

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Marcia Raika e Silva Lima

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA-  
PI**

Teresina

2010

Marcia Raika e Silva Lima

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA-  
PI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Educação, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

Teresina

2010

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

L732i Lima, Marcia Raika e Silva.  
Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI / Marcia Raika e Silva Lima. – 2010.  
121 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, 2010.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Valéria marques Fortes Lustosa.

1. Educação Especial - Teresina. 2. Altas Habilidades.  
3. Superdotação. 4. Escolas Públicas. I. Título.

CDD 371.909 812 2

**Marcia Raika e Silva Lima**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA-  
PI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa-UFPI

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane Farias Chagas- FTBB

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima-UFPI

Teresina

2010

“O acaso é o pseudônimo que Deus usa, quando não quer assinar suas obras”. (LIMA, 2003).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu amparo em todos os momentos difíceis e pela oportunidade de aprendizagem pessoal e profissional ao longo da minha vida, meu sincero agradecimento.

À Prof. Dr<sup>a</sup> Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, pela competência e sapiência em todos os momentos de ensinamentos dessa pesquisa. Meu agradecimento e admiração.

Aos meus familiares, em especial meus filhos e esposo, que contribuíram e me incentivaram a persistir diante das dificuldades surgidas.

Agradeço imensamente a Inocência, Einstein, Mensageiro e William, seus professores e familiares, sujeitos e colaboradores da pesquisa, por me deixarem adentrar em seus ambientes de trabalho e domicílio, durante o período da investigação e coleta dos dados da pesquisa, pela dedicação, paciência e credibilidade confiadas a mim, condição que fez com que conseguíssemos alcançar nosso objetivo e concretizar o estudo.

Aos professores que participaram do exame de qualificação, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho, que contribuíram de maneira significativa para tornar essa pesquisa um estudo relevante.

À professora Jane Farias Chagas Ferreira pela disponibilidade em participar da banca de Defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UFPI, pelo apoio e conhecimentos socializados e encaminhamentos dados para a minha formação como pesquisadora.

Aos colegas da 16<sup>a</sup> turma do Mestrado que compartilharam momentos de troca de experiências, de aquisição de conhecimentos, mas também de descontração, agradeço a todos.

## RESUMO

Estudos voltados à temática de alunos com altas habilidades/superdotação têm sido foco de interesse e de pesquisa de estudiosos que buscam compreender esse segmento, com vistas a ampliar conhecimentos teóricos e práticos, assim como a fomentar discussões no intuito de elaborar políticas públicas mais efetivas. No entanto, pesquisas quanto à inclusão desses alunos ainda são incipientes. Neste sentido, esta pesquisa teve por objetivo geral investigar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) em escolas públicas regulares, por se considerar que esses alunos ainda que estejam efetivamente matriculados não têm recebido a atenção que necessitam para aperfeiçoar suas potencialidades. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, especificamente um estudo de caso. Os instrumentos adotados foram a entrevista semi-estruturada, por permitir flexibilidade na coleta das informações e a observação não participante que oportunizou à pesquisadora o contato direto com o fenômeno investigado. O estudo foi desenvolvido em quatro escolas públicas no município de Teresina-PI, nas quais estudam os alunos com AH/SD, participantes da pesquisa e trabalham os professores, sujeitos da pesquisa. A identificação dos participantes da pesquisa ocorreu no local de trabalho da pesquisadora, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S. A fundamentação teórica deste estudo se baseia em autores como Alencar e Fleith (2001; 2007); Bates e Munday (2007); Duek e Naujorks (2007); Extremiana (2005); Fortes-Lustosa (2004, 2007), Chagas (2007), Mantoan (2003, 2006), Pérez (2003, 2004, 2007), Sabatella (2005, 2008), Rech e Freitas (2005; 2006), Renzulli (2004), Virgolim (2007) e Winner (1998), entre outros. Os resultados mostram que a inclusão escolar de alunos com AH/SD nas escolas públicas regulares ainda encontra dificuldades para efetivar-se conforme a proposta da educação inclusiva, como por exemplo, dispor de uma escola que se adapte às necessidades educacionais dos alunos, profissionais qualificados e recursos materiais que despertem e atendam às áreas de interesses desse alunado, entre outros fatores. Os professores investigados demonstraram reconhecer as habilidades de seus alunos, assim como os estimulam e incentivam a participar das atividades realizadas na escola, ainda que reivindiquem formação continuada para que possam contribuir com práticas educativas destinadas a esse alunado.

**Palavras-chave:** Altas habilidades/superdotação. Inclusão. Professores. Escolas Públicas.

## ABSTRACT

Studies towards a student with high ability/giftedness have been a focus of interest and survey of scholars Who try to understand this group of people bearing in mind the possibility of widening theoretical and practical knowledge, as well as promoting discussions so as to elaborate more effective public politics. However, surveys in order to include these students are incipient. Thinking of that, this survey had as a general objective, investigate the inclusion process of high abilities/giftedness students (AH/SD) in public regular schools, to consider that these students even being registered have not received the necessary attention to perfect their abilities. The realized survey has qualitative target, specially a case study. The chosen tools were the interview which was structured, which permitted flexibility in the during the collect of information and the none participant observations which give opportunity to realize the real contact with the investigated phenomena. The study was developed in four public schools in the county of Teresina-PI, in which ones the students with AH/SD participants of the survey study and the teachers, who are subject of the survey also work. The identification of the participants of the survey happened in the work place of the surveyor, the sector of high abilities/giftedness - NAAH/S. The theoretical base of this study is based in authors as Alencar and Fleith ( 2001 ); (2007); Bates and Munday (2007); Duek and Naujorks (2007); Extremiana (2005); Fortes-Lustosa (2004, 2007), Chagas (2007), Mantoan (2003, 2006), Pérez (2003; 2004, 2007), Sabatella (2005, 2008), Rech and Freitas (2005; 2006), Renzulli (2004), Virgolim (2007) and Winner (1998), among others. The results show the school inclusion of students with AH/SD in the public schools still find difficulty to effect themselves according to the inclusive educational proposal, as for instance, being able to have a school that is capable to adapt to the educational necessities of the students, qualified professional and material resources which promote attention to the areas of interest of these students, among other factors, qualified professionals. The surveyed students demonstrated to recognize their students` abilities, as well as stimulating them to participate in the activities done at school, even requiring continued formation in order to contribute with educational practices which are directed to theses students.

