneira vagarosa nas práticas educacionais, apesar da necessidade de maior conscientização sobre o assunto para efetivação de práticas mais condizentes com as necessidades dos alunos. Percebem-se experiências também muito ricas e aprofundadas, as quais podem servir de aporte para orientação de ensaios em outros países, no entanto sempre considerando os aspectos políticos e sociais de cada local.

²⁵ Tradução: “Apesar de os alunos com capacidades ou talentos especiais serem contemplados na *Ley de Educación Nacional* vigente e em várias leis regionais, não existe ainda a regulamentação por meio de orientações legais que explicitem as modalidades de identificação, avaliação precoce, continuidade e orientação dos/as alunos/as nem as modalidades de intervenção de ampliação e flexibilização do processo de escolarização. Embora se ter avançado em alguns aspectos, ainda estamos muito longe de garantir ao aluno com capacidades ou talentos especiais a continuidade da atenção às suas necessidades acadêmicas específicas” (VERGARA PANZERI, 2014, p. 114).

A partir dessa visão geral do contexto mundial e das condições estabelecidas em diferentes países no atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, passa-se a olhar para a realidade brasileira e suas condições políticas, sociais e educacionais.

CAPÍTULO 4

“Diante da perspectiva da educação inclusiva, percebe-se a necessidade de ações pedagógicas que favoreçam o atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos, respeitando-se ritmos, habilidades e expressões. Identificar habilidades, em vez de dificuldades, deveria ser a ênfase das sondagens educacionais, pois permitem o reconhecimento de potenciais a serem desenvolvidos e as perspectivas de crescimento pessoal”.

Pereira e Guimarães (2007, p. 174)

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO PARA OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: GARANTIAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL

A organização curricular para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação e as práticas pedagógicas construídas no cotidiano educacional estão vinculadas às políticas que, na contemporaneidade, subsidiam as propostas escolares. Os documentos oficiais citados no capítulo anterior, assim como aquilo que consta no projeto político-pedagógico (PPP) da instituição escolar, direcionam as ações e o que se pode construir para atender a estes alunos. Além disso, alguns autores da área (PEREIRA, GUIMARÃES, 2007; ALENCAR, 2007) vêm discutindo possibilidades de enriquecimento que podem ser implementadas no contexto educacional, intra e extracurricular, na intenção de qualificar a educação destes alunos.

Neste capítulo, pretende-se realizar um debate a fim de apresentar as legislações que tratam a respeito da educação dos alunos com altas habilidades/superdotação e as discussões teóricas na área do atendimento pedagógico e de analisar como e em que medida a proposta teórico-metodológica das escolas possibilita a estimulação do comportamento de altas habilidades/superdotação. Todos estes documentos – tanto documentos legais como os documentos da instituição pesquisada – compõem a característica de pesquisa documental.

4.1 O atendimento educacional e os subsídios nos documentos legais

É importante que sejam conhecidos os aspectos legais que amparam o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. Entre os documentos os quais serão apresentados, produzidos em diferentes momentos históricos, vários deles já mencionavam estes sujeitos, no entanto, nem todos os documentos referem-se especificamente às pessoas com altas habilidades/superdotação.

A partir da leitura das políticas internacionais, nacionais e estaduais que amparam estes alunos, podem-se compreender os direitos que são assegurados a esta parcela da população, as inúmeras lutas para o seu reconhecimento e a qualificação da sua educação. 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.

4.1.1 Amparo internacional

O documento que iniciou o processo de discussão sobre a proposta inclusiva a nível internacional é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, proclamada como ideal a ser atingido por todos os povos e todas as nações, devendo cada local organizar as estratégias necessárias para sua efetivação. Esta declaração traz as seguintes diretrizes:

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 potencialidades 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 (DECLARAÇÃO UNIVERSAL, 1948).

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, em Jomtiem, Tailândia. Os governos presentes, entre eles o do Brasil, assinaram a Declaração Mundial e um Marco de Ação, o qual apresentava como primeira proposta a seguinte:

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 varia de acordo com cada país e cultura e mudam, inevitavelmente, com o passar do tempo (TORRES, 2001, p. 19).

Dessa forma, as ideias sobre a educação para todos foram sendo discutidas e se expandindo. No período de 7 a 10 de junho de 1994, os participantes da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, com a colaboração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Unesco), reuniram-se em Salamanca, na Espanha, para reafirmar o compromisso com a “Educação para Todos”. A conferência ficou conhecida como a Declaração de Salamanca, a

qual elaborou a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais. Na 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 (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01).

Com a entrada em vigor desta declaração, foram assegurados os direitos educacionais a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Portanto, as escolas comuns passaram a ter de acolher inclusive as crianças com altas habilidades/superdotação, assim como todas as demais que se encontram em grupos minoritários.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 03).

Além disso, o texto da Declaração dá ênfase ao currículo escolar, estabelecendo que a escola deve se ajustar às necessidades de cada criança e que deve ser posta em prática uma pedagogia centralizada na criança. Sugere-se, neste documento, que as escolas ofereçam opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidades e interesses diferentes e que incentivem os alunos a aprender juntos, independentemente de suas diferenças e dificuldades.

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um

currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 05).

A Declaração de Salamanca (1994) trata também sobre a gestão escolar, alertando que cabe a esta criar procedimentos de gestão mais flexíveis e remanejar os recursos pedagógicos. Além disso, ressalta que para ocorrer uma boa gestão escolar, é necessária a participação ativa e criativa dos professores, a fim de atender às necessidades dos alunos.

É visível que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), definição na qual se encaixam os alunos com altas habilidades/superdotação, têm apoio legal quanto ao seu atendimento educacional e a um currículo que dê conta das suas necessidades no ambiente escolar. Os profissionais devem estar conscientes desses documentos – Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e Declaração de Salamanca (1994) –, procurando oferecer subsídios suficientes para o crescimento dos alunos com potencial superior. No entanto, também é perceptível, a partir dos dados apresentados pelo Ministério da Educação, que, a partir de 1994, começou um movimento lento para a inclusão dos alunos na escola regular, mas que efetivamente as ações acontecem de maneira demorada nas escolas.

Estes documentos internacionais serviram de referência para a elaboração das propostas nacionais, as quais vêm propondo a implementação de algumas destas ações no contexto nacional.

4.1.2 Amparo nacional

No âmbito nacional, em 1988, foi aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil. Em seu artigo 208, a Constituição destaca a educação nos diferentes níveis, apontando algumas garantias e defendendo que “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, p. 37).

Acredita-se que a frase citada faça referência, mesmo que indireta, aos alunos com altas habilidades/superdotação, tendo em vista que considera os direitos de uma educação que respeite as capacidades de cada um, incluindo aqueles que avançam com maior facilidade.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs) também introduziram aspectos importantes na educação das pessoas com altas habilidades/superdotação. A LDB nº 5.692, de 1971, menciona:

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

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, 02).

Nota-se que esta LDB não aponta definições muito claras para o trabalho com os alunos com altas habilidades/superdotação, apesar de mencionar o respeito às peculiaridades individuais.

Já 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 (BRASIL, 1996, p. 24).

Assim, percebem-se os avanços que aconteceram quanto às LDBs, uma vez que na última (BRASIL, 1996), houve uma expansão para um capítulo dedicado à Educação Especial. Porém, é mencionada no documento a palavra “preferencialmente”, a qual permite outras interpretações e possibilidades de ensino para os alunos com NEE.

Ressalta-se o Artigo 59, o qual aponta a organização de currículos, técnicas e recursos específicos para atender às necessidades destes alunos, sendo que neste sentido respalda-se o trabalho com os alunos com altas habilidades/superdotação, podendo ser ofertada uma educação de qualidade de acordo com suas potencialidades. Apesar de esta LDB ser do ano de 1996, sabe-se que muito ainda se tem lutado para que estas diretrizes sejam efetivadas nos contextos educacionais.

Para a efetivação destas diretrizes, podem ser direcionadas diversas estratégias, dentre as quais se destaca a mencionada no artigo 47:

Art. 47. [...] § 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 21).

Neste artigo, destaca-se a possibilidade de aceleração dos alunos com altas habilidades/superdotação, assim como de outros alunos que se sobressaem nas avaliações e no ensino de respectiva série ou ano, o que nem sempre é conhecido pelo corpo docente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam as “Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, de 1998, segundo a qual os alunos com altas habilidades/superdotação são citados como alunos com NEE, expressão cuja utilização,

[...] surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse sentido, com o deslocamento desta atenção não mais para o sujeito em si, mas para as práticas de ensino e as condições do ambiente para sua aprendizagem, faz-se importante discutir sobre as adaptações necessárias de acordo com as especificidades de cada pessoa. Ao apresentar a proposta das adaptações curriculares, é comentado no documento dos Parâmetros:

Essas adaptações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a

correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem. Não se colocam, portanto, como soluções remediativas para “males diagnosticados” nos alunos, nem justificam a cristalização do ato pedagógico igualmente produzido para todos na sala de aula. Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores (BRASIL, 1998, p. 15).

Destaca-se o sentido de flexibilidade apontado neste documento, o qual alerta quanto à necessidade de repensar práticas cristalizadas no fazer pedagógico, a fim de produzir outros olhares para os planejamentos e as práticas com os alunos público da Educação Especial, também considerando os alunos com altas habilidades/superdotação. Saliencia-se também a interatividade entre os sujeitos, pois para um currículo ter adaptações, estas interações são fundamentais, para conhecer o perfil deste sujeito o qual faz parte do contexto educacional.

Os PCN trazem a atenção à diversidade dentro da escola, partindo do pressuposto de que “a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 30). Ademais, enfatizam o quanto o PPP da instituição representa uma organização do espaço educacional, mencionando que:

O projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os seguintes aspectos:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 1998, p. 32).

Com isso, vem ao debate o PPP da escola, um dos documentos norteadores do fazer pedagógico da instituição, o qual deve contemplar o respeito à individualidade de cada sujeito, construindo estratégias de qualificação da educação. Posteriormente será realizada a análise do PPP da instituição que fez parte deste estudo, a fim de contribuir para pensar as questões curriculares para estes alunos.

Além disso, os PCN preveem adaptações curriculares para atender às necessidades dos alunos, tanto no nível do projeto pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula,

quanto no nível individual (BRASIL, 1998). Entende-se por adequações curriculares, “considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica.” (BRASIL, 1998, p. 32).

Assim, estão previstas alterações tanto em nível de gestão escolar, como de gestão de sala de aula, garantindo o acesso destes alunos a uma educação diferenciada.

Apresentam algumas estratégias para os alunos com superdotação são:

- 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, p. 48).

Estas estratégias serão retomadas posteriormente quando forem debatidas as adequações curriculares, intra e extracurriculares, que podem ser construídas de acordo com o contexto da escola, uma vez que as reflexões em torno das adequações curriculares fazem parte desta discussão. No entanto, percebe-se que algumas destas estratégias mencionadas apontam também representações equivocadas a respeito do trabalho com estes alunos ou mesmo sobre quem são estes sujeitos com altas habilidades/superdotação, sendo, portanto, necessária atenção à sua utilização.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 2001, na modalidade de ensino da Educação Especial, em suas diretrizes destaca que:

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 frequência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento [...] (BRASIL, 2001a, p. 20).

Nesta modalidade de ensino – Educação Especial – são expostos objetivos a serem atingidos e metas a serem seguidas, buscando oferecer um atendimento educacional a todos os alunos com NEE, visando assegurar a sua inclusão. Além disso, trazem a inclusão da formação dos professores nos currículos, orientando as escolas a organizar seus projetos

pedagógicos, assegurando o atendimento às NEE de seus alunos e definindo recursos disponíveis para isso.

O objetivo nº 26 é o de “Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (BRASIL, 2001a, p. 46).

Este mesmo documento (BRASIL, 2001a, p. 68) apresenta, nas diretrizes para a modalidade da Educação Superior, em seu objetivo 33, a necessidade de “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”.

Com base nesses objetivos, é notável que o documento aborda claramente o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação, demonstrando uma preocupação com a expansão de uma educação com maior qualidade para estes alunos. Outro documento que trata a respeito do atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação é a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O artigo 8º dessa resolução expõe:

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.

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001b, p. 02-03).

No artigo 15 desta mesma resolução, são apresentadas algumas normas importantes que deveriam ser discutidas com maior ênfase 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, 2001b, p. 04).

Estes artigos destacam tanto os serviços de apoio especializados aos alunos com altas habilidades/superdotação, quanto a organização de currículos escolares condizentes com as suas necessidades educacionais. Fica garantida, assim, a necessidade de aprofundamento curricular para estes alunos, assim como a possibilidade de aceleração de série, conforme já mencionado na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

De acordo com o Parecer nº 17, aprovado pelo Conselho de Educação Básica (CEB), em 2001:

2. Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

[...]

2.3. 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 (BRASIL, 2001c, p. 18).

Esta descrição do sujeito com altas habilidades/superdotação contribui para se pensar nos desafios e nas suplementações que podem ser organizadas no contexto educacional para o atendimento deste público. Também é mencionado neste parecer que:

Para atendimento educacional aos superdotados, é necessário:

- a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação;
- b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade socioemocional;
- c) cumprir a legislação no que se refere:
 - ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo;
 - à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, 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;
- e) incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade (BRASIL, 2001c, p. 23).

O documento em questão também é importante devido às suas descrições, pois inclui o atendimento educacional, a aceleração e a suplementação curricular, aspectos que deveriam ser organizados para este público da Educação Especial, o que nem sempre acontece nos espaços escolares.

Ainda em nível nacional, foi constituído, em 2006, o Documento Orientador dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Este documento é uma iniciativa para a introdução das políticas e ações públicas na área de Educação nas Secretarias Estaduais de Educação de todo país e dá as instruções de organização e atuação para os NAAH/S. 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, 2006, p. 16).

Os NAAH/S são mais uma estratégia para oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas públicas, disponibilizada pelo Ministério da Educação.

Em 2008, foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), a qual orienta os sistemas de ensino, tendo como objetivo,

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 08).

Esta política define com maior clareza o público da Educação Especial e estabelece orientações para a organização da proposta da Educação Especial em conjunto com o ensino comum, ofertando o AEE.

Este documento dispõe que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se

daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008, p. 10).

A partir desta política, instituiu-se uma organização mais condizente das propostas de AEE, com alguns indicadores importantes. Com isso, além dos documentos que já mencionavam a proposta inclusiva para o sistema de ensino brasileiro, a política nacional enfatizou a necessidade de estes alunos estarem inseridos no contexto educacional, participando de acordo com suas condições, sendo o ambiente educacional também preparado para atendê-lo nas suas necessidades específicas.

O Parecer nº 13 e a Resolução nº 4 dispõem sobre as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009). O primeiro documento menciona, em seu artigo 5º, que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 05).

Este parecer contribui para a organização do AEE nas escolas regulares, afirmando que o espaço da sala de recursos multifuncionais deve ofertar este atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. Mais especificamente tratando destes alunos, cita no artigo 7º:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 06)

O Decreto nº 6.571, de 2008, dispunha sobre o AEE e, em 2011, foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que trata da Educação Especial, do e dá outras providências.

De acordo com este decreto, o AEE é compreendido como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 02).

O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) apresenta algumas diretrizes para o trabalho do AEE e menciona, entre outros aspectos, que:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
II - aprendizado ao longo de toda a vida;
III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 01).

Com este decreto foram normatizadas algumas propostas para o AEE, propondo um direcionamento do trabalho da Educação Especial em consonância com o ensino comum, de modo a favorecer o desenvolvimento do aluno com altas habilidades/superdotação, por meio de recomendações de suplementação, do direito ao AEE, entre outros.

Posteriormente foi aprovado o Plano Nacional de Educação, conforme a Lei nº 13005/2014, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da data da publicação (25/06/2014). Destaca-se o artigo 8º que menciona:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em

consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; (BRASIL, 2014, s/p)

Entre as metas previstas nesta lei salienta-se a Meta 4, sendo que neste texto serão pontuadas algumas:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, **a todos** (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e **ampliar programas suplementares** que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2014, s/p, grifo nosso).

Entre todas as ações previstas, observa-se que há a motivação para a criação de programas de enriquecimento para os alunos com altas habilidades/superdotação, atendimento

educacional especializado pesquisas, entre outras atividades intra e extracurriculares, fomentando a ampliação dos serviços a todos os alunos. Realmente deseja-se que este plano e as metas traçadas alcancem repercussões na prática educacional, concretizando-se em propostas mais efetivas para estes alunos.

Ressalta-se também a estratégias 6.8, a qual descreve:

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; (BRASIL, 2014, s/p).

Assim, espera-se que, com as metas de ampliação de atendimento nas salas de recursos multifuncionais, estenda-se com maior ênfase também ao atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação, com maior articulação entre professores especialistas e professores da sala comum.

Conforme descrito até então, percebe-se que existe um número significativo de documentos nacionais que subsidiam o AEE aos alunos com altas habilidades/superdotação, assim como o trabalho na escola comum, discutindo sobre uma educação com maior qualidade para estes sujeitos, pensando em uma proposta de Educação Inclusiva. Sabe-se que estas são, em sua maioria, discussões que vêm sendo trazidas ao conhecimento dos professores e gestores escolares, devido à necessidade da construção de práticas concretas e coerentes com a realidade educacional de cada instituição de ensino.

Entende-se, contudo, que não basta estarem garantidos os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação nos documentos legais, se as orientações não se tornam conhecidas e discutidas na prática a fim de buscar uma implementação daquilo que é adequado em cada espaço público.

4.1.3 Amparo estadual

No âmbito estadual, as reivindicações para que sejam organizadas políticas para atender o público com altas habilidades/superdotação são antigas. Segundo Germani, Costa e Vieira (2006, p. 199),

Desde 1981, o atendimento educacional aos alunos com essas características vem sendo pensado/realizado, no Rio Grande do Sul, como resultado da reivindicação da

entidade representativa desse grupo social, a Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD), e das propostas educacionais oferecidas pelo Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades (CEDEPAH), pela Fundação de Desenvolvimento e Articulação de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS) e pela Secretaria Estadual de Educação.

Nota-se que no Rio Grande do Sul existem organizações que estão atentas a este assunto e lutam pela oficialização de uma educação de maior qualidade na prática e nos documentos legais.

As pessoas com altas habilidades/superdotação são amparadas primeiramente pela Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, que data 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, p. 59).

O Parecer nº 740 (RIO GRANDE DO SUL, 1999b, p. 12) do Conselho Estadual de Educação traz orientações para o sistema estadual de ensino, relativas aos artigos 23 e 24 da Lei Federal nº 9.394/96, e estabelece:

5.5.3 – Avanço nos cursos e nas séries “Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizado” (artigo 24 – inciso V – letra c). Avanço escolar é a forma de propiciar ao aluno a oportunidade de concluir, em menor tempo, séries, ciclos, etapas ou outra forma de organização escolar, considerando seu nível de desenvolvimento.

O avanço escolar é, portanto, uma estratégia de progresso individual e contínuo no crescimento de cada aluno. Alguns apresentam comportamentos desejados, antes que decorra um certo tempo previsto (ano, semestre, ciclo, etapa ou outra forma de organização). Isto acontece porque apresentam ritmo de aprendizagens diferentes, e este progresso não pode ser tolhido, amarrado a espaços-tempo estanques.

Constitui, pois, responsabilidade da escola saber identificar estes alunos e lhes propiciar oportunidades de avançar tanto quanto o permitam suas capacidades e esforços.

Neste parecer, evidencia-se a questão do avanço escolar, o qual é uma das possibilidades para este aluno com altas habilidades/superdotação, devendo ser realizada uma avaliação pela equipe educacional para garantir um processo condizente com as necessidades educacionais do sujeito.

Tem-se conhecimento de que os portadores de altas habilidades/superdotação nem sempre são reconhecidos, nos documentos legais, como público da Educação Especial, o que “denota que há uma *exclusão* dentro do próprio grupo dos *excluídos*. Salientamos esta situação, pois entendemos que ela é importante para que a inclusão aconteça de fato e de direito” (GERMANI, COSTA, VIEIRA, 2006, p. 202).

Assim, ainda há muitas reivindicações para que estes alunos sejam reconhecidos por suas necessidades especiais e tenham direito a uma educação de qualidade. É por esse motivo que muitos grupos permanecem na luta, especialmente no Rio Grande do Sul, onde algumas organizações tentam desafiar outras práticas com estes alunos.

O Decreto nº 39.678 de 1999 (RIO GRANDE DO SUL, 1999a) institui a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência (PPDs) e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (PPAHs) e define que:

Art. 1º - Fica instituída a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência - PPDs - e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades - PPAHs - a ser executada em caráter permanente e de forma integrada pela Administração Estadual.

Art. 2º - É objetivo da Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência - PPDs - e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades - PPAHs - planejar integralmente, implantar e acompanhar a implementação dos projetos que garantam o acesso às ações que a compõem, através do desenvolvimento de iniciativas conjuntas do Estado, respeitadas as instâncias de controle social, de modo a assegurar a plena integração e inclusão social, econômica, laboral e cultural das PPDs e PPAHs (RIO GRANDE DO SUL, 1999a, p. 01).

Também em âmbito estadual, a Lei nº 11.666, de setembro de 2001 (RIO GRANDE DO SUL, 2001) criou a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul (FADERS). Esta lei, em seu conteúdo, estabelece:

Art. 1º - A Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul - FADERS, passa a denominar-se Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul - FADERS, vinculada à Secretaria da Educação, entidade com personalidade jurídica de direito privado, autonomia administrativa, financeira e na gestão de seus bens, destinada a desenvolver a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência - PPD e Altas Habilidades PPAH, no âmbito da Administração Pública Estadual.

§ 1º - São os princípios da Fundação:

I - integração das Pessoas Portadoras de Deficiência e das Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no contexto sócio - econômico e cultural, por intermédio do desenvolvimento de ações conjuntas do Estado e da sociedade civil;

II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às Pessoas Portadoras de Deficiência e às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem o seu bem estar pessoal, social e econômico.

III - respeito às Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, que terão igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhe são assegurados, sem privilégios ou paternalismos;

§2º - São objetivos da Fundação planejar, coordenar e articular a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiências- PPD e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades- PPAH visando:

I - do acesso, do ingresso e a permanência das PPD e PPAH nos serviços oferecidos à comunidade.

II - o desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento especializados das PPD e PPAH;

III - à garantia de efetividade dos programas de inclusão social, de prevenção e de eliminação das múltiplas causas de deficiência.

§3º - Para a caracterização da Pessoa Portadora de Deficiência, da Pessoa Portadora de Altas Habilidades e outras, são adotadas as definições constantes na legislação federal pertinente (RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 01).

Esta é uma fundação que deveria possuir significativa preocupação com o assunto das altas habilidades/superdotação, posto que é uma das responsáveis pela elaboração de propostas no Estado para a qualificação do trabalho com estes alunos.

Ainda a respeito da política estadual, a Resolução nº 267/02 (RIO GRANDE DO SUL, 2002a) 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, 2002a).

O Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer nº 441, de 2002 (RIO GRANDE DO SUL, 2002b), instituiu os Parâmetros para a Oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. O documento propõe que:

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, 2002b).

Estas palavras descritas no Parecer visam garantir a realização de planos de estudos adequados às necessidades dos alunos, atendendo às suas peculiaridades educacionais e, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, ofertando a suplementação curricular.

Ainda em nível estadual, há o Plano Estadual de Educação, enviado para o Conselho Estadual de Educação em setembro de 2004. A proposta é de que o Plano seja discutido em fóruns permanentes, a fim de desencadear a articulação da Secretaria da Educação com os demais membros representativos, atingindo inclusive os sistemas de ensino. Além de mencionar a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação, considerando a sua singularidade, o Plano prevê, na modalidade de Educação Especial, o seguinte objetivo:

[...] - 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.
- Realizar cursos de capacitação de professores, em nível superior, para atuar em educação especial no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, nas diferentes áreas de deficiência e nas dos portadores de altas habilidades (RIO GRANDE DO SUL, 2005, p. 69).

O Parecer nº 056, de 2006 (RIO GRANDE DO SUL, 2006), do Conselho Nacional de Educação (CNE), orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e complementa a regulamentação quanto à oferta da modalidade de Educação Especial neste sistema. Segundo o Parecer:

15 – A escola deve assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar, de modo a promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades

da Educação Básica. Para a definição das ações pedagógicas, a mantenedora deve prever e prover os recursos humanos e materiais necessários e os serviços de apoio pedagógicos especializados necessários que deverão ser oferecidos, preferencialmente, no âmbito da própria escola. A sala de recursos é o serviço, de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns. [...]

16 - A escola deve elaborar o(s) Plano(s) de Estudos adequado(s) ao desenvolvimento do aluno que deve ser o guia a ser implementado descrevendo as competências a serem desenvolvidas e o resultado que se espera alcançar. O Plano de Estudos, acompanhado de Parecer Descritivo, é instrumento indispensável para uma análise criteriosa da necessidade especial e para definir uma ação mais efetiva da equipe pedagógica da escola.

17 - A avaliação da aprendizagem do aluno deve ser realizada pela equipe pedagógica da escola constituída de, no mínimo, professor, orientador educacional, supervisor educacional e um membro da equipe diretiva da escola, que fará o acompanhamento do percurso deste aluno. Assim é o professor, acompanhado da equipe escolar que elabora o Parecer Descritivo do aproveitamento do aluno em todos os seus aspectos. Este Parecer Descritivo da equipe pedagógica da escola poderá indicar a necessidade ou não de atendimento pedagógico especializado (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 10).

Os documentos apresentados possibilitam que também ao aluno com altas habilidade/superdotação possa ser ofertado o AEE, por meio da elaboração e um plano de atendimento de acordo com as necessidades educacionais que apresenta. O Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEED) nº 251, de 2010, regulamenta a implementação, no Sistema Estadual de Ensino, do disposto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui “diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Este parecer reforça a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação na escola comum e o AEE.

As aprendizagens decorrentes da realização de atividades junto com a turma, com orientação específica do professor e apoio dos colegas, serão complementadas, no turno inverso, no Atendimento Educacional Especializado. Neste espaço, o aluno receberá atendimento relacionado especificamente às suas características e necessidades, por profissional(ais) especializado(s) e com apoio de material e recursos diferenciados. O apoio sistematizado e orientado para a necessidade específica, também quando se tratar de atividades de enriquecimento curricular para os alunos com altas habilidades/superdotação, sustentará sua continuidade no acompanhamento do grupo que se beneficiará no convívio com as diferenças e com a ampliação das experiências.

12 - Realizar atividades próprias da sua idade, ainda que necessite de apoios importantes, disponibilizados de diferentes formas, promove a autonomia e favorece o sentimento de pertencimento. Assim, o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação incluído na classe comum acompanhará seus colegas na trajetória escolar, tendo valorizadas suas superações e seus progressos (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 03).

O direito ao AEE está legalmente instituído para os alunos com altas habilidades/superdotação, e é por este direito que os alunos devem lutar, concretizando estas práticas previstas nas legislações. No entanto, para isso, sabe-se que necessitam ser identificados e reconhecidos por seus professores, para que os encaminhamentos sejam realizados.

Assim, além de subsidiar o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, propondo formas de atendimento, também são previstas nos documentos alterações curriculares, mudanças no PPP das escolas, etc. Sabe-se que estas práticas não são simples de serem implementadas no cotidiano educacional, mas podem ser realizadas, desde que conhecidas e de que haja uma conscientização da comunidade escolar sobre a importância deste trabalho.

Acredita-se que seja com este ideal, de uma educação de qualidade para todos os alunos, que as escolas devem traçar seus objetivos. Freitas (2006, p. 164) 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.

Nesse sentido, é relevante que os gestores escolares conheçam os documentos legais, o que garantem e o que apontam como possibilidades, construindo, nos seus ambientes educacionais, estratégias de acordo com a sua realidade e a dos seus alunos, já que cada instituição pode desenvolver ações diferenciadas para possibilitar a inclusão destes alunos.

Ademais, não basta a qualidade da educação estar mencionada nas políticas; ela dependerá da efetivação, no cotidiano educacional, de propostas condizentes com as realidades dos alunos. Germani, Costa e Vieira (2006, p. 210) destacam que “A efetivação da Política é o caminho que norteará e garantirá o desenvolvimento de projetos sistemáticos de atendimento a todas as pessoas, independentemente de suas limitações e potencialidades – o que corresponde ao paradigma da inclusão”.

Com isso, acredita-se que conhecer o que vem sendo tratado nos documentos legais contribui para a discussão de propostas e práticas no âmbito da Educação, contribuindo para a elaboração dos PPPs. Assim, espera-se ter alcançado um dos objetivos deste trabalho, que é apresentar as legislações que tratam a respeito da educação dos alunos com altas

habilidades/superdotação, verificando o que é exibido em torno deste tema. A partir de então, passa-se à discussão acerca do documento da instituição escolar pesquisada neste trabalho.

4.2 Debatendo as propostas pedagógicas da escola para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação – o projeto político-pedagógico

O que vem se constituindo nas políticas públicas nos diferentes níveis – internacional, nacional, estadual – repercute no cotidiano escolar e na elaboração dos documentos norteadores do trabalho pedagógico nas escolas. Neste subcapítulo, será realizado o debate da segunda categoria de análise 2, “Proposta pedagógica: os documentos escolares em foco”, considerando o que se salientou nas colocações dos entrevistados a este respeito, assim como realizando a análise da pesquisa documental, a partir dos documentos escolares disponibilizados pela gestão educacional da escola pesquisada. Esta categoria de análise está dividida em duas subcategorias: 2.1, “Análise documental”, e 2.2, “As considerações docentes sobre o projeto político-pedagógico”.

Pretende-se realizar o debate para alcançar o objetivo de analisar se a proposta teórico-metodológica da escola possibilita ou não a estimulação do comportamento de altas habilidades/superdotação.

4.2.1 A análise documental

Neste subcapítulo será debatida a subcategoria 2.1, “A análise documental”. A pesquisa documental contribui para esta discussão sobre o currículo escolar para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação e está relacionada com a categoria destacada nas narrativas docentes, possibilitando constatações produzidas em material escrito pela gestão escolar. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 14), “Portanto, a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”.

O documento analisado foi o PPP da gestão 2007-2009 da escola que participou da pesquisa. A escola afirmou que houve discussão para a elaboração de um PPP mais atual (posterior a esta data), mas que não poderia disponibilizá-lo, pois ainda estava em processo de elaboração e aprovação.

Inicialmente o PPP faz uma introdução geral localizando o leitor sobre o contexto da cidade. A escola foi inaugurada no ano de 1938, passando por várias mudanças no decorrer do tempo. Para seguir atendendo ao seu público, descreve a necessidade de elaboração de um projeto de acordo com a realidade escolar. Foi assim que, em 2007, foi realizada uma coleta de dados para o levantamento de informações para a elaboração do PPP.

Uma escola de qualidade, autônoma e democrática se constrói com o desenvolvimento participativo do seu Projeto Pedagógico. A fim de compreender a atual realidade da escola promoveu-se, ao final de 2007 e início de 2008, coletas de dados através de instrumentos aplicados a professores, funcionários, pais e alunos. Com os resultados tabulados torna-se possível traçar o perfil da escola e suas necessidades. Estes dados fundamentaram a reelaboração do Projeto Pedagógico da escola (PPP, 2007-2009, p. 01).

Verifica-se que o PPP foi elaborado com base na pesquisa realizada com a comunidade escolar, a partir do qual foi descrito o diagnóstico da instituição com levantamento de dados da comunidade escolar, para posterior elaboração da base da proposta pedagógica da escola.

Entende-se que o PPP é “um documento que expressa as intenções, os objetivos, as aspirações de um processo de escolarização e inclui a proposta curricular. As práticas de organização e de gestão põem em prática o que foi planejado” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2005, p. 306). Assim, a discussão realizada posteriormente às evidências que surgem do levantamento, contribui para a construção desta proposta da escola, a qual deve buscar ser concretizada no cotidiano escolar.

Na leitura do PPP, evidenciaram-se colocações da comunidade escolar, demonstrando o levantamento de dados realizado pela escola. Salientam-se algumas considerações deste levantamento, os quais estão descritos no PPP.

Professores e funcionários sabem que existe um Projeto Político-Pedagógico na escola, embora alguns não o conheçam. Preparam suas aulas e consideram o conhecimento trazido pelo aluno e suas sugestões. Pedem mais Educadores Especiais, tendo em vista o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam o Ensino Regular, Classes Especiais e Salas de Recursos (PPP, 2007-2009, p. 03).

Há, portanto, a necessidade de maior conhecimento de todos a respeito do PPP da instituição, motivo pelo qual a participação dos segmentos da comunidade escolar nesta elaboração pode contribuir para que sejam mais conhecedores da proposta pedagógica,

reivindicando também a qualificação do que consideram necessário para este espaço público. Segundo Oliveira, Souza e Bahia (2005, p. 41), “O Projeto é que confere consistência, amplitude e sentido à prática pedagógica, porque é através dele que se congregam as energias, se traçam perspectivas e se organiza o processo de trabalho na escola”. Desse modo, considerando que o PPP dá sentido à prática, deve ser conhecido por todos e representar as ideias da comunidade escolar.

Também é mencionado que professores e funcionários, no levantamento,

Sugerem que a Coordenação Pedagógica organize reuniões por série, disciplina e área a fim de viabilizar a prática pedagógica interdisciplinar e projetos. Solicitam que a escola tenha psicólogo para atender ao grande número de alunos com problemas familiares e apontam a necessidade de um horário especial, dentro da carga horária do professor, para acompanhamento do processo avaliativo dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos nas Classes regulares, planejamento e formação continuada (PPP, 2007-2009, p. 03).

Nesta menção feita por professores e funcionários em tal levantamento, destacam-se as sugestões para maior planejamento das ações educativas, de maneira mais interdisciplinar, assim como uma preocupação com o processo avaliativo dos alunos com NEE. Propõem, ainda, que, para que isso aconteça, é preciso a articulação entre os professores das salas de aula comum e os educadores especiais. Esta é uma demanda que merece atenção, tendo em vista que demonstra a preocupação docente para a qualificação do trabalho educativo em sala de aula.

É interessante também o posicionamento dos alunos neste levantamento de dados:

Na opinião dos alunos, os fatores que dificultam a aprendizagem referem-se a “muita conversa”, “conteúdos difíceis de entender” e “inibição para fazer perguntas aos professores”. Sugerem que sejam realizadas mais atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula, viagens, passeios de estudo e experiências em laboratório, com aulas mais “divertidas” e “diferentes” (PPP, 2007-2009, p. 04).

Essas proposições demonstram que os alunos reconhecem que são vários os aspectos que permeiam o processo de aprendizagem e que a utilização de atividades mais dinâmicas, com aulas mais práticas, torna diferente a forma de ensino e contribuem para a assimilação do conhecimento.

Conforme descrito no PPP, a escola adota a política de Gestão Democrática do Ensino Público, sendo administrada pelo diretor e assessorada pelos vice-diretores de turno e pela Coordenação Pedagógica, com o apoio do Conselho Escolar e do Círculo de Pais e Mestres.

De acordo com o PPP (2007-2009, p. 06), “Coexiste o Ensino Fundamental de nove anos e o Ensino Fundamental de oito anos, sendo este, extinto, gradativamente, contando, cada um deles com regimentos próprios e respectivos Planos de Estudo”.

Com base neste contexto, vários elementos são identificados e categorizados para a presente discussão. Foram organizados alguns itens para a análise documental do PPP: organização do ensino; bases da proposta pedagógica; Educação Especial e inclusão na escola. Pretende-se, a partir da análise, debater as formas como o ensino vem sendo proposto na escola, com vistas a atender aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) argumentam a respeito de quatro razões que justificam a importância do PPP, mencionando que a primeira delas é a atividade conjunta da direção, dos especialistas, dos professores, dos funcionários e dos alunos, visando à formação destes e considerando objetivos e práticas comuns. A segunda razão é o projeto resultar de práticas participativas, posto que “o trabalho coletivo, a gestão participativa, é exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 358), o que justifica a necessidade de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta educacional.

A terceira razão apontada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) é que a formulação do PPP é a manifestação do caráter formativo do ambiente de trabalho, uma vez que, por meio das construções pedagógicas elaboradas pelos segmentos escolares, os sujeitos aprendem juntos. Segundo os autores (2005, p. 358), “as organizações também aprendem, mudando junto com seus profissionais. Todos aprendem a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e de pesquisa. Os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que atuam”.

A última razão é a ideia de que o projeto expressa o grau de autonomia da equipe escolar, que passa pelo trabalho coletivo e pelo projeto pedagógico (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2005).

É importante que sejam considerados alguns aspectos quando se debate sobre um PPP. Ao discutir sobre a elaboração de um PPP, Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) colaboram para a discussão citando que este deve considerar alguns pontos, que são: os princípios (pontos de partida comuns), os objetivos (pontos de chegada comuns), os sistemas e as práticas de gestão negociados, a unidade teórico-metodológica no trabalho pedagógico-didático e o sistema explícito e transparente de acompanhamento e de avaliação do projeto e das atividades da

escola. Quanto ao PPP analisado, são, descritos a seguir alguns destes pontos, conforme a discussão proposta.

4.2.1.1 Organização do ensino

Na descrição da organização do ensino, menciona-se as avaliações realizadas de acordo com cada nível de ensino e o número de alunos por turmas, considerando os alunos com NEE. Consta, no PPP, que ocorrem reuniões administrativo-pedagógicas para planejamento e reflexão da prática pedagógica semanalmente, fortalecendo a formação docente.

Acredita-se que este trabalho de planejamento das ações pedagógicas é de fundamental importância para o trabalho docente e para a organização de uma proposta para a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação nos diversos níveis de ensino. Conforme mencionado anteriormente, esta é uma solicitação dos docentes e, portanto, está sendo colocada como uma proposta no PPP da escola.

Além disso, são oferecidos projetos extracurriculares aos alunos. Conforme consta no PPP (2007-2009, p. 08),

Paralelo às atividades regulares, são oferecidos projetos extracurriculares, em anexo, que complementam a formação dos alunos nas diferentes áreas. Para o desenvolvimento das atividades escolares e viabilização dos diferentes projetos, a escola estabelece parcerias com entidades, associações, universidades públicas e privadas e disponibiliza carga horária do regime de trabalho do professor para realização destes projetos.

Não é feita referência no texto do PPP a quem se direcionam estes projetos, qual nível de ensino, etc. Compreende-se, apesar disso, que estes projetos podem ser ricos instrumentos de enriquecimento curricular para os alunos com altas habilidades/superdotação, visto que suplementam o currículo regular, dinamizando outras perspectivas de trabalho que movimentam outras áreas do conhecimento. No PPP, o laboratório de informática é citado como um recurso de apoio pedagógico para o desenvolvimento de atividades educativas, pois “complementa o atendimento educacional especializado atuando como ferramenta para o desenvolvimento dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais” (PPP, 2007-2009, p. 08).

Outros setores, como biblioteca e o setor de audiovisual, subsidiam o trabalho pedagógico de professores e alunos, contando com um funcionário para atendimento nos três turnos escolares. A escola também possui normas de convivência, as quais são elaboradas e aprovadas pela comunidade escolar, passando, após, pela aprovação do Conselho Escolar.

Desse modo, quanto à organização do ensino, acredita-se que existe uma proposta geral que contempla os interesses dos alunos, ao menos como proposta da escola, podendo favorecer o desenvolvimento dos potenciais dos alunos com altas habilidades/superdotação.

4.2.1.2 Bases da proposta pedagógica

A partir da leitura do PPP, compreende-se o conhecimento como um processo permanente de constante aprendizagem, fruto de ação coletiva e individual do sujeito. De acordo com o PPP (2007-2009, p. 10),

O processo de construção do conhecimento deve superar a dicotomia teoria/prática, trabalho manual/intelectual, tendo na realidade a base de sua produção, superando o caráter artificial e abstrato. Para que isso ocorra, o currículo da escola deverá contemplar conhecimentos socialmente úteis, sendo utilizado de acordo com os conhecimentos sócio-culturais para que os educandos sejam capazes de contribuir para a transformação do contexto onde estão inseridos.

É fundamental que um PPP apresente alguns pressupostos que conduzem seu trabalho, pois estabelecer uma concepção de conhecimento e de educação contribui para melhor delinear o trabalho docente. De acordo com Oliveira, Souza e Bahia (2005, p. 40),

O Projeto Político-Pedagógico de uma escola, para conseguir contemplar as referidas dimensões, precisa ter compromisso com a qualidade, enquanto um atributo que a leva a ser reconhecida, como uma instituição que se produz na tensão entre repetição e inovação, isto é, entre a transmissão de conhecimentos historicamente construídos e a produção de novos conhecimentos/saberes.

Considerando a concepção de educação e/ou o papel da escola, é citado que esta deve ser humanizadora e comprometida com a transformação da sociedade. Entende-se que,

O trabalho na escola deve contribuir para que as relações sociais sejam de igualdade e que o aprendizado seja um processo de desenvolvimento intelectual, físico, afetivo e emocional realizado através do diálogo. Este processo deve nortear o respeito mútuo e a convivência com as diferenças, contribuindo para a inclusão escolar (PPP, 2007-2009, p. 11).

A educação, seguindo o que descreve o PPP da escola, deve ser fundamentada em valores como organização, solidariedade, participação, cooperação, honestidade e responsabilidade.

Verifica-se que, na concepção de educação citada, pondera-se a respeito da inclusão como um aspecto a ser considerado, a partir da convivência com as diferenças que fazem parte do contexto. Nesse sentido, cabe pontuar que um dos princípios norteadores do PPP, segundo Oliveira, Souza e Bahia (2005, p. 46), é a igualdade, pois esta “[...] se traduz na garantia de se viabilizar reais condições de acesso e permanência na escola, isto é, torna-se necessário possibilitar que todos os alunos tenham oportunidades de frequentar, com sucesso, uma escola de qualidade”.

É relevante destacar a concepção de aprendizagem mencionada no PPP, de que esta deve se desenvolver de forma mais ativa, responsável e experienciada, “fazendo apelo a atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas, numa dinâmica investigativa de descoberta e de construção de saberes” (PPP, 2007-2009, p. 11). Destaca-se ainda que “É preciso valorizar a criação de ambientes estimulantes para a aprendizagem e incentivar o desenvolvimento da criatividade, da inovação e da sua divulgação” (PPP, 2007-2009, p. 11), o que, mesmo sem se referir aos alunos com NEE, abrem diferentes possibilidades de intervenções.

Nesta discussão sobre aprendizagem, a qual está diretamente vinculada ao tema em debate, o papel do professor em sala de aula é fundamental. De acordo com o PPP (2007-2009, p. 12):

Cabe ao professor criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender. [...] O grande desafio é ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo e o espírito crítico que se faz através do diálogo, do confronto de ideias e práticas, da capacidade de ouvir o outro, mas também de ouvir a si próprio e de e auto criticar, num ambiente humano de compreensiva aceitação.

O papel do professor que, a partir da sua formação de maneira contínua, busca aperfeiçoar-se para a organização de um trabalho pedagógico, conhecendo também a realidade do aluno, é de relevância indiscutível no cotidiano escolar. Oliveira, Souza e Bahia (2005, p. 43) mencionam que,

[...] embora se deva partir da realidade do aluno, considerando-o como sujeito do seu processo de busca do conhecimento, não se pode prescindir do professor, da sua autoridade, de sua competência teórico-conceitual, pedagógica, no sentido de dirigir o processo ensino-aprendizagem.

Assim, o professor possui autonomia de organização do processo de ensino-aprendizagem, seguindo as diretrizes educacionais, mas também colocando no cotidiano escolar a ação que acredita que vai levar benefícios aos alunos.

Quanto à avaliação, esta consiste em “emitir um juízo de valor a respeito do nível de conhecimento, competências e habilidades alcançados pelo aluno, em comparação com os objetivos e metas propostos” (PPP, 2007-2009, p. 12). É compreendida como essencialmente diagnóstica e, por isso, deve ser contínua e cumulativa, considerando que o desenvolvimento das aprendizagens dá-se em processo.

Em relação à compreensão sobre currículo, afirma-se que este

[...] é a expressão da função social que a escola recebe como papel da sociedade. Através do currículo a escola socializa, relaciona e integra sujeitos a um mundo de conhecimentos que se traduzem das culturas sociais. Todo currículo é prática, é expressão de ações e comportamentos, de diálogo entre a sociedade, a comunidade e a escola, professores, alunos, direção, funcionários. [...] Assim, o Currículo é um processo de construção de saberes, é espaço de constituição dos sujeitos frente a realidade, é momento em que se estruturam identidades individuais e coletivas (PPP, 2007-2009, p. 13).

Nesse sentido, o sujeito torna-se ativo no processo de aprendizagem, o que é bastante positivo uma vez que deve ser estimulada “a curiosidade ao raciocínio e a capacidade de interpretar e intervir no mundo que o cerca” (PPP, 2007-2009, p. 14).

Esta conceituação sobre currículo contribui para entender o espaço educacional como aberto a possibilidades de exploração de diversos conhecimentos, de acordo com a realidade educacional, tendo em vista que o currículo proposto está constituindo também a identidade destes sujeitos. Este apontamento sobre o currículo é relevante, pois se entende que, no entremeio desta proposta curricular, os alunos com altas habilidades/superdotação também estão sendo produzidos e narrados.

Estas considerações sobre o currículo são complementadas com as funções de cada série e/ou ano nos diferentes níveis de ensino. É preciso que a utilização do currículo “se constitua em instrumento para organização e interação dos professores entre si, para construir, na Escola, o conjunto de práticas pedagógicas capaz de promover a elaboração e produção do saber” (PPP, 2007-2009, p. 14).

Dentro do currículo são organizados os Planos de Estudo, os quais descrevem os temas a serem desenvolvidos em aula. Além disso, a escola oferece, para complementação da sua matriz curricular e apoio ao trabalho pedagógico, alguns projetos que anualmente são revisados e adequados às necessidades educativas dos alunos (PPP, 2007-2009).

A escola possui uma definição de currículo, considerando também que planejamento e prática devem estar em constante discussão e reformulação. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 306),

O conjunto currículo-ensino constitui os meios mais diretos para atingir o que é o núcleo na escola – a aprendizagem dos alunos -, com base nos objetivos. Precisamente para tornar este núcleo mais eficaz, existe outro conjunto de meios: as atividades de planejamento (incluindo o projeto pedagógico-curricular e os planos de ensino), de organização e gestão e de avaliação.

É na prática cotidiana que o currículo acontece, buscando efetivar a aprendizagem discente. Segundo os mesmos autores (2005, p. 306), “a realização bem-sucedida do trabalho escolar – sintetizado no trabalho docente, para assegurar o processo de ensino e aprendizagem – depende de integração e articulação bem-sucedida entre os meios e os objetivos”.

Desse modo, conhecer as bases da proposta pedagógica descritas no PPP da escola contribui para pensar em que direção e a partir de quais aportes conceituais caminha a instituição, para que os professores tenham conhecimento destas discussões.

4.2.1.3 Educação Especial e inclusão na escola

Em relação à Educação Especial, conforme já descrito anteriormente nas políticas educacionais, vivia-se, no período em que o PPP foi elaborado, um período de transição. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi divulgada, direcionando com maior força as ações em prol da Educação Inclusiva.

O PPP cita a Resolução nº 02/01 (BRASIL, 2001b), resgatando a necessidade de identificação das necessidades especiais dos alunos e caracterizando a Educação Especial como uma modalidade que permeia todos os níveis de ensino. Citam-se as salas de recursos que a escola possui, focando o atendimento aos alunos com deficiência mental e visual, além do trabalho da classe especial que se mantém na escola. Acredita-se que não são citados os alunos com altas habilidades/superdotação em função de a professora de Educação Especial

especialista nesta área ter iniciado o atendimento a estes alunos posteriormente à redação do PPP.

Na avaliação dos alunos com NEE, menciona-se que esta é “realizada através das flexibilizações curriculares e da mediação dos professores das diferentes disciplinas” (PPP, 2007-2009, p. 17). Além disso, a expressão dos resultados/avanços do aluno é feita por meio de pareceres descritivos.

Sobre a inclusão, fica claro, no PPP da escola, que esta “prima pelo acolhimento a todos, assim vem buscando realizar e qualificar seu trabalho, desde sua implantação, na década de 70” (PPP, 2007-2009, p. 17). A escola possui como perspectiva a inclusão, reforçando que os alunos incluídos nas salas regulares têm o apoio do educador especial na escola.

Na medida em que os alunos obtêm progressos significativos na aprendizagem, surgem novos desafios à prática pedagógica, gerados pela complexidade dos diferentes componentes curriculares, a partir dos anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Visando superar estes desafios, a Escola complementa as atividades com propostas diferenciadas, através do apoio pedagógico dos professores dos diversos componentes curriculares, que possuem carga horária reserva a este atendimento, sempre medida por um Educador Especial (PPP, 2007-2009, p. 18).

Desse modo, percebe-se que a escola possui como prática as propostas inclusivas, prevendo esta organização, a partir da perspectiva inclusiva, entre os docentes para o trabalho pedagógico. Entende-se também que o educador especial tem um papel relevante na escola, no acompanhamento do trabalho junto com os professores.

O atendimento educacional especializado realizado em Sala de Recursos deve-se caracterizar como complemento curricular, de modo que atenda as necessidades educacionais dos alunos, priorizando atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, raciocínio, imaginação, motivação, fortalecimento da autonomia para que sejam capazes de decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas a partir das suas necessidades, propiciando a interação dos alunos no ambiente escola e social (PPP, 2007-2009, p. 18).

No entanto, os alunos com altas habilidades/superdotação não são citados especificamente, em nenhum momento, no PPP da escola, podendo ser compreendidos incluídos no termo “alunos com necessidades educacionais” aos quais o PPP faz referência. O foco do trabalho dentro da escola, mencionado no PPP (2007-2009), são os alunos com deficiência mental e visual. Os documentos citados ao longo dos itens que abordam a inclusão

e a Educação Especial são a Resolução nº 2/01 e a LDB nº 9.394/96, não havendo referência a outros documentos mais atuais.

Um trabalho mais direcionado aos alunos com altas habilidades/superdotação foi sendo construído no decorrer dos anos e, até o momento das discussões e elaboração do documento, não constava no projeto pedagógico da escola. Nesse sentido, sente-se uma carência de maiores esclarecimentos e descrições de propostas para o trabalho com estes alunos, pois, na maioria das vezes, são alunos invisíveis nos contextos educacionais, e, se não construídas propostas para o atendimento educacional a eles, a prática inclusiva direcionada a estes alunos acaba ficando restrita, sem sequer ser conhecida pelos profissionais que trabalham na instituição.

Assim, até este momento da presente pesquisa, foi realizada uma discussão do PPP, abordando os itens que se salientaram na proposta documental. A partir de então, faz-se necessário abordar as considerações docentes sobre o documento em questão.

4.2.2 As considerações docentes sobre o PPP

Durante as entrevistas narrativas docentes foram pontuadas algumas colocações a respeito do PPP, as quais são discutidas na categoria 2, “Proposta pedagógica: os documentos escolares em foco”. Já neste subcapítulo, será debatida a subcategoria 2.2, “As considerações docentes sobre o PPP”. Conforme já demonstrado no subcapítulo anterior, no PPP da escola não é feita menção aos alunos com altas habilidades/superdotação, mas são pensadas propostas, de maneira geral, para a Educação Especial dentro da escola, com o objetivo de constituir uma educação inclusiva.

Entende-se, neste trabalho, que o PPP de uma escola deve ser um documento elaborado a partir das demandas desta, dos seus anseios e de sua realidade. O PPP da escola que participou da pesquisa (PPP, 2007-2009) foi elaborado considerando o levantamento inicial realizado na comunidade escolar. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 178),

O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. Previsto pela nova LDB/96 como proposta pedagógica (art. 12 e 13) ou como projeto pedagógico (art.14, inciso I), o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se co-responsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica.

Como já exposto, foi disponibilizado pela escola, para este estudo, o PPP de 2007-2009. Conforme colocações das professoras,

“Nós elaboramos um novo regimento agora, que está em fase de aprovação na coordenação da educação e ali é reforçado essa questão da importância de olhar para esse aluno de altas habilidades e fazer com que ele cresça, a turma dele cresça e que ele não seja desencorajado no dia a dia da sala de aula, essa é uma grande preocupação, porque muitas vezes ele, é tão grande o talento dele para uma área que as outras ele rejeita, então tornar interessante essas áreas que ele rejeita com outras atividades que ele possa gostar de participar, que ele possa ver que é útil, que mesmo não sendo do interesse imediato dele, aquela habilidade pode contribuir de alguma forma para aquele talento original que ele tem” (Prof.^a 6A).

Evidencia-se que existe uma preocupação com estes alunos com altas habilidades/superdotação. É comentado pela coordenadora pedagógica atual da escola (Prof.^a 6^a) que, no documento em aprovação, já foi inserido o atendimento a este público da Educação Especial, havendo uma preocupação da escola com tais alunos. Ela menciona ainda que este último documento,

“[...] é produzido por toda a equipe da coordenação pedagógica e também a professora 7T que é a responsável pelo projeto e pela sala multifuncional e ela além de elaborar esses planejamentos com eles, ela faz essa ponte entre eles, nós a coordenação e os pais” (Prof.^a 6A)

Então, este último documento pode conter mais informações a respeito deste atendimento, visto que vem crescendo esta demanda dentro da escola. No entanto, esta análise está sendo realizada especialmente a partir do documento do PPP disponibilizado pela escola, considerando-se o que nele consta sobre a educação destes alunos. A educadora especial esclarece:

“Esses alunos eles ainda não aparecem no texto, nem da proposta, quer dizer, eles aparecem no texto da proposta pedagógica, no texto do regimento escolar, naqueles itens que se referem à educação inclusiva, que daí fala que a escola oferece educação inclusiva na perspectiva da educação, oferece educação especial para alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades e superdotação, eles aparecem lineados tecnicamente né, mas nós temos uma proposta da sala de recursos aqui, mas essa proposta daqui ela não integra a proposta da escola na verdade. Não chegamos ainda nesse lugar, até porque a proposta, eu acho que a última escrita foi em 2010, pelo menos é a que até hoje é apresentada aos estagiários quando eles vêm na escola, que foi antes de eu atuar aqui né” (Prof.^a 7T).

Com base nesta colocação, nota-se que passou a existir uma proposta mais consistente para os alunos com altas habilidades/superdotação com a organização do atendimento na sala de recursos, apesar de ainda não constar no projeto geral da escola. Pode-se justificar estas ações de atendimento pelo ingresso da professora de Educação Especial na escola, que iniciou o trabalho com altas habilidades/superdotação posteriormente a esta discussão presente no PPP disponibilizado. Esta educadora especial foi quem iniciou este trabalho direcionado, as demais educadoras especiais atendiam os alunos da Educação Especial com outras necessidades especiais.

Nessa perspectiva, entende-se que é de fundamental importância que este tema seja especificado na proposta político-pedagógica atual da instituição, tendo em vista que a sala de recursos atende também a este público.

Além disso, é importante que este trabalho seja discutido e conhecido pelos demais segmentos escolares, tornando-se uma prática comum a todos, não responsabilizando somente o profissional da Educação Especial por estes alunos. Entre os demais professores entrevistados, aparecem as seguintes narrativas:

“Não, sobre as altas habilidades eu não sei, eu sei assim da maneira geral né que é uma proposta da escola, que permanece na época que houve, quando eu cheguei aqui diz que havia uma discussão e eu não participei dessa discussão na outra escola porque a gente não tinha né” (Prof.^a 1E).

“A gente participou no geral, agora somente sobre altas habilidades não” (Prof.^a 3M).

Assim, pode-se notar que os professores sabem da existência de um trabalho com estes alunos; no entanto, há pouca discussão a respeito da proposta de organização, a qual está mais centralizada em uma proposta para a sala de recursos multifuncionais, com a preocupação da coordenação pedagógica com o tema, do que com a ação dos professores das salas regulares.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) contribuem para o debate mencionando algumas características organizacionais que podem ser úteis para a compreensão do funcionamento das escolas, considerando seus contextos e situações específicas. Uma das características é

[...] a existência de projeto pedagógico-curricular com um plano de trabalho bem definido, que assegure consenso mínimo entre a direção da escola e o corpo docente acerca dos objetivos a alcançar, dos métodos de ensino, da sistematização de avaliação, das formas de agrupamento de alunos, das normas compartilhadas sobre faltas de professores, do cumprimento de horários, das atitudes com relação aos alunos e funcionários (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 302).

É importante que todos os membros escolares possam construir juntos propostas a partir das discussões do seu contexto educacional, bem como de suas necessidades, e considerando o que é mencionado nas políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a articulação entre professores, educador especial, coordenação pedagógica, direção escolar e familiares é um eixo necessário, para que isso repercuta tanto na prática quanto nos registros documentais. Conforme as colocações docentes, a educadora especial procura fazer a aproximação entre os familiares dos alunos com altas habilidades/superdotação e a escola.

Sobre o PPP da escola, a Prof.^a 1E expõe:

“Olha esse ano foi também um ano atípico em função de greve, em função de obras na escola, então a gente teve realmente pouca reunião em relação a isso né [...] eu sei que a escola tem uma tradição em acolher os alunos especiais, as pessoas já sabem e procuram a escola em função disso né, e mesmo que talvez deixe a desejar alguma coisa em relação ao atendimento ou o estudo da parte teórica ou alguma coisa assim, a escola tem uma característica de afeto, de carinho, de acolhimento desse tipo de aluno, então a gente vai muito por amor pelas coisas né, mais assim por vontade de trabalhar com eles e de acolhimento mesmo, [...] então a gente essa parte que fica da teoria a gente supre com o outro lado né, que mesmo que a gente não tenha muito essa parte para trabalhar com o aluno especial, estou falando por mim, não sei se as demais [...]”.

Conforme evidenciado na narrativa da professora, assim como na análise documental, a escola possui a perspectiva da Educação Inclusiva, tendo um trabalho reconhecido de atendimento aos alunos com NEE, prática que faz parte do histórico da escola. Nota-se que existe uma preocupação da escola com a inclusão, com uma prática de acolhimento das diferenças, o que fica evidente no PPP, assim como na colocação da Professora 1E. No entanto, conforme refere, a professora acredita que há uma carência na discussão teórica e no aprofundamento teórico-prático para o trabalho com estes alunos.

Acredita-se que esta preocupação da escola com a Educação Inclusiva tenha surgido devido aos avanços das discussões teóricas, assim como do disposto nas políticas educacionais, que vêm propondo uma escola mais inclusiva. No caso da escola pesquisada, há salas de recursos multifuncionais e classe especial, as quais garantem alguns direitos aos alunos público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, a atualização na formação dos professores também é uma necessidade para que estes se sintam mais seguros nas suas práticas, nos planejamentos e no atendimento a estes alunos.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 360-361),

O projeto pedagógico-curricular considera o já instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola e outros), mas tem também algo de *instituinte*. O grupo de profissionais da escola pode criar, reinventar a instituição, os objetivos e as metas mais compatíveis com os interesses dela e da comunidade. A característica instituinte do projeto significa que ele institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, formas de ação, estruturas, hábitos, valores. Significa, também que a cada período do ano letivo é avaliado para que se tomem novas decisões, se retome o rumo, se corrijam desvios.

Esta discussão sobre o PPP é relevante se considerar como instituinte o contexto da escola e o público que a instituição atende. Por esse viés, a vinculação do trabalho da Educação Especial a uma proposta de Educação Inclusiva é muito importante, tendo em vista que estes trabalhos devem se complementar em prol do atendimento educacional das necessidades dos alunos, especialmente dos com altas habilidades/superdotação. O apoio a estes alunos na sala de recursos é importante, assim como o trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor regular, em projetos coletivos, discussões de planejamentos, etc., para atender a este público. A Professora 1E comenta sobre a falta de tempo para estudo coletivo, a fim de qualificar a proposta inclusiva:

“[...] eu acho que isso falta, porque a gente precisaria, mas isso de uma maneira geral, em uma organização de uma escola grande como essa, é difícil, porque é difícil fechar horários [...]” (Prof.^a 1E)

Nesta perspectiva de conhecer sobre o trabalho relacionado aos alunos com altas habilidades/superdotação, quando perguntado aos professores sobre o que consta no PPP a respeito da educação desses alunos, as professoras 2K e 5C comentaram:

“Olha, para ser bem sincera, eu não tenho muito conhecimento, o que foi no passado né que eles têm os encontros com a professora 7T, e a gente sabe que tem que procurar incentivar esses alunos, porque muitas vezes eles vão mal na escola e perdem o interesse porque, para eles, aquilo já passou, já não tem muito interesse, mas eu vou ser bem sincera contigo, eu não tenho muito conhecimento dessa parte” (Prof.^a 2K).

“Não tenho acompanhado. Durante este ano estive envolvida com problemas de saúde pessoal e na família e por isso não pude acompanhar todas as discussões da escola” (Prof.^a 5C).

Assim, partindo de tais narrativas, percebe-se que os professores sabem, na sua maioria, que existe um trabalho sendo organizado na escola para os alunos com altas habilidades/superdotação e possuem informações básicas sobre o assunto; no entanto, não

conhecem o que existe no PPP e não têm acompanhado a elaboração do texto e as discussões para que a prática com os alunos com altas habilidades/superdotação se efetive na escola.

Ainda, sobre o PPP da escola, um dos professores afirma:

“[...] ele é muito bonito no papel, mas na prática eu acho que não funciona, não funciona mesmo, essa que é a verdade, não funciona. Quer dizer, há certas tentativas assim, mas eu penso assim, que o pessoal se emociona muito com certas técnicas e na verdade não pensam muitas vezes na viabilização material delas, humana delas, que acaba ficando muito bonita a coisa, mas acaba ficando meio impraticável, essa que é a minha opinião, bem geral” (Prof. 4N).

Com esta colocação e as demais discussões, fica evidente a necessidade de formação docente com mais qualidade para a efetivação dos ideais previstos no PPP, assim como para inserir com maior aprofundamento a descrição das propostas que se almeja ofertar a estes alunos. Também fica manifestada a necessidade de discussão para que esta organização se efetive nos planejamentos e nas práticas docentes, envolvendo também os demais professores, não apenas o educador especial.

Esta preocupação quanto à Educação Inclusiva exige de toda a comunidade escolar um olhar diferenciado tanto sobre a mudança das representações destes alunos, quanto sobre a organização e o desenvolvimento do ensino e do currículo. Para que se possam atingir os objetivos propostos, é necessário que haja estudo, debates e planejamentos articulados.

Considerando as análises do documento do PPP assim como das narrativas dos professores a esse respeito, acredita-se que o documento elaborado posteriormente pela escola tenha apresentado algumas ideias diferenciadas que venham a avançar nas propostas educacionais, de maneira geral, para atender aos alunos público da educação especial, dentro da escola.

Conclui-se, a partir deste olhar sobre o PPP da escola e sobre as narrativas docentes a este respeito, que ainda há carência de maior aprofundamento sobre o trabalho com os alunos com altas habilidades/superdotação. Feitas tais considerações, passa-se à discussão sobre as práticas de enriquecimento curricular que fazem parte do cotidiano da escola pesquisada.

CAPÍTULO 5

“A criança superdotada necessita de programas educacionais que proponham desafios e ofereçam possibilidades para a autodescoberta e para o pensamento independente. Em outras palavras, de um ambiente que lhe permita a realização de sua potencialidade intelectual, emocional e social. Assim, cada experiência de aprendizagem representa uma porta de entrada para um mundo mais amplo que o anterior. E o meio que favorece tal experiência é aquele que proporciona segurança e liberdade”.

Landau (1990, p. 53)

5 CONSTITUIÇÃO DE PROPOSTAS E PRÁTICAS PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE OS ESTUDOS E A REALIDADE EDUCACIONAL APONTAM

5.1 Contextos de aprendizagem e enriquecimento aos alunos com altas habilidades/superdotação

A inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns regulares é, para muitos, professores um desafio às práticas pedagógicas, tanto devido ao reconhecimento destes alunos, quanto pela organização e promoção de estratégias educacionais para o estímulo destes. Desse modo, o primeiro passo para a inclusão destes alunos na escola é o devido reconhecimento dos seus potenciais para posterior encaminhamento ao acompanhamento educacional, seja em sala de recursos multifuncionais, seja em sala de aula regular ou em outras atividades extracurriculares.

Em inúmeros casos, muitos professores se sentem aprisionados por propostas curriculares e/ou didáticas rígidas, encontrando dificuldades de promover iniciativas pedagógicas diferenciadas para o atendimento destes alunos. Conforme mencionam Pereira e Guimarães (2007, p. 164),

A concepção do currículo escolar por parte de alguns professores, muitas vezes, inibe iniciativas pedagógicas aos alunos de potencial superior. Uma das grandes dificuldades encontradas por alguns educadores reside no fato de terem expectativas quanto à maneira de se promover a aprendizagem, pois entendem o currículo como instrumento de difícil flexibilidade. Este, muitas vezes, é predefinido para atender a um grupo homogêneo, sendo equivocadamente percebido como um plano previsível, de atendimento a ritmos estáveis e uniformes, bem como de respostas previamente esperadas. Ao se confrontar com o aluno de alto potencial, o professor constata que o ritmo é diferenciado, que o currículo precisa ser enriquecido, ampliado ou alterado e que as respostas não são as esperadas usualmente.

Assim, professores, ao se depararem com estes alunos em suas salas de aulas, percebem que, por seus comportamentos peculiares, necessitam de propostas de suplementações curriculares, o que exige planejamento docente e flexibilidade curricular para atender a esta demanda.

Sendo estes alunos com altas habilidades/superdotação público das ações e propostas da Educação Especial e considerando seus comportamentos específicos de aprendizagem, em vários documentos legais estão previstas diversas possibilidades de atendimento educacional, a serem implementadas de acordo com as realidades escolares e as necessidades do alunado, no entanto nem sempre são efetivadas.

Neste capítulo, serão abordadas as diferentes propostas educacionais – aceleração, enriquecimento intracurricular e enriquecimento extracurricular –, a fim de discutir a respeito da importância de uma proposta educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação, a partir do que os documentos oficiais vêm garantindo e os estudiosos, indicando.

Parte-se da concepção de que é direito deste alunado a promoção de estratégias de ensino condizentes com suas necessidades educacionais e de que os programas de enriquecimento corroboram o cumprimento de alguns objetivos. Tannenbaum (1983) citados em Alencar e Fleith (2001, p. 125), sugere que os objetivos destes programas devem emergir de deliberações tomadas na própria escola e na comunidade e que a maioria deles procura:

- Ajudar aqueles indivíduos com um alto potencial a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades.
- Favorecer o seu desenvolvimento global, de tal forma que venha a dar as maiores contribuições possíveis à sociedade, possibilitando-lhe, ao mesmo tempo, viver de uma forma satisfatória.
- Fortalecer um autoconceito positivo.
- Ampliar as experiências destes alunos em uma diversidade de áreas e não apenas em uma área especializada do conhecimento.
- Desenvolver no aluno uma consciência social.
- Possibilitar ao aluno uma maior produtividade criativa..

Ciente dos inúmeros benefícios que um programa de enriquecimento pode trazer para estes alunos, a escola precisa estar atenta a estes indivíduos, de modo a promover o que estiver de acordo com suas áreas de interesse.

Somente existirá uma educação de qualidade e a real inclusão educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação se o currículo propor e implementar estratégias educacionais que respeitem os tempos e modos de aprendizagens destes sujeitos. Estas ações acontecerão no dia a dia, no cotidiano escolar, nas práticas conduzidas pelos professores nos diferentes espaços, nas suas narrativas e nas suas representações destes alunos.

Então, para pensar a inclusão e o currículo educacional para estes, há que se rever as ideias sobre estes sujeitos, considerando-os como sujeitos aprendizes, que estão produzindo suas identidades também neste meio e que possuem o direito a um atendimento educacional específico.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um dos documentos atuais que norteiam o processo inclusivo e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que, mesmo de maneira breve, trata da

garantia destes alunos ao trabalho diferenciado, com a organização de programas de enriquecimento curricular.

Os programas de enriquecimento podem ser organizados de acordo com a flexibilidade do sistema de ensino e a demanda dos alunos com altas habilidades/superdotação, podendo ser desenvolvido tanto por professores em sala de aula regular, utilizando-se de estratégias de ensino diferenciadas, com currículos enriquecidos ou com acompanhamento do professor especializado nas atividades extracurriculares realizadas na sala de recursos. Nas palavras das autoras Alencar e Fleith (2001), são muitas as formas nas quais um programa de enriquecimento pode ser organizado.

Para alguns, ele implica completar em menos tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros, ele implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 133).

O enriquecimento é uma das possibilidades de atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação e deve ser organizado de acordo com as características do contexto de aprendizagem e dos alunos que fazem parte da escola, favorecendo o desenvolvimento daquelas áreas em que os sujeitos se destacam.

É necessário que a escola e, por consequência, os professores, se sintam mais responsáveis pela educação destes alunos com altas habilidades/superdotação, questionando as práticas estabelecidas, se estas não estiverem condizentes com as necessidades dos alunos, e propondo outras possibilidades.

Em face da compreensão das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades, alguns professores oportunizam modificações curriculares iniciais que, adotadas em salas de aula, permitem estratégias de flexibilização ou adaptação de rotinas, reestruturação de currículos, atividades pedagógicas diferenciadas e de clima favorável à aprendizagem. Em muitos casos, essa compreensão não tem sido suficiente para que as alternativas educacionais supram as necessidades dos alunos. Por isso, estes se ressentem da falta de propostas desafiadoras às suas capacidades, de atividades que favoreçam a superação de conceitos já dominados e da convivência com pares de capacidades semelhantes (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, p. 164).

Devem, então, ser incentivados os potenciais destes alunos, por meio de estímulos que desafiem suas capacidades, auxiliando-os a desenvolver suas habilidades, para que se sintam

atraídos por novas aprendizagens e para que o ambiente escolar seja proveitoso e enriquecedor. Para isso, na formação docente, as alternativas curriculares precisam ser debatidas a fim de que sejam implementadas neste contexto, colocando os sujeitos da educação em interação com novos conhecimentos e desafios.

Há alguns autores que debatem sobre este assunto, especialmente aprofundando a discussão proposta por Joseph Renzulli. Neste capítulo, será debatida a categoria 3, “Propostas de enriquecimento intracurricular – o trabalho em sala de aula”, a qual está subdividida em 3.1, “As narrativas docentes”, e 3.2, “As narrativas discentes”; assim como a categoria 4, “Enriquecimento Extracurricular: o atendimento educacional além da sala de aula regular”.

5.2 Joseph Renzulli: uma proposta de enriquecimento para toda a escola

Joseph Renzulli é um pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso, da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos. Este autor contribuiu significativamente para a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, tendo publicado várias pesquisas sobre o assunto, entre elas a “Concepção de Superdotação dos Três Anéis”, assim como o “Modelo Triádico de Enriquecimento”. Seus estudos surgiram a partir de ações teóricas e práticas na educação de superdotados²⁶ desempenhadas por Renzulli, o qual questiona as práticas tradicionais de educação em geral e o modo de ensino somente com um foco dedutivo.

Conforme já discutido anteriormente, Renzulli propõe a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, na qual formula que, para se reconhecer um sujeito superdotado, é necessário observar três conjuntos de traços que compõem o comportamento de superdotação: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Segundo o autor, existem dois tipos de informações que nos permitem analisar o potencial, que são as informações da situação e as da ação. As da situação são aquelas que aparecem em “escores de testes, notas escolares ou realizações anteriores, classificações do professor e qualquer outra coisa que possamos colocar no papel previamente, que nos conte algo sobre os traços ou potenciais de uma pessoa” (RENZULLI, 2004, p. 86). Essas informações normalmente podem ser conseguidas nos espaços educacionais, nos históricos

²⁶ Termo utilizado pelo autor.

escolares do aluno e podem indicar o que até então vem sendo registrado do desenvolvimento do aluno.

No entanto, é importante a observação desse comportamento nas situações em que é manifestado, isto é, nas “[...] interações dinâmicas que acontecem quando uma pessoa fica extremamente interessada ou entusiasmada com um tema, área de estudo, ideia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extraescolar” (RENZULLI, 2004, p. 87), o que define as informações de ação. O enriquecimento do tipo I e do tipo II do Modelo Triádico, os quais serão descritos no decorrer do texto, pode ser disparador deste envolvimento.

É interessante notar que estas informações precisam ser observadas pelos diferentes ambientes sociais do aluno, tanto o escolar quanto o familiar, considerando o contexto e as interações realizadas pelo sujeito. Junto com Sally Reis e Linda Smith, Renzulli desenvolveu também o Modelo de Identificação das Portas Giratórias (*Rotatory Door Identification Model – RDIM*), buscando direcionar as atividades de enriquecimento a um grupo maior de alunos, não apenas aos identificados com altas habilidades/superdotação, a fim de proporcionar oportunidades a outros sujeitos que possuem capacidades acima da média. O objetivo deste modelo é

Fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral (dos tipos I e II no Modelo Triádico de Enriquecimento) a um pool de talentos de alunos com capacidade acima da média e utilizar as formas como os alunos respondem a essas experiências para determinar **que** alunos e **por quais** áreas de estudo eles deveriam passar, avançando para as oportunidades de enriquecimento do tipo III (RENZULLI, 2004, p. 87, grifos do autor).

Nesse sentido, esta forma de identificação por meio das oportunidades de participação oferecidas favorece que possam ser reconhecidos potenciais em diversas áreas, avançando para programas de enriquecimento direcionados aos interesses específicos dos alunos com altas habilidades/superdotação. A associação do Modelo Triádico de Enriquecimento com o Modelo de Identificação das Portas Giratórias pode resultar em práticas de ensino mais favoráveis a todos os sujeitos da escola, pois, a partir das experiências propostas nos diversos tipos de atividades para identificação e enriquecimento, podem surgir fatores favoráveis para a prática educacional, já que ambos os modelos utilizam as informações da ação para identificar os alunos para o atendimento direcionado àqueles com altas habilidades/superdotação. Além disso, usando as informações da ação para decidir os tipos de atividades mais adequadas para cada aluno, “também minimizamos as preocupações com o

elitismo, ajudando a abolir a abordagem de superdotação do tipo **você-tem** ou **você-não-tem**” (RENZULLI, 2004, p. 90, grifo do autor).

Renzulli (2004), como será visto a seguir, sugere o Modelo Triádico de Enriquecimento, com destaque para três tipos de atividades: de enriquecimento do tipo I, II e III. Freitas e Pérez (2012), baseando-se no Modelo proposto por Renzulli (2004), desenvolveram o Modelo de Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação e sugeriram, ainda, atividades do tipo IV, o qual será apresentado posteriormente.

No final da década de 1960, como resultado do Sputnik e do Relatório de Marland (1972), cresceu a discussão, nos Estados Unidos, sobre a educação dos sujeitos com altas habilidades/superdotação e surgiu a expressão “diferenciação qualitativa” como um *slogan* da área. A partir de estudos sobre a avaliação dos programas para os alunos com altas habilidades/superdotação e das observações das práticas educacionais nas décadas de 1960 e 70, Renzulli propôs o Modelo Triádico de Enriquecimento. O Modelo Triádico foi proposto por Renzulli no final da década de 1970, após ter sido experienciado em diversos sistemas municipais de educação e escolas dos Estados Unidos.

O Modelo Triádico de Enriquecimento propõe diferentes tipos de atividades de enriquecimento que podem ser seguidas em ordem progressiva ou não e busca beneficiar e desenvolver os talentos de todos os jovens. O modelo original foi desenvolvido para programas destinados a alunos com altas habilidades/superdotação, no entanto foi argumentado pelo autor que os tipos I e II podem ser disponíveis para grupos maiores de estudantes. As respostas dos alunos podem determinar as oportunidades de acompanhamento, realizando-se o que se chama de identificação baseada no desempenho (RENZULLI, 2014). Conforme as palavras do próprio autor,

An argument was made, however, that Types I and II Enrichment should be made available to larger groups of students; and the ways in which young people responded to these general enrichment experiences should determine the nature and extent of follow-up opportunities. This approach is commonly referred today as performance - based identification (RENZULLI, 2014, p. 545).²⁷

²⁷ Tradução: “argumentou-se que os tipos de enriquecimento I e II deveria ser disponibilizados para grupos maiores de alunos e que as formas como os jovens respondiam a essas experiências gerais de enriquecimento deveriam determinar a natureza e a extensão dessas oportunidades de acompanhamento. Essa abordagem é hoje comumente referida como identificação com base no desempenho.” (RENZULLI, 2014, p. 545).

A representação do Modelo Triádico de Enriquecimento apresentada pelo autor é a seguinte (Figura 3):

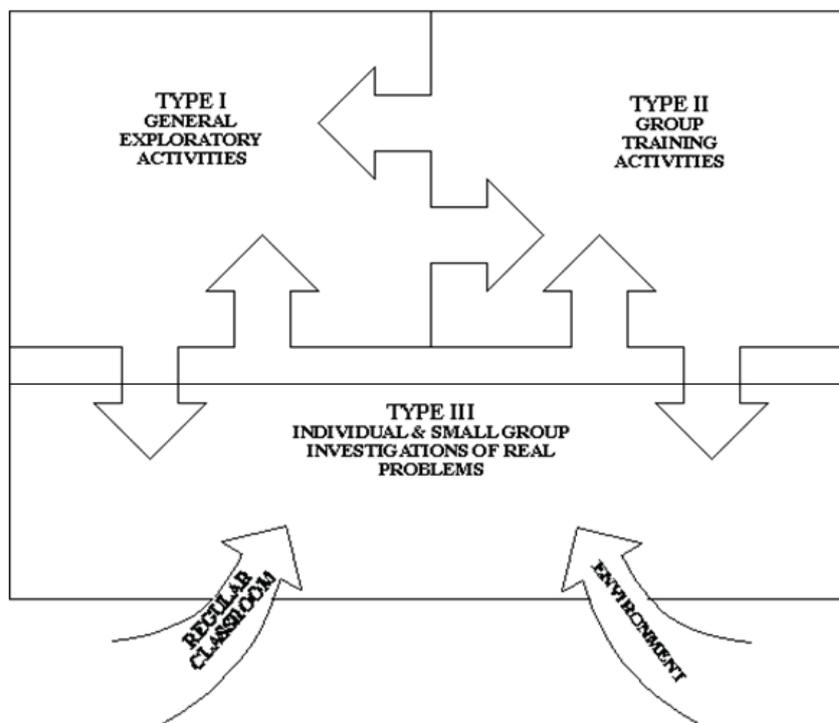


Figura 3 – Modelo Triádico de Enriquecimento.

Fonte: Renzulli (2014, p. 545).

As atividades do tipo I são aquelas que possibilitam ao aluno explorar diferentes áreas, sendo que “In the Triad Model, Type I Enrichment is designed to expose students to a wide variety of disciplines, topics, occupations, hobbies, persons, places, and events that are not ordinarily be covered in the regular curriculum” (RENZULLI, 2014, p. 545)²⁸. Este tipo de atividade busca estimular novos interesses nos alunos, podendo ser ofertada a grupos gerais ou àqueles alunos que já tenham demonstrado interesse em alguma área. Segundo Freitas e Pérez (2012), este tipo inclui atividades exploratórias gerais que representam o QUÊ, e por meio das quais é possível descobrir os interesses dos alunos a fim de projetar atividades posteriores (FREITAS; PÉREZ, 2012).

As atividades do tipo II incluem materiais e métodos destinados a promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento e podem ser organizadas para o

²⁸ Tradução: “No Modelo Triádico, o enriquecimento do tipo I foi elaborado para expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular.” (RENZULLI, 2014, p. 545).

enriquecimento de um grupo geral ou para programas de enriquecimento (RENZULLI, 2014). Para Freitas e Pérez (2012), este tipo engloba atividades de treinamento em grupo e representam o COMO (FREITAS; PÉREZ, 2012).

As atividades do tipo III são aquelas vinculadas a problemas reais, que podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos e que envolvem alunos interessados em seguir determinada área e dedicar tempo e esforço para aquisição de novos conhecimentos e formação de processos em que assumam o papel de investigador de primeira mão (RENZULLI, 2014). Constituem o FAZER e impulsionam a produção criativa do aluno e as atividades investigativas (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Os principais objetivos do tipo III envolvem:

- providing opportunities for applying interests, knowledge, creative ideas and task commitment to a self-selected problem or area of study;
- acquiring advanced level understanding of the knowledge (content) and methodology (process) that are used within particular disciplines, artistic areas of expression and interdisciplinary studies;
- developing authentic products that are primarily directed toward bringing about a desired impact upon a specified audience;
- developing self-directed learning skills in the areas of planning, organization, resource utilization, time management, decision making and self-evaluation, and,
- the development of task commitment, self-confidence, and feelings of creative accomplishment (RENZULLI, 2014, p. 546).²⁹

Ao citar o Modelo Triádico de Enriquecimento, Renzulli (2004) afirma que as atividades do tipo III surgem a partir do questionamento do modelo dedutivo de ensino. O autor (2004, p. 97) também que esclarece que o enriquecimento do tipo III é essencialmente uma abordagem de aprendizagem indutiva e que “ela é qualitativamente diferente da maior parte das experiências de aprendizagem oferecidas na maioria das situações escolares”.

Normalmente a organização do ensino na escola comum está baseada em um modelo dedutivo e, ao relacioná-lo com o modelo indutivo, pode-se perceber o quanto este se

²⁹ Tradução:

“- oferecer oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e o comprometimento com a tarefa a um problema ou área de estudo selecionada;
- adquirir uma compreensão avançada do conhecimento (conteúdo) e da metodologia (processo) utilizados em disciplinas específicas, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares;
- desenvolver produtos autênticos que são prioritariamente direcionados para realizar um impacto desejado sobre uma audiência específica;
- desenvolver habilidades de aprendizagem auto-direcionadas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, administração do tempo, tomada de decisões e autoavaliação, e
- o desenvolvimento do comprometimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa.” (RENZULLI, 2014, p. 546).

diferencia qualitativamente em relação ao papel do professor, ao currículo, à organização da sala de aula e ao papel do aluno.

Este esclarecimento a respeito dos diferentes modelos de teoria de aprendizagem possui vinculação direta com a discussão sobre o currículo escolar e as práticas de ensino para os alunos com altas habilidades/superdotação, já que se sabe o quanto estas, muitas vezes, aprisionam o comportamento destes alunos e buscam massificá-los, dificultando as manifestações de criatividade e de habilidade acima da média e o envolvimento com a tarefa, especialmente em algumas áreas do conhecimento.

Renzulli (2004, p. 98) apresenta uma síntese comparativa entre os dois modelos, salientando a questão do papel do professor e o currículo em cada uma das teorias (Quadro 11).

O Modelo Dedutivo (Instrução expositiva, prescrita)	O Modelo Indutivo (Enriquecimento do Tipo III)
O papel do professor...	
Os professores iniciam, determinam, controlam e micro-organizam a aprendizagem.	Os alunos têm papel de liderança na seleção do tema/problema e no ritmo de desenvolvimento.
Os professores oferecem o feedback na forma de notas baseadas em critérios normativos.	Os professores e os alunos são parceiros na avaliação formativa, baseada no progresso em relação às metas.
Professores como instrutores (disseminadores do conhecimento).	Professores como treinadores, patronos, pesquisadores de recursos, indagadores, editores, ombudsmen e colegas.
Os professores veem o conteúdo como objetivo impessoal e sem valor.	Os professores personalizam, criticam e enfatizam o caráter carregado de valor do conteúdo (modificação artística).
+ o currículo...	
Predeterminado pelos livros-texto ou cursos de estudo.	Resultado dos interesses de um aluno ou de um grupo pequeno de alunos.
Orientado pelo conteúdo.	Orientado pelo processo e pelo produto.
Problemas pré-determinados, expostos normalmente, pré-resolvidos.	Auto-selecionados, abertos, problemas da vida real.
Informações apresentadas para um (possível) uso futuro.	Informações procuradas somente quando necessárias para ajudar a resolver o problema atual.
Conhecimento apresentado como material factual.	Conhecimento como veículo para o confronto com eventos, problemas, ideias e crenças.

Quadro 11 – Modelo Dedutivo e Indutivo.

Fonte: Adaptado de Renzulli (2004, p. 98).

Ao analisar esses modelos de ensino, entende-se que o Modelo de Enriquecimento, especialmente as atividades do tipo III, vincula-se à abordagem indutiva, uma vez que potencializa o direcionamento dos trabalhos de acordo com os interesses dos alunos, trazendo

conhecimentos novos vinculados a problemas reais. Além disso, observa-se que o currículo embasado no modelo indutivo dá maior liberdade de expressão ao aluno, valorizando seu processo de aprendizagem.

Esta é uma contribuição importante quando se observa os currículos das escolas regulares brasileiras, pois se percebe, com frequência, a organização fixa das disciplinas curriculares e a dificuldade de utilização de uma abordagem mais indutiva no processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que as práticas mudam seu enfoque, pelo menos parcialmente, quando o professor nota a importância do aluno ser mais produtor de saberes do que reprodutor do conhecimento.

Assim, Renzulli (2004) destaca algumas características-chave do enriquecimento do tipo III, que são: a) o aprendiz é único, e as experiências de aprendizagem do tipo III devem contemplar os interesses e estilos de aprendizagem de cada um; b) as experiências devem ser elaboradas e avaliadas considerando o prazer na sua realização assim como o crescimento cognitivo; c) a personalização da aprendizagem, isto é, possibilidade de aprendizagem vinculada a problemas reais e atuais, com escolha realizada pelos alunos, sendo que “pode ser utilizado algum tipo de instrução formal no enriquecimento do tipo III, mas a principal meta desta abordagem é melhorar o desenvolvimento de estratégias investigativas pelos alunos e o seu gosto por elas” (RENZULLI, 2004, p. 100); d) a ajuda ao aluno para que possa compreender e utilizar recursos metodológicos diferentes na resolução de seus problemas reais; e) o foco nos produtos e serviços, visto que, para os alunos criativos, o empenho em uma produção envolve energia e comprometimento. Complementando este aspecto,

Vejo o desenvolvimento de produtos nos contextos de aprendizagem do Tipo III como as linhas de montagem da mente. Tudo o que a gente aprendeu – desde as habilidades básicas até os níveis avançados de informação, o processamento cognitivo e até as habilidades inter e intrapessoal – vem junto no desenvolvimento de um produto ou serviço cujo produtor espera que informe, persuada, divirta os outros ou faça que eles acreditem nele ou se comportem diferentemente perante ele (RENZULLI, 2004, p. 100).

Nesse sentido, percebe-se que o enriquecimento do tipo III possui muitos aspectos favoráveis ao desenvolvimento humano, especialmente ao dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, colocando o professor como um agente orientador das aprendizagens e não somente como transmissor de conhecimento. É evidente, neste tipo de enriquecimento, a preocupação com o incentivo à independência do aluno e a uma aprendizagem engajada, que envolve os interesses e as capacidades do aluno.

Este modelo de enriquecimento tem muito a contribuir para a organização do currículo brasileiro, pois debate a possibilidade de propostas de ensino indutivas, que permitem maior expressão do aluno e dos seus potenciais. O Modelo Triádico de Enriquecimento tem sido utilizado como referência de alguns trabalhos educacionais a nível nacional e contribui para a construção de uma proposta para o AEE voltada aos alunos com altas habilidades/superdotação. No entanto, ainda é necessário avançar em muitos aspectos, tornando a construção adequada à realidade educacional brasileira, de acordo com os recursos humanos, metodológicos e temporais que possuímos.

Não é um trabalho fácil e tranquilo afastar-se do modelo de educação dedutiva, baseada em provas, exames e ensino formal; contudo, precisamos começar a criar resistências, a visualizar que outras práticas e currículos podem ser construídos, baseando-se em estudos e experiências que foram bem sucedidas, mas, especialmente, desenvolvendo um trabalho de acordo com a realidade educacional de cada instituição e as necessidades de tais alunos.

Além disso, conforme os estudos e as experiências mencionadas por Renzulli (2004), a qualificação do ensino para os alunos com altas habilidades/superdotação enriquece também a aprendizagem dos demais.

O Modelo Triádico de Enriquecimento passou a ser um componente do atendimento no Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (*Schoolwide Enrichment Model – SEM*), exposto na figura 4. Na década de 1980, Renzulli e Reis iniciaram estudos em prol da organização de um programa de desenvolvimento de talentos para todos os alunos, o qual culminou no SEM. Este modelo de enriquecimento sugere uma proposta para qualificação do ensino de toda a escola, flexibilizando o desenvolver de programas próprios para cada instituição.