**Palavras-chave:** High abilities/giftedness. Inclusion. Teachers. Public Schools.



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	11
<b>CAPÍTULO I – NOTAS TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> -----	15
1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: breve trajetória histórica-----	15
1.2 Educação Inclusiva para alunos com NEE: da resistência docente à necessidade de efetivação-----	18
1.3 Legislação educacional e os alunos com NEE-----	25
1.4 Prática educativa inclusiva: aluno com altas habilidades/superdotação e a competência docente-----	31
<b>CAPÍTULO II - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DISCUSSÃO NECESSÁRIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO</b> -----	37
2.1 Contextualizando as altas habilidades/superdotação no cenário educacional-----	37
2.2 Os mitos da superdotação ou a superdotação como mito?-----	40
2.3 Altas habilidades/ superdotação: variedade conceitual-----	44
2.4 Alunos com altas habilidades/superdotação: caracterização-----	48
2.5 O alunos com altas habilidades/superdotação, a precocidade e a família---	51
<b>CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> -----	58
3.1 A pesquisa qualitativa e a relevância educacional-----	58
3.2 O estudo descritivo como estratégia metodológica adotada-----	61
3.3 Contexto empírico -----	62
3.4 Caracterização dos participantes da pesquisa -----	64
3.5 Instrumentos e técnicas de coleta de dados-----	66
3.6 Procedimentos -----	67
3.7 Análise dos dados-----	70
<b>CAPÍTULO IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> -----	72
4.1 Conceituando alunos com altas habilidades/superdotação na perspectiva de professores -----	72
4.1.1 Aqueles que adquirem conhecimentos com facilidade -----	73

4.1.2 Apresentam elevados padrões de desempenho escolar/acadêmico/intelectual de aprendizagem -----	75
4.2 Perfil educacional de alunos com AH/SD -----	77
4.2.1 Alunos com AH/SD têm inteligência acima da média-----	77
4.2.2 Possuem diferentes capacidades cognitivas-----	80
4.3 Concepções de professores acerca da inclusão escolar de alunos com NEE ---	82
4.3.1 Incluir todos os alunos na escola indistintamente-----	83
4.4 Concepção de professores acerca da inclusão escolar de alunos com AH/SD-	88
4.4.1 Formação de professores para a inclusão escolar de alunos com AH/SD-----	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	93
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	99
<b>APÊNDICES</b> -----	107

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa acerca da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas regulares de Teresina (PI) aborda problemática presente nos debates atuais sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas públicas. A relevância social é evidente, haja vista a necessidade de potencializar as capacidades, talentos e habilidades superiores desses alunos visando ao seu pleno desenvolvimento e aprendizagem no contexto escolar.

Os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) pertencem à educação especial e estão imersos na heterogeneidade de indivíduos no ambiente escolar não sendo facilmente identificados e reconhecidos como parte desta modalidade de ensino e necessitam de acompanhamento especializado.

Partindo desta realidade, propomos como objeto de estudo investigar como ocorre o processo de inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação que estudam em escolas públicas regulares em Teresina-PI, visto que a proposta de incluir todos os alunos indistintamente em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado barreiras.

Dentre as dificuldades encontradas podemos especificar a ausência de profissionais qualificados para atuar na educação especial e inclusiva, ambientes escolares com estruturas e propostas educacionais inadequadas, a exigência de adequação do currículo às necessidades dos alunos, assim como a execução de programas apropriados que propiciem ações que estimulem e incentivem o desenvolvimento e a aprendizagem desse segmento da população.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular consiste em trabalhar com a diversidade, dirimir a exclusão, a segregação e aumentar a participação de todos na escola comum. Ressaltamos também que a inclusão desse alunado pode contribuir, de forma significativa, para o envolvimento no processo escolar não apenas daqueles que têm altas habilidades/superdotação, mas também dos alunos de modo geral, pois como Vigotsky (1998), acreditamos que as relações que o indivíduo estabelece com o meio são fundamentais para seu desenvolvimento, sendo a capacidade de interação com os outros, fator que propicia estas relações.

O interesse por essa temática surgiu a partir da nossa experiência como docente na educação básica (no ensino fundamental nas séries iniciais e finais, assim como no ensino médio), na educação especial e na modalidade de jovens e adultos, na rede pública de ensino e, também em razão da nossa atuação como coordenadora/pedagoga. Nessa vivência profissional nos deparamos com crianças e adolescentes que são extremamente concentrados, têm prazer pelo estudo, estão sempre questionando e desafiando os professores, impacientam-se com os colegas que são lentos para aprender e, que na maioria das vezes, são incompreendidos pela escola e pelos professores na sala de aula que pouco fazem para suprir as necessidades apresentadas por esses alunos. De igual modo, esses alunos não são compreendidos pelos familiares que lhes atribuem toda a responsabilidade pelo insucesso escolar, ocasionado quando não são atendidos nos seus interesses.

A motivação pelo estudo desta temática também se deve à participação em um curso de formação continuada sobre o tema das altas habilidades/superdotação, promovido pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC), com o intuito de qualificar professores para atuarem no contexto inclusivo com alunos com altas habilidades/superdotação. Neste curso tivemos acesso aos fundamentos teóricos acerca das altas habilidades/superdotação – AH/SD, bem como constatamos que algumas crianças e jovens com esse perfil apresentam comportamentos similares aos que nos referimos anteriormente, levando-nos a acreditar o quanto estamos desperdiçando potenciais e talentos humanos nas escolas públicas no nosso Estado, pela simples falta de conhecimentos sobre esse segmento da população.

Atualmente integramos a equipe técnica do Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, com a função de coordenar a Unidade de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação inclusos nas escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino. Os desafios vivenciados nessa nova atividade profissional nos impulsionaram a pesquisar cientificamente essa temática.