O SEM é composto por três dimensões, que são: componentes organizacionais, componentes do atendimento e estruturas escolares. Tais dimensões abrangem diversos aspectos vinculados ao currículo escolar, à organização do atendimento, etc.

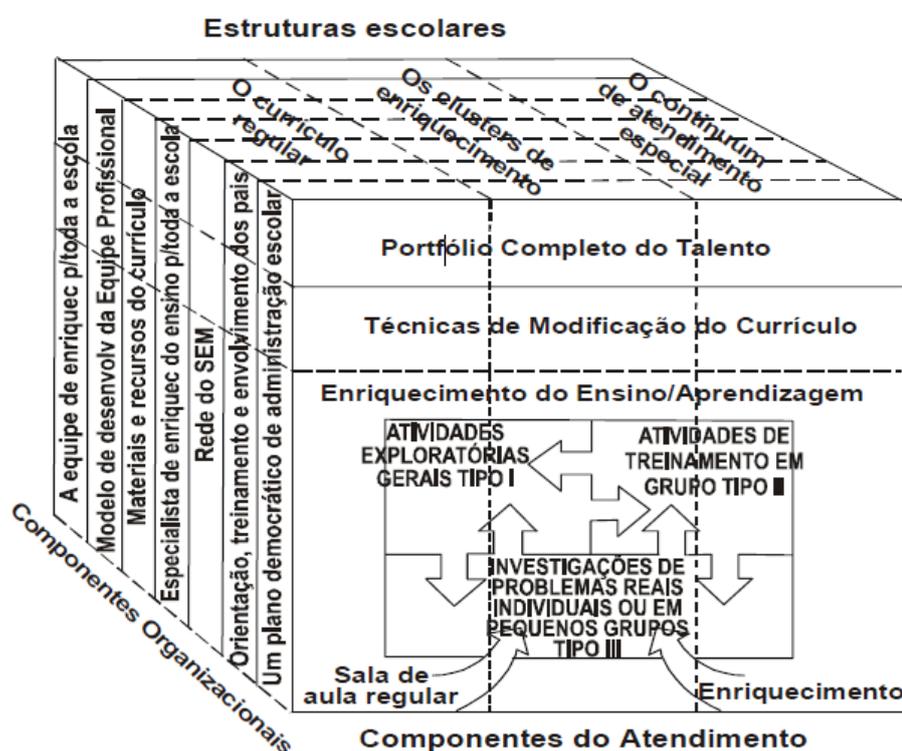


Figura 4 – Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola.

Fonte: Renzulli (2004, p. 109).

É interessante observar que, neste caso, a meta “não é certificar alguns alunos como **superdotados** e outros como **não-superdotados**, mas oferecer a cada um as oportunidades, recursos e o incentivo necessários para atingir seu máximo potencial” (RENZULLI, 2004, p. 119).

Salienta-se este modelo, pois o trabalho direcionado a todos os alunos da escola favorece a qualificação do ensino para todos, elevando os níveis da educação em geral e o desempenho dos alunos, além de respeitar os ritmos de cada um.

Contrariando o que foi afirmando por alguns, Renzulli argumenta:

O modelo não foi concebido para substituir ou minimizar o atendimento existente para os alunos com alto rendimento. Ao contrário, seu objetivo é integrá-lo numa abordagem do tipo **a maré alta eleva todos os navios**, para melhorar a educação e ampliar o papel dos especialistas em enriquecimento fazendo que eles insiram práticas específicas de aprendizagem superior em todo o programa escolar (RENZULLI, 2004, p. 108).

A expressão utilizada pelo autor, “a maré alta eleva todos os navios”, expressa muito do que se acredita nesta pesquisa quando se pensa no enriquecimento do ensino para os alunos

com altas habilidades/superdotação, pois enriquecendo a aprendizagem para alguns, alcançar-se-ão também os demais, por meio da implantação de atividades que podem ser desenvolvidas com um grupo maior de alunos e depois afinadas para aqueles com altas habilidades/superdotação. Portanto, pensar em um currículo para atender os alunos com altas habilidades/superdotação é construir uma proposta de ensino com mais qualidade para todos os alunos, na qual sejam respeitadas as peculiaridades de cada um.

Segundo o autor, os componentes organizacionais e os componentes de atendimento sustentam a terceira dimensão – as estruturas escolares. Os componentes organizacionais são

[...] recursos que sustentam o desenvolvimento do programa, tais como materiais de capacitação em equipe, banco de dados de materiais de enriquecimento, processos de formação de equipes e interação do pessoal e meios para promover o envolvimento dos pais e da comunidade (RENZULLI, 2004, p. 111).

Estes componentes se diferenciam um pouco dos discutidos em âmbito nacional e, por isso, parecem mais difíceis de serem pensados para este contexto.

Já os componentes do atendimento são divididos em Portfólio Completo do Talento, Técnicas de Modificação do Currículo e Enriquecimento do Ensino/Aprendizagem.

O Portfólio Completo do Talento ajuda os alunos a compreenderem melhor as quatro dimensões que permitem a diferenciação de oportunidades de ensino: reconhecimento dos seus pontos fortes, de seus interesses, de sua forma de aprendizagem e de modos de expressão. Estas informações contribuem para as decisões sobre as oportunidades de desenvolvimento de talentos em aula, seja no enriquecimento ou nos serviços diferenciados (RENZULLI, 2014). Os principais objetivos do Portfólio Completo do Talento são:

- **coletar** vários tipos de informações diferentes que retratem as áreas de destaque do aluno e atualizá-las regularmente;
- **classificar** as informações em categorias gerais de capacidade, interesse e estilos de aprendizagem e os indicadores de aprendizagem bem-sucedida, tais como habilidades organizacionais, preferências de áreas do conteúdo, habilidades interpessoais e sociais, preferências de produtividade criativa e habilidades para aprender a aprender;
- **revisar e analisar** as informações periodicamente para tomar decisões objetivas sobre a oferta de oportunidades de experiências de enriquecimento no currículo regular, os clusters de enriquecimento e o continuum de atendimento especial;
- **negociar** diversas opções e oportunidades de aceleração e enriquecimento da aprendizagem entre o professor e o aluno através de um processo de tomada de decisões compartilhado; e
- **utilizar as informações** como veículo para o aconselhamento educacional, pessoal e profissional e para comunicar-se com os pais sobre as oportunidades de desenvolvimento do talento na escola e o envolvimento de seu/sua filho/a nelas (RENZULLI, 2004, p. 111-112, grifos do autor).

Desse modo, o Portfólio Completo do Talento pode ser um instrumento muito rico de informações e muito útil os alunos e professores para a organização e o direcionamento dos alunos para alternativas que sejam condizentes com suas condições. Hoje as escolas brasileiras podem organizar este portfólio com diferentes informações, tanto de registros escolares, como a partir da ação do aluno nas diferentes atividades das áreas do conhecimento.

As Técnicas de Modificação do Currículo são uma série de modificações que buscam ajustar os níveis de aprendizagem para que todos os alunos sejam desafiados, aumentar as experiências de aprendizagem em profundidade e apresentar vários tipos de enriquecimento em experiências curriculares regulares (RENZULLI, 2014). Uma das técnicas é a “compactação curricular”, que pode ser realizada em três etapas:

[...] definir as metas e a produção de uma determinada unidade de estudo; determinar e documentar os alunos que já dominaram a maior parte ou todo um conjunto específico de resultados da aprendizagem (ou que alunos são capazes de dominá-los a um ritmo acelerado), e substituir as atividades que são desenvolvidas durante o tempo ganho com a compactação do currículo regular (RENZULLI, 2004, p. 113).

Esta possibilidade de compactação curricular é uma alternativa que pode ser bem sucedida nas experiências educacionais, visto que aproveita o tempo do aluno com projetos de pesquisa, aceleração do conteúdo ou outras atividades que possibilitam maior aprofundamento.

De acordo com Renzulli (2001, p. 72),

Curriculum compacting is a system designed to adapt the regular curriculum to meet the needs of students by either eliminating work that has been previously mastered or streamlining work that can be mastered at a pace commensurate with the student's motivation and ability. In addition to creating a more challenging learning environment, compacting helps teachers guarantee proficiency in the basic curriculum and provide time for more appropriate enrichment or acceleration activities³⁰.

³⁰ Tradução: “A compactação de currículo é um sistema designado para adaptar o currículo regular para atender às necessidades dos estudantes ou para eliminar o trabalho previamente dominado ou para simplificar o trabalho para que ele possa ser dominado em um ritmo proporcional à motivação e à habilidade dos alunos. Além de criar um ambiente de aprendizagem mais desafiador, a compactação ajuda os professores a garantir a proficiência no currículo básico e prover tempo para mais enriquecimento e aceleração das atividades” (RENZULLI, 2001, p. 72).

Assim, a compactação é favorável para a criação de um ambiente mais adequado ao aluno com altas habilidades/superdotação, visto que prove um tempo maior para o enriquecimento do currículo básico escolar. Segundo o autor (RENZULLI, 2001), a compactação consiste em três fases, que são: definir objetivos e resultados; identificar candidatos e providenciar opções de aceleração e enriquecimento. A decisão sobre quais atividades substituir deve ser guiada por fatores como tempo, espaço e disponibilidade de pessoas e materiais.

Outra alternativa para a modificação curricular é a análise de livros ou cadernos de atividades, a eliminação do excesso de exercícios e a inclusão de atividades mais aprofundadas e de enriquecimento (RENZULLI, 2004). Esta é uma técnica que pode alcançar resultados positivos, pois, a partir dela, pode-se incrementar o currículo com o aprofundamento de determinados assuntos.

O Enriquecimento da Aprendizagem e do Ensino é a proposta do Modelo Triádico de Enriquecimento já apresentado anteriormente, escrito aqui como um conjunto de estratégias para promover o engajamento na aprendizagem, em que o aluno é encorajado a desenvolver projetos originais a partir de problemas reais, com uma abordagem indutiva. Renzulli (2004) afirma que este enriquecimento pode ocorrer nas estruturas curriculares como o currículo e os projetos, mas que são os *clusters* de enriquecimento a melhor forma de garantir as oportunidades de participação destes alunos.

Os clusters de enriquecimento são grupos não seriados de alunos que têm interesses comuns, que se reúnem para desenvolvê-los durante períodos especialmente determinados, normalmente de um turno diário por semana. Há uma **regra áurea** para os clusters de enriquecimento: tudo o que os alunos fazem no cluster está orientado para a produção de um produto ou serviço para uma plateia do mundo real (RENZULLI, 2004, p. 115, grifo do autor).

Os professores são responsáveis pela facilitação nos *clusters*, e os alunos podem escolher o *cluster*, baseando-se em seus interesses. Nos *clusters* são desenvolvidas habilidades de pensamento em nível superior, por meio do incentivo à criatividade para a resolução de problemas reais.

Compreende-se que a possibilidade de participação em *clusters* de enriquecimento encoraja o aluno para o aprofundamento dos seus interesses, não o prejudicando no andamento dos demais trabalhos escolares. Logo, este tipo de ambiente de aprendizagem “é altamente apoiador das diferenças individuais e, desta forma, promove o fortalecimento do

autoconceito, da autoeficácia e de sentimentos positivos que resultam do fato de integrar uma equipe que tem uma meta” (RENZULLI, 2004, p. 116).

A terceira dimensão que compõe o SEM são as Estruturas Escolares, que compreendem o Currículo Regular, os Grupos de Enriquecimento e o *Continuum* de Serviços Especiais.

O currículo regular é, de acordo com Renzulli (2014), tudo que é parte dos objetivos predeterminados, dos horários, dos resultados da aprendizagem e do sistema da escola. Apesar das diferentes configurações curriculares, mais tradicionais ou mais inovadoras, o currículo deve ser a peça central da aprendizagem do aluno. A proposta do SEM influencia o currículo pois diferencia os níveis de desafios, seja em atividades curriculares ou no Modelo Triádico de Enriquecimento integrado às atividades curriculares (RENZULLI, 2014).

Os grupos de enriquecimento são grupos de alunos que compartilham interesses semelhantes e trabalham junto com um adulto para avançar nas suas experiências de aprendizagem.

O *continuum* de serviços constitui-se como uma ampla gama de serviços que, além do enriquecimento e das modificações curriculares, visam atender às necessidades individuais dos alunos, pois estes podem necessitar de serviços suplementares, como aceleração, orientação individual, entre outros trabalhos.

Todas estas dimensões compõem a proposta do Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola, e, de acordo com cada realidade educacional, podem tomar diferentes configurações de acordo com as condições escolares. Logo,

A peça central do modelo é o desenvolvimento de experiências de aprendizagem **diferenciadas** que levem em conta as capacidades, interesses e estilos de aprendizagem de cada aluno. Como parte desta missão, o modelo orienta o desenvolvimento de oportunidades educacionais desafiadoras e adequadas para todos os jovens, quaisquer que sejam suas diferenças em termos demográficos e econômicos ou na velocidade, estilo ou nível de aprendizagem (RENZULLI, 2004, p. 118, grifo do autor).

Desse modo, este modelo visa ao enriquecimento geral para todos os alunos, contando com o aprofundamento por meio da implantação de cursos mais avançados, com programas dentro e fora da escola e com atividades mais aprofundadas, tanto individual como grupalmente, dentro da sala de aula regular ou fora da escola, podendo inclusive estar vinculadas a outros programas ou instituições externas. Assim, os alunos com altas

habilidades/superdotação também são favorecidos, chegando ao enriquecimento do tipo III e inserindo-se em atividades de acordo com seus interesses e seus níveis de aprendizagem.

Encerrando a apresentação do Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola, proposto por Renzulli e Reis (1997), é importante destacar que o foco deste modelo é o enriquecimento e a oferta de diferentes possibilidades de aprendizagem a todos os alunos, favorecendo, dessa forma, também os alunos com altas habilidades/superdotação.

A meta não é certificar alguns alunos como **superdotados** e outros como **não-superdotados**, mas oferecer a cada um as oportunidades, recursos e o incentivo necessários para atingir seu máximo potencial. No SEM, a **linguagem** do modelo é **rotular o atendimento, não o aluno** (REZULLI, 2004, p. 119, grifos do autor).

Com isso, não se busca a estigmatização do aluno e dos programas de enriquecimento somente para alunos com altas habilidades/superdotação, mas a inserção de todos os que assim o desejarem em atividades diferenciadas. Compreende-se, então, que existem estratégias que podem ser implementadas no contexto escolar a fim de promover uma educação mais qualificada para os alunos com altas habilidades/superdotação e para a escola como um todo, o que não quer dizer que seja uma tarefa fácil.

Nas últimas publicações de Renzulli, o autor menciona novas direções para o SEM, utilizando programas interativos on-line que auxiliam a execução do enriquecimento. O autor cita o Renzulli Learning System, Renzulli Profiler (Perfilador Renzulli, ferramenta de avaliação interativa para identificar pontos fortes, interesses, estilos de aprendizagem) e o Renzulli Enrichment Database (Banco de dados de enriquecimento Renzulli, depósito de materiais diferenciados de enriquecimento para alunos com diferentes tipos de habilidades, interesses, etc.), o Portfolio Total Talent (registro completo online do aluno) e o Wizard Projector Maker (ferramenta de gerenciamento de projetos on-line que ajuda os alunos a criar seus próprios projetos para armazená-los em seu portfólio) (REZULLI, 2014).

Considerando as adequações ao contexto atual e regional, são muitas as possibilidades para a construção de uma proposta de enriquecimento nas escolas brasileiras, baseadas na descrição de Renzulli e Reis (1997) do Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola. No entanto, sabe-se também o quanto há necessidade, por exemplo, de profissionais qualificados para trabalhar diretamente com os alunos com altas habilidades/superdotação, assim como há necessidade de empenho e desprendimento por parte de todos os professores para uma proposta educacional diferenciada, que se afasta de práticas tradicionais, do professor como principal sujeito para transmissão do conhecimento e da avaliação por exames e provas.

O Modelo de Menu Múltiplos foca no incentivo à investigação, selecionando os conceitos mais importantes para ensinar. Nesse sentido, o Menu Conhecimento deve considerar quatro perspectivas: a) o propósito e a colocação de um tema dentro de um contexto maior de conhecimento, isto é, contribuições para o universo de conhecimento e sabedoria e sua metodologia; b) a seleção e identificação pelo professor de princípios básicos e conceitos a ensinar; c) a seleção de tópicos curriculares para ilustrar princípios básicos e conceitos representativos; e d) o exame da metodologia da disciplina (RENZULLI, 2001). Assim, baseando-se nas orientações do menu conhecimento, os alunos não serão sujeitos passivos receptores de informação; estarão aptos para geração de conhecimento dentro do campo.

O segundo, terceiro, quarto e quinto menus do modelo fazem referência à Pedagogia. Segundo Renzulli (2001, p. 83), “these menus provide curriculum developers with a range of options related to how they will present learning activities to students based on the principles and concepts they have selected”³¹. Tais menus focam em processos de pensamento e sentimentos, métodos de ensino específicos e acomodação de diferentes estratégias pedagógicas. Há, ainda, o Menu de Modificações Artísticas, que possibilita personalizar as lições, por meio do uso de anedotas, as observações, o lazer, etc. Estas opções fazem com que o ensino se torne mais atrativo ao aluno inserido no contexto escolar.

Já o Menu dos Produtos Instrucionais,

[...] is concerned with the outcomes of learning experiences presented by the teacher through the curricular material and pedagogy; in this case, however, outcomes are viewed in much more complex learning behaviors than the lists of basic skills typically found in the literature on standards and outcomes (RENZULLI, 2001, p. 84)³².

Os produtos instrucionais são divididos em Produtos Concretos e Produtos Abstratos, os quais estão inter-relacionados. Os primeiros referem-se às construções físicas (ensaios,

³¹ Tradução: “Esses menus fornecem aos desenvolvedores de currículos uma gama de opções relacionadas a como eles irão apresentar atividades de aprendizagem para os alunos baseadas em princípios e conceitos que eles selecionaram” (RENZULLI, 2001, p. 83).

³² Tradução: “diz respeito aos resultados de experiências de aprendizagem apresentadas pelo professor através de material curricular e pedagógico; neste caso, contudo, resultados são vistos em comportamentos de aprendizagem muito mais complexos do que listas de habilidades básicas tipicamente encontradas em literatura de padrões e resultados” (RENZULLI, 2001, p. 84).

experimentos, etc.), enquanto os segundos dizem respeito aos comportamentos, à autoconfiança, entre outros.

O Modelo de Menus Múltiplos discute a análise dos livros didáticos e remoção de conteúdos não desafiantes e redundantes, conforme já debatido anteriormente, com base no argumento de que “menos é mais quando se trata de seleção de conteúdo” (RENZULLI, 2001, p. 85). Cabe pontuar que é necessário tomar decisões cuidadosas para determinar qual material terá maior aprofundamento.

Conclui-se, então, que o Modelo dos Menus Múltiplos possibilita um olhar detalhado ao currículo da sala de aula, levando professor e aluno a analisarem as disciplinas, a dominar a informação e a entender a metodologia empregada por aqueles que produzem conhecimento na área (RENZULLI, 2001). Este modelo traz uma abordagem que incentiva a participação ativa dos alunos nas produções, procurando envolvê-lo nas aprendizagens das disciplinas.

Talvez estas formas de trabalho sejam algumas das saídas para o embate que, na contemporaneidade, muitas instituições de ensino vivenciam, como o grande índice de evasão, desinteresse dos alunos, problemas sociais dentro da escola, etc. Quem sabe mudando o modelo de ensino, inserindo outras possibilidades de intervenção prática, estabelecendo relação com os problemas reais e incentivando a pesquisa, seja possível atrair mais o aluno para a aprendizagem, para permanecer na escola e valorizar este ambiente de estudo. Além disso, considerando a aprendizagem dos alunos com altas habilidade/superdotação, estas discussões que favoreceriam suas construções educacionais.

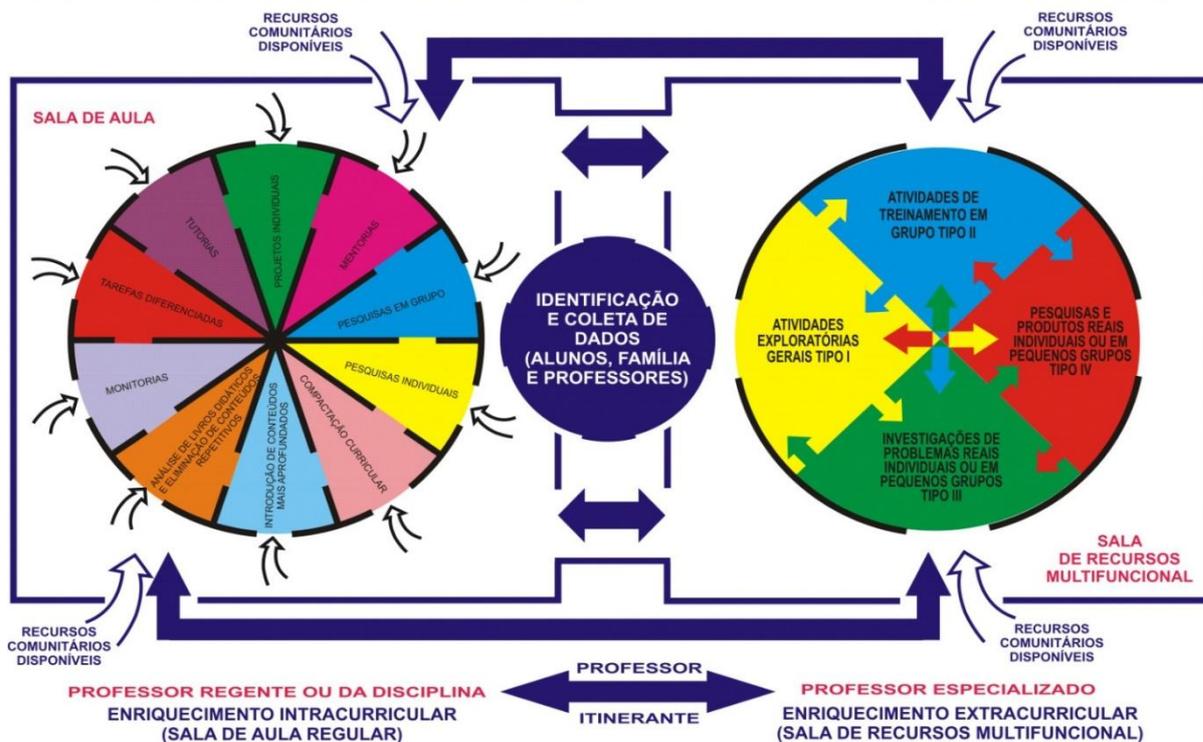
5.3 MAEE – Modelo de Atendimento Educacional Especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação

Conforme vem sendo discutido, existe um número enorme de alunos com altas habilidades/superdotação matriculados nas redes regulares brasileiras, os quais nem sempre estes são indicados nos censos educacionais ou recebem o AEE em salas de recursos multifuncionais. Além disso, muitas vezes, não há adequação curricular nas instituições de ensino. Acreditando na necessidade do encaminhamento destes alunos para o AEE, vêm sendo discutidas propostas para que o atendimento escolar a eles seja melhor organizado.

Baseado nos estudos e pressupostos de Renzulli, Freitas e Pérez (2012) sugerem o Modelo de Atendimento Educacional Especializado (MAEE) para alunos com altas habilidades/superdotação (Figura 5). Este modelo integra tanto a identificação (em sala de

aula regular ou sala de recursos multifuncionais – SRM), quanto o Enriquecimento Intracurricular (em sala de aula) e o Enriquecimento Extracurricular (na sala de recursos multifuncionais ou em outro espaço).

MODELO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO



PÉREZ, S. G. P. B. (2009)

Figura 6 – Modelo de Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação.

Fonte: Freitas e Pérez (2012, p. 63).

Este modelo recebe este nome porque envolve todos os tipos de atividades diferenciadas necessárias para o desenvolvimento desses alunos, não apenas as do SEM, como também as da sala regular.

Os elementos que fazem parte do Modelo, Identificação e Coleta de Dados, Enriquecimento Extracurricular e Enriquecimento Intracurricular) serão apresentados de maneira breve, destacando as possibilidades de organização do atendimento pretendido pelo MAEE, de acordo com a realidade institucional à qual se pretende aplicá-lo.

Em relação à identificação e coleta de dados, é importante estes alunos serem reconhecidos e identificados como dotados de altas habilidades/superdotação para que sejam atendidos da maneira mais adequada. Além dos instrumentos já utilizados pelos professores, Freitas e Pérez (2012) sugerem algumas fichas não padronizadas que podem ser utilizadas para registros por parte do professor. A “Ficha de Identificação de áreas mais fortes, formas

de mostrar o produto, formas de aprendizagem e maiores interesses para a sala de aula” é indicada para preenchimento pelo professor em relação à turma, para que conheçam melhor seus alunos e, assim, proponham atividades vinculadas aos interesses deles. Também a “Ficha de Indicadores de AH/SD nas diferentes inteligências e atividades” é sugerida pelas autoras e “permite registrar os indicadores que chamam atenção em uma ou mais inteligências e a pensar atividades que contribuam para o seu desenvolvimento” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 65). Estas fichas são formas de registro que podem contribuir para o trabalho do professor.

Os autores também abordam o Portfólio Total do Talento, proposto por Renzulli (2004, 2014) e que se caracteriza como “uma pasta individual do aluno que cumpre a dupla função de conhecê-lo e registrar seu processo de desenvolvimento” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 65). É sugerida também a utilização da Ficha de Levantamento de Recursos Comunitários, a qual é um recurso simples utilizado para criar um banco de dados dos recursos comunitários próximos da escola e da cidade, que podem estar relacionados a alguma atividade que incentive alguma inteligência. Esta ficha contribui para a organização de estratégias intra e extracurriculares para os alunos.

As fichas sugeridas podem ser adaptadas de acordo com o contexto educacional e contribuem para captar informações tanto a respeito do aluno, quanto da turma e dos recursos a serem ofertados.

O enriquecimento de acordo com as propostas do MAEE está organizado em Enriquecimento Intra e Extracurricular. O Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli é parte do SEM, – o qual parece ser um modelo complicado de ser aplicado na proposta educacional brasileira, embora haja algumas sugestões que podem ser adotadas para adaptações à nossa realidade.

Tanto o SEM como o MAEE têm a intenção de deixar as “portas abertas” para que os alunos interessados possam ter a garantia do atendimento. Seguindo as orientações destes modelos, na realidade brasileira, podem ser utilizadas diversas estratégias pedagógicas para a realização do processo de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação dentro das escolas.

As estruturas escolares e os componentes de atendimento do SEM foram utilizados como referência para a elaboração do MAEE. O Modelo Triádico de Enriquecimento constitui parte da proposta do enriquecimento extracurricular do SEM. Este modelo, proposto por Renzulli e que envolve três tipos de atividades de enriquecimento – tipo I, II e III, tem sido

utilizado nas propostas de diversos estados brasileiros. Freitas e Pérez (2012) inserem um adendo ao modelo de Renzulli, propondo as atividades do tipo IV, que se constituem no FAZER MAIS e dão seguimento às atividades do tipo III já concluídas, incentivando o desenvolvimento de produtos.

São atividades de produção criativa concreta em nível profissional especializado, que geram produtos especializados que surgem do amadurecimento das pesquisas ou produtos desenvolvidos nas atividades do tipo III e que são socializados na comunidade (FREITAS E PÉREZ, 2012, p. 77).

As atividades de enriquecimento do tipo I e II podem ser de interesse de um número maior de alunos, podendo ser ofertadas no turno inverso da escola regular; no entanto, as atividades do tipo III provavelmente interessarão a um número menor de alunos, “os que as desenvolvem até o fim e continuam mantendo o interesse nelas costumam ser alunos com indicadores de AH/SD” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 77).

Esta proposta é voltada, de acordo com as autoras, para o enriquecimento extracurricular, podendo organizar-se de acordo com as necessidades dos alunos e os espaços disponíveis nas escolas. De acordo com Freitas e Pérez (2012), um programa de enriquecimento pode acontecer dentro ou fora da escola.

Esses espaços podem ser a Sala de Recursos Multifuncional ou a Sala de Recursos Específica para alunos com AH/SD, ou mesmo centros de atendimento públicos ou privados. Também pode acontecer em espaços fora da escola cuja parceria foi acertada pelo professor da sala de recursos, como, por exemplo, em universidades, empresas, academias, museus, escolas de esportes, etc. (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 78).

Desse modo, enquanto incentivadora de uma proposta de atendimento aos alunos com altas habilidade/superdotação, acredita-se que a escola pode propor a organização de grupos de enriquecimento de acordo com este modelo, trabalhando com diferentes áreas, envolvendo vários alunos, assim como ofertando o aprofundamento aos alunos com altas habilidades/superdotação, tanto na sala de recursos (espaço que vem sendo conquistado pela maioria das escolas do Estado), quanto fora da escola.

O enriquecimento extracurricular incentiva as pesquisas investigativas, o pensar e o aprender, assim como a aplicação dos conhecimentos em problemas e contextos reais. Para o aluno com altas habilidades/superdotação, este pode ser um espaço de extravasamento de ideias e potenciais, no qual é possível buscar esclarecimentos a interrogações quanto ao tema

e chegar ao desenvolvimento de diferentes tipos de atividades (tipo I, II, III ou IV), conforme a necessidade do momento. No entanto, não se pode restringir o currículo ao atendimento às altas habilidade/superdotação somente em atividades extracurriculares, deve-se estendê-lo aos contextos curriculares que perpassam a sala de aula.

Freitas e Pérez, no MAEE, descrevem estratégias de atendimento intracurriculares a serem realizadas no contexto da sala de aula. De acordo com as autoras (2012, p. 79),

São estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaboradas conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário.

Quando se pensa no currículo escolar e nas necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, verifica-se que destas podem ser sanadas com a implantação de estratégias que podem ser realizadas em sala de aula, desde que o professor conheça o perfil do aluno e construa um planejamento direcionado também para este.

Além disso, este enriquecimento intracurricular deve considerar “a idade, maturidade, estudos anteriores e experiências de vida dos alunos” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 79), e o material deve ser selecionado de modo a progredir na hierarquia de dimensões do conhecimento (Figura 6), segundo sugerido por Renzulli e Reis (1997).



Figura 7 – Hierarquia de dimensões do conhecimento.

Fonte: Renzulli e Reis (1997) in Freitas; Pérez, 2012, p. 80).

Nesta organização, parte-se dos fatos e das convenções, até os níveis mais superiores, que são as estruturas e teorias.

De acordo com o MAEE, quanto às monitorias, mentorias ou tutorias, estas podem ser desenvolvidas aprofundando ou enriquecendo tópicos dos conteúdos trabalhados em sala de aula, quando necessário, com o apoio também de outros profissionais. As monitorias podem acontecer quando “um aluno já domina o conteúdo programático que o professor está desenvolvendo e é convidado a auxiliar seus colegas (da sua própria turma ou de uma turma de anos anteriores)” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 81). Esta forma de trabalho pode tornar o espaço mais desafiador ao aluno, o qual precisa construir maneiras de ensinar o que aprendeu para ajudar os demais. No entanto, deve-se avaliar o tempo de sua utilização, pois pode se tornar cansativo para o aluno.

A tutoria pode ser uma outra maneira de trabalhar com o aluno. No caso, a tutoria seria realizada por um professor da própria escola ou voluntário “que domina determinado tema e se dispõe a trabalhar com esse aluno no aprofundamento de conteúdos ou na consecução de um projeto individual ou de um pequeno grupo de alunos relacionado a esse tema” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 81). Este é um trabalho que pode render um desenvolvimento da aprendizagem de maneira bastante interessante, pois permite o aprofundamento de determinado conteúdo na realização de um projeto, com a orientação de alguém da área.

Já a mentoria possui proposta semelhante à anterior, no entanto com o apoio de um profissional de determinada área, porém, externo à escola, que trabalha com o aluno o desenvolvimento de pesquisas e projetos específicos. Este tipo de trabalho pode enriquecer a aprendizagem do aluno, permitindo-lhe ir além, conhecer outros recursos e técnicas específicas e aprofundar os conhecimentos com a orientação de um profissional da área.

O MAEE também considera as técnicas de modificação do currículo, propostas por Renzulli, realizando a análise dos livros didáticos, a eliminação dos conteúdos repetitivos e a introdução de conteúdos mais aprofundados nos conteúdos curriculares.

A proposta do MAEE configura-se como um importante instrumento para se pensar, para o contexto brasileiro, uma forma de enriquecimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, que, embasada nos estudos e nas experiências de Renzulli, pode possibilitar a organização a partir de características vinculadas à realidade nacional brasileira. Assim, constituem-se propostas extra e intracurriculares que compõem estratégias a serem organizadas para este alunado. Para Freitas e Pérez (2012, p. 92),

O diferencial que apresenta a aplicação do enriquecimento intra e extracurricular para todos os alunos constitui o ganho quando o focalizamos sob os óculos da educação inclusiva, especialmente para superar as dificuldades constatadas ao propor o AEE aos alunos com AH/SD, que são produto da representação cultural preconceituosa da PAH/SD.

No entanto, estas ideias ainda estão em debate e em construção na nossa realidade, sendo necessário analisar o currículo educacional para verificar o que vem sendo realizado na prática. Portanto, cabe, nesta pesquisa, voltar o olhar para a realidade educacional da escola pesquisada, a fim de verificar o que trazem as narrativas sobre o enriquecimento intra e extracurricular.

5.4 O Enriquecimento Intracurricular: as narrativas docentes dos sujeitos da escola

Neste subcapítulo, será feita a análise da categoria 3, “Propostas de enriquecimento intracurricular – o trabalho em sala de aula”, discutindo-se a subcategoria 3.1, “As narrativas docentes”. Assim, pretende-se abordar o tema na intenção de verificar como as práticas escolares cotidianas vêm se constituindo para o enriquecimento educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação. Visa-se conhecer mais o cotidiano educacional e as ações que são realizadas no dia a dia no atendimento educacional para estes alunos.

Conforme vem sendo discutido, o enriquecimento é uma possibilidade para atendimento do aluno com altas habilidades/superdotação, pois possibilita a ampliação do currículo escolar. De acordo com Alcón (2005, p. 158),

Lo podemos definir como el proceso por el cual el currículo ordinario es diferenciado, al proporcionar conocimientos, habilidades y actividades más amplias, abstractas y de mayor complejidad, adecuadas a las necesidades educativas específicas del alumno superdotado (ej. ver relaciones inusuales y diversas entre ciertos temas o tópicos; encontrar soluciones múltiples a problemas; intereses más profundos en un determinado tema como la biología, astronomía, el arte, etc.)³³.

Entende-se que o enriquecimento pode propor a diferenciação do currículo, quando necessário, a fim de atender às necessidades educacionais dos alunos com altas

³³ Tradução: “Podemos defini-lo como o processo pelo qual o currículo adaptado é diferenciado, ao proporcionar conhecimentos, habilidades e atividades mais amplas, abstratas e de maior complexidade, adequadas às necessidades educativas específicas do aluno superdotado (ex. ver relações inusuais e diversas entre certos temas ou tópicos; encontrar múltiplas soluções para um problema; interesse mais aprofundado por um determinado tema, como biologia, astronomia, arte, etc.)” (ALCÓN, 2005, p. 158).

habilidades/superdotação, configurando-se de maneira específica de acordo com a realidade educacional e com o que os alunos necessitam em determinado momento.

Diversos posicionamentos surgiram nas narrativas docentes referindo-se ao enriquecimento intracurricular. Os professores salientaram alguns trabalhos desenvolvidos neste âmbito, assim como algumas dificuldades que compõem o cotidiano escolar e inibem outras possibilidades de enriquecimento.

Para que seja direcionado algum trabalho de enriquecimento intracurricular a estes alunos, o professor precisa ter clareza quanto às áreas em que o mesmo foi identificado com comportamento de altas habilidades/superdotação, para que possa potencializá-las. Um dos posicionamentos marcantes destas narrativas foi o da professora da Coordenação Pedagógica, que diz:

“[...] quando a gente identifica essa área junto com a professora 7T, a área de interesse dele, a gente faz um trabalho na sala de recursos multifuncional, no horário do sábado ou no contra turno e daí ele desenvolve um trabalho e depois apresenta para a turma, muitas vezes ele aprofunda aquele assunto do interesse dele, apresenta para a turma, a professora faz questionamentos, a turma também, então é uma maneira de ele sentir que ele vai além, que ele está sendo valorizado nas suas habilidades e que ele socializa isso e daí a turma muitas vezes começa a olhá-lo com um olhar mais favorável, mais amigo, porque ele dividiu aquilo que ele sabe, aquilo que ele pesquisou né, e como eu te disse quando se tem um teatro, a banda ou um curso extra que a escola ofereça aí ele consegue se inserir naquele contexto e consegue crescer naquela habilidade que ele tem” (Prof.^a 6A).

Estas colocações evidenciam o desenvolvimento de um trabalho junto ao aluno com altas habilidades/superdotação que caracteriza o enriquecimento, visto que, além de pesquisa e elaboração, o aluno também compartilha os conhecimentos com os demais, socializando-os. A professora 6A tem consciência da importância desse trabalho e de que a identificação do aluno como dotado de altas habilidades/superdotação pode oportunizar o encaminhamento para trabalhos diferenciados, conforme suas necessidades.

Segundo Luz Pérez (2006, p. 167), pesquisadora da Universidad Complutense de Madrid, “Es evidente que, previo a la puesta en marcha de cualquier sistema de intervención educativa sobre un grupo de alumnos con ‘necesidades educativas especiales’, habría que partir de definir y conceptualizar esas ‘características especiales’ e identificarlas”³⁴.

³⁴ Tradução: “É evidente que, antes de pôr em prática qualquer sistema de intervenção educativa sobre um grupo de alunos com ‘necessidades educativas especiais’, haveria que partir de uma definição e de uma conceituação destas ‘características especiais’ e identificá-las” (PÉREZ, 2006, p. 167).

Esta identificação vem de um trabalho articulado entre professores do ensino regular e o professor especialista na área da Educação Especial, a fim de conhecer melhor as características deste alunado, suas potencialidades, áreas de interesse, etc. Nesse sentido, é importante a organização, por parte destes professores, de ações a serem desenvolvidas no contexto de aprendizagem, que facilitem a demonstração destes potenciais. A relação entre o professor de sala de aula e o professor especialista é muito importante e precisa ser construída no dia a dia da escola, articulando-se, nas reuniões, momentos de debates sobre a aprendizagem dos alunos.

“[...] contato se tem sempre se conversa, ela [educadora especial] participa dos conselhos de classe, ela se posiciona então a gente algumas coisas sabe também em função disso” (Prof.^a 3M).

Em sala de aula ou fora dela, pensando no enriquecimento intracurricular, são necessários, muitas vezes, planejamentos diferenciados, com o direcionamento para o aprofundamento teórico e prático de determinados conteúdos. Quanto a isso, a Professora 6A coloca:

“Existem atividades diferenciadas mas não em grande número, até porque em algumas turmas tem o aluno incluído, tem o aluno chamado regular e tem o aluno de altas habilidades, então a gente tem que contemplar os três em um espaço, em uma aula só, então os professores fazem atividades como produzir um jornal, produzir uma música, fazer uma apresentação, fazer uma instalação de arte. O Pibid³⁵ de arte, de filosofia, de história, de geografia, tem nos auxiliado muito nisso. No Pibid de História, por exemplo, tem uma oficina que é a história do futebol, então eles não só estudam a história e colocada a história do futebol dentro do contexto da história, como eles jogam futebol, então envolveu-se várias habilidades no contra turno né, e os alunos foram convidados espontaneamente, o aluno que quisesse, não importa a idade nem a série, desde que ele queira, então mesmo que o aluno só goste de futebol, quanta coisa ele aprendeu né” (Prof.^a 6A).

Esta colocação da professora da Coordenação Pedagógica representa uma preocupação com a área das altas habilidades/superdotação e o processo inclusivo, pois, como ela descreve, nas salas de aulas existem diferentes níveis de aprendizagem, desde alunos com deficiências, até alunos com altas habilidades/superdotação, o que traz ao professor uma necessidade ordinária de planejamento para conduzir as práticas respeitando os tempos de aprendizagem de cada um deles. Constatou-se que as atividades fora do contexto da sala de aula, também com

³⁵ Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

o acompanhamento do professor, possibilitam maiores oportunidades de exploração e aprofundamento, visto que proporcionam mais espaço e tempo.

É necessário explicitar que o fato de em uma mesma turma haver alunos com altas habilidades/superdotação, alunos regulares e alunos com deficiências não pode justificar a não realização de um trabalho diferenciado também aos alunos com maior potencial quando necessário, ao menos em determinados momentos ou áreas do conhecimento. Caso isso ocorra, os alunos com comportamentos de altas habilidades/superdotação poderão ficar entediados e ser desestimulados, sentindo-se pouco desafiados no contexto educacional.

Também foram verificados vários depoimentos quanto ao trabalho em sala de aula com os alunos com altas habilidades/superdotação. Os professores demonstram preocupação em fazer mais por estes alunos, no entanto ainda há muitos aspectos que restringem maior aprofundamento dos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

“Na minha área tem bastante coisa para fazer, porque geralmente esses alunos que tem altas habilidades eles têm uma tendência muitas vezes para a matemática né, então dá para fazer muitas coisas com eles, elaborar algum projetinho, sabe? Fazer com que eles se envolvam, dá para fazer sim, acho que até a gente deveria fazer mais, mas o tempo, têm os outros para a gente atender, turmas muito grandes então é complicado de a gente dedicar um tempo para aquele aluno, que seria o ideal” (Prof.^a 2K).

“[...] a carga horária é curta eu tenho quatro horas aula por semana, e eu não vou vencer todo o conteúdo, é claro que a gente não pode pensar só em vencer conteúdo, por isso que às vezes a gente não vence o conteúdo, porque a gente tem que ver se o aluno está aprendendo, se não tem que revisar tudo de novo, a gente até procura trazer alguma coisa de fora, alguns recortes de jornais associados ao conteúdo que está trabalhando, mas é complicado de tu fazer esse diferencial, de tu ir diversificando por causa do tempo. Vontade a gente tem, vontade eu tenho de principalmente para aqueles que ficam mais estimulados quando a gente traz, mas na maioria das vezes não dá tempo” (Prof.^a 2K).

A grade de conteúdos é algo que pode possibilitar mudanças, flexibilizações, mas que também pode aprisionar o professor, o qual possui tempos, horários, conteúdos a cumprir, e o aluno. Entende-se que o currículo vai além da organização e/ou cumprimento de uma grade curricular, relacionando-se também com outros aspectos que perpassam o fazer pedagógico. O desenvolvimento de projetos individualizados ou em grupo vinculados à área de interesse do aluno, dentro das disciplinas, conforme relato da professora, é oportunizado; no entanto, ainda poderia ser melhor organizado, pois aspectos relacionados à estruturação do ensino como um todo interferem na organização do planejamento e na prática educativa. Nota-se, na fala da

Professora 2K, a preocupação com o cumprimento dos conteúdos da série/ano, o que se torna uma exigência, e com a falta de tempo mais amplo para outros tipos de atividades.

Uma das professoras relata:

*“Eu só tenho um pouco de dificuldade com **um** né, que eu preciso organizar de forma diferente o trabalho, mas os demais trabalham normalmente, não existe a necessidade dessa flexibilização de alterar alguma coisa em função deles né, bem pelo contrário, eles ajudam a desenvolver, quando é alguma atividade assim que exija a concentração, eles conseguem né, **no grupo em que eles estão o grupo anda**, então por isso essa dificuldade também né” (Prof.^a 1E, grifo nosso).*

“Então assim, por exemplo, eu tenho que organizar de outra forma, se eu pensei em fazer em trio eu tenho que fazer em dupla, ou eu tenho que deixar ele fora, fazer sozinho porque ele não está se encaixando em nada, ele não está se encaixando naquele grupo, é só isso, nas demais as atividades, depende do tipo de trabalho proposto, tem que flexibilizar assim, tem que alterar alguma coisa assim, porque a organização da aula da gente com os alunos incluídos é difícil em função de a gente ter vários tipos, eu tenho altas habilidades, eu tenho deficiência visual, eu tenho síndromico, todos na mesma turma, tem turma que tem 4. [...]” (Prof.^a 1E).

Destacam-se as considerações quanto ao trabalho na sala quando a professora descreve que o trabalho é produtivo no grupo em que participam estes alunos com altas habilidades/superdotação e que normalmente não são realizadas flexibilizações, entendendo-se, assim, que eles acompanham e realizam as propostas da turma.

No entanto, destaca-se também, em várias colocações, especialmente na segunda colocação recém exposta da professora, a necessidade de flexibilização para “um” aluno, o qual é um sujeito com altas habilidades/superdotação do tipo produtivo-criativo que foi mencionado também na caracterização, por mais de um professor. Assim, faz-se necessário que sejam planejadas e organizadas atividades diferenciadas para minimizar a dificuldade de inserção destes alunos nos grupos e nos planejamentos cotidianos para a turma. Pérez (2004), em sua dissertação de mestrado desenvolveu um estudo em que aborda tanto as características quanto o atendimento educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação produtivo-criativos. A autora destaca que estes possuem comportamentos diferenciados e que necessitam, algumas vezes, de atendimentos que se direcionem às suas necessidades mais específicas. A professora da Coordenação Pedagógica também se refere às práticas com/para este aluno produtivo-criativo:

“[...] a questão de algumas habilidades como a desse menino de mecânica, nós não temos na escola, a não ser que a professora da sala de recursos pesquise, nós não temos um laboratório de mecânica exatamente, nós temos laboratório de ciências, de informática, mas a gente precisaria ter um espaço que ele construísse mais,

através de material reciclado, nós tivemos aqui uma miniempresa de abajures, então os alunos montavam aquela empresa, vendiam ações para nós professores, com esse dinheiro arrecadado eles faziam, era uma empresa de abajur e uma de bijuteria, então eles produziam, eles tinham que fazer a contabilidade, eles tinham as aulas para aprender” (Prof.ª 6A).

Pelo olhar desta professora, este aluno necessita de atividades que vão além da sala de aula, e que sejam mais práticas, relacionando conhecimentos com aspectos do cotidiano. É necessário pontuar que o modelo de ensino normalmente desenvolvido na escola é mais dedutivo, enfocando principalmente a aprendizagem por meio de aulas expositivas. Nesse sentido, o aluno com altas habilidades/superdotação do tipo produtivo-criativo é um dos que, conforme as narrativas, possui maior dificuldade de inserção nas atividades propostas, pois estas práticas normalmente não contemplam sua forma de expressão. Segundo Pérez (2004, p. 279, grifos da autora),

Também devo salientar, entre os Gasparzinhos, a **interação entre os diferentes canais de entrada do conhecimento**: auditivo, visual e cinestésico e a preferência pelo modelo **indutivo** e pelo **pensamento divergente** na aprendizagem e na solução de problemas. Estas constatações são particularmente importantes, pois também podem ser uma das razões pelas quais a maioria dos Gasparzinhos tem notas médias na escola, visto que o modelo dedutivo e o pensamento convergente geralmente regem o processo ensino-aprendizagem.

Nota-se que são alunos que podem não se adaptar tão facilmente ao contexto educacional e às formas de ensino e avaliação na escola uma vez que possuem formas de expressão e aprendizagem que extrapolam as práticas corriqueiras da escola. Por isso, em diferentes momentos, foram destacadas nas falas dos professores as dificuldades de trabalho em sala com estes alunos.

Reitera-se também a dificuldade de atender a todos os alunos da sala de aula, contemplando tanto os com altas habilidades/superdotação quanto aqueles com deficiências. Esta é uma inquietação dos professores que vivenciam o processo inclusivo e que se veem na espreita de organizar o planejamento para atender a uma demanda cada vez maior de necessidades específicas. Entende-se também que, para que isso aconteça, é importante um trabalho coletivo entre os professores, formando uma rede de apoio ao professor da sala regular.

No entanto, os professores, apesar das dificuldades, procuram promover alternativas de enriquecimento intracurricular para os alunos com altas habilidades/superdotação.

“[...] tu tens que estar trazendo um desafio ou até do livro aquele exercício assim que tu podes até não dar para os outros, pra aquele tem que dar porque é um desafio, é um incentivo se não ele também perde o interesse, porque para ele aquilo ali ele faz com tanta facilidade e quer mais, ele gosta de desafios então a gente tem que estimular” (Prof.^a 2K).

“A gente procura trazer alguma coisa assim mais ao nível de aprendizagem daqueles que são incluídos, mas têm aqueles que não são por altas habilidades, que não conseguem alcançar o mesmo nível dos colegas então a gente procura trazer atividades que exijam conforme o que eles podem nos dar né, o que eles podem render. Para esse que tem altas habilidades como eu digo, muitas vezes a gente quer, tá, utiliza o que está utilizando para os outros e para eles é monótono né, então tu tem que trazer um desafio, tem que ter sempre uma carta na manga né, quantos desafios a gente encontra em livros né para trazer para eles, só que eles têm que participar na aula, porque eles têm condições de acompanhar, tem condições de ir além até, então é” (Prof.^a 2K).

A palavra-chave que se pode destaca nestas narrativas da Professora 2K e que caracteriza um grande impulso ao enriquecimento é “desafio”, pois estes alunos com altas habilidades/superdotação precisam sentir-se instigados às aprendizagens, por meio de desafios que os levem a avançar em suas aprendizagens e desenvolver ainda mais seus potenciais. Normalmente práticas reprodutoras de conteúdo ou que incentivam somente a repetição dos conteúdos trabalhados tornam o ambiente de aprendizagem monótono e desestimulante. Quando o professor percebe que pode ser protagonista de um trabalho diferenciado e que o planejamento do ensino também para o aluno com altas habilidades/superdotação contribui para que este aluno se desenvolva de maneira mais satisfatória, alcançam-se vários objetivos no trabalho.

Além disso, o enriquecimento não se caracteriza somente pela oferta de maior quantidade de atividades aos alunos, mas também pela qualidade e pelo grau de aprofundamento que elas possibilitam alcançar, pois estes alunos não querem ficar reproduzindo o que já conhecem; buscam novos desafios nas suas aprendizagens, atividades que estimulem sua criatividade e seus potenciais. Nem sempre isso é possível diariamente em sala de aula, mas, de certa maneira, o professor pode criar formas para que possa estar à disposição do aluno em algum momento, instigando-o.

*“[...] eu só procuro dar **alguma coisa a mais** né, justamente porque eles já vão além, então eu já proponho mais alguma coisa, eu já sei que aquele lá vai acabar antes, então eu já proponho alguma coisa para ele ir fazendo, para que ele não fique sem uma atividade para fazer né, então se eu tenho algum material no xerox, por exemplo, eu sei que aquele ali vai andar, vai fazer, e que eu já posso dar a folha pra ele depois que ele acabar, os demais não, mas ele já, então às vezes ele até fica sem tarefa para casa, por exemplo, porque eu sei que ele vai acabar aquilo que eu proponho, mas como eu te disse, **planejar uma coisa específica para esse***

aluno é difícil porque a gente tem os outros casos, até é ao contrário, o que acontece é que como ele se destaca e trabalha, ele acaba ficando de lado, porque o que a gente tem feito é dar atenção para os problemáticos e deixar os que poderiam avançar né” (Prof.^a IE, grifos nossos).

Estas considerações da professora evidenciam o que vem sendo discutido: o professor normalmente percebe que este aluno se destaca, quer mais, possui potencial para ir além e, portanto, tenta promover movimentos para que ele avance. Contudo, há dificuldades, e, muitas vezes, estes alunos acabam “ficando de lado” no processo de ensino e acompanhando os direcionamentos da turma. Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999, p. 10) trabalham na perspectiva do desenvolvimento da criatividade do aluno e enfatizam:

É normal, no nosso sistema educacional, que o professor passe o ano todo com um aluno sem, no entanto, chegar a compreendê-lo ou aceita-lo. Qual é o espaço que o ensino tradicional deixa para o conhecimento pessoal do aluno? A pressão que um professor recebe para ter todo seu programa cumprido é sabidamente enorme e, mesmo que ele queira abrir espaço no currículo escolar para alguma atividade mais relaxante, muitas vezes não sabe como.

São estas pressões que, muitas vezes, colocam o professor na situação de dificuldade, pois eles precisam avançar nos conteúdos e cumprir determinados objetivos traçados para determinado ano. No entanto, podem não conseguir um olhar mais atento ao perfil do aluno e às suas necessidades específicas, especialmente nos anos finais ou ensino médio, quando cada um desenvolve o ensino na sua área específica.

Mas e o aluno com altas habilidades/superdotação que vai para a escola no anseio de saber mais? Esta é a preocupação que envolve muitos sujeitos do contexto educacional, inclusive os professores, que, muitas vezes, sabem que eles necessitam de maior atenção e também se sentem frustrados por não conseguir realizar tudo que almejam. Percebe-se, conforme vem sendo exposto nas narrativas, que é no dia a dia da escola que vão se encontrando brechas para que se abram algumas possibilidades aos alunos com altas habilidades/superdotação, algumas iniciativas que rompem alguns mitos sobre o tema, que vão ocupando espaços nas discussões e nas salas de aula e fora delas e que certamente contribuem para o desenvolvimento destes alunos, inquietando em outros profissionais que também podem colaborar para o enriquecimento do trabalho pedagógico. Claro que existem entraves que podem dificultar a efetivação na prática destas estratégias diferenciadas, porém estes precisam ser reconhecidos para que sejam superados, colocando o professor e a escola como um todo protagonista de um trabalho mais qualificado para estes alunos.

Seguem mais colocações das professoras, referentes ao trabalho em sala de aula e o ao enriquecimento intracurricular:

“Não uso livro, e pego muitas coisas, temas universais: amor, ética, bondade, cotidiano nacional e local, violência, temas do dia a dia. Os livros didáticos são muito direcionados, o aluno não pensa. Na minha prática levo o aluno a pensar. O aluno chegando a conclusões leva o aluno a pensar” (Prof.^a 5C).

“Eu procuro trabalhar e dar um retorno para eles verem o trabalho deles em algum lugar, que também foi difícil esse ano em função das obras, por exemplo, a gente fazia história em quadrinhos e expunha, não deu, a gente trabalhava poesia e expunha, ano passado a gente pegou os trabalhos da poesia e trabalhou junto com o espanhol e traduzimos, a gente montou um livrinho, que esse ano também não deu [...]” (Prof.^a 1E).

Fazer pensar, temas envolvendo contexto real, exposição de trabalhos, criação! Palavras significativas que consolidam também algumas possibilidades de enriquecimento intracurricular, pois o conhecimento se torna significativo no momento que se relaciona com as práticas, podendo ser discutido, problematizado, proporcionando novos saberes e experiências diferentes. A fala da educadora especial da sala de recursos também expõe esta preocupação com o envolvimento do aluno com as atividades dentro da escola, expondo também o que é realizado nos diferentes espaços educacionais.

“Nessa escola, aqui, esses alunos já aproveitam mais os espaços da escola, eles, por exemplo, a questão da amostra pedagógica, já é o terceiro ano que eles vão participar, eles vem, o primeiro ano foi mais exploratório, eles tinham as coisinhas deles que eles fizeram aqui, que eles foram lá mostrar, mas eles estavam mais era curiosos, ano passado cada um desenvolveu o seu projeto e foi lá e mostrou, esse ano também, então está mais, eles conseguem aproveitar esses espaços [...]” (Prof.^a 7T)

Pereira e Guimarães (2007, p. 164-165), ao tratarem sobre práticas pedagógicas que flexibilizam as relações entre professores e alunos, apresentam algumas diretrizes para os professores, que favorecem a aprendizagem e o ajustamento escolar de alunos com altas habilidades/superdotação. São elas:

- Respeitem ritmos diferenciados.
- Utilizem técnicas de trabalho que favoreçam a reflexão, a discussão e a participação individual e coletiva.
- Elucidem respostas às dúvidas dos alunos sempre que possível.
- Orientem os alunos quanto à distribuição do tempo e dos métodos de estudo.
- Promovam atividades sociais.
- Envolvam tópicos de interesses como ponto de partida.
- Evitem comparar desempenhos.

- Contribuam para o desenvolvimento de habilidades em contextos reais e situações de aprendizagem.
- Incluam o uso de bibliotecas e museus em pesquisas orientadas.
- Envolvam atividades em oficinas, eventos socioculturais, feiras culturais e outros.
- Compreendam e atendam as diferentes necessidades relacionadas ao desenvolvimento social, afetivo e psicomotor.
- Aceitem a diversidade e suas diferentes formas de expressão.

Estas diretrizes apontadas pelas autoras contribuem para que se possa pensar, em cada área de ensino, como criar um ambiente mais estimulador e um espaço aberto a novas aprendizagens. Além disso, o professor deve organizar seu trabalho de acordo com os objetivos da disciplina e considerando o ritmo da turma e de cada aluno. A professora de Artes afirma:

“A gente tem na escola conteúdos para serem alcançados e eu sempre faço em forma de propostas, eu proponho a eles a atividade e eles vão realizando, cada um em seu tempo, cada um dentro de suas habilidades né, mas eu não faço nenhuma proposta, eu posso ofertar atividades a mais, mas sempre dentro da proposta que os outros também estão trabalhando” (Prof.^a 3M).

“Na minha disciplina não tem essa necessidade, porque no momento que eles estiverem realizando eles vão colocar a sua maneira, eu não cobro deles a perfeição, eu cobro que eles façam a sua maneira né, dentro dos seus limites, então a minha disciplina é um pouquinho diferente das demais, eles não tem um “conteúdo” para aprender, eles vão fazendo aquilo ali ao natural, e acontece bem tranquila a sala de aula, não necessita de fazer, alterar nada em função deles, sempre terá algo a mais mas não precisa ser alterado em função disso” (Prof.^a 3M).

Nota-se que algumas áreas do conhecimento possibilitam maior liberdade de expressão do aluno e podem facilitar a observação do comportamento de altas habilidades/superdotação que se destaca naquela área. Além disso, podem possibilitar maior flexibilidade nas formas de ensino, por meio, por exemplo, da organização de estratégias diferenciadas de trabalho para oferecer maior aprofundamento. A Professora 3M, como visto, descreve a interface da sua área, com as possibilidades de adaptações aos alunos e os tempos de trabalho de cada um.

Independentemente da área do conhecimento, acredita-se que é fundamental criar, em sala de aula, um ambiente de expressão dos alunos, onde estes possam demonstrar seus conhecimentos, suas curiosidades e suas inquietações. Por isso, este espaço favorável à aprendizagem pode contribuir grandiosamente com os alunos com altas habilidades/superdotação, os quais podem sentir-se mais seguros para manifestar seus posicionamentos.

Virgolin, Fleith e Neves-Pereira (1999) descrevem algumas “regras” que preservam um ambiente favorável para a expressão de cada um, mantêm elevada a autoestima dos sujeitos e orientam a realização de atividades que estimulem a criatividade. São elas:

- 1) Não se autocriticar nem criticar o outro. Ao criticar prematuramente as próprias ideias, o indivíduo deixa de falar o que realmente sente ou pensa, cortando na raiz a oportunidade de desenvolver suas ideias criativas.
- 2) Pegue carona na ideia do outro. Elabore a ideia do outro, adicione mais algum ingrediente, ao invés de somente criticá-la ou negá-la.
- 3) Dê sempre mais de uma resposta. Busque a fluência de ideias. Quanto mais ideias, melhor: elas são como uma cachoeira que nunca deixa de jorrar.
- 4) Deixe seu pensamento vagar por outros caminhos; faça associações de ideias, seja flexível.
- 5) Seja original. Busque o humor nas situações mais convenientes: ouse! Respostas loucas, diferentes, engraçadas têm um ótimo potencial para nos levar a novas e boas ideias.
- 6) Não tenha medo de errar: arrisque-se! Em criatividade não existem respostas boas ou más, erradas ou certas. Existe a *sua* resposta, expressão de quem você é. Lute para ser aceito como você é.
- 7) Faça uso dos seus direitos como pessoa humana: direito de falar e ser ouvido, de ser respeitado, direito ao silêncio, quando for este seu desejo. As ideias só florescem em um ambiente que proporcione conforto e segurança emocionais aos participantes.
- 8) Encoraje, seja encorajado. Elogie sempre, dê *feedback* positivo ao outro (VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 1999, p. 13, grifo das autoras).

Estas sugestões das autoras podem contribuir favoravelmente para a criação de um ambiente mais estimulante no cotidiano educacional, nas diferentes áreas do conhecimento, encorajando o aluno a ser mais criativo, questionador.

Também fazendo referência a propostas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em “Adaptações Curriculares” (BRASIL, 1998) propõem flexibilizações que podem ser organizadas na elaboração do atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação, visando a um currículo mais flexível para atender a demanda destes sujeitos no contexto educacional.

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1998, p. 33).

Acredita-se, no contexto desta pesquisa, que hoje a expressão mais adequada seja “flexibilizações curriculares” ao invés de “adaptações curriculares”, uma vez que, pelo já

comentado anteriormente, procura-se flexibilizar o currículo por meio de diferentes estratégias para torná-lo mais acessível às especificidades destes alunos. Já o termo adaptação leva a pensar que não precisam ser feitas propostas de atendimento adequadas aos alunos com altas habilidades/superdotação, bastando adaptar o que já existe para facilitar ao aluno.

Manjón (1995) discute a respeito das adaptações curriculares e da organização do ensino para atender às necessidades educacionais dos alunos. Entre elas, cita as possibilidades de adaptações do currículo, no qual podem ser sugeridas adaptações curriculares significativas e não significativas. Desse modo, entende-se que estas são estratégias que podem ser organizadas de modo intracurricular para o atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação, assim como outras que serão abordadas, avaliando-se a necessidades dos alunos.

As adaptações curriculares não significativas,

Constituyen el tipo de adaptación menos específica, en la medida en que no supone sino una leve alteración de la planificación ordinaria, [...] que se dirigen a la prevención y recuperación de las dificultades “menores” del aprendizaje que puedan presentar algunos alumnos del grupo-clase, o bien a la proacción de aquellos otros para quienes el curriculum diseñado y desarrollado en el aula “queda corto” en uno u otro sentido. Por lo general, afectan principalmente a la metodología (es decir tanto a los aprendizajes, incluyendo la organización de los grupos y espacio-temporal que unos y otros implican), aunque pueden afectar simultáneamente a la evaluación y excepcionalmente, a la priorización de contenidos y objetivos o a secuenciación (MANJÓN, 1995, p. 84)³⁶.

As adaptações não significativas constituem o primeiro nível de organização de acordo com as individualidades do aluno, conduzindo a pequenos ajustes dentro do contexto de aula. Estes ajustes, de acordo com Manjón (1995), podem concentrar-se nos seguintes aspectos: adaptações organizacionais, adaptações relativas a objetivos e conteúdos, adaptações em relação à avaliação, adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem, adaptações na temporalidade, conforme resumido no quadro 12, a seguir.

³⁶ Tradução: “Constituem o tipo de adaptação menos específica, na medida em que não se supõe se não uma leve alteração da planificação adaptada, [...] que se dirigem à preservação e à recuperação das dificuldades “menores” de aprendizagem que podem apresentar alguns alunos do grupo- sala de aula, ou bem à pró-ção daqueles outros para quem o currículo desenhado e desenvolvido na aula “fica pequeno” em um ou outro sentido. De modo geral, afetam principalmente a metodologia (ou seja, tanto à aprendizagem, quanto à organização dos grupos e ao espaço-tempo que uns e outros implicam), ainda que possam afetar simultaneamente a avaliação e excepcionalmente a priorização dos conteúdos e dos objetivos ou a sequencialização” (MANJÓN, 1995, p. 84).

1 – ORGANIZATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Reorganização de agrupamentos - Organização didática - Organização do espaço
5 – RELATIVAS AOS OBJETIVOS E AOS CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Priorização de áreas ou blocos de conteúdo - Priorização de um tipo de conteúdo - Sequencialização - Eliminação de conteúdos secundários
6 – NA AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas e instrumentos: modificação de suas seleções - Técnicas e instrumentos: adaptação
4 - NOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E NAS ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Modificações de procedimentos - Introdução de atividades alternativas às previstas - Introdução de atividades complementares as previstas - Modificação do nível de complexidade das atividades <ul style="list-style-type: none"> - Eliminando componentes - Sequenciando a tarefa - Facilitando planos de ação - Modificação da seleção dos materiais selecionados - Adaptação dos materiais
5 – NA TEMPORALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Modificação da temporalização para determinados objetivos e conteúdos dentro do Ciclo.

Quadro 12 – Adaptações não significativas do currículo.

Fonte: Manjón (1995, p. 89, tradução nossa).

Acredita-se que estas adaptações não significativas apontam aspectos importantes quando se trata do atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação no contexto intracurricular, pois possibilitam a organização de um ensino mais flexível, trabalhando conteúdos e objetivos diferenciados em função das necessidades específicas e dos interesses do aluno. Este tipo de adaptações pode contribuir para a maior flexibilidade dos recursos utilizados, ampliando fontes e materiais de pesquisa, assim como para o aprofundamento curricular, a partir da definição de objetivos, conteúdos, espaços e tempos diferenciados, oportunizando, assim, ambientes mais ricos para a aprendizagem.

Já as adaptações curriculares significativas supõem modificações maiores no desenho curricular da escola, configurando-se como uma medida de caráter mais excepcional, necessitando de uma avaliação mais criteriosa para sua realização. Também podem concentrar-se em diferentes aspectos: adaptações de objetivos, adaptações relativas aos conteúdos, adaptações relacionadas à metodologia, adaptações na avaliação e adaptações da temporalidade.

No quadro 13, as principais características de cada um destes tipos de adaptações.

ELEMENTOS CURRICULARES	TIPOS DE ADAPTAÇÃO	
	NÃO SIGNIFICATIVAS	SIGNIFICATIVAS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Priorização de uns em relação a outros, atendendo a critérios de funcionalidade. - Sequencialização 	<ul style="list-style-type: none"> - Eliminação de objetivos básicos - Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos.
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Priorização para área de blocos. - Priorização de um tipo de conteúdo (ex. atitudes) frente a outros. - Modificação da sequência. - Eliminação de conteúdos secundários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução de conteúdos específicos complementares e/ou alternativos. - Eliminação de conteúdos nucleares do currículo geral.
METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Modificação de agrupamentos previstos. - Modificação da organização espacial e/ou temporal. - Modificação dos procedimentos didáticos comuns. - Introdução de atividades alternativas e/ou complementárias. - Modificação do nível de abstração e/ou complexidade das atividades. - Modificação da seleção de materiais. - Adaptação de materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução de métodos e procedimentos complementares de ensino e aprendizagem. - Organização. - Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo.
AValiação	<ul style="list-style-type: none"> - Modificação da seleção de técnicas e instrumentos de avaliação. - Adaptação das técnicas e instrumentos de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução de critérios de avaliação específicos. - Eliminação de critérios de avaliação geral. - Adaptação de critérios de avaliação comuns. - Modificação dos critérios de promoção.
TEMPOS	<ul style="list-style-type: none"> - Modificação da temporalização prevista para um determinado aprendizado ou vários 	<ul style="list-style-type: none"> - Prolongação por um ano ou mais da permanência no mesmo Ciclo.

Quadro 13 – Resumo geral das adaptações curriculares.

Fonte: Manjón (1995, p. 103, tradução nossa).

Conforme já vem sendo apontado nas narrativas docentes, nas quais se evidenciam algumas flexibilizações para o atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação na sala de aula, acredita-se que estas precisam ser pensadas a partir do conhecimento das necessidades específicas do aluno, repensando a metodologia e as diferentes estratégias curriculares que podem ser implantadas no contexto escolar. As adaptações não significativas talvez sejam as mais indicadas no caso destes alunos, uma vez que podem acompanhar determinadas atividades e objetivos junto com os demais alunos regulares, estabelecendo, quando necessário, um plano de flexibilização de algumas ações, de modo a enriquecer a aprendizagem dos com altas habilidades/superdotação.

As narrativas docentes que tratam a respeito do enriquecimento intracurricular também demonstram a preocupação com algumas ofertas que ainda são necessárias para qualificar o trabalho na escola para estes alunos:

“As condições para os professores, acho que tudo passa para as condições do professor, e daí não é só para esses alunos, seria para todos, inclusive para os com deficiência, mas para esses também, são as condições para o trabalho, por exemplo, o professor que dá uma aula no laboratório, poxa tem um laboratório com plenas condições de funcionamento e a gente não tem, professor que quer dar uma aula audiovisual, tem tudo ali funcionando para esse professor, mas não, normalmente o professor tem que sair atrás, tem que vir fora do horário dele [...] que as condições de trabalho para o professor seria a primeira questão, uma biblioteca com um ambiente mais confortável, mais prazeroso, mais aberto, eu acho que a escola precisa ainda de muitas coisas para que esse aluno seja atendido, mas daí é a infraestrutura da escola para o professor” (Prof.^a 7T).

“Na verdade tu não tem nem condições de trabalhar com os outros, quanto mais ter condições para esses, se tivesse uma estratégia mais elaborada eu acho que teria que se colocar o seguinte, um número mais reduzido de alunos, a questão disciplinar não vem a ser essa na escola hoje, mas hoje há impedimentos institucionais por causa do Estatuto da Criança e do Adolescente” (Prof. 4N).

“As escolas estaduais não têm estrutura para o atendimento deste aluno com AH. Só a banda, mas se for em outra área?! Deveria ser propiciado a todos, mas estes com habilidades aproveitariam mais. A escola não tem esta estrutura” (Prof.^a 5C).

Com estas colocações, evidencia-se o quanto os professores ainda sentem a carência, em alguns segmentos, tanto de materiais, quanto de estrutura, de condições de trabalho, de carga horária, para que possam realizar um trabalho com maior qualidade em relação à educação dos alunos da Educação Especial de maneira geral, assim como aos alunos com altas habilidades/superdotação, que, de acordo com suas necessidades específicas, muitas vezes, exigem do professor maior atenção e orientação com outros recursos e materiais.

No entanto, apesar das dificuldades, os professores demonstram algumas motivações para o trabalho e apresentam sugestões para o desenvolvimento de ideias em relação ao trabalho com os alunos com altas habilidades/superdotação.

“Nós ainda precisamos estudar mais essa proposta de o aluno se tornar um empreendedor das ideias dele, o que ele quer empreender para a vida dele, então a gente ainda estuda como fazer isso” (Prof.^a 6A).

“Que o aluno pudesse escolher, claro a base mínima ele teria que ter em comum mas que ele pudesse alongar os estudos dele em disciplinas eletivas, que ele escolhesse, e aquelas disciplinas que eu te falei, relações humanas, filosofia, que nós tínhamos no Ensino Fundamental e foi tirado” (Prof.^a 6A).

“Eu acho que dentro da proposta curricular da escola, ela como um todo precisa ser fomentada nas discussões pedagógicas” (Prof.^a 7T).

“[...] é importante fazer alguma atividade extra, alguma coisa que encante eles, que chame a atenção deles” (Prof.^a 7T).

“[...] cada vez mais a gente tem que trabalhar a interdisciplinaridade então eu acho que o currículo ainda está muito fechado cada um no seu trabalho, já está mudando, então provavelmente no próximo ano o envolvimento será maior do que todos” (Prof.^a 3M).

“[...] o espaço, uma atividade diferenciada, que não é só quadro e giz” (Prof.^a 3M).

“[...] eu acho que assim ó esses alunos com altas habilidades, mais esses alunos “menores” aí, eu acho que sala de aula com giz, com isso, com aquilo, para esses alunos eu acho que não responde muito, [...] eu fui de uma época que tinha um período inverso que ou tu fazia as aulas de auxiliar de patologia clínica, ou tu fazia eletrotécnica sabe? Tinha um saber teórico mas tinha um saber prático também junto e para essa gurizada aí, a parte que eles desenvolvem na educação física que eles trabalham com a consciência corpórea, mas deveriam pichar, lixar, pintar, alguma coisa eles fazem em artes, mas outras coisas eles deveriam ter mais coisas, e mais preparação do pessoal ali e material para trabalhar, mais prático. Não precisa nessas escolas mudar o currículo né, não sei, o trabalho envolveria assim também material, condições materiais mesmo, não sei se teria que ser uma sala de aula com giz, com quadro, com classes [...]” (Prof. 4N).

Trabalhos interdisciplinares, discussão nas reuniões pedagógicas para a construção de propostas para estes alunos, atividades diferenciadas, trabalhos teóricos e práticos, condições materiais, recursos, disciplinas em aprofundamento, aluno como empreendedor de ideias; estas são colocações que, se efetivadas, contribuem para o atendimento educacional do aluno com altas habilidades/superdotação. Os docentes são realistas quando descrevem as dificuldades/necessidades no cotidiano escolar para a efetivação das propostas citadas e também quando reconhecem que estas ações poderiam contribuir para o desenvolvimento destes alunos.

Certamente não haverá flexibilizações no currículo escolar se não houver também conhecimento dos professores quanto à necessidade dos alunos, assim como do que podem promover para eles dentro das condições do seu contexto educacional. Muitas vezes, as ações já vêm sendo implementadas; no entanto, de maneira lenta e sem muito amparo e articulação com os demais profissionais da educação, demonstrando que não é necessária uma mudança brusca na forma de ensino, mas flexibilizações que tornem este espaço educacional mais atrativo para os alunos, especialmente para os alunos com altas habilidades/superdotação.

Estas são as percepções obtidas a partir das narrativas docentes em relação ao trabalho intracurricular para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação, nas quais se podem perceber diversos desafios, dificuldades que compõem o cotidiano educacional, assim como ações que vêm sendo construídas no dia a dia em sala de aula, de acordo com as perspectivas que fundamentam as práticas docentes. Estas práticas compõem o currículo

escolar para estes alunos e, por isso, precisam ser conhecidas e discutidas para que possam ocupar seus espaços de maneira mais efetiva e ser ampliadas no dia a dia da escola. Contudo, o olhar do aluno também contribui para que se possa debater e problematizar estas práticas.

5.5 Enriquecimento Intracurricular: o olhar discente sobre as práticas em sala de aula

A visão dos alunos a respeito das práticas em sala de aula e das ações de enriquecimento intracurricular são importantes para que se possa debater sobre o que vem sendo desenvolvido no cotidiano curricular. Assim, neste subcapítulo também será debatida a categoria 3, “Propostas de enriquecimento intracurricular – o trabalho em sala de aula”, porém, agora pelo viés do olhar discente, procurando alcançar o objetivo proposto de verificar como as práticas escolares cotidianas vêm se constituindo para o enriquecimento educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação. Assim, será focada a subcategoria 3.2, “As narrativas discentes”.

Não há dúvidas de que o enriquecimento é uma estratégia potencializadora das habilidades dos alunos com altas habilidades/superdotação e de que o trabalho intracurricular, em muitos casos, pode ser um diferencial para estes alunos. Compreendendo que as instituições de ensino estão arraigadas em uma proposta nacional que, muitas vezes aprisiona e coloca o corpo docente na situação de “transmissores” de conteúdos, acredita-se que muitas ações/práticas são realizadas no cotidiano educacional e não são divulgadas, assim como outras estão à espreita de acontecer, necessitando de um apoio, de um incentivo para que direcionem maior atenção aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, a partir da perspectiva docente abordada anteriormente, na qual também se evidenciam alguns desafios para a educação destes alunos, procura-se trazer à discussão o olhar discente, destes que são os sujeitos do ensino e que também vivenciam no seu dia a dia diferentes experiências.

Quanto à forma como é realizado o trabalho em sala de aula, os alunos com altas habilidades/superdotação que participaram deste estudo narram que:

“É uma aula que não envolve muita coisa, só matéria” (Aluno AG).

“Na sala de aula eles só procuram dar o conteúdo que está no livro, eles não procuram ir além disso, é só o que está no livro e deu” (Aluna DT).

“[...] pra eles [professores] é só dar aula normal, pra eles, eles ensinam normal as coisas. Eles fazem a gente copiar as coisas, obrigam a copiar, fazer ditado, texto ditado quase todo dia” (Aluno BP).

Nestas narrativas discentes, fica explícita a atenção dada ao conteúdo curricular e à utilização do livro didático, aspecto importante no ensino, mas que, no entanto, pode ir além, inserindo-se outras maneiras de se desenvolver determinados conteúdos. Os alunos complementam:

“[utilizam] a sala de aula, às vezes a videoteca e muito pouco a sala de informática” (Aluno AG).

“[...] a gente só faz trabalho individual, não faz muito trabalho em grupo” (Aluno AG).

“Eles explicam bastante, procuram perguntar assim para os alunos se eles entenderam ou não, passam bastante explicação no quadro, é assim que eles trabalham” (Aluna DT).

“Às vezes as professoras dão trabalhos com músicas, mas não é muito frequente, isso aí, o resto é tudo igual, só explicam a matéria e dão exercício” (Aluno EC).

“[...] explicando bem, passar no quadro, eles procuram falar mais do que escrever no quadro, alguns como português eles falam mais do que explicar no quadro, ficam ditando textos assim e depois pede para o aluno perguntar para ele se ele entendeu ou não” (Aluna DT).

“Ah, o professor só ensina, passa no quadro e a gente copia” (Aluno AG).

“A maioria escreve ou entrega uma folha, um trabalho, e eles explicam direitinho o que tu tem que fazer em cada lugar, para não ter problema de erros, e eles aconselham em algumas coisas, o que tu deve cuidar, o que tu deve deixar de lado, que não precisa muito de atenção e o mais importante né, entre aqueles trabalhos e textos, tu tem que cuidar mesmo o que que está escrito, tu tem que prestar atenção” (Aluna CL).

As metodologias em sala de aula variam de acordo com cada área, e cada professor utiliza a forma de trabalho que considera mais adequada para desenvolver determinados conhecimentos. A utilização de outros ambientes escolares e de recursos variados, como sala de informática, música, explicações dos conteúdos, são estratégias mencionadas pelos alunos utilizadas por alguns docentes. No entanto, as práticas mais comuns envolvem os métodos mais tradicionais de ensino, utilizando quadro, ditados e exercícios.

Normalmente estas práticas de ensino consideram a homogeneidade do grupo e as habilidades que todos os alunos precisam desenvolver. Mas o que é feito para considerar a individualidade daqueles alunos que possuem formas de expressão diferenciadas? Estes, muitas vezes, adequam-se ao ritmo da turma, adormecendo seus interesses por novas

experiências, para não serem discriminados do grupo. Outros manifestam suas críticas, seu desconforto, suas inquietações, o que demonstra uma insatisfação com o que encontram no contexto educacional, sendo, por isso, referidos como alunos “problema”. Estes desconfortos normalmente são percebidos nos relatos docentes, que manifestam suas preocupações com a organização do ensino no contexto atual, assim como nos relatos dos discentes com altas habilidades/superdotação, que se sentem ansiosos por mais estímulos.

Em face da compreensão das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, alguns professores oportunizam modificações curriculares iniciais que, adotadas em salas de aula, permitem estratégias de flexibilização ou adaptação de rotinas, reestruturação de currículos, atividades pedagógicas diferenciadas e clima favorável à aprendizagem. Em muitos casos, essa compreensão não tem sido suficiente para que as alternativas educacionais supram as necessidades dos alunos. Por isso, estes se ressentem da falta de propostas desafiadoras às suas capacidades, de atividades que favoreçam a superação de conceitos já dominados e da convivência com pares de capacidades semelhantes (PEREIRA, GUIMARÃES, 2007, p. 164).

As autoras corroboram as ideias em discussão, pois percebem os diferentes posicionamentos tanto dos professores quanto dos alunos, alguns enfatizando aspectos favoráveis à aprendizagem, outros salientando a necessidade de mais do que já existe no contexto curricular na escola. Inclusive, quando mencionam a realização de trabalhos diferenciados, alguns alunos salientam que não são realizadas estas atividades, demonstrando motivação para recebê-las; outros dizem que não necessitam delas.

“Os professores não fazem nada diferente” (Aluno AG).

“Não acho necessário trabalho diferenciado” (Aluno AG).

“Não, porque eu acho que não preciso, eu consigo entender bem do jeito que eles explicam, porque se eles mudarem o jeito para me atender vai atrapalhar os outros e eu me esforço para entender daquele jeito que todo mundo entende, seguir uma ordem, eu acho que eu não preciso muito de atenção, é melhor do jeito que os professores ensinam, acho que isso não causa nenhuma mudança” (Aluna CL).

“Acho que não precisa de nada, está bom assim, não precisa de muita coisa” (Aluna CL).

Estes alunos manifestam comportamento de conformação ao que vem sendo proposto em sala de aula, demonstrando acompanhar as atividades propostas, sem necessidade de atividades diferenciadas. Isso porque talvez busquem aproveitar o que vem sendo proposto, seguindo as orientações e explicações dos professores. No entanto, um dos alunos, neste caso

o aluno que tem indicadores de altas habilidades/superdotação do tipo produtivo-criativo, comenta:

“Não tem atividades diferenciadas” (Aluno BP).

“[...] é que os professores sempre começam no caderno, nunca começam na prática, só caderno, caderno, nunca é na prática, tipo a gente nunca fez um trabalho, a gente só desenha na aula de artes e tem outras coisas também, tipo matemática, matemática é só no quadro, nunca é, sei lá..., é sempre no livro ou no caderno, sempre assim” (Aluno BP).

Nesta narrativa, fica explícito o quanto este aluno com potencial demonstra a necessidade de atividades mais práticas relacionadas com as diferentes áreas do conhecimento, as quais podem contemplar suas áreas de interesse, e o quanto o ensino mais dedutivo, baseado na utilização de livros, leitura e escrita, não satisfaz a todos os seus potenciais. O aluno com indicadores de altas habilidades/superdotação do tipo produtivo-criativo normalmente possui maior dificuldade de adequação ao cotidiano escolar, tendo um olhar crítico e questionando regras.

Ademais, um dos alunos responde, quando questionado se a escola contempla seus interesses:

“Acho que sim, tipo os meus interesses eu procuro mais no PIT sabe, por isso que eu estou indo, mas eu acho que um pouco sim” (Aluna DT).

Esta colocação evidencia que tanto o trabalho em sala de aula como o enriquecimento extracurricular, no caso do Programa de Incentivo ao Talento (PIT), favorecem que sejam contemplados os interesses destes alunos, uma vez que os dois tipos de enriquecimento – intra e extracurricular – beneficiam as aprendizagens dos alunos. Além disso, o enriquecimento extracurricular suplementa o currículo regular, o que contribui para que o aluno se sinta mais realizado em suas aprendizagens.

É interessante mencionar também que podem ser construídas diferentes estratégias em sala de aula para o acompanhamento destes alunos com altas habilidades/superdotação, entre as quais está a monitoria:

“Por exemplo hoje eu aprendi bastante de ciências, das flores, eu ajudei a professora um pouco. Eu respondi uma pergunta, quase a maioria da sala não sabia, como a raiz é formada” (Aluno BP).

“[...] porque eu não gosto muito de falar pra toda a turma, cada um tem um jeito, então eu sei o jeito de todos os meus colegas, que eles não têm uma facilidade para aprender, principalmente em matemática, então eu peço permissão para o professor e se ele estiver ocupado com outro e eu vou lá e ajudo, eu pergunto, explico de uns quatro jeitos diferentes e daí eu pergunto qual que ele entendeu melhor e daí eu continuo explicando daquele jeito que ele entendeu melhor, que ele acha mais fácil pra ele, que ele consegue entender bem” (Aluna CL).

A motivação dos alunos por aprender, ajudar os colegas e explicar os conteúdos contribui para que possam ser mais independentes e construir diferentes estratégias para explicar aos seus colegas, o que demonstra domínio de conhecimento. A monitoria estimula estes alunos a colaborarem com os demais, compartilhando conhecimentos e a encontrarem diferentes maneiras de manifestar suas aprendizagens.

Corroborando essa perspectiva, consta, no documento das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 45), sobre a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, “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”. Conforme descrito nas diretrizes, é importante que a escola possa promover estratégias para a identificação destes alunos, para que sejam reconhecidos no espaço escolar e, desse modo, possam ser organizadas propostas curriculares – intra ou extra – orientadoras de uma educação com maior qualidade aos sujeitos com altas habilidades/superdotação.

Pretende-se, com o exposto, evidenciar a variedade de estratégias educacionais que podem ser organizadas no contexto educacional para os alunos com altas habilidades/superdotação. No entanto, muitas vezes, por receio ou desconhecimento destes direitos ou mesmo por ideias equivocadas a respeito deste alunado e falta de formação, nem sempre isso é proposto. Estas práticas inclusivas precisam se tornar conhecidas para que possam ser implementadas no contexto escolar.

A cultura institucional predominante em muitas escolas exerce pressão junto aos professores que buscam inovar as suas práticas pedagógicas, dificultando-os ou mesmo impedindo de implementar um ensino que se caracteriza pela promoção da criatividade. [...] Destaca-se o conformismo, o que faz com que os professores se acomodem à rotina escolar, diminuindo o seu entusiasmo por processos de ensino criativo, diante do panorama com que se depara na escola, marcado por normas institucionais reticentes à inovação e à experimentação (ALENCAR, 2007, p. 154).

Nas palavras de Alencar, depara-se com um outro desafio que é o enfrentamento desta realidade educacional e a iniciativa docente para a promoção de práticas diferenciadas,

deslocando-se de um lugar de “conforto” para o planejamento e práticas mais criativas que incentivem a produção e imaginação dos alunos.

Os alunos que participaram do estudo mencionam que poderiam ser utilizadas também outras estratégias para o enriquecimento da aprendizagem, além do que é proposto em sala de aula regular, como:

“Uma aula de informática por semana, uma de videoteca por semana e uma aula ao ar livre por semana” (Aluno AG).

“Mais aulas práticas, menos prova” (Aluno BP).

“Botasse mais cursos aqui no colégio, mais matérias, botar tipo matérias lá do nono ano para o quarto ou quinto ano daí ficaria melhor, daí tu sairia mais preparado para o que vem depois da aula, do colégio, o trabalho” (Aluno BP).

“[...] eu preferia algo mais interativo, que todo mundo participasse, mas raramente fazem isso” (Aluno EC).

“Um curso de eletromecânica, aula de física e química mais cedo. Lá pelo nono ano, daí vai” (Aluno BP).

Dentre as ações citadas, as quais consideram importantes, salienta-se a necessidade de utilização de diferentes espaços, a exploração de vários materiais nas diversas áreas e a elaboração de aulas mais dinâmicas, interativas e práticas. Estas estratégias podem enriquecer a aprendizagem de todos os alunos, tornando mais diversificado o ensino comum, e, para os alunos com altas habilidades/superdotação, seria a possibilidade de exploração por meio de outras maneiras e de aprofundamento.

Além disso, conforme mencionado pelo aluno, a antecipação de determinados conteúdos para anos anteriores poderia ser uma possibilidade, estratégia que também pode ser implementada no enriquecimento intracurricular. Nesse sentido, a aceleração pode estar acompanhada de outras estratégias, como a compactação do currículo escolar em determinadas áreas e o aprofundamento com conteúdos mais avançados, conforme proposto por Renzulli (2001, 2004).

Segundo o autor (2001, p. 72), “Curriculum Compacting is a system designed to adapt the regular curriculum to meet the needs of students by either eliminating work that has been previously mastered or streamlining work that can be mastered at a pace commensurate with the student’s motivation and ability”³⁷.

³⁷ Tradução: “A compactação curricular é um sistema elaborado para adaptar o currículo regular para atender às necessidades dos estudantes ou para eliminar o trabalho previamente dominado ou para simplificar o trabalho

Desse modo, a compactação curricular pode criar um ambiente de aprendizagem mais desafiador, provendo mais tempo do currículo regular para o enriquecimento e a aceleração de atividades, fazendo com que o tempo do aluno possa ser melhor aproveitado (RENZULLI, 2001). No entanto, de acordo com o pesquisador, o processo de compactação consiste em três fases, que são: a) definir objetivos e resultados de uma determinada unidade ou conteúdo; b) identificar candidatos para a compactação, para o que é importante conhecer o perfil do aluno e quais suas necessidades de aprendizagem; e c) proporcionar aceleração e opções de enriquecimento, ocupando o tempo do aluno com a estimulação de diferentes experiências de aprendizagem, seja com grupos, com mentoria, com tutoria ou com serviços diferenciados (RENZULLI, 2001).

Assim, esta é uma possibilidade de enriquecimento intracurricular que pode favorecer os alunos com altas habilidades/superdotação, uma vez que possibilita a eles ir além do currículo comum, ofertando oportunidades mais avançadas de conhecimentos. Contudo, é necessário atenção, pois esta estratégia – a compactação curricular –, conforme mencionado por Freitas e Pérez (2012), precisa ser organizada com cuidado, de acordo com o perfil do aluno e do contexto escolar em questão, com orientação dos professores envolvidos e registro destes processos de compactação.