Delimitamos como questão central do estudo a seguinte problemática: Como ocorre o processo de inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação que estudam em escolas públicas regulares em Teresina-PI? Para a efetivação desta proposta, apresentamos as seguintes questões norteadoras como desdobramento do problema de pesquisa: qual o conceito que professores de escolas públicas regulares têm de altas habilidades/superdotação? Qual a concepção dos professores acerca da inclusão

escolar de alunos com necessidades educacionais especiais? Quais as características dos alunos com altas habilidades/superdotação? Como o professor descreve a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação que estuda em escola pública de ensino regular?

Nesse sentido, tivemos como objetivo geral investigar a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas e, por objetivos específicos: 1) compreender a concepção que os docentes têm acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; 2) identificar a concepção dos professores acerca de alunos com altas habilidades/superdotação; 3) Caracterizar o perfil dos alunos com altas habilidades/superdotação e, 4) Descrever a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação que estudam em escolas públicas de ensino regular na perspectiva do professor.

Acreditamos que somente através de uma educação de qualidade desenvolvida para todos tornar-se-á possível aperfeiçoar as potencialidades e a criatividade de todos os alunos inclusive aqueles com AH/SD, assim como para potencializar os diferentes talentos que podem surgir na sala de aula. Assim, o presente estudo está organizado em quatro capítulos, para melhor compreensão teórica e prática sobre o tema estudado.

No primeiro capítulo, denominado “Notas Teóricas sobre a Educação Inclusiva” abordamos inicialmente com uma breve descrição da história da educação especial e inclusiva, caracterizando nesse percurso histórico as situações de exclusão que as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) vivenciaram ao longo dos tempos até os dias de hoje, refletimos sobre a resistência de professores à educação inclusiva, destacando as vantagens dessa proposta educacional, enfatizamos a legislação que regulamenta e normatiza a presença destes alunos na escola regular. Nesse sentido, apresentamos também algumas considerações quanto às práticas inclusivas referentes aos alunos com AH/SD e as competências docentes necessárias para uma inclusão efetiva na escola regular.

Esse capítulo objetiva demonstrar teoricamente os alicerces da educação especial e inclusiva, instigando os educadores a refletir sobre o ato de educar para a diversidade como uma ação que faz parte do cotidiano escolar, visto que cada aluno tem suas particularidades e o grande desafio que devemos enfrentar é desenvolver o respeito a essa diversidade.

No segundo capítulo, intitulado “Altas habilidades/superdotação: discussão necessária no campo da educação” apresentamos os aportes teóricos acerca da pesquisa

sobre a área de altas habilidades/superdotação, destacando algumas considerações sobre a temática no contexto educacional, como a apresentação de mitos existentes no imaginário social acerca de pessoas com altas habilidades/superdotação, assim como apontamos tópicos relevantes para sua compreensão, tais como a importância da família no acompanhamento e no desenvolvimento desses indivíduos nos diferentes contextos, em especial no âmbito escolar.

Esse capítulo tem por objetivo discutir conhecimentos sobre alunos com altas habilidades/superdotação para que professores e outros profissionais interessados por esta temática possam ser informados de que, assim como a parcela de alunos que constituem a modalidade da educação especial, os alunos com altas habilidades apresentam especificidades que lhes são peculiares e necessitam de apoio na escola, seja por parte dos docentes, dos familiares ou dos programas educacionais, como os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) para que tenham suas habilidades estimuladas e valorizadas.

No terceiro capítulo, intitulado “Percurso metodológico da pesquisa”, descrevemos os caminhos trilhados durante a pesquisa, caracterizando tanto o contexto institucional da investigação, quanto os interlocutores do estudo e o processo de produção dos dados.

Apresentamos no quarto capítulo, “a inclusão escolar de alunos com AH/SD em escolas públicas de Teresina-PI”, as considerações dos professores, os resultados obtidos mediante a efetivação do presente estudo junto aos participantes da pesquisa, os quais são descritos e analisados, de acordo com a Análise de Conteúdo. Por fim, apresentamos as considerações finais.

# CAPÍTULO I

## NOTAS TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo abordamos a temática da educação especial e inclusiva, apresentando uma breve discussão acerca da história da evolução da educação especial no Brasil, de modo a compreendermos a proposta inclusiva. Destacamos também a resistência dos professores para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), a legislação que regulamenta a educação inclusiva, assim como as políticas públicas destinadas à concretização desta. Por fim, concluímos apontando a questão da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação e a prática pedagógica adequada para lidar com esse alunado.

### 1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: breve trajetória histórica

A educação formal realizada em espaços reservados para a transmissão de conhecimentos culturalmente elaborados sempre esteve presente nos distintos períodos históricos da nossa civilização, ainda que atendesse apenas a pequenos grupos, os de classe mais abastada. Confirmando essa assertiva Beyer (2005, p. 13), ressalta,

[...] a história da educação escolar demonstra que nunca houve uma escola, de fato, para todos. Escola e educação formal sempre foram um privilégio para poucos, um privilégio dos poderosos. Na história da educação formal ou escolar nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais.

Diante da afirmação do autor, podemos destacar que a educação escolar desde tempos remotos apresentou caráter elitista, pois nem todas as crianças tinham acesso à educação formal. Neste contexto de exclusão escolar para a maioria das crianças, especialmente as menos favorecidas, encontramos também, ao longo da história, as crianças com necessidades educacionais especiais. Estas foram expostas ao abandono, esquecimento, sacrifício e discriminações por vários períodos históricos, por serem consideradas inaptas para o convívio social devido às suas limitações físicas ou mentais.

Ao analisar a história da educação brasileira no que diz respeito ao atendimento dispensado às pessoas com deficiência, Mazzota (2005, p. 16) constatou,

[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. [...]. Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas.

Assim, durante séculos, as pessoas que nascessem com alguma deficiência ou a adquirissem eram marginalizadas e isoladas do convívio social. A partir do século XIX, eram segregadas em instituições filantrópicas voltadas quase que exclusivamente para o processo de socialização, ainda que já existissem, em alguns casos, tentativas de educá-las em escolas regulares, mas em classes separadas dos demais alunos. Somente em meados do século XX, a partir da compreensão de que a deficiência não era resultante apenas de fatores endógenos foi que teve início a preocupação com a educação formal desses indivíduos.

Nesse sentido, o movimento pela integração que ocorreu no final da década de 1960 e início da década de 1970 foi uma resposta dos pais, professores e das próprias pessoas com deficiência a esse processo educacional excludente. Oriunda dos movimentos sociais que eclodiram nesse período, a integração buscava condições mais dignas de ensino e tratamento, tendo por base experiências bem sucedidas, novos procedimentos de ensino e a compreensão nascente dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

A inserção das pessoas com deficiência no ensino regular, contudo, não obteve a resposta esperada, uma vez que elas continuavam excluídas. Por volta dos anos 1990 do século passado começaram a ser feitas novas leituras acerca do processo de inserção desse alunado na escola regular com vistas a incluir de fato uma população que até então era vista como incapaz. Em razão disso, surgiu a proposta de educação inclusiva.

Essa proposta emerge na sociedade contemporânea, na era da globalização e da tecnologia da informação e da comunicação, sendo defendida por educadores como Carvalho (1998, 2004), Mantoan (2003, 2006), Mittler (2003), Rodrigues (2006), Santos e Paulino (2008) como uma educação que deve basear-se no ensino para a diversidade e que contemple as singularidades, reforçando a compreensão de que a



diferença é inerente ao ser humano. Ao reconhecer a diversidade como natural, a educação não deveria ser pensada para grupos considerados homogêneos, com características similares no modo de aprender, sem dificuldades de assimilar os conteúdos repassados pelos docentes, cômicos e obedientes das normas e regras educacionais vigentes, mas sim para todas as pessoas, consideradas as singularidades de cada uma.

Nessa perspectiva, a educação se propõe a abranger todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, potencialidades superiores, talentos, dificuldades de aprendizagem, deficiências ou condições econômicas e socioculturais, visando seu desenvolvimento global e considerando, caso haja necessidade, o tipo de acompanhamento especializado de que necessitam.

Essa capacidade de envolvimento e do desenvolvimento de todos os indivíduos em espaços escolares comuns faz surgir “vários movimentos em prol de um espaço educacional menos discriminatório, com o objetivo de garantir, democratizar e universalizar o direito à educação” (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 108). O movimento em prol da educação inclusiva surge com este fim. Entretanto, sabemos que para alcançar esse objetivo, as pessoas que estão envolvidas nesse processo, como os educadores, familiares e os próprios alunos enfrentarão vários desafios e obstáculos, como preconceitos, estrutura escolar inadequada, ausência de profissionais qualificados, resistências por parte de distintas camadas sociais, entre outros.

Neste sentido, a década de 1990 pode ser considerada como marco de referência para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto educacional e social. Nessa década, diversos documentos internacionais e normatizações foram produzidos no cenário internacional e nacional contribuindo para modificar a mentalidade da sociedade sobre a condição das pessoas com necessidades educacionais especiais, a exemplo da Declaração de Salamanca (1994) considerada um marco no processo inclusivo ao afirmar que “as escolas regulares com orientação para educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para a construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos”. (BRASIL, 1994, p. 14).

Nesse mesmo diapasão, outros documentos foram proclamados, também sob os auspícios de organismos internacionais e agências financiadoras, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A inclusão passa a representar para muitos a consagração da educação, pois atende às diferenças individuais e defende que a escola deve ajustar-se às necessidades dos indivíduos e não o contrário.

Deste modo, a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais vem se articulando mediante estratégias e “tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam em diversos tempos e lugares; [...] e no esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver” (JANNUZZI, 2004, p. 72).

Como afirma Mantoan (2006, p. 11) “não podemos, contudo, negar que o nosso tempo é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido mais do que uniformizadora, pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas”. Assim, necessita-se de maior sensibilização e conscientização da comunidade educativa e social quanto à aceitação deste tempo, do trabalho inclusivo com a diversidade.

Reiteramos, a propósito, que a meta da educação inclusiva é proporcionar a todos os alunos a oportunidade de integração e de troca de vivências, experiências educacionais e sociais junto aos demais indivíduos que compõem o ambiente escolar, favorecendo ambiente propício ao desenvolvimento de suas necessidades e capacidades para que possam desenvolver-se em espaço de aprendizagem significativa. Em outras palavras, o contexto da educação inclusiva está “atualmente no coração da política educacional e da política social” (MITTLER, 2003 p. 24). Acreditamos então, que devemos nos apropriar dessa política se quisermos fazer valer os direitos de todos os cidadãos no que se refere à questão educacional e social.

Um grupo de educandos, aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação, em particular, necessita de atenção e da adoção de políticas públicas que possibilitem o seu desenvolvimento no contexto da escola inclusiva, uma vez que embora incluídos, não tem desenvolvido seu potencial por não serem identificados a tempo ou em função da ausência de recursos das mais diversas ordens.

## **1.2 Educação inclusiva para alunos com NEE: da resistência docente à necessidade de efetivação**

O cenário educacional brasileiro cotidianamente é desafiado com novas políticas que buscam melhorias na qualidade da educação oferecida aos educandos. Neste

contexto inovador e desafiador, a proposta da educação inclusiva vem implementando-se com este objetivo, sendo que cabe à escola “contemplar toda a diversidade humana, sem distinções, a diferença torna-se o cerne desta escola, que não divide alunos, não os define, nem tampouco os iguala” (BOROWSKY, 2008, p. 5). Nessa perspectiva, a educação de qualidade a ser atingida está direcionada a todos os alunos indistintamente.

Reforçando esse entendimento, Figueiredo (2002, p. 67) afirma que a educação inclusiva vai além da mera inserção das crianças com NEE no ensino regular, tal como vem sendo concebida pela maioria dos profissionais da educação, pois “implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível sequer pensar na possibilidade de alguma criança fora dela”, visto que a educação inclusiva implica na participação de todos na escola, crianças, jovens e adultos, de forma que não lhes seja tirada a oportunidade de participação ativa na sociedade.

Incluir alunos com NEE, juntamente com a diversidade dos demais alunos, certamente traz benefícios para todos, pelas trocas recíprocas de aprendizagens e vivências que possibilitam a construção de valores que sem essa interação seriam inviáveis. (GONZÁLEZ, 2003).