Além disso, para que se tenha sucesso em uma proposta de enriquecimento intracurricular, é necessário criar um ambiente favorável de aprendizagem para todos os alunos. Nesse sentido, a sala de aula também pode ser um espaço promissor para o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação e agregador de práticas inclusivas e estimulantes para eles, além de outros espaços que propõem o enriquecimento extracurricular. Maker (1982) aponta algumas características do ambiente educacional que podem favorecer a implementação de um trabalho pedagógico e aumentar a motivação do aluno. São elas: a) a aprendizagem deve ser centrada no aluno e não no professor; b) deve-se encorajar a independência e não a dependência; c) deve-se encorajar uma atmosfera “aberta” em sala de aula; d) deve-se enfatizar a aceitação e não o julgamento; e e) deve-se permitir e encorajar a alta mobilidade ao invés da baixa mobilidade. Nesse último item, salienta-se a ideia da flexibilidade para diferentes formas de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, por meio de diferentes fontes de investigação, assim como se propõe um currículo mais

para que ele possa ser dominado em um ritmo proporcional à motivação e à habilidade dos alunos” (RENZULLI, 2001, p. 72).

flexível aos acréscimos ou reduções necessárias nos conteúdos programáticos, proporcionando a mobilidade necessária à aprendizagem do aluno.

Desse modo, acredita-se que um ambiente favorável à aprendizagem é promissor para que possam ser desenvolvidos os potenciais dos alunos com altas habilidades/superdotação, e, como eles próprios mencionaram, a organização de diferentes estratégias em sala de aula pode favorecer novas aprendizagens e um currículo organizado para atender a estes alunos. Freitas e Pérez (2012, p. 13) ressaltam que “é preciso criar estratégias de atendimento diferenciado a estes alunos com AH/SD e assim atingir os objetivos propostos nas políticas, alcançando méritos na tentativa de uma educação mais igualitária para todos”.

Com isso, buscou-se neste subcapítulo da tese, a partir das narrativas discentes, apontar algumas considerações sobre o enriquecimento intracurricular, vislumbrando que os posicionamentos dos alunos estão direcionados para a qualificação do ensino comum e a utilização de diversas estratégias para o aprofundamento curricular. No entanto, estas propostas de enriquecimento intracurriculares deverão ser organizadas de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, considerando sua série/ano escolar, sua maturidade, suas condições psicológicas, etc., sendo pensadas com base nos estudos e na formação dos professores, na articulação do professor da sala de aula comum e do professor especialista.

Este é um aspecto que merece destaque: a formação docente, pois o professor, para que possa realizar um trabalho mais aprofundado ou diferenciado, necessita conhecer mais o assunto, e, assim, junto com o professor especialista, elaborar uma proposta para atender às necessidades específicas dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Tanto as evidências do PPP discutidas anteriormente como os apontamentos sobre o enriquecimento curricular, levam a pensar na necessidade de registro das experiências que vêm sendo construídas na prática curricular, para que estas, mesmo que ainda restritas, possam ser reconhecidas e ampliadas e levadas a constar nos documentos da escola. Além disso, ressalta-se a necessidade de maior formação e discussão sobre o assunto com todos os professores da escola, para que se sintam mais seguros no trabalho pedagógico docente.

Além disso, o enriquecimento extracurricular coloca-se com um espaço de potencialização dos alunos, podendo ser proposto também para os alunos com altas habilidades/superdotação, de acordo com as suas demandas de aprendizagens.

5.6 O Enriquecimento Extracurricular: trabalhos pedagógicos além da sala de aula regular

Nesta parte da tese, será discutida a categoria de análise 4, “Enriquecimento Extracurricular: o atendimento educacional além da sala de aula regular”, com base nas narrativas discentes e docentes.

O AEE é direito dos alunos com altas habilidades/superdotação, conforme previsto na legislação brasileira, e deve ser organizado em conformidade com o público de cada instituição e considerando as necessidades dos alunos. As salas de recursos multifuncionais que vêm sendo implantadas nas escolas regulares brasileiras devem oferecer este atendimento, o qual também pode ser ofertado em outros programas extracurriculares vinculados a instituições de ensino superior.

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foram implantados em 2005, com o apoio do Governo Federal, quando foram instalados os 26 núcleos nos estados brasileiros e um núcleo no Distrito Federal. Em sua maioria, as sedes foram instaladas nas capitais dos Estados, com algumas exceções (Pernambuco e Minas Gerais que foram encampados pelos municípios). De acordo com o Documento Orientador dos NAAH/S, estes têm como objetivo

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, 2006, p. 16).

Os Núcleos têm por finalidade prestar assistência à comunidade em geral, famílias, profissionais da área e alunos, e são compostos por três unidades de assistência: unidade do aluno, unidade do professor e unidade da família.

Assim, os NAAH/S podem realizar as parcerias necessárias para o desenvolvimento do trabalho junto à comunidade e aos diferentes grupos aos quais se destina, oferecendo atendimento educacional e orientação a pais, alunos e profissionais. Com isso, visa-se expandir o número de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação nos estados brasileiros, orientando os diferentes espaços para o trabalho pedagógico com eles.

Para que o desenvolvimento do aluno aconteça e para que os programas possam ser efetivados, faz-se necessário o envolvimento de vários setores da educação. São

vários os atores envolvidos formando uma ação conjunta de forma a dar sustentação às atividades do núcleo. Devem estar envolvidos nos planejamentos os dirigentes de ensino, coordenadores, responsáveis pelo planejamento, professores, monitores, funcionários, cooperadores, parceiros, pais e responsáveis e a comunidade como um todo. Para tanto, o núcleo deve ter seus objetivos e metas bem traçados e suas ações bem planejadas (BRASIL, 2006, p. 13).

Em cada estado, os NAAH/S vêm tomando configurações diferenciadas, de acordo com as necessidades e a sua organização. Moreira e Lima (2012, p. 144) realizaram um trabalho debatendo a respeito dos NAAH/S e das universidades e afirmaram que:

Reconhecemos nos NAAH/S um espaço com grande potencial, não só para o atendimento ao aluno, aos profissionais e a família da pessoa com altas habilidades/superdotação, mas também como um polo de construção de conhecimento e de interface com a universidade.

Pensando em uma prática que contribua para a inclusão destes alunos, a articulação da universidade com os NAAH/S poderia render avanços significativos aos alunos. Porém, esta articulação nem sempre acontece de maneira produtiva. As autoras (2012, p. 152) ressaltam:

Constatamos o quanto uma rede de apoio na forma de um trabalho colaborativo entre universidade e NAAH/S poderá ser um caminho importante na identificação e no atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. Visto que o alunado que passa pelo NAAH/S já está identificado e se, ao chegar à universidade, houver um trabalho integrado entre o NAAH/S, sua condição de “aluno invisível” não se concretizará, o que poderá colaborar imensamente na institucionalização de políticas e encaminhamentos destinados à área de superdotação no ensino superior.

Desse modo, acredita-se que o trabalho dos NAAH/S pode contribuir de maneira favorável desde a identificação até a orientação dos alunos com altas habilidades/superdotação, nos diferentes níveis. No entanto, no contexto em que foi realizada a pesquisa, a instituição não possui relação direta com o NAAH/S do seu estado e, por isso, propõe outras formas de enriquecimento a estes alunos.

As salas de recursos multifuncionais têm como objetivo atender aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação (BRASIL, 2008) e vêm sendo ampliadas nos últimos anos, com a expansão da proposta de Educação Inclusiva, na oferta do AEE. De acordo com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que regulamenta a organização do AEE, este deve suplementar a formação dos estudantes com altas habilidades/superdotação e devem contar com profissionais com formação específica na área da Educação Especial.

O AEE deve oferecer o enriquecimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, organizando o trabalho em conformidade com as áreas de interesse e habilidades do aluno, a fim de desenvolver seus potenciais. A escola participante deste estudo possui salas de recursos multifuncionais, nas quais, no ano em que a pesquisa foi realizada, uma professora especializada na área das altas Habilidades/superdotação atendia estes alunos. Para o trabalho com os demais alunos da Educação Especial, a instituição contava com outras educadoras especiais.

Outra forma de enriquecimento que pode ser organizada são os programas extracurriculares. Os alunos que contribuíram para esta pesquisa participam do projeto de extensão PIT, que se caracteriza como um programa de enriquecimento extracurricular ofertado aos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação, com o objetivo de suplementar o currículo escolar e estimular as áreas em que se destacam. Este projeto faz parte do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP/UFSM), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (CNPq), e é orientado pela professora Soraia Napoleão Freitas. No ano em que a pesquisa foi realizada, o projeto acontecia no espaço da escola que participou do estudo, uma vez que esta cedia o espaço físico para a realização das atividades do projeto de extensão. Os alunos são oriundos de diversas instituições de ensino e reúnem-se aos sábados pela manhã para as atividades.

O PIT organiza-se com a participação de acadêmicos voluntários dos cursos de Pedagogia, Educação Especial e pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação e especialização em Gestão Educacional) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mantendo parcerias com outros cursos da instituição, de acordo com as demandas de assuntos/áreas que os alunos buscam explorar, contando com profissionais externos de áreas diversas.

Nesse sentido, o PIT caracteriza-se como um programa de enriquecimento extracurricular, que vem alcançando resultados favoráveis no desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação, contribuindo para a sua formação identitária.

Os alunos que fizeram parte deste estudo são participantes do projeto PIT e que são atendidos na sala de recursos multifuncionais da escola, tendo sido identificados com indicadores de altas habilidades/superdotação.

De acordo com as contribuições de Pereira e Guimarães (2007, p. 166),

Os programas de enriquecimento podem ser delineados com vistas a atender às demandas de alunos superdotados e da organização administrativa educacional de maneira flexível. Podem ser desenvolvidos por professores em sala de aula comuns por meio de estratégias e técnicas de ensino variadas, ou de atividades extracurriculares supervisionadas por professores especializados (em ambientes e horários específicos às atividades desenvolvidas em classes regulares) ou, ainda, organizados por meio de currículos adaptados ou enriquecidos. Podem ser utilizados individualmente, em classes comuns, dependendo da necessidade específica do aluno e das condições estruturais dos sistemas de ensino.

Assim, o enriquecimento, tanto o intra quanto o extracurricular, aos alunos com altas habilidade/superdotação pode tomar diferentes configurações, desde que orientado de modo a contribuir para o desenvolvimento dos potenciais destes alunos e para a suplementação curricular. Especialmente tratando dos atendimentos realizados além da sala de aula regular, acredita-se que estes devem ser organizados conforme as áreas de interesses identificadas nestes alunos, tendo em vista oferecer outras possibilidades de avanço em suas aprendizagens.

Os professores participantes desta pesquisa relatam sobre estas atividades de enriquecimento extracurriculares:

“Ah, eu acho bom, muito bom, porque incentiva eles, eles têm onde botar para fora essa habilidade a mais que eles têm né, então como ali no PIT né que eles trabalham qual é a habilidade maior, então ali eles desenvolvem mais o que não dá para ser tanto em sala de aula porque a gente tem que cumprir né uns conteúdos, são muitos alunos e tudo, não é só aquele ali que a gente tem, e ali eles são tratados individualmente né, cada um com sua habilidade, é muito importante isso” (Prof.^a 2K);

“[...] eu acho que na verdade, na questão das altas habilidades a parceria é fundamental para acontecerem estratégias exclusivas para esses alunos, porque a escola por si só ela é conteudista e a gente não vai conseguir sair muito disso né, a escola ela trabalha o conhecimento, mas trabalha o conhecimento de uma forma conteudista, e esses alunos por vezes eles querem mais que o conteúdo, eles querem o conteúdo conhecimento, a criação, eles querem reinventar, eles tem o potencial para reinventar o mundo, então se a gente não fizer parcerias com eventos que acontecem fora do contexto escolar e levá-los, essas práticas só dentro da escola são difíceis de acontecer” (Prof.^a 7T).

“É muito bom, é muito bom porque é um espaço que eles conseguem ter aquela sua habilidade contemplada, multiplicada né, eles conseguem conviver com outras pessoas também, que envolve outras habilidades, que na sala de aula nem sempre é possível, eles trocam informações sobre essas suas angústias ou as suas dificuldades em relação aos outros né” (Prof.^a 6A).

Estas palavras das professoras permitem perceber o quanto reconhecem a importância dos espaços para a suplementação curricular, para possibilitar avançar em suas aprendizagens, já que em sala de aula nem sempre isso é possível. Além disso, a narrativa da Professora 7T expõe a preocupação com o ensino baseado no conteúdo e relembra as contribuições de

Renzulli (2004), quando diz que o ensino dedutivo nem sempre contribui para a aprendizagem de todos os alunos.

É destacado por Santos (1999) o trabalho da sala de recursos, o qual difere das aulas normais, realizando atividades em que cada aluno se dedica às áreas de seu interesse/ou aptidões. Santos (1999, p. 45) assevera:

O aluno superdotado e talentoso, ao ser inserido num programa de atendimento, chega à sala de recursos inseguro, sem saber porque está ali e o que fará naquele ambiente estranho para ele, porém chegar com grandes expectativas, muitas vezes, acreditando que resolverá todos os seus problemas. Á medida que passa a confiar no professor, ele troca quase todas as atividades que se apresentam para ali permanecer mais tempo, dando continuidade a seu projeto de estudo individual, ou de grupo.

O espaço da sala de recursos, assim como os programas que também possuem a proposta de enriquecimento, possibilita aos alunos com altas habilidades/superdotação sentirem-se desafiados e explorarem o que tem interesse, permitindo o desenvolvimento de um ambiente de confiança entre professor e aluno.

Os próprios alunos comentam:

“Eu acho que é bom porque assim, na sala de aula tem alguns trabalhos para fazer, de certas matérias, só que no PIT eles procuram trazer além disso, tem outras informações, outros conhecimentos, além dos que tem no colégio, então eu acho que isso é bom porque a gente acaba aprendendo mais do que só no colégio” (Aluna DT).

“[...] na escola eles só procuram dar o básico e a partir do livro, então meus interesses estão mais no PIT que eles dão aulas de tudo, por exemplo, no ‘Eu me remexo muito’ eles dão aula de cada tipo de luta, das coisas de circo assim que eles ficam fazendo os malabarismos, eles procuram ensinar assim pra gente, e como eu falei na professora 7T também eles procuram mais, tem os conteúdos mais à frente do que nós estamos eu acho que é isso” (Aluna DT).

“Eu acho que é um benefício porque além de tu aprender na sala de aula tu aprende fora, as atividades recreativas que eu acho que te prepara assim para uma carreira de trabalho, porque agora lá na professora 7T a gente está aprendendo como planejar projetos, e é bem bom, pode levar isso pro trabalho, bem bom” (Aluno EC).

“Porque eu acho que pode melhorar um pouco a minha coordenação, que eu posso aprender coisas diferentes que eu não posso aprender no colégio, esse ano nós estamos trabalhando com as artes circenses então eu acho que é algo que o colégio nunca vai ensinar pra gente, é mais isso mesmo” (Aluna CL).

Estas narrativas são muito significativas pois expressam a satisfação destes alunos por estarem participando destas atividades e sentindo-se contemplados em suas áreas, desafiando

novos saberes. Também se salienta a possibilidade de, nos espaços de enriquecimento, ofertar-se a descoberta e a exploração das habilidades destes alunos, pois nem sempre eles se reconhecem ou conhecem todos seus potenciais. E quanto melhor se reconhecerem, mais seguros podem sentir-se em suas escolhas. Referindo-se a este reconhecimento entre seus pares e ao próprio conhecimento das suas potencialidades, a Professora 7T comenta:

“Traz identidade para eles, isso é uma coisa muito legal, até quando eu falei ali das parcerias, a própria parceria com o programa, com o PIT é maravilhoso porque traz identidade, eles se identificam, eu acho que não é à toa que aquela digital é o símbolo do programa, é impressionante como eles se identificam, eles se constituem como um grupo diferenciado” (Prof.^a 7T)

Acredita-se que no trabalho junto com seus pares, ou seja, com outras pessoas/colegas que possuem interesses semelhantes aos seus, estes alunos estão construindo e fortalecendo sua identidade. As palavras da professora descrevem a questão da identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação com o grupo de alunos que frequentam as mesmas atividades. Este é um amadurecimento pelo qual eles passam, percebendo que não são os únicos “estranhos” da escola. Esta constituição identitária é um aspecto muito relevante, especialmente quando se trata de jovens e adultos com indicadores de altas habilidades/superdotação, já que reconhecem suas experiências de aprendizagens, que são únicas.

Os alunos ainda afirmam:

“Eu aprendo coisas que eu não aprendo na aula” (Aluno AG).

“Que eu posso pesquisar alguma coisa ali e depois o professor comenta e eu vou saber como é que é” (Aluno AG).

“Gosto de participar da feira de ciências, que eu queria saber quando que vai ser esse ano” (Aluno BP).

“[...] gosto das coisas de eletrônica quando tem, quando tem, porque é uma raridade ter” (Aluno BP).

“É eu aprendo mais alguma coisa pelo menos [no PIT], vou aprendendo tipo, como soldar, fazer essas coisas, o meu tio já me ensinou a soldar, tirar solda, fazer essas coisas” (Aluno BP).

“[...] eu acho, isso me estimula bem a fazer as coisas, é o que eu gosto né” (Aluno BP).

“No PIT e no grupo que eu estou estão me ajudando mais por causa da coordenação motora, que eu tenho e coisas mentais mesmo, que eu tenho que pensar um jeito de fazer aquilo sem me machucar né, que eu sou um pouco

desastrada, e com a professora 7T na sala de recursos ela me ajuda mais com a parte de coisas que eu quero aprender e que não tem no colégio, que não está na ordem no colégio de ensinar aquilo, que não tem matéria nenhuma no colégio que ensine isso” (Aluna CL).

“[...] acho bom, porque é melhor, eu consigo aprender mais, consigo aprender rápido daí, não preciso de muito esforço” (Aluna CL).

O posicionamento dos alunos em relação à participação nas atividades de enriquecimento demonstra o quanto estas são significativas para seu desenvolvimento, uma vez que, nestas atividades, o aluno “vai em busca de autonomia, de independência e se sente seguro ao ver suas ideias valorizadas, sobretudo, pelo fato de poder executar tarefas que ele mesmo propôs” (SANTOS, 1999, p. 45).

Além disso, umas das professoras salienta o quanto o enriquecimento extracurricular possibilita a ocupação de outros lugares dentro da escola, normalmente pouco utilizados no turno regular. Ademais, evidencia que os alunos exploram e gostam destas experiências, assim como se satisfazem com atividades diferenciadas que possibilitam criar, debater, produzir.

“Para eles é muito importante porque essa questão de enfrentar o tédio que muitos deles sentem com as atividades ‘corriqueiras’ é muito importante e às vezes o simples mudar de espaço, ir para a videoteca ou ir para o laboratório de informática já muda o olhar deles sobre as coisas, a biblioteca também é bem frequentada por eles, pode ver aqui que não passa cinco minutos sem um aluno né, e eles têm visitas agendadas na biblioteca, então eles vêm trazer, vem buscar livros e o importante é conseguir na sala de aula contemplar esses três sujeitos, o que tem alguma limitação física ou intelectual, o aluno com altas habilidades e o aluno regular, que a gente tem que atender com a mesma paciência, com o mesmo zelo que atende os outros dois né, e esses ambientes eles favorecem que o aluno enxergue, por exemplo, na videoteca, às vezes ele já tinha assistido o filme que a professora propõe a assistir, só que ele vê de uma forma diferente pelo comentário do colega, pelo debate com a professora, pelo que ele tem que escrever sobre o filme, então ele aprende a ter esse outro olhar para aquele mesmo programa muitas vezes” (Prof.^a 6A).

“[...] raríssimas vezes eles não gostam, só a palavra jogo pra eles, que é desafio, faz toda a diferença, quando eles têm que, por exemplo, na gincana, que nós sempre temos a gincana anual, eles têm que criar muita coisa, então eles têm que criar com material reciclado, eles tem que resolver um enigma, um desafio, eles têm que fazer apresentações perante o grande público, então aí eles se envolvem bastante, aí a gente cobra a questão da organização, organizar a apresentação, limpar depois, prestar contas de quanto eles gastaram para fazer aquela apresentação, o que eles aprenderam com aquele desafio” (Prof.^a 6A).

Também se acredita que o trabalho nos espaços extracurriculares, tanto a sala de recursos como o projeto PIT, é suplementar ao currículo escolar, ampliando as possibilidades

de exploração e conhecimento. De acordo com Renzulli (2004), considerando o Modelo de Enriquecimento Escolar, as atividades podem variar entre os tipos I, II e III, explorando e utilizando diferentes recursos e técnicas e também aprofundando e desenvolvendo projetos em áreas específicas do seu interesse. A professora da sala de recursos comenta:

“Eu acho que vincular o trabalho de sala de aula é importante desde que ele não signifique ser conteudista na sala de recursos né, de repente começar a desenvolver um conteúdo, por exemplo, a partir da experiência que eu começar a desenvolver alguns conteúdos da química, não, eu, a gente fez isso aqui por uma curiosidade deles, tem termos técnicos tem, se eles vão usar, vão usar, vão interpretar vão interpretar, se eles não sabem eles vão buscar o conceito e vão colocar lá na parte teórica do trabalho, mas o meu objetivo não” (Prof.ª 7T).

“[...] eu acho que a vinculação com a sala de aula é no sentido de que o aluno possa ser reconhecido pelos colegas e pelos alunos na sala de aula, e tenha trânsito na sala de aula, para falar das coisas que ele aprendeu, para falar das coisas que ele sabe mais que os outros, não como alguém que sabe mais, mas como alguém que pode contribuir. Mas isso pro professor eu sei que é difícil, é muito difícil para o professor enxergar o aluno como alguém que tem um conhecimento não maior do que ele, mas diferente do dele, às vezes na sua própria área de atuação, às vezes para o professor isso é difícil ainda, parece tipo uma coisa meio de invasão de território do professor, eu acho que seria mais nesse sentido. O professor do AEE como um mediador entre as questões da sala de aula e, por isso que assim, por exemplo, nos anos finais a gente participa muito dos conselhos de classe, nossa teve muito aluno que a gente resolveu chamar na sala de recursos, e fazer entrevista e fazer estudo de caso e enfim, porque a gente percebia as falas dos professores nos conselhos de classe sobre o comportamento deles na sala de aula, não aparece, não é só indisciplina, tem algo a mais por trás disso né, já aconteceu isso, principalmente na outra escola” (Prof.ª 7T).

Nestas narrativas, é possível perceber a importância da vinculação do professor especialista com os professores da sala de aula regular, pois, na sala de recursos, não serão trabalhados conteúdos, mas estes podem compor as discussões em torno da elaboração de um projeto ou pesquisa, o que pode ser relacionado com as disciplinas curriculares e contar com a contribuição de algum professor. Sabe-se o quanto nem sempre este trabalho coletivo se dá com naturalidade; no entanto, entende-se que este favorece tanto o processo de identificação quanto a organização da proposta de atendimento educacional, especialmente pensando em um trabalho que possa ser suplementado também no contexto da sala de aula regular.

Além disso, no caso do projeto PIT, que é realizado fora do horário regular da escola, a aproximação entre os organizadores e os projetos não se dá com muita frequência, somente em reuniões ou encontros para retorno à comunidade escolar do trabalho realizado, em função de suas atividades não estarem diretamente vinculadas ao contexto escolar.

Os professores ainda comentam, quanto às atividades e ao projeto:

“[...] e as demais atividades eu também não tenho conhecimento no que que eles participam além né, eu sei que tem uma feira de ciências, ano passado teve uma amostra de trabalhos né” (Prof.^a 1E).

“É porque assim, alguns dos que estão no PIT eu nem sabia que estavam né e então eu não sei em que que isso está alterando porque eu imaginei que eles fossem um pouco acima da média geral da turma assim em função de estímulo ou de motivação interna mesmo, alguma coisa assim né, por isso que eu não sei te dizer se há interferência do PIT ou se é individual isso, o que eu sei é um dos casos que é mais problemático assim na questão disciplinar que como ele veio com esse problema, eu sei que é trabalhado alguma coisa lá para que ele desenvolva isso e também reflita na sala de aula né, porque tem caso que eu não entendia como que o aluno estava com altas habilidades se eu não via alta habilidade nenhuma dele na sala de aula né, eu precisava de alguém que me dissesse não é em tal coisa né, porque eu considero também a questão das inteligências, eu não tenho inteligência para o desenho, por exemplo, se considerar as Inteligências Múltiplas a minha para o desenho é péssima, tenha outras talvez desenvolvidas, enfim” (Prof.^a 1E).

“Na verdade eu noto se a gente não for atrás para perguntar para as pessoas qual o tipo do programa, tu não tem conhecimento, não tem muito giro de informação assim sabe” (Prof. 4N).

“Eles assim, eles fora da sala de aula eles têm espaços na escola, espaços que são oferecidos que eles podem, não tenho muito conhecimento porque eles estão aqui aos sábados e eu não fico muito na escola, mas eu já vi trabalhos feitos por eles assim ó, que já foram expostos, ano passado na feira multidisciplinar né, então foi feito todo um trabalho que a professora 7T faz né, tenho conhecimento que eles fazem passeios, eles vão conhecer lugares interessantes, não sei se sugeridos por eles né, mas eu acho bem interessante o trabalho, e isso contribui para o momento que eles estão dentro da sala de aula, esse momento que eles fazem fora contribui para o momento que eles estão em sala de aula, e ali está a responsabilidade, o envolvimento deles, porque eles sabem diferenciar né, depois eles trazem pra dentro da sala de aula isso que eles aprendem fora, isso é muito bom” (Prof.^a 3M).

Salienta-se, nas narrativas expostas, o fato de a participação destes alunos nos programas de enriquecimento contribuir para sua participação em sala de aula e para o seu desenvolvimento de maneira geral. Este é um aspecto realmente significativo, já que, como nem sempre é possível a organização de uma proposta de enriquecimento intracurricular, o trabalho realizado nos demais espaços contribui para a formação destes sujeito como um todo, favorecendo suas aprendizagens em sala de aula. Além disso, o atendimento pedagógico ao aluno com altas habilidades/superdotação tem uma organização diferenciada e possibilita a demonstração de suas ideias, projetos, criações, expandindo-se para outros conhecimentos e com uma metodologia diferenciada, o que contribui para o aluno expressar mais suas ideias. De acordo com Santos (1999, p. 45-46, grifo da autora),

O professor não vai receber alunos preparados para escolher e planejar seus trabalhos, desde o primeiro dia de atendimento. Eles vêm do ensino regular e estão acostumados a fazer o que a escola ordena. De modo geral, nunca tiveram oportunidade de elaborar um programa de estudos e precisam ser desafiados para

empreenderem o planejamento de suas atividades. Quando estas são valorizadas pelo professor e pelos colegas, o aluno passa a querer realizar mais e mais trabalhos tanto na escola, quanto fora dela. Esta escola passa a ser **considerada local de apoio, de motivações ao crescimento, desenvolvimento e busca do saber.**

É este trabalho que se almeja em prol dos alunos com altas habilidades/superdotação, no sentido de que se sintam valorizados nos espaços escolares, construindo lugares de produção de novos conhecimentos. No entanto, é importante que aconteçam as trocas entre os professores, para que todos tenham conhecimento do que vem sendo realizado e possam avançar nos conteúdos.

“[...] na sala de aula ajuda bastante, às vezes a gente aprende coisas na sala de recursos que a gente ainda não viu a matéria ou qualquer outra matéria, e às vezes a gente já está sabendo quando a gente já sabe a gente não dá muita bola e daí o professor acha que a gente está desinteressado, e daí depende de ti, do que tu faz, da tua ação porque eu ano passado eu aprendi lá na professora 7T as misturas da química e daí nesse ano como eu já sabia eu não dava muita atenção e ficava conversando daí os professores achavam que eu era desinteressado pela matéria e mais ou menos isso assim” (Aluno EC).

Assim, quando estruturadas propostas para a oferta do enriquecimento para os alunos com altas habilidades/superdotação, é importante a organização de momentos de diálogo, debate e construção de propostas envolvendo vários professores, pois, dessa forma, pode haver mais conexão, não prejudicando o aluno.

Desse modo, uma proposta de enriquecimento pode ser organizada de acordo com as necessidades dos alunos e as áreas nas quais se destacam, e nem sempre o trabalho ficará estanque dentro de um mesmo espaço, podendo ser realizadas visitas, passeios, construção, etc., com diferentes apoiadores.

Os alunos e professores comentam:

“Ah, de vez em quando eu vou na oficina do meu tio, e eu tenho minha própria oficina em casa, daí eu monto umas coisas, inclusive agora eu estou montando o meu rádio” (Aluno BP).

“Busco peças em uma loja, eles me dão. É que tem um carinho lá que me ajuda bastante, ele é bem legal” (Aluno BP).

“Tem o projeto PIBID que o C. o ano passado participava né, porque era no turno inverso então tem muitos fatores para eles estarem aqui no turno inverso, mas o C. participava de encontros” (Prof.^a 3M).

“[...] na minha opinião seria o seguinte ó, tanto o aluno com altas habilidades, habilidades especiais tudo mais, tanto alunos que têm dificuldades no aspecto cognitivo, deveria desses alunos terem outro turno com um aprendizado mais especificado e com professores específicos ou então aquele professor que dá pra eles lá, não em outras turmas mas um trabalho específico, o problema é que isso

encarece os custos operacionais para o Estado, mas esse sim seria para não fazer de conta, para ser real mesmo, uma condição real, trabalhar com ele em outro horário, separado e com ele junto, mas isso fazendo parte de uma carga horária, esse seria o caminho” (Prof. 4N).

Aparecem nestas narrativas outras possibilidades de trabalho, que são o envolvimento com a comunidade escolar, com apoio dos profissionais em geral, e os projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Alguns dos trabalhos de grupos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), PIT, entre outros, são oferecidos nas escolas e possibilitam a participação dos alunos, em horário inverso ao da sala regular, em atividades relacionadas a outras áreas.

Uma das professoras afirma:

“É eu acho assim, responsabilidade é uma coisa que eles têm, e que eles adquirem nesse momento que eles têm além da sala de aula, envolvimento, acho que esses dois fatores são fatores bem importantes, a responsabilidade e o envolvimento deles.” (Prof.ª 3M)

“Responsabilidade” e “envolvimento” dos alunos, palavras destacadas pela professora entrevistada, são alguns dos objetivos dos programas para o enriquecimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, pois se busca que eles sejam responsáveis por seus projetos e ações e realizem aquilo que é de seus interesses, de maneiras diferentes, mantendo-os envolvidos nestes projetos.

Pereira e Guimarães (2007, p. 171-172) justificam o atendimento especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas, pelos seguintes motivos:

- O direito universal e constitucional de todas as pessoas serem assistidas conforme seus potenciais.
- O fato de que indivíduos talentosos podem ser agentes de transformação social.
- O reconhecimento da importância do atendimento educacional no aproveitamento das possibilidades educacionais.
- A conscientização de que pessoas com potenciais superiores contribuem para o progresso das civilizações, desde que tenham oportunidades de desenvolver de forma mais plena seu potencial.
- O reconhecimento de que muitos países investem maciçamente em programas de captação e estímulo de talentos.

As propostas dos trabalhos de enriquecimento extracurriculares precisam ficar claras também para os pais, pois, caso contrário, estes podem não autorizar a participação do aluno ou não saber qual é a relevância de cada um deles para o aluno, já que o AEE e o PIT, por exemplo, são trabalhos ofertados por grupos diferentes de professores.

“[...] porque a questão com os pais também é muito relevante, para os pais aprenderem a lidar, para os pais deixarem eles vim aqui sábado, e entenderem a utilidade do aluno vir aqui sábado exclusivamente para o programa de altas habilidades, ou mesmo no contra turno também. Então os pais também são orientados nesse sentido” (Prof.^a 6A).

“[...] então eu tive que explicar para eles, para os pais, o que era esse espaço e daí diferenciar o que era o PIT e que era o AEE, e assim nós tanto isso criou a identidade, o atendimento que já vem há quatro anos que esse ano o grupo do AEE tem um nome, que é Divisão de Desenvolvimento de Habilidades, DDH, por quê? Porque eles foram se conhecendo, foram conhecendo as características” (Prof.^a 7T).

Todos os aspectos apontados nesta discussão fazem parte da organização de uma proposta de enriquecimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, os quais necessitam de suporte dos profissionais especialistas na área. Faz-se também necessário um trabalho colaborativo com os professores da sala de aula regular, pois o aluno precisa sentir-se amparado nestes espaços. Além disso, é importante que todos os professores saibam quem são os alunos atendidos por estas propostas, quais suas áreas de interesse e o que vêm desenvolvendo, para que o enriquecimento intra e extracurricular articule-se em prol do desenvolvimento de projetos mais consistentes, pensando na formação destes sujeitos como um todo.

Destaca-se a importância dada pelos alunos a estas atividades, incluindo o projeto PIT, trabalho realizado por acadêmicos da universidade, que coloca estes alunos em contato com áreas diferenciadas, professores especializados, proporcionando também contato entre os pares não só da mesma escola mas também de outras instituições, contribuindo, assim, para a formação de suas identidades. Acredita-se que este programa extracurricular favorece consideravelmente o crescimento e a maturidade destes alunos como sujeitos e contribui para que o currículo escolar seja expandido e aprofundado.

Assim, não basta o atendimento educacional estar garantido nos documentos legais nacionais, conforme já revisado anteriormente, se no cotidiano escolar as representações sobre este alunos e as práticas desenvolvidas são discriminatórias e excludentes de um processo educacional qualificado, ou mesmo se o atendimento educacional a estes alunos é direcionado somente para um professor – no caso, o professor da sala de recursos multifuncionais.

As ações em sala regular podem ser cada vez mais qualificadas nos espaços escolares, desde que os professores das salas regulares busquem mais conhecimento sobre o assunto, para que assim todos possam colaborar para uma educação mais inclusiva.

Com isso, acredita-se que o enriquecimento extracurricular tem muitos fatores positivos que favorecem o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação, conforme os sujeitos descrevem. Contudo, este enriquecimento não pode acontecer isoladamente de outras ações que ocorrem dentro da escola e de uma ação conjunta que busca aproximar-se também de uma proposta de enriquecimento intracurricular.

5.7 Aceleração

Entre as possibilidades de atendimento pedagógico ao aluno com altas habilidades/superdotação está o enriquecimento – intra e extracurricular – assim como a aceleração. Mesmo não tendo sido mencionada por professores e alunos participantes do estudo, faz-se necessária uma explicação sobre o processo de aceleração de alunos com altas habilidades/superdotação, pois este é um direito que o aluno com altas habilidades/superdotação possui, se forem avaliadas como favoráveis as condições psicológicas, cognitivas e familiares do aluno.

O procedimento de aceleração é assegurado ao educando desde 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 sua maturidade socioemocional. A aceleração é o procedimento indicado para alunos que comprovem seu alto desempenho, reconhecido pela LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). As escolas que considerarem necessário este procedimento, podem valer-se da política para assegurar ao aluno com altas habilidades/superdotação este direito.

A aceleração, vista como uma proposta educacional, precisa respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, considerando suas características e criando condições favoráveis para que continue avançando. Segundo Santos (1999, p. 174),

Sobre essas diferenças e considerando o ritmo próprio de sua precocidade, o básico é criar condições para que a criança amplie seu campo de ação/aprendizagem e se enriqueça com suas próprias vivências. Este processo é que constituirá uma aceleração de programa. Não deve consistir em acelerar mais ainda seu ritmo de aprendizado, mas ampliar o campo e as condições dentro de seu mundo vivencial. É favorável para que o ritmo de aceleração dela seja preservado e não seja alterado conforme a vontade do adulto. O que ela precisa é dominar e administrar seu próprio ritmo.

Assim, a aceleração possibilita a oferta ao aluno de um ambiente mais desafiador, possibilitando a ele trabalhar de acordo com seu ritmo. Vergara Panzeri (2006), a partir de uma experiência realizada na Argentina, descreve alguns procedimentos que podem ser organizados de modo a diminuir o tempo que o aluno deve permanecer na escola. A autora (2006) descreve a admissão precoce na escola, a qual deve ser realizada com cuidado, considerando que as atitudes intelectuais e sociais sejam elevadas no aluno, e com atenção ao estilo de trabalho docente, massa qual ainda não é admitida no Brasil. Também relata a) o salto para um ano mais avançado; b) a aceleração de um conteúdo ou matéria, permanecendo no mesmo ano escolar; c) a utilização de classes combinadas, quando em uma mesma sala pode haver interação entre alunos de níveis mais avançados e os demais; d) o currículo compacto, com reduzida quantidade de atividades sobre um tema, o que permite usar este tempo para avançar em outros assuntos; e) a mentoria; f) os programas extracurriculares; g) os avanços nos conhecimentos por meio de cursos nas universidades ou outros níveis que preparam estes alunos para determinados exames; h) a admissão precoce na universidade e i) os estudos à distância (VERGARA PANZERI, 2006).

Estas estratégias de aceleração precisam ser discutidas tendo em vista o perfil do aluno e a realidade educacional da instituição, considerando os fatores do meio que podem possibilitar melhores condições de aprendizagem ao aluno. Vergara Panzeri (2006, p. 107) expõe algumas vantagens da aceleração:

1. Estrategia rápida y económica
2. Aumento de la motivación académica de los alumnos
3. Terminación de los estudios antes del tiempo estipulado y opción por realizar más de una carrera o estudios de posgrado
4. Las relaciones personales en la universidad suelen ser buenas porque no se basan en la edad cronológica sino en las capacidades intelectuales
5. Suelen tener una formación académica muy buena ya que su productividad y su creatividad están en un nivel más alto³⁸.

Com base nessas vantagens, acredita-se que a aceleração pode ser organizada de modo a possibilitar muitos benefícios ao aluno. Quando se trata de aceleração, o mais comum na

³⁸ Tradução: “1. Estratégia rápida e econômica.

2. Aumento da motivação acadêmica dos alunos.

3. Término dos estudos antes do tempo estipulado e opção por realizar mais de uma carreira de estudos de pós-graduação.

4. As relações pessoais na universidade costumam ser boas porque não se baseiam na idade cronológica, mas sim nas capacidades intelectuais.

5. Costumam ter uma formação acadêmica muito boa, já que sua produtividade e sua criatividade estão em um nível mais alto” (VERGARA PANZERI, 2006, p. 107).

realidade brasileira é a aceleração de ano/série, de acordo com o que se tem previsto na legislação nacional (BRASIL, 1996). No entanto, este termo é utilizado também de maneira mais ampla, abarcando outras formas de aceleração do conhecimento.

Porém, alguns aspectos inconvenientes também podem ser destacados, os quais podem ser evidenciados em alguns casos, conforme menciona Vergara Panzeri (2007, p. 107):

- Socialización – Posibles dificultades en las relaciones interpersonales – puede generar rechazo de los compañeros
- Desarrollo emocional
- Desarrollo físico (sobre todo si existe aceleración intensiva, varios cursos por encima de su edad cronológica)
- Puede producir “lagunas”
- No reciben una enseñanza individualizada adaptada a sus dotes sino el mismo programa que los alumnos mayores con los que se ubica
- El terminar la carrera a edades tempranas puede tener la dificultad de no encontrar trabajo
- Optar por un campo de estudio o una carrera a una edad temprana puede ser prematuro al no estar claramente definidos los intereses³⁹.

Conforme descrito, a aceleração é mais uma possibilidade para o atendimento pedagógico aos alunos com altas habilidades/superdotação, pois, assim como as propostas de enriquecimento escolar, a aceleração deve ser pensada caso seja evidenciada a necessidade de acordo com o perfil do aluno.

Com isso, encerra-se esta discussão, a qual procurou apontar propostas e práticas que se vislumbram tanto no referencial teórico, assim como o que se evidencia na realidade da instituição estudada. Foi possível destacar algumas dificuldades para que a aceleração aconteça, algumas possibilidades que já vêm sendo construídas no cotidiano escolar para qualificar o currículo da escola. Além disso, foi possível apontar algumas sugestões para a qualificação do trabalho da escola para atender a este público, para que assim se possa propor

³⁹ Tradução:

- “Socialização – Possíveis dificuldades nas relações interpessoais – podem gerar rejeições dos companheiros.
- Desenvolvimento emocional
- Desenvolvimento físico (sobretudo se existe aceleração intensiva, vários cursos acima de sua idade cronológica)
- Podem produzir ‘lacunas’
- Não recebem um ensino individualizado adaptado aos seus dotes, mas sim o mesmo programa que os alunos mais velhos com os quais se encontram.
- Ao terminar a faculdade em idade precoce pode ter dificuldades de encontrar um trabalho.
- Optar por um campo de estudos ou uma faculdade em uma idade precoce pode ser uma atitude prematura por não se encontrar claramente com seus interesses definidos” (VERGARA PANZERI, 2006, p. 107).

o enriquecimento curricular e a inclusão de maneira mais adequada para os alunos com altas habilidades/superdotação.

5.8 Outras propostas curriculares para os alunos com altas habilidades/superdotação

Considerando que o aluno com altas habilidades/superdotação possui NEE, o enriquecimento é uma estratégia que possibilita o aprofundamento do currículo regular. Vergara Panzeri (2006, p.122) descreve alguns pontos que podem ser levados em consideração na elaboração de um currículo diferenciado a estes alunos, que são:

- Dar a los alumnos trabajos más desafiantes e interesantes.
- Trabajar en un nivel de habilidad más alto con resolución de problemas, pensamiento divergente, evaluativo y creativo.
- En el enriquecimiento, se puede extender o estudiar en profundidad un área o ir saltando por distintas áreas que sean de interés para el alumno.
- Se puede aplicar como recurso un estudio independiente: es una forma de incorporar habilidades de trabajo mientras se desarrollan altos niveles de pensamiento, se apunta a la gran diferencia entre memorizar algo y conocer y aplicarlo creativamente. Consiste en planear, realizar y evaluar su propio trabajo. Es fundamental que las maestras estén seguras de cuales son los intereses de los niños para que sean el punto de partida. Un estudio independiente necesita ser bien planeado, llevado a cabo conscientemente y ser evaluado con precisión.
- La evaluación regular es esencial como base para redefinir, modificar y reciclar cualquier programa. Puede ser formal o informal. Es importante no olvidar la aplicación de la creatividad del docente en el momento de elaborar la evaluación y el intento de que emerja la creatividad del niño en el momento de evaluarlo⁴⁰.

Estes aspectos apontados por Vergara Panzeri resumem ideias debatidas ao longo desta tese, expressando a necessidade de atenção aos interesses do aluno, de aprofundamento das temáticas de interesse, de incentivo ao estudo independente, assim como de avaliação dos

⁴⁰ Tradução:

- “Dar aos alunos trabalhos mais desafiantes e interessantes.
- Trabalhar em um nível de habilidades mais alto, com resolução de problemas, pensamento divergente, avaliativo e criativo.
- No enriquecimento, pode-se estender ou estudar aprofundadamente uma área ou ir saltando por diferentes áreas que sejam do interesse do aluno.
- Pode-se aplicar como recurso um estudo independente: é uma forma de incorporar habilidades de trabalho enquanto se desenvolvem altos níveis de pensamento, aponta-se a grande diferença entre memorizar algo e conhecer e aplica-lo criativamente. Consiste em planejar, realizar e avaliar seu projeto de trabalho. É fundamental que as professoras estejam seguras de quais são os interesses das crianças para que estes sejam o ponto de partida. Um estudo independente necessita ser bem planejado, levado a cabo conscientemente e avaliado com precisão.
- A avaliação regular é essencial como base para redefinir, modificar e reciclar qualquer programa. Pode ser formal ou informal. É importante não esquecer da aplicação criativa do docente no momento de elaborar a avaliação e da tentativa de que emerja a criatividade da criança no momento de avaliá-la”.

seus conhecimentos, a fim de definir novos planejamentos de trabalho e desenvolvimento da criatividade do aluno.

Também é apontado por Vergara Panzeri (2006, p. 122-123) que:

- La técnica de la tormenta de ideas ayuda a estos niños a desarrollar habilidades de pensamiento más altas.
- Cuando el niño completó una tarea, se le puede permitir ir a la biblioteca o a una habitación de recurso para buscar algo o investigar o trabajar con el bibliotecario o con una persona especialista en ese tema. No deberían tomarse ni como premio ni como castigo esos lugares.
- Conectar aquellas áreas fuertes con sus debilidades, intentando relacionarlas y encontrar una mejor predisposición para aquello que no le gusta tanto⁴¹.