No entanto, não podemos esquecer que para alguns educadores constitui um desafio trabalhar com essa diversidade de alunos em sala de aula, pois como afirmam Duek e Naujorks (2007, p. 42),

[...] a complexidade gerada pela realidade inclusiva confronta o docente com situações, cuja formação inicial não lhe deu condições de antever. Com isso vigora o discurso, entre uma parcela dos professores de que não são capazes de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, pois não foram preparados durante seu percurso acadêmico.

Essa sensação de incapacidade por parte de docentes quanto ao ato de educar, em classes regulares, alunos com NEE pode ser explicada, por exemplo, como destacam as mencionadas autoras pela lacuna existente na formação inicial desses profissionais, entre outros fatores.

Não obstante a constatação do progresso alcançado na sociedade civil e educacional no que tange a adesão e a conscientização dos benefícios que a inclusão pode proporcionar para os alunos envolvidos, esta ainda encontra resistências. Esse posicionamento pode ser compreendido em Duek e Naujorks (2007, p.42) ao afirmarem,

[...] o processo inclusivo ainda não representa um consenso, suscitando reações e posicionamentos diversos e, por vezes, contraditórios, que evidenciam a dificuldade – histórica, diga-se de passagem – da escola e dos professores em compreender e lidar com o que é diferente estranho aos padrões estabelecidos como “normais”.

Na sociedade contemporânea, a responsabilidade pela construção de valores éticos e morais em crianças está sendo transferida para a escola, para os educadores e a educação inclusiva certamente causa reações negativas nesses profissionais. Essas reações parecem representar um dos agravantes para a explicação da não aceitação, da resistência à inovação, da existência de barreiras frente ao novo modelo educacional, assim como em função da não mudança ao que se considera estar dando certo.

Nessas condições, o paradigma educacional inclusivo pode ser interpretado por alguns docentes e profissionais da educação como imposição de uma reforma educacional imperativa aos espaços escolares, pois como descrevem Duek e Naujorks (2007, p. 46), ao analisarem os resultados de uma pesquisa realizada com docentes sobre a percepção que tinham da inclusão escolar para alunos com NEE, “[...] em algumas falas revelam um modo de ser professora no cenário da escola inclusiva que condiz com a sensação de que a inclusão é algo imposto, sem margens para escolhas ou discussões a respeito dessa realidade”. Essa é a realidade em que encontramos educadores que também apresentam essa concepção, por não possuírem suficiente conhecimento sobre o exercício profissional neste contexto.

Incluir todos os alunos indistintamente na escola comum reforça a ênfase dada à Educação Básica pelas Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica (2010) ao especificar,

na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (BRASIL, 2010, art.5º).

O trabalho educacional com alunos, especialmente na educação básica, consiste na preparação e formação desses educandos para que possam apreender questões éticas e morais para o exercício pleno da cidadania, assim como levá-los à apropriação dos

conteúdos curriculares oficiais para a inserção no mercado de trabalho e na busca por melhores condições de vida.

Outros exemplos contemplam as formas distorcidas de como os professores se veem no trabalho com crianças com NEE. Nesse sentido, destacamos os trabalhos de Murta (2006) e de Müller e Glat (2007) que pesquisaram a temática da inclusão objetivando contribuir com o alargamento dessa discussão entre pesquisadores e educadores brasileiros, a partir dos relatos de docentes que exercem sua profissão em salas de aula que têm alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao buscar compreender o sentido que os docentes atribuem à profissão docente ao exercer sua prática em contextos inclusivos Murta (2006, p. 25) apresenta a seguinte interpretação,

[...] papel do professor para atuar junto ao deficiente, antes de tudo deve ser amoroso, disponível, compreensivo, paciente, abnegado, e iluminado. A docente pesquisada não consegue ter clareza quanto ao papel do professor e da educação inclusiva. O professor para ela assume o papel de missionário de uma obra humanitária. [...] não possui uma precisão conceitual sobre o termo inclusão, continuando a associar o processo da inclusão das pessoas com deficiência ao processo de ajuda á caridade e a sentimentos de bondade através da benevolência das “autoridades”.

Essa percepção da educação inclusiva e das formas de atuação dos docentes com os alunos com NEE permeiam o imaginário da maioria dos professores e, podemos acrescentar dos demais profissionais que atuam em escolas que se consideram inclusivas.

Na mesma perspectiva, Mütter e Glat (2007, p. 48), ao apresentarem o resultado de sua pesquisa resumem alguns pontos abordados pelas professoras que trabalham com crianças com NEE, afirmando que para atuar nesta modalidade de ensino como profissional docente “não bastaria receber uma formação especializada, mas é necessário ter certas qualidades ou atributos especiais como: perseverança, paciência, flexibilidade, amor, dedicação e boa vontade”, o que deixa transparecer, de certa forma, que o trabalho com alunos com NEE para os docentes desta pesquisa é visto como uma missão.

Estas pesquisas nos permitem concluir sobre quais são os sentidos atribuídos à educação inclusiva, assim como nos levam a refletir sobre as dificuldades enfrentadas por aqueles que compreendem a inclusão escolar não apenas como sentimentalismo ou

trabalho missionário, mas como “uma atitude profissional e técnica” (MÜTTER; GLAT, 2007, p. 48), que deve ser atribuída a todos os educadores do ensino regular que almejem competência profissional.

Na verdade, como assinalam estudiosos do tema (CARVALHO, 2007; FERREIRA; GUIMARÃES, 2003), essas interpretações podem ser consideradas como dificuldades que necessitam ser superadas para que a educação inclusiva seja bem sucedida. Carvalho (2007, p. 74) acrescenta,

[...] sob o enfoque compreensivo, considero tais resistências como naturais. O novo assusta e mudança é um processo lento e sofrido. [...] quando uma professora diz ‘não quero esse menino em minha sala’, podemos interpretar sua recusa como má-vontade, medo, pouca colaboração ou como a tradução do desejo de contribuir para o sucesso na aprendizagem do aluno, para o qual se sente desqualificada!