Procura-se, portanto, conforme Vergara Panzeri (2006), incentivar o aluno a atingir maiores índices da sua capacidade intelectual, aperfeiçoando sua criatividade e potencializando aquelas áreas nas quais pode não ter habilidades muito desenvolvidas. A aproximação das áreas fortes do aluno com as áreas de menores capacidades, com ações que as associem, pode contribuir para incentivá-los a novas aprendizagens.

Acredita-se que estas ações descritas podem potencializar um currículo mais direcionado aos alunos com altas habilidades/superdotação, construindo um ambiente mais estimulador, de acordo com as necessidades dos alunos e da realidade educacional vivenciada.

Vergara Panzeri (2006) e Gama (2006) abordam a diferenciação curricular para alunos com altas habilidades/superdotação a partir de quatro áreas, as quais considera-se que são extremamente relevantes para esta discussão. Por este motivo, serão aqui destacados: Conteúdos, Processo, Produtos e um Ambiente de Aprendizagem Ideal.

Quanto ao conteúdo, Vergara Panzeri comenta que este pode mover-se mais rapidamente ou mais aprofundadamente em alguma área de estudo, alterando-se na sua complexidade, variedade e organização. Já o processo implica:

- Usar la mente.
- Aprender a pensar.
- Aprender a manejar la frustración.

⁴¹ Tradução:

- “A técnica da tormenta de ideias ajuda a estas crianças a desenvolver habilidades de pensamento maiores.
- Quando a criança completa uma tarefa, pode-se permitir ir a biblioteca ou a uma sala de recursos para buscar algo ou pesquisar ou trabalhar com o/a bibliotecário/a ou com uma pessoa especializada no tema. Tais lugares não deveriam ser interpretados nem como prêmio nem como castigo.
- Conectar aquelas áreas fortes com suas debilidades, tentando relacionar e encontrar uma melhor predisposição para aquela área que não gosta tanto” (VERGARA PANZERI, 2006, p. 122).

- Utilizar hipótesis-prueba / corroborar (o refutar una teoría) y hacer investigaciones.
- Acentuar los finales abiertos, los auto-descubrimientos.
- Poner énfasis en los razonamientos.
- Permitir la elección libre del método para resolver los problemas (VERGARA PANZERI, 2006, p. 123)⁴².

Estes aspectos são interessantes à discussão pois fazem parte do processo de construção da aprendizagem e contribuem para que novos conhecimentos sejam adquiridos pelo aluno. Acredita-se que este item – o processo – é o mais significativo aos alunos, pois, segundo Gama (2006), envolve o modo como os professores ensinam, como os materiais são apresentados e utilizados, como as atividades são realizadas pelos alunos, etc.

Quanto ao produto, a ênfase dada pelas autoras (VERGARA PANZERI, 2006; GAMA, 2006) refere-se à possibilidade de o aluno com altas habilidades/superdotação demonstrar de outras maneiras o que vem aprendendo, não necessariamente por meio do modo mais comum de avaliação, as provas. Desse modo, pode usar sua criatividade, demonstrando também os conhecimentos produzidos, por meio de maquetes, da invenção de jogos, de uma apresentação, entre outras possibilidades relacionando com problemas reais.

Referindo-se a um ambiente de aprendizagem ideal, Vergara Panzeri (2006, p. 124) faz referência a um ambiente que disponha de mais recursos e possibilidades ao aluno.

Consistiría en disponer de medios adecuados para un aprendizaje con características distintas más exploratorio y autodidacta:

- Equipos apropiados y facilidades
- Biblioteca
- Laboratorio de ciencia
- Terminales de computadora conectadas a internet
- Equipos de vídeo⁴³.

⁴² Tradução:

- “Usar a mente
- Aprender a pensar
- Aprender a lidar com a frustração
- Utilizar hipóteses-provas/ corroborar (ou refutar uma teoria) e realizar pesquisas
- Ressaltar os resultados em aberto, os autodescobrimentos.
- Dar ênfase ao raciocínio
- Permitir a escolha livre do método para resolver os problemas” (VERGARA PANZERI, 2006, p. 123).

⁴³ Tradução: “Consistiría en dispor de meios adequados para uma aprendizagem com características diferenciadas mais exploratórias e autodidatas:

- Equipamentos apropriados e facilitadores
- Biblioteca
- Laboratório de ciências.
- Terminais de computadores conectados à internet
- Equipamentos de vídeo” (VERGARA PANZERI, 2006, p. 124).

Um ambiente favorável à aprendizagem é, segundo Gama (2006), aquele que se caracteriza pela independência, abertura, complexidade e alta mobilidade, centrado no processo do aluno. Além disso, “o ambiente tem que ser sociomoral, isto é, tem que favorecer as discussões morais e o autoconhecimento” (GAMA, 2006, p. 95).

Considerando estes apontamentos quanto ao conteúdo, processo, produto e ambiente de aprendizagem, acredita-se que um currículo que se preocupa com a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação precisa refletir sobre as necessidades vinculadas a cada um deles, para que se possa construir um espaço educacional mais rico em oportunidades.

Gama (2006, p. 105) propõe um “modelo para o desenvolvimento de currículos para alunos superdotados no Ensino Fundamental”, o qual deve “levar em conta a cultura da comunidade específica para a qual o currículo será planejado”. Assim, pensa-se que cada realidade educacional necessita considerar a população da qual pretende dar conta, bem como a realidade física, humana e institucional para discutir uma proposta de currículo para os alunos com altas habilidades/superdotação.

Gama propõe que o modelo seja utilizado em mais de uma área, com adaptações curriculares focadas nas áreas dos alunos que serão atendidos em determinada realidade, e divide-se em quatro partes:

1ª Parte – Avaliação da cultura: investigação dos domínios e campos de conhecimento e estabelecimento de relações entre os papéis vocacionais e não vocacionais existentes na comunidade e as áreas de estudo do currículo regular.

2ª Parte – Análise do currículo regular na área de estudo a ser adaptada, modificada e/ou complementada e planejamento de conteúdo mais abstrato, mais variado e mais complexo do que o regular.

3ª Parte – Programação dos processos: estabelecimento de seqüência de estágios cognitivos para a área de estudo em questão e planejamento de atividades para o desenvolvimento dos processos analíticos; e planejamento de atividades abertas, de estudo e/ou a criação de conhecimento novo, em busca de soluções reais para os problemas.

4ª Parte – Programação do ambiente de aprendizagem: seleção de materiais especializados que permitam a exploração do conhecimento de forma analítica e criativa (GAMA, 2006, p. 106).

Estas partes, descritas por Gama (2006), são fundamentais para que se constitua um currículo diferenciado para os alunos com altas habilidades/superdotação. Nestas etapas, evidencia-se que o processo deve ser organizado de acordo com cada instituição escolar e cada sujeito, considerando suas áreas de interesse e suas habilidades.

Novaes (1979, p. 102) comenta sobre os princípios de um currículo que contempla os alunos com altas habilidades/superdotação, afirmando que:

[...] as características de um currículo que satisfazem o aluno em sua ação pessoal e intelectual implicam os seguintes aspectos:

- inferência subjetiva;
- orientação processual;
- ação direta;
- aplicação abrangente; e
- seleção do próprio aluno.

Uma autora que também vem contribuindo com discussões sobre o currículo para os alunos com altas habilidades/superdotação é Joyce Van Tassel-Baska (2003, 2008), a qual é diretora do *Center for Gifted Education* no *The College of William and Mary*, na Virgínia, onde desenvolveu um programa de pós-graduação e um centro de pesquisa e desenvolvimento em educação de superdotados. Parte dos estudos realizados pela autora, no seu contexto de pesquisa e das experiências sobre diferenciação integrada, tem sido a base para o Modelo de Currículo Integrado.

Segundo Van Tassel-Baska (2008), a diferenciação curricular precisa ser sensível às características que tornam o currículo flexível para que o aluno possa avançar em suas aprendizagens, enfatizando atividades que incentivem o maior nível de pensamento e resolução de problemas e expondo o aluno ao mundo das grandes ideias.

A partir de amostras de experiências, Van Tassel-Baska (2008) aponta que o principal indicador de eficácia do currículo é a melhoria da aprendizagem dos alunos e as experiências positivas dos professores com materiais e estratégias de ensino diferenciadas. Serão destacados dois núcleos para ilustrar algumas dimensões do Modelo, que são:

a) Conteúdo avançado: a compactação é utilizada para trabalhar aspectos do currículo em período menor de tempo e substituir por opções mais rigorosas e aprofundadas. O primeiro passo é a realização de uma abordagem diagnóstica prescritiva, para posterior estabelecimento objetivos para o aluno, reorganizando o currículo e revisando os conteúdos necessários;

b) Processos e produtos – habilidades de pensamento: o objetivo é envolver o aluno com altas habilidades/superdotação em habilidades de processo de ordem superior, instigando-o por meio da resolução de problemas que trabalhem com conhecimentos centrais das disciplinas específicas e áreas gerais de estudo (VAN TASSEL-BASKA, 2008).

Uma contribuição importante de Van Tassel-Baska (2008) refere-se às implicações das reflexões sobre o currículo para a escola. A autora menciona que um currículo diferenciado é favorável para promover a aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação, uma

vez que a utilização de materiais curriculares baseados em pesquisa é adequada para a aprendizagem deles. Além disso, “A second implication rests in the need to see these learners as individuals, not just members of a group and therefore provide assistance with social and emotional development needs and personalized services that reveal themselves to be needed” (VAN TASSEL-BASKA, 2008, p. 20)⁴⁴.

Assim, acredita-se que as contribuições desta autora apontam também para alguns direcionamentos na discussão sobre o currículo para os alunos com altas habilidades/superdotação, uma vez que enfatiza a importância deste trabalho de diferenciação curricular a partir das experiências que vivencia.

Conhecendo alguns aspectos do que vem sendo desenvolvido no currículo da escola estudada nesta pesquisa para o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação, pretende-se utilizar as discussões propostas pelas autoras para a reflexão sobre perspectivas para este trabalho, buscando a concretização de ações no cotidiano educacional.

⁴⁴ Tradução: “A segunda implicação repousa na necessidade de ver estes alunos como indivíduos, e não apenas membros de um grupo e, portanto, prestar assistência com necessidades de desenvolvimento social e emocional e serviços personalizados que se revelam necessário” (VAN TASSEL-BASKA, 2008, p. 20).

CAPÍTULO 6

The absence of opportunities to develop creativity in all young people, and especially in talented students, is arguably the biggest challenge in gifted education.

(RENZULLI, 2014, p. 558)⁴⁵

⁴⁵ Tradução: A ausência de oportunidades para desenvolver a criatividade em todos os jovens, e especialmente nos alunos talentosos é, inegavelmente, o maior desafio da educação dos superdotados. (RENZULLI, 2014, p. 558)

6 ALGUMAS PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A educação dos alunos com altas habilidades/superdotação e a configuração dos currículos escolares na contemporaneidade passam a ser debatidos considerando as possibilidades educacionais que as políticas pontuam como válidas, assim como o que os autores vêm aprofundando e os perfis das instituições de ensino brasileiras.

Com base no conceito de inteligência proposto por Gardner (1995, 2000) e no de altas habilidades/superdotação proposto por Renzulli (2004) e acreditando que o enriquecimento é uma necessidade dos alunos com altas habilidades/superdotação, foram estruturados nesta tese alguns itens considerados fundamentais para a reflexão sobre o currículo escolar para atender a este público. Os aspectos destacados sobre o currículo que serão apresentados a seguir surgiram a partir das discussões realizadas nesta pesquisa, considerando também a realidade da instituição pesquisada.

Assim, o currículo para os alunos com altas habilidade/superdotação necessita refletir sobre:

- Processo de conscientização, nas escolas, sobre a identificação e o enriquecimento para estes alunos, com trabalho colaborativo entre professores regulares e professores especializados.

Este processo de conscientização é fundamental, pois, para que um trabalho diferenciado seja realizado, é necessário que os professores tenham ciência da importância deste para o desenvolvimento do aluno com altas habilidades/superdotação. Este trabalho perpassa também a formação continuada dos professores dentro da escola regular, que deve proporcionar maior conhecimento sobre o tema, com diálogo entre os profissionais, assim como a elaboração de um PPP que contemple o atendimento educacional para os alunos com altas habilidades/superdotação.

Além disso, ressalta-se o trabalho colaborativo entre o professor regular e o professor especialista em Educação Especial, visto que as ações educacionais para os alunos com altas habilidades/superdotação não podem se restringir a um espaço; devem estar em construção a partir de debates e propostas coletivas e que se complementam.

- Conhecimento e análise das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação e das suas áreas de interesses.

Os alunos com altas habilidades/superdotação possuem NEE que precisam ser conhecidas pelos seus professores, para que, assim, tanto o professor da sala de recursos multifuncionais como o professor da sala comum possam propor estratégias para o seu desenvolvimento, seja por meio do enriquecimento ou mesmo da superação de dificuldades emocionais, sociais, etc.

Estes alunos podem ser identificados e reconhecidos dentro do contexto educacional, a partir de uma avaliação pedagógica, o que pode ser feito por meio da realização de entrevista familiar, do conhecimento de seu histórico escolar, de suas áreas de interesse e destaque. Assim estas potencialidades dos alunos podem ser mais exploradas, conhecidas pelos seus docentes e analisadas, a fim de serem enriquecidas dentro do contexto escolar.

Além disso, os profissionais da escola podem propor um processo de identificação destes potenciais, organizando estratégias que possibilitem a identificação pedagógica do comportamento de superdotação, com etapas que condizem com o trabalho realizado na instituição, envolvendo pais e professores no reconhecimento deste aluno.

- Análise do currículo escolar desenvolvido na instituição.

É importante que a gestão escolar, na qual se inclui toda a equipe escolar, esteja envolvida em analisar o currículo escolar vigente, as ações em promoção na escola, as iniciativas propulsoras de habilidades, as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas, as relações estabelecidas em sala de aula, etc., a fim de problematizar o que é mais favorável ou menos favorável ao desenvolvimento das habilidades dos alunos com altas habilidades/superdotação nas diversas áreas de interesse. Assim, pode-se romper com barreiras que estão fixadas neste ambiente educacional, incluindo mitos sobre o tema das altas habilidades/superdotação.

É importante atentar às estratégias pedagógicas utilizadas, afastando-se de um currículo rígido e inflexível, pois este dificulta a realização de flexibilizações para o atendimento do aluno com altas habilidades/superdotação, que necessita da suplementação curricular.

- Avaliação da cultura escolar.

É importante considerar os aspectos culturais da escola, uma vez que o contexto influencia o direcionamento das ações do currículo escolar. Segundo Gama (2006, p. 107),

A escola, com sua cultura específica, é formada pela administração, o corpo docente e o corpo discente. Na avaliação da cultura da escola, é preciso levar-se em conta as ocupações existentes na própria escola, bem como as famílias dos alunos, com suas ocupações profissionais e não profissionais. Estes são os primeiros papéis sociais que têm que ser examinados, com relação às disciplinas ensinadas. A partir de então, é necessário que se analisem os demais contextos, nos quais a escola está inserida: a comunidade diretamente circundante, a cidade, o estado, o país, o mundo, o universo.

Estes aspectos culturais que envolvem a escola podem ser analisados como forma de conhecer o que compõe este espaço, o que se espera de tal ambiente, o que pode ser ofertado aos alunos, etc.

- Organização de uma proposta de atendimento educacional aos alunos com altas habilidade/superdotação – enriquecimento intracurricular e extracurricular, etc.

Conhecendo o contexto cultural da escola e as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, pode-se organizar uma proposta de atendimento educacional, considerando todos os aspectos evidenciados. Este atendimento pode acontecer por meio a) do enriquecimento intracurricular, nas suas mais diversas formas, de acordo com um planejamento adequado; b) do AEE realizado pelo professor especializado em Educação Especial; c) da aceleração; d) de atividades em programas de enriquecimento extracurricular; e) da vinculação com outros profissionais da comunidade escolar relacionado às áreas de interesses específicas dos alunos; assim como de outros trabalhos que a escola possa ofertar para a promoção das habilidades destes alunos com altas habilidades/superdotação.

A revisão dos conteúdos dos livros didáticos também é um aspecto que necessita de atenção, pois nem sempre são totalmente adequados ao uso contínuo com o aluno com altas habilidades/superdotação. Conforme Renzulli (2004) menciona, podem ser realizadas flexibilizações neste material.

Quanto ao trabalho em sala de aula, acredita-se que o enfoque na pesquisa e nas estratégias de aproximação dos conteúdos com a realidade dos alunos, apelando também à imaginação e à construção de novos conhecimentos, favorece as aprendizagens, assim como a

discussão sobre as metodologias utilizadas, as quais podem se estender a mais espaços e recursos. As experiências descritas anteriormente, conforme proposto por Renzulli (2001) e Van Tassel-Baska (2008), ou outros (FREITAS, PÉREZ, 2012), são enriquecedoras aos currículos das escolas brasileiras e podem favorecer as construções de novas propostas aos alunos com altas habilidades/superdotação em nossas instituições.

Uma possibilidade de enriquecimento que vem se constituindo nas escolas públicas brasileiras é o Programa Mais Educação, o qual foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17e regulamentado pelo Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010) e constitui-se como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas que aderem ao programa em questão podem desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2010). Estas atividades são organizadas de acordo com a necessidade, o interesse e a disponibilidade da comunidade escolar. Os alunos interessados permanecem em turno integral na escola.

Este programa também pode ser uma possibilidade de atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação, tendo em vista que pode ofertar a exploração de outras áreas do conhecimento, assim como o aprofundamento em algumas delas.

No entanto, conforme debatido ao longo do texto, as propostas de atendimento direcionadas aos alunos com altas habilidades/superdotação devem ser pensadas e construídas de acordo com a realidade educacional da instituição, as suas condições humanas, financeiras, tecnológicas, etc., assim como com as áreas de interesse e as necessidades específicas deste público, considerando a sua individualidade. Não é recomendado somente o encaminhamento deste aluno para o AEE e a desresponsabilização dos demais gestores educacionais pelo acompanhamento do trabalho com este aluno. Por ser um aluno da instituição, estas propostas precisam ser construídas pelo corpo docente, em um trabalho colaborativo, sendo também avaliadas ao longo do tempo, a fim de realizar as adequações necessárias.

- Programação de um ambiente de aprendizagem favorável.

Um ambiente de aprendizagem favorável envolve pensar em condições físicas de exploração de diferentes espaços dentro e fora da escola, assim como em recursos diversos

que podem contribuir para as aprendizagens e estar vinculados aos assuntos debatidos em sala (GAMA, 2006). Refere-se também a um ambiente de estímulo à criatividade e à produção, com o acompanhamento dos professores no direcionamento de pesquisas, projetos e ações aos alunos. Conforme aponta Renzulli (2004), o ambiente tanto pode contribuir como dificultar a evidência do comportamento de altas habilidades/superdotação, assim como o enriquecimento, e, por isso, a programação de um ambiente de aprendizagem favorável é um aspecto importante na educação destes alunos.

Assim, busca-se produzir nos professores e nos alunos uma cultura de participação dentro da escola, gerando um ambiente favorável à aprendizagem, onde os sujeitos possam opinar, dialogar e construir juntos um espaço educacional adequado ao trabalho docente, com condições satisfatórias para o trabalho e para os alunos, com uma instituição preparada para atender às suas necessidades educacionais e ofertar uma educação de qualidade a eles.

- Incentivo ao desenvolvimento de atividades/produtos.

Os alunos com altas habilidades/superdotação podem ser incentivados a usar sua criatividade, a explorar suas habilidades e a chegar ao desenvolvimento de produtos originais, relacionados às suas áreas de interesse e pesquisa, como também vinculados a problemas reais. Acredita-se que este incentivo ao desenvolvimento de produtos, que podem ser apresentações orais, trabalhos artísticos, maquetes, livros, etc., favorece a expressão do aluno e a demonstração de suas aprendizagens. Conforme debatido anteriormente, estes trabalhos se constituem como um dos tipos de atividades – atividades do tipo IV – que podem ser realizadas no enriquecimento.

Além disso, incentivando os alunos com altas habilidades/superdotação, está-se também contribuindo com os demais sujeitos da escola, estimulando todos a serem produtores de conhecimentos, não apenas reprodutores de saberes, chegando a problematizações e produtos novos.

Estas perspectivas curriculares para o atendimento educacional do aluno com altas habilidades/superdotação podem ser representadas no formato de uma espiral (Figura 7).

Segundo a Infopédia (2015),

A espiral é um símbolo de evolução e de movimento ascendente e progressivo, normalmente positivo, auspicioso e construtivo, sobretudo na sua forma. [...] A forma da espiral é encontrada em todas as culturas e traduz um movimento

ascendente de evolução a partir de um ponto inicial, o que pode até ser associado com a própria progressão da existência.

A espiral apresentada, com as perspectivas curriculares para os alunos com altas habilidades/superdotação, representa uma possibilidade de avanço na educação destes alunos, um movimento necessário para sua educação. O currículo necessita ser flexível para o atendimento a eles, para que assim possa ser pensada a sua inclusão educacional com maior qualidade.

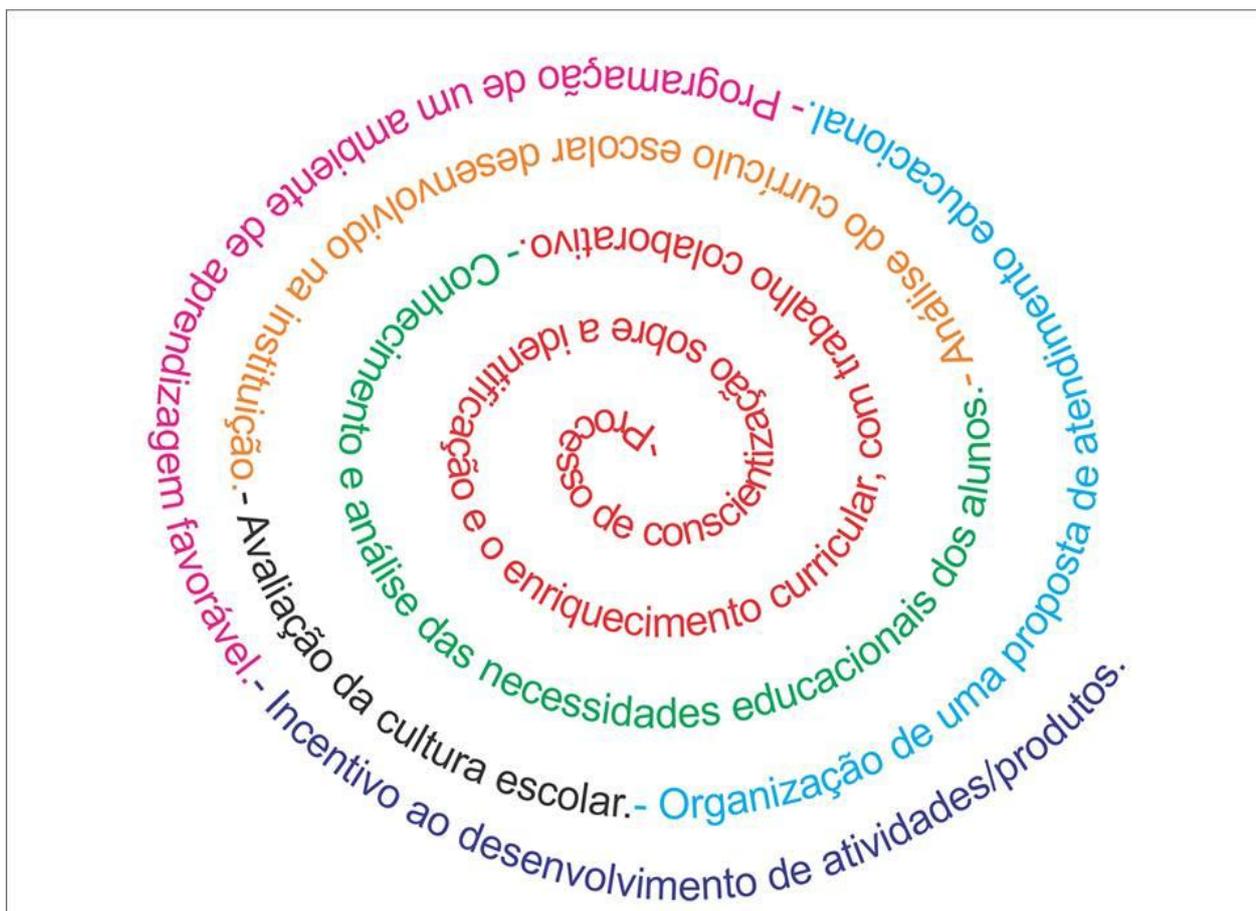


Figura 8 – Espiral das perspectivas curriculares para os alunos com altas habilidades/superdotação.

Fonte: Elaborada pela autora (2014).

Com a problematização na escola a respeito do que consta na espiral, acredita-se que os alunos com altas habilidades/superdotação podem ser inseridos na escola regular, não apenas tendo acesso ao currículo escolar, mas também ao direito à diferenciação curricular quando necessário, a fim de atender às suas necessidades específicas. Os gestores educacionais precisam refletir a respeito do currículo escolar, cumprindo com uma proposta

curricular nacional, mas propondo também alternativas curriculares que contemplem os interesses destes alunos, considerando a realidade institucional e discente. Estes aspectos passam pela construção de um projeto de escola que busque valorizar as diferenças de cada sujeito e incentivá-las. Nesse sentido, também se está incentivando e estimulando o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Van Tassel-Baska (2008, p. 20) aponta reflexões sobre a educação destes alunos e assevera que “The learning of the gifted is too important to leave to chance; we must pursue its development with ardor and diligence”⁴⁶. Esta é uma afirmativa importante, pois não se pode desperdiçar o potencial destes alunos, os quais buscam na escola, na família e na sociedade espaço para seu desenvolvimento.

Para que se possa problematizar um processo de inclusão educacional destes sujeitos com altas habilidades/superdotação na escola comum, é preciso pensar nas questões curriculares, naquilo que perpassa o cotidiano escolar e nele acontece, contribuindo para a formação de sujeitos pensantes, cidadãos, seres humanos.

⁴⁶ Tradução: “O potencial de aprendizagem de superdotados é importante demais para ser deixado ao acaso; devemos prosseguir o seu desenvolvimento com ardor e diligência” (VAN TASSEL-BASKA, 2008, p. 20).

CAPÍTULO 7

“Seremos obrigados a inventar algo que não temos, uma organização e uma estrutura específica que respeite, não violente os processos de formação, socialização, desenvolvimento pleno, de aprendizagens próprios do tempo humano, social, cultural, identitário da infância.

Uma tarefa nada fácil, mas imprescindível”.

Arroyo (2011, p. 191)

7 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A INCLUSÃO E OS TEMPOS/ESPAÇOS QUE PERMEIAM O CURRÍCULO ESCOLAR

7.1 A constituição dos processos de escolarização e a relação desta com os alunos com altas habilidades/superdotação

Assim como investigadas as origens do currículo, será realizada uma discussão sobre os aspectos históricos que descrevem a constituição das classes na escolarização do Brasil, levando a refletir a respeito da própria constituição da escola na contemporaneidade.

Para isso, serão utilizados como referenciais principais as propostas dos autores Faria Filho (2000, 2008) e Hamilton (1992), os quais procuram problematizar sobre os tempos e espaços escolares, a criação das classes e a evolução da instituição escolar ao longo dos anos.

Faria Filho contribui para a discussão sobre o processo de escolarização e a constituição das instituições de ensino, considerando as várias implicações e dimensões da escolarização, demonstrando preocupação com as culturas escolares. No entanto, inicialmente é necessário compreender a partir de qual compreensão utiliza-se o termo “escolarização”. De acordo com Faria Filho (2008, p. 78), este termo possui dois sentidos. No primeiro,

[...] escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.

Já a outra compreensão, relacionada a esta, remete à ideia de escolarização como

[...] o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de implicações/dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não das competências culturais e política dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil (FARIA FILHO, 2008, p. 78).

Desse modo, compreende-se que a escolarização acontece, no mundo moderno, sob a influência de fatores que vão além dos muros da escola, relacionando-se com aspectos políticos, sociais e culturais. Ademais, pode-se notar a ampliação dos processos de escolarização e do aumento das matrículas de meninas ao longo dos séculos. “De uma

sociedade sem escolas no início do século XIX, chegamos ao início do XXI com a quase totalidade de nossas crianças na escola” (FARIA FILHO, 2008, p. 79).

Além disso, pensando no processo de escolarização, é preciso deixar claro que, ao mesmo tempo em que a escola produz a sociedade, ela também é diretamente afetada pelo conjunto da vida social. Sendo assim, de acordo com as palavras de Faria Filho (2008, p. 80) “é necessário compreender a escolarização como um momento/uma forma de produção do próprio Estado moderno e não apenas como uma forma de atuação deste mesmo Estado”, já que este processo de escolarização também fortalece o Estado Nacional.

No Brasil, os tempos e espaços escolares foram constituindo-se em conformidade com as propostas de cada época. Estes termos não são dimensões neutras do ensino; também ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Observando as mudanças que ocorreram ao longo dos séculos na escolarização no Brasil, verifica-se que houve diferentes possibilidades de viver e diferentes formas de constituição da escola e de seus sujeitos.

O tempo e o espaço são múltiplos e, segundo Faria Filho e Vidal (2000, p. 21),

[...] como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campainhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola.

Nesse sentido, considera-se importante esta conceituação proposta pelos autores, como forma de chegar a uma compreensão mais clara a respeito destes termos – espaços e tempos – e de suas relações com a estruturação do sistema público de ensino primário no Brasil.

Faria Filho e Vidal (2000) organizam, em três tópicos, os quais serão aqui abordados para debate sobre o processo de escolarização no Brasil, a estruturação do ensino no Brasil: escolas de improviso, escolas-monumentos e escolas funcionais.

As escolas de improviso são caracterizadas por instituições do século XVIII e XIX, as quais tiveram diferentes configurações. Havia escolas que funcionavam em espaços improvisados, como igrejas e sacristias, e que tinham professores reconhecidos pelos órgãos responsáveis. Também se tem vários indícios de uma rede de escolarização doméstica, ou seja, com enfoque no ensino e na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, e estas escolas domésticas atendiam um número de pessoas bem superior ao da rede pública estadual.

(FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21). Estas escolas, domésticas ou particulares, tinham um espaço significativo na sociedade até mesmo durante o século XIX e ocupavam espaços cedidos pelos pais das crianças. O pagamento era realizado pelo chefe da família que contratava o professor (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

No século XIX, havia também outra configuração de instituição escolar, a qual se caracterizava também por iniciativa dos pais, “em conjunto, em criar uma escola e, para ela, contratar coletivamente um professor ou professora”, segundo Faria Filho e Vidal (2000, p. 21). A diferença desta proposta para a anterior é que “essa escola e seu professor não mantinham nenhum vínculo com o Estado, apesar dos crescentes esforços deste último, em vários momentos, para sujeitar tais experiências a seus desígnios” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Esta variedade de modelos de escolarização, somada aos colégios masculinos e femininos, direcionados à educação em algum conhecimento ou área específica, tomavam configuração neste século. O que marca este período, então, com exceção dos colégios, são os espaços improvisados para a educação das crianças e jovens, atendendo quase que exclusivamente crianças abastadas. Uma observação importante que se pode destacar deste período são os processos de segregação de alguns alunos:

Em todas as escolas, era, geralmente, proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da segunda metade do século, o que não impedia, todavia, que elas tomassem contato com as letras e, às vezes, fossem instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 22).

De acordo com os preceitos da época, sabe-se que esta era uma condição na escolarização de muitas pessoas que viviam segregadas dos processos educacionais, inclusive pessoas com deficiências. Tal segregação só não ocorria quando a educação era iniciada com uma proposta de escolarização familiar ou doméstica.

Posteriormente, com a preocupação de criar uma escola pública primária, começou a aparecer, na segunda metade do século XIX, um novo método de ensino, o método mútuo, o qual enfatizava uma escola que atendia a vários alunos, não mais se caracterizando com ensino individualizado. Quanto a este método de ensino, Faria Filho e Vidal (2000, p. 22) afirmam:

Uma escola mais rápida, mais barata e com um professor mais bem formado era o que clamavam nossos políticos e intelectuais. O método preconizado, utilizado largamente na Europa, possibilitava segundo seus defensores, que um único professor desse aula para até 1.000 alunos. Bastava, para isso, que ele contasse com espaço e materiais adequados e, sobretudo, com a ajuda dos alunos-monitores.

Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de construção de espaços escolares mais amplos para se adequarem a esta forma de ensino, a fim de trazer êxito à escolarização. Neste período, houve grande discussão em torno da relação entre escola e outras instituições (família, trabalho, etc.), com a atenção voltada para a necessidade de que todas as crianças frequentassem a escola regularmente.

No entanto, conforme Faria Filho e Vidal (2000, p. 23), firmou-se assim uma preocupação com o tempo escolar, já que este precisava estar em diálogo com os outros espaços sociais.

Esse tempo escolar pouco a pouco assumia, nos discursos da época, uma especificidade, traduzida na percepção mais produtiva do ensino, possível a partir da repartição e da organização sequencial dos conteúdos escolares, necessárias às atividades dos alunos-monitores na sua relação com o grupo de aprendizes (divisões): uma das principais características do método mútuo.

Observa-se que a segmentação começou a fazer parte do ensino, devido ao grande número de crianças e à organização sequencial dos conteúdos. Passados 30 anos, na década de 1870, foram realizados alguns diagnósticos que descreviam a precariedade dos espaços escolares, tanto públicos como privados, e a emergência de espaços adequados para a educação primária, como condição para a realização de sua função social. No final do século XIX, com algumas influências do método intuitivo, as escolas receberam muitos materiais inovadores didático-pedagógicos, “para os quais não era possível mais ficar adaptando os espaços, sob pena de não colher, desses materiais, os reais benefícios que podiam trazer para a instrução” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 24).

Assim, as escolas passaram a ser um problema administrativo para o Estado, visto que não eram fiscalizadas e consumiam muita verba no pagamento de aluguel e do professor. Desse modo, “os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, em boa parte das vezes, as escolas não funcionavam literalmente” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 24).

Iniciou-se, então, as escolas denominadas por Faria Filho e Vidal (2000) como escolas-monumento, quando na última metade do século XIX, surgiu a proposta dos grupos escolares, com a construção de escolas visando à monumentalidade, com espaços grandes e com uma organização mais adequada.

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber* (Souza, 1998) encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos políticos-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

Com isso, as edificações escolares tomaram uma proporção maior nas cidades, especialmente na sua fase inicial, em São Paulo, visando a inculcar nos alunos o apreço à educação racional e científica. O tamanho das salas variava em função da seriação do ensino. Neste momento histórico, chamava atenção também a organização do ensino e dos espaços educacionais, conforme descrevem os autores.

Os materiais do ensino intuitivo, as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula. Fora da sala, o pátio era o local de distribuição das crianças. Atividades como ginástica ou canto ali realizadas pretendiam conferir usos apropriados ao espaço. A rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora do recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

Esta descrição dos espaços escolares demonstra o quanto se buscou uma grande rigidez na proposta de ensino, com a organização precisa das práticas, assim como buscando a modelagem dos comportamentos e dos corpos dos alunos, a partir de normas e da fixação de tempos e espaços estabelecidos de acordo com as normativas institucionais.

Desse modo, houveram várias diretrizes estabelecidas para a delimitação do tempo escolar, e os conteúdos eram distribuídos em uma rígida grade de horários. Passaram a fazer parte do contexto escolar os relógios, as campainhas e as sinetas, e o trabalho docente passou a ser dirigido pela direção do estabelecimento, que organizava a distribuição das disciplinas, predeterminando a ordem e a lógica destas. Relatos revelam algumas reivindicações de familiares para maior flexibilidade nos horários, demonstrando a resistência de algumas pessoas a esta forma de ensino. Porém, apesar disso, esta forma de ensino foi se impondo.

Constata-se que, “os tempos escolares, como que materializaram, tanto quanto outros dispositivos, a gradual passagem ou transição da escola para uma dinâmica muito mais racionalizada característica das sociedades capitalistas” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27). A escola foi constituindo-se como uma instituição com tempos e espaços próprios, independentes dos costumes e das culturas locais, bem como das pessoas que frequentavam tal espaço.

Esta forma de organização, com grupos escolares, atravessou o século XX, servindo de referência para a disposição seriadas das classes, o controle do trabalho docente, a racionalização dos tempos e espaços escolares, etc. Pode-se dizer que esta forma de organização ainda serve de referência a muitas organizações de ensino que discutem o processo de escolarização de crianças e jovens.

A partir destas discussões e da criação dos grupos escolares desde os anos 1920 e 1930, nota-se que esta prática não foi uniforme em todos os estados nacionais, tendo configurações diferenciadas em cada um deles. Assim, “as reformas de ensino, inspiradas em ideais escolanovistas, em que pese a diversidade de propostas que defendiam e de suas diferentes realizações, tenderam a ressignificar tempos e espaços escolares” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 28). Por meio dessa citação, Faria Filho e Vidal (2000) mencionam a organização das escolas funcionais. Houveram reformas institucionais, as quais seguiram princípios pautados em necessidades pedagógicas, estéticas e nacionalizantes, e “o ambiente, segundo o reformador, deveria ser educativo, ou seja, alegre, aprazível, pitoresco e com paisagem envolvente” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 28).

Foram abolidas algumas formas rígidas de organização dos espaços, sendo, então, construídas novas maneiras do uso do espaço em sala de aula, estabelecendo-se também uma nova relação entre professor e aluno. A rigidez nos horários da escola era questionada por novos métodos, uma vez que a “divisão consecutiva do tempo escolar em atividades era substituída pelo tempo *psicológico* do interesse” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 29). Algo que se pode destacar é que foram se constituindo movimentos em defesa da democratização da escola pública, o que visava a possibilitar a inserção de todos na escola.

Também houve preocupação com os aspectos da arquitetura das instituições escolares, objetivando oferecer espaços físicos mais relacionados com as atividades dos alunos e professores. Assim, eram constatadas necessidades diferentes de espaço de acordo com a localização da escola, os recursos financeiros da secretaria, as condições topográficas de cada

região e os princípios pedagógicos. Estas colocações, apontadas por Faria Filho e Vidal (2000), demonstram as preocupações de estudiosos e pesquisadores da época, os quais buscavam revitalizar a organização do ensino.

Buscava-se a construção de um ensino em tempo integral, no qual a escola estaria realizando um dos projetos dos educadores renovadores do ensino, a escola-laboratório, tendo em vista que “a proposta de uma ciência da criança brasileira, encontrava no alargamento do tempo escolar dedicado diariamente ao ensino e à aprendizagem algumas das condições de possibilidade para ampliação de seus resultados” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 30).

No ano de 1947, realizou-se o projeto de ensino de tempo integral, articulando escolas-classe e escola-parque, implantado por Anísio Teixeira, na Bahia, baseando-se na experiência carioca iniciada com este enfoque. Em 1950, foi inaugurado, na Bahia, o primeiro e único centro que associava estes dois tipos de escolas, que funcionou até 1998. Este tinha como proposta oferecer, além do ensino, residências para crianças abandonadas (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Estas práticas se expandiram, tantos nas escolas da cidade como nas rurais, com prédios mais funcionais, tecnicamente planejados para atender à demanda local, voltados para uma educação rápida e eficiente. A Educação Primária no Brasil foi se efetivando com a organização destes tempos escolares.

Os tempos escolares também progressivamente se dilatavam, seja verticalmente (duração do curso), seja horizontalmente (na grade de horário e na permanência do aluno (a) na escola). Entretanto, apesar de experiências isoladas, as crianças ficavam na escola primária por aproximadamente 5 horas diárias, durante 5 anos. A extensão do ensino fundamental para 8 anos só se daria, de fato, a partir da década de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 e com a extinção dos grupos escolares (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 32).

Observa-se que a organização do ensino, com o passar dos anos, foi se expandindo, definindo novos horários e tempo de permanência do aluno na escola. A escola foi criando concepções de espaços, como o destinado à aprendizagem, no qual devem ser frequentes todos os alunos em idade escolar. No entanto, ainda há muitas carências, sejam de materiais, sejam de recursos estruturais e humanos.

No decorrer dos tempos, conforme mencionado anteriormente, o termo classe foi sendo utilizado de diferentes maneiras. Esse termo “classe” aparece sendo utilizado na Universidade de Paris, em 1517, por Robert Goulet, em seu relato que justapunha “classes” e “escolas” e refletia “o fato de que, nos tempos medievais, ‘escola’ tinha um duplo sentido.

Podia referir-se a um grupo de pessoas ou ao recinto no qual a instrução tinha lugar” (HAMILTON, 1992, p. 34).

Aconteceram, ao longo do tempo, mudanças na organização das instituições, conforme mencionado, e a distinção de classes indicando a conscientização acerca da particularidade da infância e da juventude. Mesmo sem evidências explícitas, havia uma estruturação de classes e idades na organização escolar, que ordenava os grupos de acordo com suas características.

Cabe pontuar que o termo “classe” não surgiu para substituir “escola, mas para estabelecer subdivisões dentro desta, promovendo a escolarização por meio de unidades menores de ensino. Hamilton (1992, p. 41) menciona que as classes “eram usadas nas escolas francesas do século XVI [...] para ‘controlar os professores e as crianças’, de forma que eles pudessem ‘[ensinar e] e aprender assuntos difíceis em tempo recorde’”.

Com esta descrição, nota-se que as classes eram utilizadas para vigilância maior dos alunos, devido à separação dos grupos de acordo com suas características, e o currículo é tido para organização dos conteúdos e metodologias de trabalho. Estes tornaram o ensino e a aprendizagem mais abertos à investigação e aos olhares externos. A escolarização ganhou conhecimento e passou a ser obrigatória às crianças, expressando sua função disciplinadora.

O ensino para as crianças, devido às características da infância, passou a ser pensado separadamente do ensino dos demais. Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 71-72) citam algumas características das crianças, que são:

[...] maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua “civilização”; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais; e, enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes – no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal – que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada.

Para orientar e dirigir crianças e jovens, organizaram-se estratégias educacionais que consideravam que este direcionamento é acompanhado também pela ação da família. Verifica-se, como apresentado, que aos poucos, “graduam-se mais os ensinamentos e separam-se os maiores dos pequenos fundamentalmente por razões morais e de disciplina” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 72), e os espaços escolares vão se constituindo como estratégias para a ordem.

Desse modo, vão se demarcando tempos e espaços para a infância, agregando ao que já era realizado na prática, conhecimentos, atribuições, saberes, disciplina, em função da idade

e do sexo das crianças. O médico Cristóbal Pérez de Herrera apresenta uma proposta de organização de grupos de acordo com a idades e o sexo das crianças, em relação a qual é interessante observar a seguinte descrição sobre a educação de alunos mais “hábeis”:

Aos meninos de 10 a 14 anos, com boa saúde e força, se lhes dará distintas aplicações: uns irão para a marinha, outros trabalharão nas casas de armas, outros aprenderão a fabricar tapeçarias, tecidos e telas, outros, enfim os mais hábeis, irão para seminários de mais alto nível do que os já mencionados, nos quais se lhes ensinará não tanto o latim, como a matemática, a fim de que logo se dediquem à edificação, à artilharia, e a outras atividades necessárias para a fortificação, a conquista e o ataque. (ALVAREZ-URIA, 1992, p. 78)

Este excerto evidencia a preocupação com os “meninos” mais “hábeis”, que poderiam ser possíveis sujeitos com altas habilidades/superdotação, e com uma educação diferenciada e direcionada para algumas atividades com maior “exigência” e que contribuíssem para o social.

É interessante observar que já existia preocupação com estes alunos que possuem potencialidades acima da média, o que pode ser percebido pela sua valorização e pela promoção de uma educação diferenciada com objetivos sociais, seguindo as metas da época.

Faria Filho e Vidal (2000, p. 32) explicitam uma preocupação quanto aos movimentos de luta que estão acontecendo em prol dos significados destes tempos e espaços escolares.

Se a representação da escola como um espaço específico e um tempo determinado conseguiu ser hegemônica na sociedade, de tal sorte que não se questiona a necessidade de construção de prédios, nem da permanência da criança no interior da escola, os significados desse espaço e desse tempo escolares ainda são objeto de luta.