Essa afirmação de Carvalho (2007) nos faz refletir que as inovações surgidas no campo da educação brasileira, de imediato, assustam, provocam resistência, pois as mudanças, comumente, geram desconforto e, no caso da educação inclusiva, surgem também os sentimentos de incapacidade ou mesmo de piedade. Assim, há professores que preferem permanecer com suas antigas práticas pedagógicas por receio de não serem capazes ou por considerarem que não há como intervir. Percebemos que distintas são as dificuldades apresentadas por professores para o trabalho educacional com alunos com NEE.

Salientamos que os educadores da atualidade devem repensar sobre a área educacional e acerca do paradigma vigente, conscientizando-se de que são formados para trabalhar com a diversidade de alunos que encontram na sala de aula, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Consideramos que ser educador é um desafio que o professor vivencia a cada dia, mas que é capaz de enfrentá-lo com qualidade, se realmente assim o desejar, logo, a mudança de postura deve iniciar-se no próprio educador.

Acreditamos que os educadores não podem ficar alheios às diferentes interpretações que o contexto inclusivo apresenta. Se estes almejam uma sociedade mais justa, com menos desigualdade social, sem discriminações e com mais oportunidades educacionais para todas as pessoas, indistintamente, uma das alternativas é a educação inclusiva.

Consideramos que Ferreira e Guimarães (2003) apresentam uma reflexão que é fundamental para despertar o sentimento de ser parte da educação inclusiva, ao referirem que todos os alunos devem estar inseridos no contexto da escola regular, com o intuito de uma educação de qualidade,

Passa-se por um momento histórico extremamente fecundo, de emergência de um caráter libertador, em que a ausência de amarras ideológicas imprime um sentido de aventura à permanente necessidade de descobrir e redescobrir os significados do mundo em que se vive. Isso desvela a face ética do projeto humano de construir alternativas para uma sobrevivência fundamentalmente fraterna e ressalta a pluralidade dos caminhos, indicando o significado político das relações sociais, ao reafirmar que um dos desafios da educação é construir, através de processos educativos, e, neles mesmos, formas solidárias, igualitárias e plurais de convivências entre os homens. (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 17)

Conscientes da emergência em descobrir alternativas plausíveis para que a sociedade brasileira passe, efetivamente, por mudanças significativas na condução de atitudes que visem à formação e transformação dos cidadãos que nela vivem necessitamos refletir acerca do momento histórico em que nos encontramos, compreendendo suas mudanças para atuar de forma ativa e participativa na construção de uma sociedade que contemple o direito de todo cidadão à educação e quanto à igualdade de condições sociais, sendo que esta pode ser conseguida mediante a aquisição de conhecimentos sistematizados pela instituição escolar na qual todo aluno tem direito.

É isso que Carneiro (2007, p. 29) afirma que “da mesma forma que o direito à educação, o direito à igualdade é universalmente aceito, [...] inclusive as crianças mais incapacitadas podem se beneficiar de uma educação; nenhuma criança pode ser de antemão considerada ineducável”. O autor considera a educação inclusiva como “um conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento” (CARNEIRO, 2007, p. 47), e como uma das formas de participação de toda a população estudantil nos espaços escolares, independentemente das suas limitações e condições físicas e/ou mentais.

Ao fazer referência ao contexto inclusivo, Minetto (2008, p. 21) assegura que a “inclusão é um fato já ocorrido”, irreversível, que permeia o contexto educacional e que para que a sua efetivação realmente aconteça, todos devem estar envolvidos, desde os profissionais da educação na escola e dentro da sala de aula, os demais profissionais da

sociedade civil, os familiares até aqueles da comunidade na qual o aluno com NEE necessita ser incluído.

Nesse sentido, compreender a inclusão de alunos na escola regular significa trabalhar com a diversidade, acabar com a exclusão, com a segregação desse contingente educacional.

As diferentes constatações quanto à concepção de inclusão escolar apresentadas anteriormente consolidam o que afirmam Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21) sobre o sentido mais amplo dessa proposta educacional, pois estes veem que “o ensino inclusivo é a prática de inclusão de todos-independente de seu talento, deficiência, origem sócio-econômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.”

Há benefícios comumente relatados por alunos de escolas inclusivas, dentre eles estão à descoberta de pontos em comum com pessoas que superficialmente parecem e agem de maneira muito diferente, como afirmam O'Brien e O'Brien (1999, p. 53) ao descrevem,

Ter orgulho em ajudar alguém a conseguir ganhos importantes aparentemente impossíveis; ter oportunidade para cuidar de outras pessoas, agir consistentemente baseado em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente; aprender diretamente sobre coisas difíceis, incluindo a superação do medo das diferenças; resolver problemas de relacionamento ocorridos em aula; lidar com comportamento difícil; enfrentar e apoiar um ao outro durante enfermidades graves ou a morte de alguém da sua própria idade.

Pesquisas como estas nos revelam a relevância da educação inclusiva em escolas regulares, pela oportunização de ações recíprocas de ajuda, colaboração, solidariedade e troca de aprendizagem entre a diversidade humana, fato que talvez não fosse possível se concretizar caso não estivéssemos diante do atual contexto histórico que tem se mantido firme e compromissado com a mudança e com a inclusão neste âmbito.

Desse modo, reforçamos o entendimento de que a educação inclusiva traduz-se numa educação para todos, conseqüentemente para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Tal fato desperta-nos para a contribuição significativa que esse grupo social tem a proporcionar na superação do preconceito. Implica reconhecer que nesse espaço educativo, os educadores (aqueles que assim o desejarem) encontram-se diante de um grande desafio que é o de transformar esse espaço em local de convivência



social, de conhecimento e de aprendizagem que respeite os ritmos de cada aluno. Nessas condições, Vieira (2003, p. 8) nos conduz à reflexão de que a escola inclusiva,

[...] tem como desafio principal desenvolver uma pedagogia centrada na criança e ser capaz de educar a todos, os que apresentam uma restrição severa, quanto àqueles que apresentam um desempenho acima da média, pensamento divergente, mais criativo e interesses diferenciados que a escola propõe. A proposta básica é que sejam oferecidas a esses alunos as oportunidades educacionais a que qualquer outro aluno tenha acesso.