A partir desta compreensão do contexto histórico sobre a organização da escolarização, acredita-se que é importante voltar-se ao debate do significado que estes espaços possuem para os alunos, os quais constantemente são postos perante propostas educacionais que nem sempre são as mais adequadas para sua educação.

As escolas, na contemporaneidade, também são efeitos destes processos de escolarização que fizeram parte do contexto histórico brasileiro, e hoje estabelecem seus espaços e tempos.

Frias, as paredes e salas conformam a imagem de ensino racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentes, mais do que corpos, estão em trabalho. E neste esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 32)

Nesse sentido, a discussão permeia a educação também aos alunos com altas habilidades/superdotação e a contextualização a respeito da escolarização destes jovens que, ao chegar à escola, nem sempre encontram nela os desafios que necessitam para avançar em suas aprendizagens. Se o objetivo da escolarização é a aprendizagem dos alunos e os discentes possuem necessidades distintas entre si, uma proposta fixa e rígida não contemplará aos interesses de todos os alunos que nela se encontram. Atualmente, conforme as palavras dos autores, transforma-se a criança e o jovem que chegam à escola em alunos e busca-se, com isso, a padronização das suas aprendizagens, normalmente com uma organização do ensino fixa e estandardizada.

Pensando nos espaços e tempos escolares que existem e que se constituem nas escolas na contemporaneidade, questiona-se se estes contemplam os desejos, os interesses e as necessidades dos alunos que compõem o contexto educacional, visto que cada sujeito é único em sua especificidade.

Além disso, os sujeitos com altas habilidades/superdotação possuem Necessidades Educacionais Especiais (NEE), as quais já foram debatidas anteriormente, e a escola, como instituição de ensino, devido à sua função social e voltada à aprendizagem dos alunos, precisa dar conta também do atendimento dessas necessidades para que assim se possa falar em um processo de inclusão destes alunos no contexto educacional.

Os alunos com altas habilidades/superdotação direcionam-se às instituições de ensino com desejo de aprender e possuem representações destas. São estas representações que alimentam sua vontade de estar ou não neste espaço, fazendo parte dos tempos e espaços oferecidos. Faria Filho e Vidal (2000, p. 32, grifo dos autores) complementam, afirmando que “nossa história tem sido sempre muito pródiga em discussões, mas a *construção* de uma escola de qualidade é, ainda hoje, sem dúvida um dos maiores desafios”.

Desse modo, é importante olhar para a escolarização dos alunos, mostrando-se que estes tempos e espaços vão se constituindo nas relações que se estabelecem dentro das instituições, as quais possuem efeitos na contemporaneidade, que permitem debater a inclusão e o currículo para os alunos com altas habilidades/superdotação.

Faria Filho (2000, p. 87) aponta que,

[...] não podemos apenas ver a floresta; é preciso calibrar o olhar para ver, sempre que necessário, cada árvore em particular. Ou seja, não podemos deixar que a visão

macroscópica nos impeça de compreender a sua constituição por meio de experiências singulares, as quais, necessariamente, exigem um olhar refinado e categorias de análises adequadas.

Com a constituição da escola, a Educação Especial também passa a ocupar seu espaço, estabelecendo os sujeitos públicos das suas ações. Sendo assim, aos alunos com altas habilidades/superdotação também se estruturam práticas curriculares organizadas a partir das ideias da escola sobre estes sujeitos, os quais, por sua vez, também possuem representações sobre a escola.

A seguir, realizar-se-á a discussão da categoria de análise 5, “Escola, currículo e inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação”, a qual está dividida em duas subcategorias: 5.1, “Escola e você: narrando a escola em sua vida” e 5.2, “Os processos de inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação e o currículo escolar”.

7.2 Currículo e inclusão dos sujeitos com altas habilidades/superdotação na escola

7.2.1 A escola para o aluno com altas habilidades/superdotação

A categoria de análise 5, “Escola, currículo e inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação”, surgiu a partir das colocações dos professores e alunos a respeito da escola como um todo, enquanto instituição de ensino que se organiza para atender aos sujeitos da educação. Assim, inicialmente será realizada a análise e discussão da subcategoria 5.1, “Escola e você: narrando a escola em sua vida”, a qual possui como foco de debate um dos objetivos deste trabalho, que é como os alunos narram a escola e a sua função em suas vidas. Para tanto, parte-se das narrativas discentes quanto ao assunto em questão.

Conforme vem sendo debatido a respeito da historicidade da escolarização de crianças e jovens, vislumbra-se que a escola ocupa um papel social e tanto é produtora quanto produto da sociedade como um todo (FARIA FILHO, 2008). Assim, os sujeitos envolvidos no processo de escolarização também possuem representações sobre a escola, o que se evidencia em suas narrativas acerca do significado desta em suas vidas. Para o aluno com altas habilidades/superdotação, a escola pode ser narrada de diversas maneiras, de acordo com as experiências vivenciadas neste espaço e considerando como este tempo escolar marca sua trajetória educacional.

As narrativas dos alunos a respeito deste tema não foram muito extensas, mas a partir delas é possível fazer algumas constatações. Assim como o tempo e o espaço escolares, a

cultura escolar também mostra-se importante na articulação da escolarização com o social. De acordo com Faria Filho (2008, p. 85),

[...] a noção de cultura escolar é aqui entendida como a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articulados e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos, a materialidade e os métodos escolares.

Esta noção de cultura escolar contribui para que se possa observar as narrativas discentes a respeito da escola, pois trazem as formas dos alunos de ver e perceber este contexto educacional, seus espaços e tempos, tempos estes que são múltiplos e carregam as representações dos sujeitos sociais.

Em relação às contribuições da escola para suas vidas, os alunos narram que:

“Ela contribui me ensinando, tem coisas que eu não sei e posso aprender” (Aluno AG).

“Aprender as matérias básicas, tipo português e matemática e artes a gente vai precisar a vida inteira né, para desenhar, fazer os projetos, poder fazer essas coisas matemáticas para poder projetar o tamanho do fio, o tamanho da placa, o tamanho do LED e português para poder escrever, isso é essencial. E matemática para poder fazer as contas dos tamanhos das coisas, essas coisas” (Aluno BP).

Nestas colocações, evidencia-se a expectativa quanto às novas aprendizagens na escola, tanto nas áreas curriculares, como nas questões práticas que fazem parte do contexto social do aluno, e que ele relaciona com os conhecimentos das disciplinas. Estas expectativas são fundamentais para a aprendizagem se efetive, pois o sujeito aprende quando possui o desejo de aprender. Entender quais são os anseios dos alunos e o que buscam na escola contribui para que se possam organizar programas e currículos escolares mais adequados a eles, favorecendo a qualificação da educação para estes alunos.

[...] apesar do investimento dos saberes científicos na produção do aluno como sujeito escolar e, neste mesmo movimento, a definição deste como um sujeito cognoscente, este sujeito, mesmo quando criança ou adolescente, não assume um papel passivo o interior do processo de escolarização (FARIA FILHO, 2008, p. 88).

Estes sujeitos colocam-se como ativos no processo de escolarização e, como professores e alunos, constroem a cultura escolar. Como sujeitos escolares, “não apenas põem em funcionamento uma instituição ou uma cultura definidas sem a sua presença, mas que,

pelo contrário, participam ativamente na construção da escola e da cultura escola e de si mesmos como sujeitos sociais” (FARIA FILHO, 2008, p. 87).

Nesse sentido, os alunos com altas habilidades/superdotação também são sujeitos sociais que contribuem para a constituição da escola e da cultura escolar, e suas representações sobre a instituição mostram o que vêm construindo. Na narrativa da Aluna CL, evidencia-se que:

“A escola é o lugar onde a gente vai ter que aprender tudo, mas tudo mesmo, tudo que a gente vai ter que aprender na vida vai ser direto na escola, porque aqui a gente começa a aprender a ler e a escrever, então é bom que a gente fique, porque tem gente que sai da escola, porque não consegue, mas eu acho melhor continuar, porque tem como seguir, é só tu tentar, e pra cada pessoa tem um jeito diferente que leva. Pra mim eu acho que ajuda mais nas coisas pessoais mesmo, que eu consigo aprender e que eu consigo ensinar alguma coisa pra outra pessoa, como a minha irmã, que a minha irmã agora recém aprendeu a ler e escrever e agora ela já está começando a escrever emendado com seis anos, porque eu estou ajudando ela. Então eu acho que é bom o colégio, é a nossa segunda casa, a gente aprende tudo que a gente vai levar pra vida” (Aluna CL).

“Eu gosto, eu me sinto bem, eu me sinto melhor no colégio do que em casa, porque em casa tu não tem muito o que fazer, eu acho melhor vir pro colégio porque tu tens o que fazer, tu aprende, tu ensina outros, às vezes o professor aprende com a gente coisas que eles não sabiam, eu às vezes eu ajudo até os professores. Teve um trabalho que a gente fez que o professor não entendeu o trabalho do livro, e a turma inteira se juntou para ajudar, aqui as pessoas são bem juntas, bem solidárias umas com as outras” (Aluna CL).

Nestas narrativas discentes, constata-se a importância da escola enquanto espaço de aprendizagens e conhecimentos, já que os alunos se referem à necessidade de frequentá-la para aprender. A Aluna CL também destaca sua relação entre casa e escola, mencionando esta última como um ambiente onde se sente mais estimulada, tem afazeres a serem realizados, o que de certa maneira estimula seus potenciais. Nem sempre o espaço familiar possibilita para o jovem um ambiente rico de estímulos e novos conhecimentos; neste sentido a escola pode ser um espaço de desafios a novas aprendizagens.

Também se sobressai, nas palavras discentes, a escola enquanto espaço de encontro, trocas entre colegas e professores, ou seja, espaço de socialização de conhecimentos. Faria Filho (2008, p. 89) comenta a respeito dos conhecimentos escolares e considera que a escola

[...] representa uma experiência de socialização, e portanto, de aprendizados os mais variados. Nesta perspectiva, a escola está colocada no centro de uma das grandes transformações culturais da modernidade: a lenta, mas paulatina, afirmação do modo de socialização letrada vis a vis a desqualificação das formas orais de organização e transmissão de saberes e conhecimentos.

Esta experiência de socialização de conhecimentos, de trocas, é muito importante para o aluno com altas habilidades/superdotação, visto que pode aproximar-se tanto de seus pares, pessoas com interesses semelhantes aos seus, como de seus colegas e professores, o que favorece as relações sociais e novas aprendizagens.

Na narrativa da Aluna CL, é destacado o fato de esta se colocar como auxiliar do professor, ajudando-o nas atividades. Esta possibilidade merece atenção, já que marca a importância da escola para o aluno enquanto sujeito ativo no processo educacional.

Também destaca-se, dentre as narrativas, a contribuição da Aluna DT, a qual afirma que a escola se foca no ensino do que é básico, incentivando um olhar mais amplo para a vinculação com o mercado de trabalho.

“O papel da escola eles procuram ensinar o básico, o que a gente vai fazer a seguir, eles ensinam o básico de quase todas as coisas, aí quando a gente crescer mais a gente procura o emprego que a gente vai seguir e daí a gente pode fazer outros testes assim, fazer provas mais a favor daquele emprego né, então eu acho que é isso, a escola só procura mostrar o básico de tudo para a gente” (Aluna DT).

“Eu acho que a escola é fundamental para ter uma carreira boa, pra conseguir entrar numa faculdade é isso, é fundamental a escola” (Aluno EC).

Por meio da referência do aluno ao fato de a escola ensinar “o básico”, pode-se compreender que o aluno se refere ao currículo nacional comum seguido pelas instituições de ensino, o qual se entende que serve como orientador para o desenvolvimento das práticas educacionais. No entanto, as instituições escolares possuem autonomia para, de acordo com suas realidades educacionais, estabelecer experiências distintas considerando a cultura local. Roldão (2010, p. 232) discute sobre esta relação do binômio curricular e afirma que:

Nos países tradicionalmente centralizados, o currículo nacional era, desde o início, o único que existia. E o que é novo nesses contextos é a autonomia curricular das escolas, que causa perturbação por justamente romper o carácter único do currículo prescrito nacionalmente. Já nos países de grande autonomia local, passa-se o inverso: o currículo nacional surge como um fator de regulação comum à tradicional diversidade de opções que as escolas podiam adoptar, reguladas apenas por avaliações externas, aparecendo com isso como mais constrangedor.

Assim, considerando a narrativa discente e os debates de Roldão, entende-se o funcionamento de um currículo nacional. No entanto, também se observa o quanto os alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de experiências diferenciadas de acesso ao conhecimento, com maior aprofundamento, indo além do currículo básico.

Roldão (2010, p. 235) destaca aspectos de um funcionamento e uma organização que têm se revelado inadequados nos currículos escolares, entre eles, a “uniformidade curricular corporizada em programas prescritivos (versus a sua corporização em programas de acção – projetos – orientados para o contexto)”, assim como “a dominância de metodologias apresentativas e enunciativas nas práticas escolares, assentes no discurso de um – o professor, ou o manual que assume a sua voz – para um grupo de alunos diferente como se fossem idênticos na sua apropriação (a turma)”.

Entre outros aspectos, estes destacados se relacionam diretamente com a discussão do currículo da escola, os quais, em sua maioria, estão prendidos a uma estruturação nacional. Não que isso seja de total inadequado, mas é necessário que as instituições construam sua autonomia, para a organização de um programa adequado ao público a que se destinam.

Também se destaca a compreensão da escola como “preparação” para uma carreira profissional, depositando na instituição de ensino a expectativa de aprendizagens significativas que orientem as escolhas profissionais. Assim, percebe-se que os alunos têm expectativas sobre a escola e tudo o que faz parte dela, inclusive sentindo-se apoiados por ela em suas realizações.

Ao mesmo tempo em que se verifica, por parte dos alunos, expectativas quanto às aprendizagens na escola, as narrativas discentes evidenciam também certo desestímulo, representando a escola também como um espaço que precisam frequentar pela sua obrigatoriedade.

“É a única coisa que eu faço” (Aluno AG).

“É que eu sou obrigado a vir para o colégio, o problema é esse. Se fosse vir por interesse, fazer o que eu gosto sabe, eu ia todo dia [ao PIT]” (Aluno BP).

“Escola é chato, eu só venho porque tem que vir” (Aluno AG).

“Na escola não me sinto estimulado, na minha criatividade” (Aluno BP).

Nota-se, nos depoimentos citados, que estes alunos têm expectativas quanto ao processo educacional; no entanto, consideram a escola um espaço pouco desafiante, ao qual devem frequentar especialmente pela obrigatoriedade. O projeto de enriquecimento PIT é citado como um espaço a ser procurado por eles, caso houvesse a opção de escolha, pelas experiências diferenciadas que oferece, não seguindo um currículo predeterminado.

Além disso, considerando as narrativas discentes a seguir, nota-se que os alunos descrevem a escola como ainda carente no atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação. Ao serem questionados se a escola está preparada para atendê-los de maneira adequada, um dos entrevistados aponta:

“Eu acho que os professores não estão muito bem preparados porque às vezes eles não sabem que o aluno tem altas habilidades e eles tratam com..., não que os outros sejam diferentes, mas que ele tem um pouco mais de conhecimento e às vezes ele já sabe e ele não dá muita bola, igual eu falei antes, e os professores eu acho que têm que conversar mais com o aluno, pra saber mais da vida do aluno, eu acho que é isso” (Aluno EC).

Com base nessa fala, argumenta-se a respeito da formação docente e da necessidade de maior debate entre os docentes para planejamento de estratégias de identificação, orientação e atendimento do aluno com altas habilidades/superdotação, visto que o trabalho articulado entre o profissional da Educação Especial e o da sala de aula regular favorece que todos tornem mais visível este aluno na escola, construindo-se, assim, ações pensadas para atender às suas necessidades. Esta narrativa mais uma vez enfatiza que estes alunos não querem ser tratados como diferentes, mas desejam que a educação e o currículo escolar sejam preparados para atender às suas necessidades, pensando na construção de uma proposta mais inclusiva. Freitas e Pérez (2012, p. 11) contribuem dizendo que “É importante salientar que o processo inclusivo depende de uma rede de fatores, estando estes interligados e relacionados na efetivação de práticas diferenciadas”.

Quando questionados a respeito do processo inclusivo e de como se sentem dentro da escola, a maioria dos alunos apresentou narrativas afirmativas, no sentido de que se sentem incluídos. Salienta-se a fala de dois participantes:

“Eu acho que sim [incluída], eu não digo que eu sou a mais inteligente, eu estou mais para os normais assim, eu posso até aprender mais rápido, mas acho que eu estou incluída assim nos demais” (Aluna DT).

“Eu me sinto [incluído], que tem matérias que eu tenho dificuldade, daí eu acho que todo mundo tem um pouquinho de dificuldade em alguma matéria, eu me sinto igual aos outros, não que seja diferente, mas eu me sinto melhor assim” (Aluno EC).

Como se nota, os discentes destacam que se sentem incluídos e que notam seus comportamentos diferenciados dentro da escola, mas sentem-se parte do processo educacional. No entanto, pode-se perceber que, quando falam de inclusão, fazem referência

principalmente ao fato de serem visto como os demais, de maneira igualitária dentro da escola. Desse modo, pode-se pensar que a inclusão envolve também todo um processo educacional que pode ser construído a fim de qualificar a educação desses alunos com altas habilidade/superdotação, expandindo-a para além do convívio social, isto é, também para a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas a estes alunos.

Assim, todas estas evidências explicitam que a maioria dos alunos participantes deste estudo possui expectativas positivas a respeito do espaço educacional; contudo, este é visto como um espaço com poucos estímulos, que oferece conhecimentos “básicos”, onde alguns professores não estão preparados para o trabalho com as altas habilidades/superdotação, mas que também contribui para sua inclusão em um meio social e para novas aprendizagens.

Logo, a discussão sobre currículo é necessária. Assim, passa-se para o próximo subcapítulo, focando a inclusão e o currículo, considerando as narrativas docentes.

7.2.2 Inclusão e Currículo

Neste subcapítulo, será debatido a respeito da subcategoria 5.2, “Os processos de inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação e o currículo escolar”, destacando especialmente as narrativas docentes.

Acredita-se que o processo de inclusão é um aspecto que está diretamente relacionado ao currículo, visto que as práticas pedagógicas, as representações sobre os alunos, etc. demonstram um processo inclusivo que estes alunos estão vivenciando. Portanto, pretende-se dar atenção a este aspecto, focando a proposta de inclusão para os alunos com altas habilidades/superdotação e o currículo escolar, considerando também o papel da escola para estes alunos.

Se o currículo pode ser adequado para o atendimento educacional dos alunos público da Educação Especial, necessariamente este precisa ser pensado para os alunos com altas habilidades/superdotação, uma vez que possuem condições diferenciadas de aprendizagem. Nesta perspectiva de uma Educação Inclusiva, estes sujeitos, matriculados e inseridos na escola precisam ter garantidos seus direitos de uma aprendizagem condizente com seus potenciais. Freitas e Pérez (2012, p. 7) mencionam que:

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências

mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles.

Este é o foco desta discussão, uma vez que, considerando ser a Educação Inclusiva um trabalho de todos os profissionais da Educação, existe um entrelaçamento entre Educação, Educação Especial e Educação Inclusiva, no qual tanto o professor da sala de aula regular como o professor da sala de recursos multifuncionais e outros profissionais podem colaborar para a potencialização dos comportamentos de altas habilidades/superdotação.

Além disso, conforme discussão proposta por Roldão (2010, p. 238), permanece ainda a preocupação com a “persistência da homogeneidade curricular, individualismo dominante do acto docente, persistência da organização do trabalho curricular segmentado”, entre outros aspectos, dificultando as modificações nas culturas organizacionais. Para que a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação se efetive, algumas alternativas educacionais necessitam ser problematizadas, questionadas e realizadas no cotidiano escolar, para enriquecer a aprendizagem destes alunos.

Convém atentar ao fato de que novos tempos/espços precisam ser imersos nos currículos para a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação, colocando-se a escola em transição e estabelecendo outras alternativas teórico-metodológicas, diferentes daquelas padronizadas anteriormente na organização pedagógica.

A crise de identidade do sistema escolar, de suas políticas e proclamações de lugar de inclusão por excelência está na raiz das tentativas de inventar outros tempos-espços para tantos adolescentes e jovens até crianças decretadas como in-incluíveis nos tempos-espços e processos escolares normais (ARROYO, 2011, p. 228).

Estes jovens vão inventando outros tempos/espços dentro das escolas, deixando de serem representados como inadequados ao sistema educacional. Ao serem identificados, reconhecidos em seus potenciais, ganham maior espaço e conquistam seu lugar na escola. Mas como o currículo escolar faz este processo? Estes sujeitos vêm tendo espaço dentro do currículo escolar?

Nem sempre é isso que acontece, e estes sujeitos são excluídos de um processo inclusivo e de condições de aprendizagens mais avançadas, sem que o currículo seja flexibilizado para atender a esta demanda. Segundo Arroyo (2011, p. 228), “Talvez seja esta uma das vivências mais desconcertantes do ideário messiânico da escola: ter de reconhecer que não está sendo capaz de quebrar a perversa trajetória de recluir os Outros a não lugares.”

Ao se tratar de uma educação que se diz inclusiva para estes alunos com altas habilidades/superdotação é preciso refletir sobre a qualidade do processo educacional para estes sujeitos, bem como sobre a sua permanência bem-sucedida nestes espaços pedagógicos, pautada em estratégias para que estes mesmos alunos tenham espaços e vozes, sem que tenham de ser silenciados, marginalizados. Arroyo (2011, p. 239) corrobora estas afirmações asseverando que:

Tentar silenciar suas experiências como forma de se desvencilhar delas é incentivar tensões na sociedade e nas escolas. É bloquear processos de educação e de aprendizagem. É adiar o repensar da teoria pedagógica e das estruturas escolares. É desperdiçar as indagações chocantes transformadoras que suas vidas carregam. O olhar mais positivo pode passar por reconhecer a radicalidade libertadora de suas presenças afirmativas. Incômodas. Por escutar e tentar trabalhar suas indagações.

Assim, a inclusão e o currículo estão diretamente relacionados, pois o que se almeja é um currículo escolar que reconheça e incentive os alunos com altas habilidades/superdotação e não um currículo que reprima, camufle e silencie estes alunos dentro de um currículo padronizado.

Quanto à inclusão, os professores evidenciam:

“[...] acho que tem que trabalhar muito ainda porque muitas vezes a inclusão acaba se tornando uma forma de exclusão né, então a gente tem que tomar cuidado com isso também. Agora, eu acho muito importante a escola ter essa abertura, ter esse diferencial né, para trabalhar com os alunos incluídos, seja com altas habilidades, ou seja com algum problema né, no desenvolvimento psíquico ou motor, eu acho muito interessante ter isso aqui na escola” (Prof.^a 2K).

“Eles [alunos com altas habilidades/superdotação] não têm muito problema com a inclusão, aliás eu noto aqui na escola que não existe tanto problema com nenhum incluído, entende?” (Prof.^a 2K).

“[...] eu acho que é uma coisa bem positiva aqui na escola, assim como os professores reconhecem que a particularidade de um aluno seja ser cadeirante, seja não realizar pensamento abstrato, seja a falta da visão, os professores conseguem reconhecer às vezes as reações, os comportamentos das altas habilidades como uma característica pessoal daquele aluno, subjetiva, eles conseguem respeitar, relevar, encaminhar, conduzir na sala de aula certas situações que às vezes poderiam ser muito piores, acho que os professores aqui têm sido bem inclusivos com relação a isso” (Prof.^a 7T)

Por meio destas narrativas, constata-se que alguns professores acreditam que a escola possui um perfil preocupado com a inclusão de todos os alunos, pois entendem que os professores estão atentos às especificidades dos alunos. No entanto, ao mesmo tempo, outros

professores, conforme seus depoimentos, demonstram muita preocupação com os alunos com deficiência e menor atenção ao aluno com altas habilidades/superdotação.

Desse modo, acredita-se que a escola pesquisada possui uma orientação e proposta inclusiva, buscando atender às demandas educacionais de todos os alunos; contudo, em relação aos sujeitos com altas habilidades/superdotação, ainda necessita de uma organização curricular mais articulada entre todos os segmentos, para que os serviços e recursos oferecidos pela instituição possam ser mais vinculados às necessidades destes alunos.

Referindo-se ao currículo escolar para os alunos com altas habilidades/superdotação, uma das professoras menciona que:

“Ele está dentro do currículo, porque tudo que o currículo da escola fornece ele [o aluno com altas habilidades/superdotação] aprende entende, ele faz ele domina, é o currículo que não alcança ele, porque se o currículo tentar oferecer oportunidades a ele talvez ele não vá conseguir porque o que poderá ser oferecido vai ser tipo assim, ele vai ter que ser meio que protagonista, vai ter que caminhar sozinho e não é bem assim, é uma estrutura, é uma rede que tem que ter, é uma rede que tem que ser oferecida para ele, para que o comprometimento, o envolvimento com a tarefa e a criatividade floresçam. A rede da escola por sua vez é o viés do currículo, tem que oferecer essa estrutura, e essa rede não oferece, então o que atualmente o currículo oferece ele está perfeitamente incluído, não é possível considerá-lo excluído do currículo, ele pode estar excluído socialmente, porque às vezes ele pode não querer participar de uma atividade” (Prof.ª 7T).

Esta colocação da professora da Coordenação Pedagógica foi importante para as reflexões que estão sendo realizadas neste trabalho. Este aluno está presente no contexto educacional, acompanhando o que está acontecendo; o que precisa avançar para alcançar os potenciais que estes alunos demonstram, na visão da professora, é o currículo. Este currículo, da forma como normalmente se apresenta, possibilita aos alunos aprendizagens. Porém, devido às suas necessidades específicas, eles demonstram interesse em ir além, e é neste sentido que o currículo escolar ainda é carente.

A proposta a ser elaborada pela escola para os alunos com altas habilidades/superdotação não é possibilitar para estes alunos o “andar sozinho”, mas oferecer o apoio necessário nas áreas em que necessitam, para que alcancem outros objetivos nas suas aprendizagens. O enriquecimento intracurricular e extracurricular são alternativas potencializadoras deste apoio, uma vez que podem ser organizados de acordo com as necessidades do aluno, assim como considerando o contexto escolar e suas condições.

O debate em torno da inclusão passa pelo que é realizado no trabalho pedagógico, em relação ao qual os professores expõem:

“[...] o trabalho que a gente desenvolve na sala de aula com ele mesmo né, a gente só complementa algumas coisas, não tem nada de... [...]” (Prof.^a 1E).
“Eu acho assim que tem muitas escolas que não têm essa... como eu vou te dizer, como aqui que a gente tem o PIT né, não têm, então o professor que muitas vezes se dá conta daquele aluno que precisa dessa injeção maior, desse estímulo maior em relação às habilidades que ele tem, aqui na escola nós temos, mas aquilo que tu falou ou o professor tinha que andar mais conectado com, no caso nós com a Professora 7T, mas o problema é o tempo mesmo, que assim sempre que ela pode ela vai na sala a gente conversa e tudo, mas é complicado o nosso tempo” (Prof.^a 2K).

Nota-se que tanto o apoio da professora da Educação Especial como o projeto PIT são trabalhos conhecidos dentro da escola, que oferecem o atendimento educacional suplementar aos alunos com altas habilidades/superdotação da escola. No entanto, salienta-se que é necessária maior interlocução entre professor regular e professor da Educação Especial, de modo a favorecer os planejamentos em sala de aula.

A coordenadora descreve que o processo não envolve somente o atendimento educacional, mas uma série de ações na escola.

“A primeira questão é identificar e isso nem sempre é tão simples assim, agora já se tem um olhar mais treinado, porque nós fazemos muita reunião, nós lemos muito sobre isso, a Professora 7T nos ajudou bastante, então o primeiro desafio é identificar, o segundo encaminhar para a sala de recursos, o terceiro convencer o pai e a mãe que ele venha, que ele possa vir, depois colocar no grande grupo, nos conselhos de classe, nas reuniões, como trabalhar com ele dentro da sala de aula, o que fazer, o que evitar e o professor consegue colocar então para a educadora da sala de recursos o que ela observa, o que ela necessita que seja trabalhado para que ele se desenvolva melhor dentro da sala. E nós na supervisão e no SOE⁴⁷ a nossa questão é acompanhar o desempenho dele, as dificuldades dele, chamar o pai e a mãe regularmente, porque alguns simplesmente negam, o filho falta três sábados consecutivos e os pais não dão importância. Então esse convencimento do pai e da mãe também é muito, muito importante, porque o aluno ele não tem essa liberdade de dizer agora eu vou, depende que o pai traga ou que o pai libere para que ele venha, então depois disso a gente vê o desempenho global dele dentro da sala de aula, se os potenciais dele estão sendo desenvolvidos ou não, e o que se vai fazer diante disso, se vai mudar algum método na sala de aula, incluir algum recurso que não se usava antes, até usar a técnica daquela monitoria “olha me ajuda com a turma, já que tu terminou primeiro, me ajuda” só que isso não pode ser sempre, porque se não ele estaciona para ajudar os outros a evoluir, então tem que ter o ajuste e a medida do bom senso né” (Prof.^a 6A).

Mais uma vez, reforça-se a preocupação em torno do processo de identificação destes alunos e do atendimento (em sala de recursos, no projeto PIT ou em sala de aula), para cuja concretização é imprescindível a aceitação da família. A inclusão com sucesso destes alunos

⁴⁷ SOE: Serviço de orientação educacional

passa pela relação entre professores regulares, professor da Educação Especial, família e gestão escolar. Quando todos reconhecem as necessidades deste sujeito, o enriquecimento tende a ter maior sucesso, assim como a sua inclusão.

Além disso, os próprios professores salientam dificuldades para uma atenção maior aos alunos com altas habilidades/superdotação:

“[...] primeiro vamos falar do geral para o singular que é melhor, as turmas de sexta série a gente tem notado o seguinte, os alunos são extremamente agitados, os professores passam a maior parte do tempo administrando conflitos entre os alunos, há críticas, por exemplo, até mesmo do estatuto da criança e do adolescente, porque os alunos se sentem hoje como se não houvesse limite nenhum para eles, e nesse quadro, por exemplo, inclusive nesse ano foram feitas algumas críticas e a própria direção admite que, por exemplo, se colocou alunos demais por turma, então nesse quadro na verdade tu tens dificuldades de dar aula para alunos que não têm habilidades especiais e quanto mais tu tem uma dificuldade para ter um atendimento particularizado, singular, ao aluno que tem habilidades especiais, ou seja, basicamente tu não consegue trabalhar nem com um, nem com outro adequadamente, esse é o quadro real certo” (Prof. 4N).

Estes entraves destacados na narrativa – dificuldade no atendimento individualizado, turmas com grande número de alunos, alunos agitados, falta de limites entre aluno e professor –, os quais podem ser observados em diversas escolas na contemporaneidade, são condições que podem prejudicar o processo de inclusão e a atenção às necessidades específicas dos alunos, tanto dos com deficiência como dos com altas habilidades/superdotação. Todavia, são condições hoje muito presentes nas escolas.

Os professores também afirmam o seguinte:

“Então eu acho que nesse sentido a escola não consegue, eu acho que a escola precisa fazer mais atividades, o currículo escolar tem que promover mais estratégias de atividades integradas na escola, onde os professores consigam cada um encaminhar os seus trabalhos e os seus alunos se inserirem e apresentarem, sabe? Eu sei que uma amostra pedagógica dá trabalho [...] vai chegar um momento que isso vai ter uma culminância que pode ser as atividades de enriquecimento do grupo 4, que o aluno vai ser o protagonista da sua história, entende? Mas é, a escola ainda não consegue fazer isso” (Prof.ª 7T).

“Faz falta, então eu acho que o currículo da escola precisa ser discutido nessa questão da linearidade dele, da complexidade que ele assume nos diferentes graus de ensino depois com todas aquelas teorias de aprendizagem que a gente sabe que os alunos têm etapas e tem fases, enfim, tendo alta habilidade, tendo deficiência ou não [...]” (Prof.ª 7T).

Percebe-se que os professores fazem o possível para desenvolver um bom trabalho em sala, embora também possuam dificuldades. Além disso, o currículo escolar precisa ser mais

debatido, alavancando ações, problematizações e estudos para a construção de propostas mais condizentes com sua realidade educacional.

Nesse sentido, o currículo precisa conduzir práticas e repensar suas concepções e estratégias pedagógicas para, justamente, conseguir ouvir estes alunos e se tornar potencializador de seus comportamentos, a fim de atingir uma Educação Inclusiva para eles.

Tourón, Peralta e Reparáz (1998) assinalam que existem diferenças qualitativas entre o currículo comum e o para os superdotados, as quais envolvem modificações no conteúdo (abstração, complexidade e variedade), organização para uma aprendizagem de valor, modificações nos processos (níveis avançados de pensamento, descobrimento, interação com o grupo, reflexões sobre as estratégias, etc.) e modificações nos produtos (resultados sobre problemas reais, transformação do conhecimento, avaliação apropriada, etc.). Estas e outras propostas de enriquecimento intra e extracurricular, conforme debatido em capítulo anterior, enfatizam que os sistemas de ensino, considerando as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, precisam atentar para a qualificação do ensino.

Estes diferenciais entre os currículos podem colaborar para uma educação mais justa para estes alunos e para pensar no currículo escolar como um instrumento de flexibilidade para sua educação.

La verdadera igualdad supone tratar a cada uno de acuerdo a sus características personales. Estamos, por tanto, ante una cuestión de *principio*: la atención a la diversidad, y no ante una cuestión de tipología o clases de diversidad. Y, afortunadamente, parece que estamos en el camino en el que comienza a establecerse un marco que haga realidad lo que pedagógicamente es incontrovertible: que los sistemas educativos han de adaptarse y responder a las necesidades particulares de los individuos (TOURÓN; PERALTA; REPARÁZ, 1998, p. 118)⁴⁸.

Estas contribuições dos autores trazem à reflexão as práticas educacionais que a escola oferece para estes alunos respeitando suas NEE. É nessa perspectiva, e considerando as narrativas docentes e discentes, que se pensa, nesta pesquisa, o papel da escola para estes alunos, discutindo sobre a sua inclusão escolar e social. Existe uma relação direta entre estar

⁴⁸ Tradução: A verdadeira igualdade pressupõe tratar cada um de acordo com suas características pessoais. Estamos, portanto, diante de uma questão de *princípios*: a atenção à diversidade, e não uma questão de tipologia ou de diversidade de classes. E, afortunadamente, parece que estamos no caminho em que começa a estabelecer-se um marco que torne realidade o que pedagogicamente é indiscutível: que os sistemas educativos vão se adaptar e responder às necessidades particulares dos indivíduos” (TOURÓN; PERALTA; REPARÁZ, 1998, p. 118).

na escola e aprender e o encaminhamento de um “futuro” mais promissor, conforme também já vislumbrado nas narrativas discentes.

Além disso, nota-se uma preocupação dos professores com o fato de ser um desafio manter os alunos com altas habilidades/superdotação na escola, conforme mencionado nas narrativas a seguir.

“[...] alguns deles é muito difícil porque eles querem largar a escola na sétima, na oitava série, no ensino médio, para ir trabalhar naquilo que eles gostam, então é questão de tornar a escola atrativa fazer com que ele entenda que ele precisa concluir o ensino médio, pode ser que ele faça uma faculdade, ou um curso técnico, mas ele precisa passar por essa etapa, pela sociabilidade e pelo que se acredita que precisa-se ensinar, que ele vivencie aqui” (Prof.^a 6A).

“[...] e o aluno de altas habilidades ele é o desafio, não deixar a escola antes, e nisso a lei nos ampara né, e em segundo convencê-lo a ficar aqui por sua própria vontade, e terceiro oferecer a partir do segundo ano as visitas às universidades, aos cursos técnicos, questionar, perguntar para onde ele pensa em se encaminhar” (Prof.^a 6A).

Existe uma preocupação em manter estes alunos na escola, visto que é seu direito e estes possuem NEE. A escola pode organizar-se para promover a eles experiências que auxiliem nas suas escolhas profissionais e contribuam para seu desenvolvimento de maneira geral. Além disso, pode procurar orientar também os conhecimentos das diversas áreas, explorando novos saberes e direcionando para determinados conhecimentos de cursos das universidades, etc.

Além disso, ressalta-se o papel da escola, evidenciado nas narrativas, de estimular estes alunos, favorecendo construções pessoais e profissionais para sua vida.

“Ela tem que estimular isso né, até porque a gente precisa, sendo bem objetiva assim, essas pessoas são talentos a se desenvolver de repente né, se não for desenvolvido nada, pelo menos uma habilidade para a vida dela, ou para a construção da sociedade né” (Prof.^a 1E).

“[...] quem sabe que talento que ele tem para contribuir, para colaborar com a ciência, com alguma coisa que vai reverter em benefício para a sociedade né, e essa é uma das funções da escola, transformação né, e a melhoria, se não dá para transformar pelo menos para melhorar a condição que a gente tem, então se eu tiver um aluno de altas habilidades que possa ser um grande inventor, um grande cientista, é uma obrigação da escola como um todo colaborar para que isso aconteça né. Se eu ficar cerceando de repente, eu sou professora de português e eu ficar insistindo com aquele aluno o que é advérbio, de repente eu preciso trabalhar a parte de como ele colocar as ideias dele no papel, é mais importante para ele do que saber o que é um advérbio, ou não, dependendo do caso, dependendo do aluno, o que na matemática é preciso desenvolver para que ele use isso nas outras habilidades que ele tem” (Prof.^a 1E).

Por esse viés, acredita-se que a escola tem um papel importante no desenvolvimento destes sujeitos, especialmente nas questões pessoais, de autoconhecimento e exploração de seus potenciais, para que possam realizar as escolhas posteriores para a vida. Conforme evidenciado pelas narrativas docentes, os professores se sentem receosos quanto às contribuições da escola para estes alunos, pois sabem que ela pode ser um espaço produtivo de conhecimentos, mas que nem sempre consegue alcançar todos os objetivos traçados para a efetivação de uma inclusão qualificada dos alunos com altas habilidades/superdotação. Isto é, existem limitações que ainda necessitam ser debatidas no contexto escolar, para a reorganização dos currículos, conforme vem sendo apontado, procurando “desaprisionar” os professores e os alunos, libertando-os para práticas educacionais mais vinculadas às necessidades discentes.

Conforme Arroyo (2011, p. 96) contribui, são muitas as aprendizagens dentro da escola, além do que está “no papel”, no registro, e estas também são muito relevantes para todos os sujeitos sociais.

A experiência da escola é uma oficina carregada de saberes diferentes daqueles aprendidos na experiência familiar. Saberes sobre outros tipos humanos, outras formas de ser, pensar, interpretar a vida, de ser menino(a) jovem, adulto. [...] Saberes especiais sobre os seres humanos tão colados a nossos processos de aprender a sermos humanos.

A escola, com isso, tem muito a contribuir para estes alunos, tanto em suas aprendizagens formais quanto informais e em suas relações sociais e pessoais.

Nessa linha de reflexão, a formação de professores perpassa esta discussão, tendo em vista que, para qualificar a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação, há a necessidade de alavancar os estudos e as formações docentes na área em questão. Se estes alunos possuem necessidades específicas de aprendizagem na escola, se são os “Outros”, como menciona Arroyo (2011), aqueles que se diferenciam de determinada norma, a escola precisa pensar em condições a serem oferecidas respeitando suas peculiaridades. Isso repercute na formação dos profissionais, pois “se eles e elas são *outros* nós teremos que ser *outros* profissionais” (ARROYO, 2011, p. 225, grifos do autor). Arroyo (2011) não se refere à educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, mas à educação de outros grupos excluídos, o que, neste momento, pode-se vincular a esta discussão.

Van Tassel-Baska (2003) discute a respeito do currículo para os alunos com altas habilidades/superdotação e argumenta que um desafio para o futuro do currículo nesta área é a

preparação de educadores comprometidos com este trabalho, que acreditem em um currículo para este público e que busquem elaborar novas estratégias para atendê-los, o que passa pela formação dos profissionais para este exercício.

Nas narrativas, os professores explicitam que são efetivados encontros, reuniões, trocas entre os profissionais, mas ainda pode ser explorada de maneira mais aprofundada esta formação, para qualificação das práticas educacionais.

“Eu acho que o pessoal se reúne bastante, noto que tem alguns supervisores que, porque eu trabalho mais com o noturno e não com o diurno, mas noto que pelo menos que eu vejo eles falar que tem um pessoal que tenta se estruturar mais, eu vejo esforço e vejo vontade sabe, mas eu vejo também que só esse esforço, só essa vontade esse trabalho voluntário e tudo mais não sei se traz tanto resultado, não é que as pessoas não tenham vontade de tentar fazer, de buscar as condições, mas só isso a gente nota que não está bastando sabe, só isso não basta, entende?” (Prof. 4N).

“E as pessoas que tem formação acadêmica não interferem nesse processo de forma direta, parece mais querer orientar, por exemplo, um aluno lá diz tal coisa, que o aluno tem altas habilidades práticas. Olha, com o conhecimento que eu tenho de Pedagogia [...] ele trabalhava as questões das habilidades práticas do aluno por aspectos não muito lógicos, ele queria, por exemplo, que a sala de aula fosse verdadeiros canteiros de obras, agora eu te pergunto né, tu tem nessas salas de aulas condições como essas? Não tem, da teoria à prática [...], não tem condições né” (Prof. 4N).

De acordo com estas colocações e outras anteriormente mencionadas, conclui-se que já existem muitas iniciativas de trabalho com os alunos com altas habilidades/superdotação na escola estudada, a qual tem alcançado progressos com estes alunos por meio de ações que representam a “vontade”, a disposição dos professores em desenvolver um trabalho significativo para eles. Porém, tais ações ainda precisam ser mais expandidas, a fim de alcançar mais aliados, tanto na busca por formação para isso quanto na sua efetivação no cotidiano escolar.

Novaes (1979, p. 49) afirma que:

Em geral, tratando-se de crianças superdotadas, sabemos que a falta de oportunidades educacionais, a pobreza de estímulos ambientais, a pressão social para atitudes de conformismo, além das dificuldades da escola de reconhecer e desenvolver suas habilidades e das distorcidas expectativas de pais e professores, dificultam, comumente, o desenvolvimento de suas potencialidades, fato que se acentua ainda mais em crianças provindas de baixo nível socioeconômico.

Também, conforme as narrativas de um dos docentes, existe uma distância entre a teoria e a prática, posto que nem sempre há uma relação direta entre as propostas de fora da

instituição e a realidade educacional. Quanto à esta questão, acredita-se que o atendimento aos alunos, de acordo com suas peculiaridades, sejam elas altas habilidades/superdotação ou outras, precisa ser pensado de acordo com as condições reais de cada instituição de ensino, considerando os fatores financeiros, os recursos humanos e sociais, etc., levando em consideração, também, debates de estudos teóricos, pesquisas ou indicações, pois estes podem contribuir para reflexões e flexibilizações que podem ser transpostas ao contexto educacional.

Roldão (2010, p. 239, grifos da autora) contribui para este debate fazendo referência a três princípios cuja implementação dependerá de uma melhor resposta curricular às necessidades educacionais atuais, no plano da Educação e do currículo, que são:

- Assunção clara de que o currículo se dirige a necessidades sociais de aprendizagem comuns – há que garanti-las a todos. **Princípio da EQUIDADE.**
- Percepção de que diferenciação não é “desigualização” de metas; situa-se antes do plano dos processos de aceder e construir as aprendizagens de todos, para o que há de aprofundar os conhecimentos e métodos do trabalho didático e a organização do desenvolvimento do currículo. **Princípio da QUALIDADE DA ACÇÃO.**
- Reconhecimento de que o (não) impacto das políticas e do discurso curricular prende-se sobretudo com a cultura da escola e dos docentes, historicamente consolidada – há que investir na mudança dessas culturas, no interior da escola, em colaboração com a comunidade científica. **Princípio da TRANSFORMAÇÃO.**

É necessário evidenciar que, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, a ênfase é na construção de um currículo adequado e flexível de acordo com a realidade institucional, associado às dimensões mais amplas – sociológicas, culturais, econômicas, políticas –, com propostas que emergem da coletividade, das deliberações da própria instituição e do corpo discente e docente, bem como as propostas do projeto político-pedagógico (PPP) desenvolvidas em conformidade com a demanda.