A escola inclusiva para alunos com NEE considera-se como oportunidade educacional plausível para o sistema educacional, pois contempla uma variedade de alunos, indistintamente, para que participem das atividades oferecidas pela escola e que lhes seja oferecido oportunidade de aquisição do currículo oficial em condições de igualdade, pois como afirma Veira (2003) essa proposta educacional desenvolve uma pedagogia centrada na criança, respeitando seu ritmo de aprendizagem, acreditando que todo aluno tem potencial para aprender, de acordo com suas capacidades e habilidades.

### **1.3 Legislação educacional e os alunos com NEE**

Diante dos avanços da sociedade globalizada que exige, cada vez mais, adaptações/mudanças e, conseqüentemente, pessoas habilitadas, aptas a participarem do contexto social vigente, vale observar o que sinaliza Minetto (2008, p. 18) a esse respeito quando afirma que “essas mudanças vêm revelar de forma enfática as imensas diferenças sociais e os contrastes que geram conflitos e sofrimento”, para as classes menos favorecidas. Ao mesmo tempo, a autora enfatiza que “o reconhecimento dessa situação de desigualdade deu origem a movimentos que buscam minimizá-las”, considerados como positivos por simbolizarem a luta por melhores condições sociais, direito de todo cidadão.

Nesse contexto de mudanças no cenário social e seus contrastes, ressaltamos a importância da escola e da sua função social que consiste em formar cidadãos críticos e participativos para atuarem como agentes ativos na sociedade da qual fazem parte. Assim, ao fazermos referência à escola o fazemos com vistas a provocar uma reflexão sobre a influência que esta instituição formadora exerce sobre as pessoas, pois as “mudanças ocorridas na escola devem ser vistas como necessárias [...] que corresponde

à identidade de cada um de seus cidadãos e da própria nação, refletida na viabilização do respeito às suas individualidades”. (MINETTO, 2008, p. 28).

Nesse sentido, não podemos dissociar a educação formal transmitida nas instituições regulares, das mudanças decorrentes das inovações que acontecem na sociedade, pois uma reflete suas ações sobre a outra. As políticas sociais surgem nessa relação de interdependência e têm como fim a ampliação da cidadania, em cuja “base desse processo estão os direitos fundamentais da pessoa humana, dentre eles o direito à educação”, enquanto atividade responsável pelo crescimento pessoal e social de toda pessoa. (CARNEIRO 2007, p. 13).

Um dos primeiros preceitos legais que contempla o direito de todos à educação consiste na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas proclamada em 1948. Mais recentemente, no ano de 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, garantindo a democratização da educação, reafirmando o direito de todo cidadão à educação independentemente das suas diferenças individuais. O fato é que, a partir dessa conferência, a educação inclusiva passou a ser vista como desafio para os países em desenvolvimento, sobretudo o Brasil. Sobretudo porque, após este evento “as necessidades educacionais especiais, têm estado nas agendas que tratam da educação para todos, [...], de modo que respondam às necessidades de todos os alunos.” (CARNEIRO, 2000, p. 26)

Em junho de 1994, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial culminando na aprovação do documento Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas de Educação Inclusiva, que orienta a inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação para todos, a fim de que não haja discriminação, exclusão e com o fim de garantir uma educação de qualidade a todas as pessoas. Para Santos e Paulino (2008, p. 34), é na Declaração de Salamanca que,

[...] encontramos o movimento de inclusão do portador de necessidades especiais tomando corpo e provocando discussões importantes. [...] e que, desta forma, cada criança possa ter a oportunidade de conseguir e manter o nível aceitável de aprendizagem. Propõe ainda que os sistemas educativos implementados possuam a diversidade, a fim de que cada criança ou jovem tenha acesso às escolas regulares.

Destacamos, assim como esses autores, que a Declaração de Salamanca (1994), ao endossar a inclusão dos alunos com NEE no sistema regular de ensino propõe a construção de ambientes educativos que sejam receptivos a todos os alunos,

independente de quais sejam suas necessidades, respeitando a diversidade humana e cultural que se encontra nestes espaços e fazendo surgir nos educadores e demais profissionais que estão à frente do processo educativo, bem como da sociedade em geral, atitudes de aceitação e respeito às diferenças individuais. É a partir desta Declaração que se dissemina, notadamente na área educacional, a expressão educação inclusiva.

Ainda no ano de 1994, no Brasil é elaborada a Política Nacional de Educação Especial cujo objetivo e fundamentos consistem em orientar o processo de educação de pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Dentre os vários itens que embasam essa lei, elencamos as seguintes prerrogativas que consideramos relevantes à proposta da educação inclusiva para a sociedade brasileira, haja vista as poucas referências para este país,

[...] as tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes: integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela; expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais. (BRASIL, 1994, p. 2).

Na Política Nacional de Educação Especial (1994) encontramos respaldo quanto à necessidade de incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, visto que especifica como os sistemas de ensino devem orientar as instituições escolares quanto ao recebimento destes alunos, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de qualificação dos docentes para o trabalho educativo com esse alunado. Encontramos, também, referência às pessoas com altas habilidades/superdotação, destacando a importância de se identificar as especificidades apresentadas por cada aluno logo no início do ensino fundamental para que este seja atendido de acordo com o que necessita. Para isso, essa política afirma,

[...] há que se detectarem as deficiências, [...] que podem dificultar a aprendizagem escolar, quando a criança ingressa no ensino fundamental. Existem testes simples, que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento. 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, 2004, p. 24)

Já assinalamos que os alunos com altas habilidades/superdotação assim como os demais que compõem a modalidade de ensino denominada educação especial, necessitam ser reconhecidos em suas diferentes especificidades para que possam ser incluídos efetivamente na escola regular.

Outro marco legal que ampara a educação inclusiva é a atual Constituição da República Federativa do Brasil, que incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, como aqueles referentes à saúde, à educação, ao trabalho e à assistência social. A referida Carta Magna especifica referindo-se ao campo educacional: “o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, entre eles os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, art. 208).