Nesse sentido, a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação passa pela qualificação da formação docente, para que, enquanto gestores educacionais, todos possam se sentir parte deste processo e flexibilizar o currículo de modo a atender às alteridades que compõem o meio escolar, contribuindo para a formação da identidade destes sujeitos.

Assim, o currículo, um todo da ambiência escolar, como tudo que perpassa as relações e aprendizagens neste espaço, está constantemente em construção, discussão e elaboração e não pode ser engessado, fixo, orientado apenas por normativas superiores, deve também considerar a realidade institucional. Quando pensado para o aluno com altas habilidades/superdotação, o currículo torna-se flexível também para refletir sobre as

diferenças dentro da escola, a fim de atender às peculiaridades de cada um dos sujeitos ativos que compõem o espaço educacional.

Além disso, ao discutir sobre o enriquecimento curricular, Renzulli (2004, p. 108) pensa em uma proposta que contempla toda a escola, uma vez que, na sua concepção e na ideia do Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola, seu objetivo é integrar o aluno “[...] numa abordagem do tipo **a maré alta eleva todos os navios**, para melhorar a educação e ampliar o papel dos especialistas em enriquecimento fazendo que eles insiram práticas específicas de aprendizagem superior em todo o programa escolar”.

Tanto a escola quanto a sociedade podem ser vistas como influenciadoras da vida das pessoas, da formação de suas identidades, etc., e podem contribuir para o sucesso e para o fracasso de uma pessoa ou de um grupo social. Desse modo, é importante atentar aos conhecimentos que estão circulando dentro da escola, a quais concepções e práticas estão conduzindo os saberes, os quais, por sua vez, vêm sendo discutidos na teoria e na prática. Isso se dá porque há um sujeito que está em formação, que participa destes espaços e abstrai as informações e percepções que circundam os ambientes sociais e escolares.

O presente estudo apoia-se nos escritos da Gardner (2007, p. 21), para o qual:

Educadores, profissionais, gestores e líderes empresariais precisam ter conhecimento daquilo que já foi e do que está por ser estabelecido em breve, sobre a natureza, o funcionamento, o potencial e os limites da mente humana. Currículos desenvolvidos 50 a 100 anos atrás não são mais suficientes. Contudo, não joguemos fora, com a água suja de eras passadas, a criança antes cuidada com carinho tão especial. É fácil, mas perigoso, concluir que toda a educação no futuro deveria simplesmente se concentrar em matemática, ciência e tecnologia, e é igualmente fácil, e igualmente perigoso, concluir que as forças da globalização devem mudar tudo.

Quando se fala de educação e sociedade, é preciso admitir que muitas mudanças estão acontecendo e exigindo dos sujeitos (profissionais, alunos, familiares), das instituições e das empresas diferentes posicionamentos, no entanto, nem tudo muda tão rapidamente. A tecnologia avança bruscamente, a ciência mostra a cada dia novos estudos, porém, outras instituições ainda estão “pressas em amarras” tradicionais, com intenções e objetivos de outra época. Além disso, todas estas mudanças exigem flexibilizações também por parte das pessoas que estão envolvidas com o processo educativo, sejam professores, pais, estudantes ou profissionais.

Mas “não se pode nem começar a desenvolver um sistema educacional sem ter em mente o conhecimento e as habilidades que se valorizam, e o tipo de pessoa que se espera

obter no final do processo” (GARDNER, 2007, p. 21). É por isso que, se alterações, flexibilizações curriculares, são realizadas, não se pode perder o foco dos objetivos educacionais de quais sujeitos queremos “formar” para este mundo.

O avanço da ciência e da tecnologia é apontado claramente e percebido no cotidiano social. Contudo, questiona-se como a escola e a sociedade podem estimular nos sujeitos as capacidades sintetizadoras, criadoras, críticas, essenciais para os novos conhecimentos tecnológicos e humanos, para que se tornem sujeitos ativos socialmente. Este certamente é um grande desafio tanto para os professores e famílias quanto para gerentes e profissionais de diversas áreas, os quais convivem diretamente com a formação destes sujeitos e podem, de alguma maneira, impulsionar e/ou direcionar de muitos modos os comportamentos e as produções destas pessoas.

Este é o contexto contemporâneo no qual se vive, de incertezas e questionamentos, para o qual ainda não há indicações precisas. Não há uma prescrição e/ou resposta segura para muitas perguntas que estão sendo abordadas atualmente. No entanto, mesmo que as instituições digam que “não estão preparadas” para atender esta nova demanda que chega às escolas, isso não pode ser justificativa para não se pensar sobre estas questões e sobre as novas necessidades de conhecimentos, saberes e práticas que se colocam aos sujeitos.

Gardner (2007), ao evidenciar estas problematizações na obra “Cinco mentes para o futuro”, elabora um estudo sobre os cinco tipos de mentes mais valorizados no mundo hoje, e que o serão ainda mais no futuro. Gardner acredita que estes tipos precisam ser cultivados, pois os sujeitos necessitarão deles para prosperar no mundo a partir das exigências que estão sendo colocadas na contemporaneidade.

Os tipos de mentes elencadas pelo autor são: disciplinadora, sintetizadora, criadora, respeitosa e ética. O referido autor (GARDNER, 2007, p. 12) concebe que “Com essas ‘mentes’, como refiro-me a elas, uma pessoa estará bem equipada para lidar com aquilo que se espera, bem como com o que não se pode prever. Sem elas, estará à mercê de forças que não consegue entender, muito menos controlar.”

A escola e a sociedade podem contribuir para cultivar estas mentes humanas, estimulando as habilidades nos sujeitos, mais especialmente nas pessoas com altas habilidades/superdotação, as quais se destacam nestes ambientes por suas características peculiares. A educação em prol dos alunos com altas habilidades/superdotação é problematizada, uma vez que estes alunos também esperam da escola certos posicionamentos

e direcionamentos para suas aprendizagens. No entanto, muitas vezes, as escolas ainda estão próximas de padrões tradicionais de ensino aprendizagem. É importante ter em vista que o estímulo destas habilidades citadas por Gardner (2007) pode contribuir para o ensino dos alunos com altas habilidades/superdotação, posto que estes sujeitos necessitam de uma educação desafiadora, assim como para os demais alunos.

Assim, acredita-se que os sujeitos precisam continuar suas lutas para alcançarem seus espaços dentro da escola, não somente o espaço físico, a vaga, mas o espaço de aprendizagem adequado às suas condições pessoais, sociais e intelectuais. A esse respeito, Arroyo (2011, p. 340) questiona: “Quando prestamos atenção às tensas e densas vivências do espaço se impõe uma indagação que nos toca como profissionais: que significados adquirem as lutas pela escola nesse conjunto de lutas por espaços de um viver digno e justo?”.

Estas lutas em prol da qualificação educacional e as demandas que os alunos com altas habilidades/superdotação vêm demonstrando precisam ganhar espaços e tempos nas escolas, para que os currículos possam ser mais flexíveis e, conseqüentemente, a atender às suas NEE, por meio de uma proposta de Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Recusamo-nos a ser somente galinhas. Queremos ser também águias que ganham altura e que projetam visões para além do galinheiro. Acolhemos prazerosamente nossas raízes (galinha) mas não à custa da copa (águia) que mediante suas folhas entre em contato com o sol, a chuva, o ar e o inteiro universo. Queremos resgatar nosso ser de águias. As águias não desprezam a terra, pois nela encontram seu alimento. Mas não são feitas para andar na terra, senão para voar nos céus, medindo-se com os picos das montanhas e com os ventos mais fortes”.

Boff (2010, p. 117)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio de encerrar o debate, trabalho sempre delicado e cuidadoso, cabe pontuar que as seguintes considerações referem-se ao encerramento de algumas discussões que foram realizadas ao longo da tese, a partir dos objetivos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa. Sabe-se que o que é apresentado aqui são algumas conclusões sobre o problema de pesquisa, e também (in)conclusões, as quais levaram a problematizações teórico-práticas durante o período de realização do estudo, pois estamos sempre em movimento de construção de novos saberes.

A educação de sujeitos com altas habilidades/superdotação é um tema que traz problematizações para o presente e para o futuro, visto que ainda há muitos avanços a serem implementados no contexto educacional. O currículo é um dos assuntos destacados durante o presente trabalho, tendo em vista que este, permeado por variados contextos sociais, políticos, culturais, encontra-se, muitas vezes, aprisionado e rígido em estruturas e práticas. É por isso que se dá a necessidade de investigação deste campo, a fim de que se possa analisar a realidade educacional de uma instituição educacional e as perspectivas curriculares para o atendimento destes alunos com altas habilidades/superdotação.

Desse modo, esta tese teve como objetivo geral investigar como tem se constituído o currículo escolar para atender às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, propondo, a partir das análises, estratégias educacionais para estes alunos. Durante a realização do estudo na escola selecionada, por meio das entrevistas narrativas envolvendo professores e alunos, pode-se adentrar ainda mais em um contexto educacional, conhecendo-se os emaranhados, os caminhos, os questionamentos e as inquietações destes sujeitos que vivem o fazer pedagógico no seu cotidiano, assim como dos alunos que estão em real constituição das suas identidades como sujeitos na contemporaneidade.

O primeiro objetivo foi apresentar as legislações que tratam a respeito da educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, assim como discussões teóricas, verificando as propostas pedagógicas indicadas. Ao destacar os documentos legais que subsidiam a educação destes alunos, nota-se que há muitas ações e orientações previstas; no entanto, nem sempre estas alcançam o fazer cotidiano e as práticas escolares. Além disso, percebe-se que mesmo os alunos com altas habilidades/superdotação sendo público das ações da Educação Especial,

ainda é necessário maior aprofundamento quanto ao trabalho de enriquecimento que pode ser realizado com estes alunos.

O segundo objetivo era investigar como os sujeitos com altas habilidades/superdotação são narrados na escola. Nas narrativas docentes, evidenciaram-se discursos que tratam destes sujeitos, demonstrando conhecimento de alguns traços do comportamento de altas habilidades/superdotação. Contudo, há dificuldade de alguns professores em identificar e reconhecer estes sujeitos como dotados de altas habilidades/superdotação, pois, muitas vezes, não acreditam que este comportamento corresponde às altas habilidades/superdotação. Ademais, há mitos que fazem parte do contexto educacional, e, mesmo que um trabalho de atendimento a este público já venha sendo realizado na instituição pesquisada, ainda há necessidade de formação continuada de mais qualidade para os profissionais da escola, a fim de aprofundar os trabalhos no cotidiano escolar.

Já o terceiro objetivo da tese era investigar também como esses sujeitos com altas habilidades/superdotação narram a escola pesquisada. A partir das narrativas discentes, foi possível perceber que os alunos participantes da pesquisa demonstraram possuir expectativas quanto à instituição escolar e a novas aprendizagens; todavia, algumas vezes, sentem-se pouco desafiados em seus interesses e em propostas que atendam às suas necessidades. Normalmente participam das atividades escolares, mas sentem que os professores nem sempre possuem formação adequada que favoreça seu reconhecimento e propicie um trabalho de enriquecimento. Salienta-se, assim, que a escola possui um papel importante na vida dos alunos com altas habilidades/superdotação, sendo necessário que cada vez mais se aperfeiçoe o fazer pedagógico para atingir as expectativas deste público.

O quarto objetivo visava a analisar como a proposta teórico-metodológica da escola possibilitava (ou não) a estimulação do comportamento dos alunos com altas habilidades/superdotação. Para tanto, foi realizada a análise do projeto político-pedagógico (PPP) da instituição, sendo constatada sua preocupação com a inclusão das diferenças e especial atenção à inclusão de alunos com deficiência na escola. No entanto, em relação às altas habilidades/superdotação, o documento analisado (PPP, 2007-2009) não faz referência. Sabe-se que este é um documento que está em reformulação, e como o PPP é um documento que representa e orienta o trabalho da escola, acredita-se ser importante a inserção desta discussão sobre a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, visto que estes

alunos já vêm sendo acompanhados na sala de recursos multifuncionais, para assim traçar outros objetivos para o atendimento educacional destes.

O quinto objetivo era verificar como as práticas escolares cotidianas vêm se constituindo para o enriquecimento educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação. Entende-se, a partir das análises apresentadas, que muitas ações já vêm sendo realizadas no cotidiano escolar para o enriquecimento intracurricular; no entanto são individualizadas e relacionadas a preocupações dos professores com alguns alunos em específico. Ainda são restritas as práticas planejadas coletivamente para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação, o que seria adequado para este público.

Além disso, quanto ao enriquecimento extracurricular, também há a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do projeto de extensão Programa de Incentivo ao Talento (PIT), que oportuniza a exploração e o aprofundamento em algumas áreas do conhecimento. Entretanto, verifica-se que há necessidade de maior diálogo entre os trabalhos intracurriculares e extracurriculares, a fim de que sejam planejados de maneira que se complementem, uma vez que todos os profissionais da Educação são responsáveis pelo atendimento educacional destes alunos.

Existe, na escola estudada, uma preocupação com o currículo escolar que nem sempre consegue contemplar os interesses dos alunos com altas habilidades/superdotação, tendo em vista outras demandas que surgem no fazer cotidiano e muitas vezes, o aprisionamento das práticas em rotinas vinculadas a metodologias tradicionais de ensino. Com isso, verifica-se que há necessidade de aprofundamento de debates e formação continuada, no intuito de aperfeiçoar as práticas de enriquecimento intracurricular, por meio da utilização de diferentes espaços educacionais e de recursos diferenciados, como também de metodologias que possibilitem o aprofundamento em algumas áreas do conhecimento aos alunos com altas habilidade/superdotação.

Nesse sentido, o último objetivo foi discutir propostas de estratégias educacionais para os alunos com altas habilidades/superdotação no contexto escolar. Tendo em vista algumas propostas curriculares sugeridas por estudiosos da área, procurou-se debater algumas perspectivas curriculares para o atendimento do aluno com altas habilidades/superdotação, as quais são representadas por uma espiral, conforme detalhado no capítulo 5. São muitas possibilidades que podem ser construídas para o aprofundamento curricular para os alunos com altas habilidades/superdotação. Para que o currículo faça este movimento, aperfeiçoando

as práticas já existentes, é fundamental se pensar desde a formação continuada dos profissionais até o reconhecimento destes alunos, assim como pensar o planejamento coletivo de ações que envolvam os conteúdos curriculares. Por esse viés, acredita-se que o trabalho colaborativo entre professor regular e professor da Educação Especial seja uma importante estratégia para o avanço nesta área.

A atenção da escola para o currículo voltado aos alunos com altas habilidades/superdotação é de fundamental importância, uma vez que estes alunos possuem Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e necessitam de um currículo flexível, que possibilite aprofundamento em determinadas áreas do conhecimento, assim como outras flexibilizações para que seus interesses sejam contemplados no contexto educacional. Gardner (2007, p. 23), ao se referir à globalização e ao futuro, menciona que

O currículo das escolas do mundo todo pode estar convergindo e a retórica dos educadores está certamente carregada com palavras da moda semelhantes (“padrões de nível mundial”, “currículo interdisciplinar”, “economia do conhecimento”). Não obstante, creio que a educação formal nos dias de hoje ainda prepara os alunos principalmente para o mundo do passado, em lugar dos mundos possíveis do futuro – os “impérios da mente” de Churchill. Na verdade, em algum nível isso reflete o conservadorismo natural das instituições educacionais, um fenômeno pelo qual já expressei alguma simpatia.

Desse modo, a escola precisa pensar na formação destes sujeitos na atualidade – novos sujeitos que chegam às instituições de ensino, com outras informações, outros conhecimentos e outras inquietações –, buscando prepará-los, enquanto sujeitos em formação, para o futuro.

Nessa perspectiva, conforme propõe Arroyo (2012), são “Outros” sujeitos, motivo pelo qual há a necessidade de outras pedagogias, outros saberes a serem construídos com estes alunos. Entre estes sujeitos, estão os alunos com altas habilidades/superdotação, inseridos neste contexto, os quais clamam por novas pedagogias e por um currículo que atente para seu comportamento (REZULLI, 2004) e contribua com novas aprendizagens.

Neste sentido, aponta-se na presente reflexão a necessidade de formação docente para o trabalho com os alunos com altas habilidades/superdotação, na intenção de propor a formação continuada, assim como de apontar a necessidade de inserção deste assunto nos currículos dos cursos de licenciatura, uma vez que, dessa forma, seria facilitada a organização de uma proposta educacional a estes alunos. Esta formação inicial para atender a um público que possui diferenças é de fundamental importância, pois, nas diversas áreas do conhecimento, o professor precisa olhar para seu aluno e suas necessidades educacionais.

Além disso, a discussão sobre currículo também precisa ser ampliada, posto que se observa, muitas vezes, que quando se menciona esta palavra, os professores fazem referência à grade de conteúdos programáticos. No entanto, entende-se que currículo é mais do que isso, abrange também as diferentes relações que se estabelecem dentro do contexto escolar e que interferem na aprendizagem destes sujeitos. Com isso, quando se trata, nesta tese, de discutir perspectivas curriculares para atender aos alunos com altas habilidades/superdotação, não se refere apenas aspectos do conteúdo, mas às diferentes relações e formas de ver, trabalhar e interagir com este aluno no contexto educacional.

A partir das discussões desenvolvidas ao longo da tese, entende-se que o PPP é um documento norteador do trabalho pedagógico, o qual precisa de maior atenção por parte da comunidade escolar; não é apenas um documento “formal”, é também a representação do trabalho pedagógico. Com base nas falas dos professores envolvidos na pesquisa, acredita-se que o documento mais atualizado, posterior ao que foi analisado, deve conter debates mais consistentes sobre esta proposta de educação inclusiva, assim como sobre os alunos com altas habilidades/superdotação. No entanto, não é possível afirmar com certeza, pois não se teve acesso ao documento. Há uma motivação dos professores para que isso ocorra, e que o documento deve caracterizar-se como um documento que apresenta os projetos da escola.

Acredita-se que esta discussão sobre o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação precisa avançar no âmbito escolar, abrangendo aspectos como a construção do PPP, a formação docente, os planejamentos pedagógicos, etc., visto que muitos destes alunos, mesmo com o trabalho descrito pelos professores ao longo da pesquisa, os quais fazem o possível para dar atenção a este público, ainda continuam na invisibilidade. Muitas ações positivas dentro da escola pesquisada já vêm sendo realizadas, e estas precisam ser valorizadas. Contudo, ainda é necessário avançar para que estes profissionais sintam-se mais seguros na organização do trabalho pedagógico, reconhecendo as necessidades e o que podem ofertar aos sujeitos com altas habilidades/superdotação.

É nesse caminho que as construções propostas na espiral das perspectivas curriculares para os alunos com altas habilidades/superdotação, apresentada no decorrer da tese, podem facilitar que a instituição escolar construa uma proposta de atendimento educacional adequada a estes sujeitos.

Destaca-se, mais uma vez, o diferencial da escola que possibilitou a realização desta pesquisa, assim como mais uma vez demonstra-se gratidão por estas trocas fundamentais para

que possamos construir propostas curriculares cada vez mais coerentes com as necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, dando-lhes visibilidade e reconhecendo-os como são, buscando, com isso, qualificar a educação como um todo.

Estamos caminhando, construindo propostas e traçando perspectivas curriculares, com o propósito de que possamos qualificar ainda mais a instituição escolar para atender não somente aos alunos com altas habilidades/superdotação, mas também a todos os sujeitos sociais que buscam, na escola, por novas aprendizagens, contribuindo assim para a formação das suas identidades.

REFERÊNCIAS

- ALCÓN, María Del Carmen Granado. **El niño superdotado: fundamentos teóricos y psicoeducativos**. 1. ed. Badagoz: @becedario, 2005.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 151-161.
- _____; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALONSO, Juan Antonio (Coord.). Políticas educativas internacionales para alumnos con sobredotación intelectual. In: BRAVO, Juan Antonio Alonso; RENZULLI, Joseph S.; MATE, Yolanda Benito. **Manual Internacional de Superdotación**. Madrid: Editorial EOS, 2001.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Dotação e Talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil**. 2011. 190 p. Tese (Doutorado em Educação Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARBOSA, Maria Cláudia Dutra Lopes. **Programa de enriquecimento de base cognitivo-comportamental mediando o transtorno obsessivo compulsivo /TOC de u m estudante com altas habilidades na escola regular: um estudo de caso**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Médicas)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Maria Alice D'Ávila. **Criatividade, abstração, raciocínio lógico, ansiedade e sua interação na personalidade de estudantes de arquitetura, computação e psicologia**. 2000. 142 f. Tese (Doutorado em Psicologia)– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Porto Alegre, 2000.
- BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 de out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. Lei n. 5.691, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 30 mar. 2014.

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

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

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

_____. Parecer n. 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 17 ago. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Parecer CNE/CEB n. 13. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

_____. **Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANEN, Ana; ANDRADE, Ludmila Thomé de. Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam professores formadores universitários. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 1, p. 49-65, jan./jun., 2005.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** -1. Artes de fazer. 13. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHAGAS, Jane Farias. **Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia em Desenvolvimento Humano e Saúde) –Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CORREIA, Gilka Borges. **O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência**. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

COUTINHO, Clara Pereira. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 01, p. 05-15, jan./abr. 2008.

CRUZ, Carly. **Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?** 2014. 128 f. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

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, 1994.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL dos Direitos do Homem. 1948. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002303.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados**: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. 2001. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima (Orgs.) **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77-97.

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.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. 2. ed. Revista e ampliada. Marília: ABPEE, 2012.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

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

_____. **Cinco mentes para o futuro**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARCÍA-CEPERO, María Caridad. Desafíos de la política educativa para estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en Colombia. In: INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 2.; CONGRESSO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD. 10.; CONGRESSO NACIONAL DO CONBRASD, 6. 2014, Foz do Iguaçu. **Anais/Actas...** Foz do Iguaçu: Apprehendere, 2014. p. 94-100.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin Willian; GASKELL, George (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 64-89.

GERMANI, Larice Bonato; COSTA, Mara Regina Nievkel da; VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Política pública educacional para pessoas portadoras de Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul: reflexões e novas perspectivas. In: FREITAS, Soraia Napoleão Freitas (Org.) **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: UFSM, 2006. p. 199-212.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Revisão da tradução: Hamilton Franscischetti. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: UFLA, 2011.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.79-86.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**. Dossiê: História da Educação, Porto Alegre, n. 06, p. 33-52, 1992.

INEP. **Censo Educacional**. Ministério da Educação/Inep: Brasília. 2013.

INFOPÉDIA [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$espiral-\(simbologia\)](http://www.infopedia.pt/$espiral-(simbologia))>. Acesso em: 02 jan. 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin Willian. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. Tradução Sandra Miessa; revisão técnica Gohara Yvette Yehia, Marília Ancona-Lopes. São Paulo: CERED, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____; _____ (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

_____; _____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. **A moral em superdotados**: uma nova perspectiva. 2004. 284 f. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MAGALHÃES, Marília Gonzaga Martins Souto de. **Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002)**: inclusão social ou tergiversação burocrática? 2006. Tese (Doutorado em Sociologia)–Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MANJÓN, Daniel González (Coord.). **Adaptaciones Curriculares**. Guía para su elaboración. 2. ed. Archodina: Ediciones Aljibe, 1995.

MANZANO, Esteban Sánchez. **La superdotación intelectual**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2009.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. Revisada. Ijuí: Unijuí, 2006.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Laura Ceretta; LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. Interface entre os NAAH/S e Universidade: um caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Coords.) **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 143-153.

NEGRINI, Tatiane. **A gestão educacional em uma escola pública: analisando o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação**. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

_____. **Uma análise das experiências pedagógicas e sociais de um aluno identificado com características de altas habilidades/superdotação**. Artigo Monográfico (Especialização em Educação Especial: Altas Habilidades/superdotação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

_____. **A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/ superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

_____. **Paradoxos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; SOUZA, Maria Inês Salgado de; BAHIA, Maria Giselle Marques. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de (Org.) **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 40-53.

OSOWSKI, Cecília Irene. **Os chamados Superdotados**: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. **Superdotados e superdotados underachievers**: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares. 2011. 241p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)–Universidade de Brasília, 2011.

PAIVA BARÓN, Horácio. La situación en Uruguay. In: INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 2.; CONGRESSO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD. 10.; CONGRESSO NACIONAL DO CONBRASD, 6. 2014, Foz do Iguaçu. **Anais/Actas...** Foz do Iguaçu: Apprehendere, 2014. p. 94-100.

PERANZONI, Vaneza Cauduro. **Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Programas Educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 163-175.

PÉREZ, Luz Florinda. Programas educativos para alumnos con alta capacidade: sistemas de enriquecimiento. In: SIERRA, María de los Dolores Valadez; MOREJÓN, Julián Betancourt; BERBENA, Alicia Zavala. **Alumnos superdotados y talentosos**: identificación, evaluación e intervención: una perspectiva para docentes. México: El Manual Moderno, 2006. p. 161-201.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *Gasparzinho vai à escola*: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1664>. Acesso em: 13 mar. 2012.

_____; FREITAS, Soraia Napoleão Freitas; Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD) (Orgs.) **Altas Habilidades/Superdotação**: respostas a 30 perguntas. Porto Alegre: Redes, 2011.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada**. 2007-2009.

RANGNI, Rosemeire de Araújo. **Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas no ensino básico**. 2012. 160p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2012. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5599>. Acesso em: 15 out.2014.

REIS, Haydea Maria Marino de Sant'Anna. **Educação Inclusiva é para todos?** A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil. 2006. 268 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RENZULLI, Joseph. S. **A practical system for identifying gifted and talented students**. [s.d.] University of Connecticut: The national research center on the gifted and talented. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html>>. Acesso em: 12 mai 2014.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

_____. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. **The Triad Reader**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.

_____. The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50. p. 539-562, set./dez. 2014. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 22 out. 2014.

_____. **Enriching Curriculum for all Students**. Airlington Heights, Illinois: SkyLight Professional Development, 2001.

_____; REIS, Sally Morgan **The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence**. 2. ed. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CORAG, 1989. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70451>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 267, de 10 de abril de 2002. Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 10 abr. 2002a. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/ceed/dados/usr/html/resolucoes/reso_267.doc>. Acesso em: 20 maio 2010.

_____. Decreto n. 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. **Palácio do Piratini**: Porto Alegre, RS, 24 ago. 1999a. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id1541.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. Lei n. 11.666, de 06 de setembro de 2001. Introduz modificações na Lei nº 8.535, de 21 de janeiro de 1988, e alterações, que cria a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul - FADERS e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS. 2001. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/secoes/1/5>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Parecer n. 441, de 10 de abril de 2002. Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Comissão Especial de Educação Especial. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 10 abr. 2002b. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/ceed/dados/usr/html/parecer_2002/pare_441.doc>. Acesso em: 20 abr. 2007.

_____. Parecer n. 056. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS. 2006. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3249.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Parecer n. 251, de 4 de março de 2010. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS. 2010. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEed_251_2010.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Parecer n. 740, de 6 de outubro 1999. Orientações para o Sistema Estadual de Ensino, relativas aos artigos 23 e 24 da Lei federal nº 9.394/96. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 1999b. Disponível em: <http://ftp.fapa.com.br/Rudimar_Serpa_de_Abreu/PARECER%20740%201999%20CEED%20RS.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Minuta do Plano Estadual de Educação**. Porto Alegre, RS, fevereiro de 2005. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/pee.jsp>>. Acesso em: 20 maio 2010.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: FREITAS, Soraia Napoleão; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (Orgs.) **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 45-63

ROLDÃO, Maria do Céu. A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. **Nuances**: estudos sobre Educação, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 230-241, jan./dez. 2010.

SÁ-SILVA, J Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANE, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, 2009.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Coords.) **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 113-128.

SANTOS, Leila Magalhães (Coord.). **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento**. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1999. Vol.1

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Revisão da tradução de Hamilton Franciscetti. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 7-13.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVERMAN, Linda Kreger. **How Parents Can Support Gifted Children**. Eric Digests, 1992. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/1993/parents.htm>>. Acesso em: 30 maio 2013

SIMONETTI, Dora Cortat. **Superdotação: estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos**. 2008. 205 f. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade do Minho, Braga, 2008. Disponível em: <https://ssl91.locaweb.com.br/ut/altashabilidades/upload/publicacoes_Tese14.06.09_15251.pdf>. Acesso em: 30 maio 2013.

TORRANCE, Ellis Paul. **Encouraging creativity in the classroom**. 5. ed. Dubuque: Brown, 1974.

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

TOURÓN, Javier; PERALTA, Felisa; REPARAZ, Charo. **La superdotación Intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas**. Pamplona: EUNSA - Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 1998.

VAN TASSEL-BASKA, Joyce. Introduction to Curriculum for Gifted and Talented Students: A 25-Year Retrospective and Prospective. In: VAN TASSEL-BASKA, Joyce L.; REIS, Sally Morgan (Eds.). **Curriculum for gifted and talented students**. Thousand Oaks: Corwin Press. 2003. p. xxiii-xxxiii. Disponível em: <http://www.corwin.com/upm-data/7157_tassel_intro.pdf>. Acesso em: 30 maio 2013.

_____. What Works in Curriculum for the Gifted. Asia Pacific Conference on the Gifted. **Keynote Address**, July 18, p. 01-25, 2008. Disponível em: <http://hkage.org.hk/b5/events/080714%20APCG/01-%20Keynotes%20%26%20Invited%20Addresses/1.9%20Van%20Tassel-Baska_What%20Works%20in%20Curriculum%20for%20the%20Gifted.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Dossiê: História da Educação. Porto Alegre, n. 06, p. 68-96, 1992.

VERGARA PANZERI, Mariela Elisabeth. **El universo de los Superdotados, Talentosos y Creativos: un camino hacia su identificación y atención**. 1. ed. Buenos Aires: Nueva Librería, 2006.

_____. Políticas Públicas en torno a la superdotación y el talento en la República Argentina. In: INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 2.; CONGRESSO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD. 10.; CONGRESSO NACIONAL DO CONBRASD, 6. 2014, Foz do Iguaçu. **Anais/Actas...** Foz do Iguaçu: Apprehendere, 2014. p. 94-100.

VIANA, Tania Vicente. **Avaliação educacional diagnóstica**: uma proposta para identificar altas habilidades. 2005. 284 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. **Viagem a “Mojave-Óki!”**: a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. 2005. 228 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. Creativity and intelligence: a study of Brazilian gifted and talented students. University of Connecticut, Storrs/Mansfield, USA, 2005.

_____. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____; FLEITH, Denise de Souza; NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. **Toc, Toc... plim, plim!**: Lindando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Papyrus, 1999.

WINNER, Ellen. **Gifted children**: myths and realities. New York: Basic Books, 1996.

_____. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2005.

ZAVALA BERBENA, María Alicia. El modelo de aceleración para la atención educativa de alumnos con aptitud intelectual en México. In: INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 2.; CONGRESSO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD. 10.; CONGRESSO NACIONAL DO CONBRASD, 6. 2014, Foz do Iguaçu. **Anais/Actas...** Foz do Iguaçu: Apprehendere, 2014. p. 94-100.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Confidencialidade**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação

Pesquisadora responsável: Profª Drª Soraia Napoleão Freitas

Pesquisadora doutoranda: Tatiane Negrini

Instituição/Departamento: UFSM – Programa de Pós-graduação em Educação

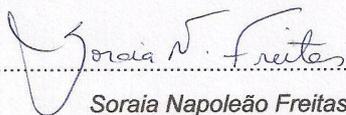
Telefone para contato: (55) 9948-3105

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Educação Básica

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de entrevistas, na Escola Estadual Coronel Pilar.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria, no Centro de Educação, localizado em Santa Maria, Avenida Roraima, prédio 16, na sala nº 3281 B, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da Profª. Drª Soraia Napoleão Freitas. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,.....de de 2013.


.....
Soraia Napoleão Freitas

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Responsáveis dos alunos)**

Título do estudo: Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação
Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Soraia Napoleão Freitas
Pesquisadora doutoranda: Tatiane Negrini
Instituição/Departamento: UFSM – Programa de Pós-graduação em Educação
Telefone para contato: (55) 9948-3105
Local da coleta de dados: Escola Estadual de Educação Básica

Prezado(a) Senhor(a):

O aluno/a _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação" que tem como objetivo investigar como tem se constituído o currículo para atender as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação no cotidiano escolar, propondo, com isso, estratégias educacionais para estes alunos.

Venho através deste documento solicitar sua autorização para a participação do referido aluno na pesquisa, o qual irá responder a uma entrevista, sendo que, se autorizado, a mesma será gravada e transcrita, possibilitando dessa forma uma maior riqueza de dados para o estudo, mantendo sua identidade preservada.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, contribuindo com as pesquisas e estudos na área, assim como com a instituição envolvida.

Riscos. Durante a realização da entrevista tem-se o risco de desconforto do entrevistado e/ou fadiga do mesmo.

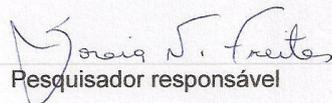
Sigilo. As informações fornecidas pelo entrevistado terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente pesquisa e poderão ser divulgadas de forma anônima. Os dados serão mantidos na Universidade Federal de Santa Maria no Centro de Educação, sala nº 3243A, por um período de dois anos, sob a responsabilidade da Profª. Dra. Soraia Napoleão Freitas. Após este período os dados serão destruídos.

Fica assegurado que a participação no estudo é voluntária e não remunerada, bem como tem o direito de receber respostas às dúvidas referentes ao desenvolvimento da pesquisa, em qualquer fase desta.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo com a participação de _____ nesta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 20____

Assinatura do responsável pelo sujeito da pesquisa


Pesquisador responsável

Apêndice C – Termo de Assentimento – Alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

Termo de Assentimento (Alunos)

Título do estudo: Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação
Pesquisadora responsável: Profª Drª Soraia Napoleão Freitas
Pesquisadora doutoranda: Tatiane Negrini
Instituição/Departamento: UFSM – Programa de Pós-graduação em Educação
Telefone para contato: (55) 9948-3105
Local da coleta de dados: Escola Estadual de Educação Básica

Prezado(a) Estudante:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação” que tem como objetivo investigar como tem se constituído o currículo para atender as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação no cotidiano escolar, propondo, com isso, estratégias educacionais para estes alunos.

Venho através deste documento solicitar sua participação na pesquisa, respondendo a uma entrevista, sendo que, com sua permissão, a mesma será gravada e transcrita, possibilitando dessa forma uma maior riqueza de dados para o estudo, mantendo sua identidade preservada.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, contribuindo com as pesquisas e estudos na área, assim como com a instituição envolvida.

Riscos. Durante a realização da entrevista tem-se o risco de desconforto do entrevistado e/ou fadiga do mesmo.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta

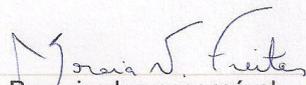
pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente pesquisa e poderão ser divulgadas de forma anônima. Os dados serão mantidos na Universidade Federal de Santa Maria no Centro de Educação, sala nº 3243A, por um período de dois anos, sob a responsabilidade da Prof^ª. Dr^ª. Soraia Napoleão Freitas. Após este período os dados serão destruídos.

Fica assegurado que a sua participação no estudo é voluntária e não remunerada, bem como tem o direito de receber respostas às dúvidas referentes ao desenvolvimento da pesquisa, em qualquer fase desta.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 20____

Assinatura



Pesquisador responsável

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores e Coordenação Pedagógica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores e Coordenação pedagógica)

Título do estudo: Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação
Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Soraia Napoleão Freitas
Pesquisadora doutoranda: Tatiane Negrini
Instituição/Departamento: UFSM – Programa de Pós-graduação em Educação
Telefone para contato: (55) 9948-3105
Local da coleta de dados: Escola Estadual de Educação Básica

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação” que tem como objetivo investigar como tem se constituído o currículo para atender as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação no cotidiano escolar, propondo, com isso, estratégias educacionais para estes alunos.

Venho através deste documento solicitar sua participação na pesquisa, respondendo a uma entrevista, sendo que, com sua permissão, a mesma será gravada e transcrita, possibilitando dessa forma uma maior riqueza de dados para o estudo, mantendo sua identidade preservada.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, contribuindo com as pesquisas e estudos na área, assim como com a instituição envolvida.

Riscos. Durante a realização da entrevista tem-se o risco de desconforto do entrevistado e/ou fadiga do mesmo.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta

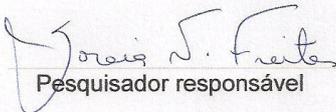
pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente pesquisa e poderão ser divulgadas de forma anônima. Os dados serão mantidos na Universidade Federal de Santa Maria no Centro de Educação, sala nº 3243A, por um período de dois anos, sob a responsabilidade da Profª. Drª. Soraia Napoleão Freitas. Após este período os dados serão destruídos.

Fica assegurado que a sua participação no estudo é voluntária e não remunerada, bem como tem o direito de receber respostas às dúvidas referentes ao desenvolvimento da pesquisa, em qualquer fase desta.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 20__

Assinatura


Pesquisador responsável

Apêndice E - Tópicos guias das entrevistas com professores e coordenação pedagógica

Tópicos guias da entrevista narrativa com professores e coordenação pedagógica

Nome completo:

Data de nascimento:

Tempo de carreira docente:

Quanto tempo trabalha nesta escola:

- ❖ Experiência do informante sobre sua atuação junto a alunos com comportamento de AH/SD, nesta escola ou em outras.
- ❖ As características dos alunos com AH/SD na escola e a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas;
- ❖ Relações interpessoais e sociais estabelecidas pelo aluno com AH/SD no contexto educacional;
- ❖ Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar - a inserção e a participação do aluno com AH/SD na escola;
- ❖ A Educação especial e os alunos com AH/SD no projeto político pedagógico da escola;
- ❖ Propostas de atendimento/enriquecimento para os alunos com AH/SD na escola – o contexto da sala de aula;
- ❖ A oferta do enriquecimento educacional aos alunos com AH/SD em outros espaços educacionais;
- ❖ A inclusão do aluno com AH/SD e os diferentes tempos/espacos que compõem o currículo escolar;

Apêndice F - Tópicos guias das entrevistas com os alunos**Tópicos guias para a entrevista narrativa com os alunos**

Nome completo:

Nome do pai:

Nome da mãe:

Série/ano escolar:

Data de nascimento:

Quanto tempo estuda nesta escola:

- ❖ Destaques da sua trajetória escolar;
- ❖ Características marcantes na sua maneira de ser/aprender e a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas;
- ❖ Áreas de destaque/habilidade e participação em atividades na escola;
- ❖ Relações interpessoais e sociais estabelecidas no contexto educacional;
- ❖ Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano - a participação do aluno com AH/SD na escola;
- ❖ A sala de aula: Propostas de atendimento/enriquecimento para os alunos com AH/SD;
- ❖ A oferta do enriquecimento em outros espaços educacionais – sala de recursos / PIT / outros;
- ❖ A escola e você: o que acontece neste espaço que considera importante para sua educação e sua vida.

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROBLEMATIZAÇÕES E PERSPECTIVAS ACERCA DE UM CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Pesquisador: Sorala Napoleão Freitas

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 22240013.3.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 558.219

Data da Relatoria: 03/02/2014

Apresentação do Projeto:

Título: Problematizações e Perspectivas acerca de um Currículo na Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Curso: Doutorado em Educação

Contextualização: Trata-se de uma pesquisa sobre as "pessoas caracterizadas como sujeitos com altas habilidades/superdotação [...] descritos dentro do público-alvo das políticas educacionais da educação especial, em especial da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva [...] parte-se da ideia de que todos os sujeitos são diferentes entre si, e de que estes também possuem suas peculiaridades, identidades, assim como direitos e deveres a serem respeitados", olhando "para o sujeito, [...] para o contexto social e educacional que o rodeia, bem como as condições, oportunidades e situações que lhe são oferecidas ou não". Se investigará "se é previsto que estes alunos têm direito a uma educação a partir das suas necessidades, como esta vem sendo organizada dentro da escola? Como o currículo vem sendo articulado e constituído para atender estes alunos?", buscando também a "criação de estratégias pedagógicas pelo corpo docente da Instituição para orientar estes dentro das suas potencialidades", sendo que "Esta

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi **CEP:** 97.105-900

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 555.219

Investigação é relevante na medida em que se verifica o número reduzido de estudos científicos publicados em prol da educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, especialmente em função de elucidar as propostas curriculares para o atendimento pedagógico destes."

Metodologia da pesquisa: Será feita uma "abordagem qualitativa em pesquisa educacional", mais especificamente "um estudo de caso a ser realizado em uma escola pública [de Santa Maria] que possui alunos com altas habilidades/superdotação identificados e atendidos na Sala de Recursos para as Altas habilidades/superdotação pelo projeto de extensão 'Programa de Incentivo ao Talento e PIT". O estudo envolve entrevista de participantes, gravação, transcrição e "análise, [a] partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo".

Orçamento: Consta, e está em ordem.

Público envolvido: 10 indivíduos serão entrevistados, sendo 4 alunos de "uma escola pública do município de Santa Maria/RS", "com características de altas habilidades/superdotação identificados e atendidos na sala de recursos para as altas habilidades/superdotação da escola e pelo projeto de extensão 'Programa de Incentivo ao Talento e PIT", além de 5 professores e 1 coordenador da mesma escola. "Os sujeitos participantes do estudo serão os alunos com altas habilidades/superdotação, alguns professores dos mesmos (da sala de recursos e da sala regular) e um membro da coordenação pedagógica."

"Acredita-se que seja relevante a participação destes sujeitos na pesquisa em função do currículo englobar o trabalho de todos os profissionais da educação envolvidos no contexto escolar, sendo que as narrativas dos alunos justificam-se pela importância do posicionamento destes em relação ao que é realizado na escola para sua educação."

Quanto aos critérios de inclusão, serão incluídos "os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Posteriormente serão entrevistados alguns dos seus professores, delimitando-se especialmente aqueles que trabalham nas áreas de destaque destes alunos".

Forma de coleta e análise dos dados:

As "entrevistas narrativas acontecerão a partir de tópicos-guias, organizados a partir dos objetivos

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar
Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-000
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-0362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E 

Continuação do Parecer: 558.219

da pesquisa". "A partir das entrevistas, serão eleitas categorias para a análise qualitativa dos dados, na articulação entre teoria e prática de pesquisa. A análise interpretativa dos resultados ser conduzida a partir da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), a qual envolve três diferentes fases, assim nomeadas: pré-análise; exploração do material; e tratamentos dos resultados, Inferência e Interpretação." As entrevistas serão gravadas, e "agendadas antecipadamente com os sujeitos".

Objetivo da Pesquisa:

"O objetivo geral proposto neste estudo é investigar como tem se constituído o currículo para atender as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação no cotidiano escolar, propondo, com isso, estratégias educacionais para estes alunos."

Objetivo geral:

Investigar como tem se constituído o currículo para atender as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação no cotidiano escolar, propondo, com isso, estratégias educacionais para estes alunos.

Objetivos específicos:

- . Problematicar o currículo para os alunos com altas habilidades/superdotação nas legislações, discussões e interpretações de autores que abordam o tema.
- . Investigar como os sujeitos com altas habilidades/superdotação são narrados na escola e como se constitui um currículo para os mesmos.
- . Investigar também como esses sujeitos narram essa escola.
- . Verificar os pressupostos conceituais dos docentes quanto à educação das pessoas com altas habilidades/superdotação.
- . Analisar como a proposta teórico-metodológica da escola possibilita ou não a estimulação dos comportamentos dos alunos com altas habilidades/superdotação.
- . Verificar como as práticas escolares cotidianas vêm se constituindo para o enriquecimento educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação.
- . Propor estratégias educacionais para os alunos com AH/SD no contexto escolar."

avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Quanto aos benefícios, esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, contribuindo com as pesquisas e estudos na área, assim como com a instituição envolvida. As informações terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar
 Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-900
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-4362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 558.219

pesquisa forem divulgados em qualquer forma.”

“As entrevistas serão agendadas antecipadamente com os sujeitos, sendo que a presente pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para os sujeitos envolvidos.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As solicitações pedidas no parecer anterior foram atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As solicitações pedidas no parecer anterior foram atendidas.

Recomendações:

As solicitações pedidas no parecer anterior foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As solicitações pedidas no parecer anterior foram atendidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SANTA MARIA, 16 de Março de 2014

Assinador por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-900
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com