Consubstanciando esse direcionamento constitucional, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, descreve que é de responsabilidade do poder público matricular preferencialmente os alunos na rede regular de ensino, sendo que no capítulo V trata especificamente da educação especial e contempla desde o conceito até as atribuições dos sistemas de ensino para o apoio aos educandos com necessidades educacionais especiais. Dentre as atribuições, uma delas refere-se ao encaminhamento para conclusão do ensino fundamental daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, dentre eles os alunos com altas habilidades/superdotação, a saber,

[...] II. terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, 1996, art. 59).  
(grifo nosso)

Alunos que apresentam altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico, na maioria das vezes, sentem-se incomodados diante da rotina da sala de aula e de conteúdos que não os estimulam ao desenvolvimento do seu potencial superior. A atual LDB preceitua como uma das formas de minimizar esse incômodo sentido por estes alunos, a aceleração dos estudos para a conclusão do período escolar em menor tempo.

Essa forma de aceleração dos estudos é temática bastante discutida na área da superdotação, havendo controvérsias em torno da sua aplicabilidade ou não.

As reformas educacionais relacionadas à educação básica no que tange à escolarização dos alunos com necessidades especiais foram publicadas nas Diretrizes Curriculares para Educação Especial na Educação Básica (2001) em âmbito nacional, que tratam, dentre outros pontos sobre a orientação para a prática da inclusão: “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento ao educando com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Resolução CNE/CEB n. 02/2001, art. 2º). Este documento determina alguns critérios necessários ao atendimento educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação, elencando dentre eles a necessidade de:

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, 200, art. 2º)

Recomenda, ainda, às escolas de Educação Básica a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para fins de apoio ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos na educação superior para alunos com altas habilidades/superdotação, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo exclusivamente para alunos de baixa renda.

Recentemente foi elaborado um documento que busca descrever os avanços alcançados, com o objetivo de propor políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos. Este consiste na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 05 de junho de 2008, que tem 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. Entre outras ações garante,

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 os atendimentos educacionais especializados 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. 8).

As ações destacadas por esta política descrevem uma variedade de benefícios para todos os profissionais da educação, para o alunado e seus familiares, oportunizando a busca de uma educação que possa ser mais justa e menos discriminatória das condições físicas, sociais e culturais da diversidade humana.

Ao trabalhar com a diversidade, percebemos que as diferenças são menos visíveis e respeitadas em um contexto educacional que se propõe a aceitar certas diferenças de comportamento, de aprendizagem, de capacidades e talentos inerentes a todos os indivíduos, ou seja, em ambientes educativos nos quais o ritmo de aprendizagem de cada aluno deve ser respeitada conforme as suas particularidades.

Dessa forma, entendemos que a educação inclusiva, como está disposta legalmente, não consiste, ainda, em tarefa inovadora, pois na escola nos deparamos cotidianamente com alunos com as mais diferentes particularidades, ao mesmo tempo em que a consideramos como totalmente necessária. Nesse sentido, existem fundamentos legais no âmbito do sistema educacional brasileiro que salientam a relevância da inclusão para a educação de alunos com NEE, contudo é necessário que haja sua efetivação na prática.

Com o desafio de uma educação sem barreiras nas instituições escolares existe um grupo de alunos que apesar de já comporem o contingente educacional regular, também necessitam que suas necessidades educacionais sejam respeitadas. Estes são os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) que, dentre os vários fatores, que vão desde o despreparo docente à falta de oportunidades para superação quanto aos seus interesses em determinadas áreas (acadêmicas ou não), enfrentam dificuldades no seu processo de inclusão, pois não há aproveitamento das habilidades e talentos manifestados por esses alunos na escola.

Alunos com altas habilidades/superdotação também são considerados pertencentes ao conjunto da educação especial, alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e, como a maioria dos discentes que pertencem a esta categoria, necessitam de atendimento educacional especializado que estimule o desenvolvimento de suas capacidades, talentos e habilidades, em cumprimento à legislação que determina a educação inclusiva.

Que outras medidas, então, devem surgir para que todos os profissionais que atuam diretamente nas escolas regulares e nos sistemas de ensino possam aceitar e compreender que trabalhar com a diversidade no contexto inclusivo é uma das oportunidades que temos para construir uma sociedade mais humana?

Esta reflexão nos instigou a refletirmos, no próximo tópico, sobre a prática docente com alunos com NEE, as especificações de competências para educadores desse contexto, tendo no centro das discussões os alunos com AH/SD.

#### **1.4 Prática educativa inclusiva: aluno com altas habilidades/superdotação e a competência docente**

Geralmente quando falamos em educação especial, escola inclusiva, alunos com necessidades educacionais especiais, logo imaginamos alunos com algum tipo de deficiência física, visual, auditiva ou intelectual e, com exceção dos estudiosos da área, raramente são retratados neste grupo os alunos com altas habilidades/superdotação. Essa constatação pode ser observada em Carvalho (2007, p. 156),

[...] é de tal forma intenso o vínculo entre as necessidades educacionais e as manifestações educacionais de deficiência que, mesmo os que temos trabalhado em educação especial, em nossas referências às necessidades de nossos alunos, omitimos os de altas habilidades! Eu mesmo acho a expressão muito ampla e imprecisa; no entanto reconheço que ela permite, na fala e na escrita, uma referência a todos os que demandam a melhoria da qualidade das respostas educativas de nossas escolas, por apresentarem características ou condições de aprendizagem significativamente diferentes.

Diante do foi exposto por Carvalho (2007) ao tratarmos desta conjuntura educacional e de professores que exercem a docência na modalidade da educação inclusiva, detemo-nos focar a prática educativa no ensino de alunos com altas habilidades/superdotação com a finalidade de enfatizar, através de fundamentos

teóricos, as ações dos docentes que encontram em sua sala de aula alunos com essa especificidade.

Essa particularidade decorre do entendimento de que “toda política educacional deve estar centrada no aluno, para que ele desenvolva plenamente suas potencialidades; política necessária para que a escola se estruture e se organize de forma a oferecer maiores estímulos e mais desafios” (SANTOS, 2004, p.101), objetivando assim a participação de todos os alunos de forma regular, a partir de ações pedagógicas que os envolvam de forma integral.

Nesse sentido, avaliamos como necessário que a escola inclusiva se estruture para identificar alunos com altas habilidades/superdotação a fim de implementar atividades que garantam sua permanência no contexto escolar. Por essa razão é que destacamos o papel do professor como de suma relevância, notadamente por estar mais próximo dos alunos no desenvolvimento das atividades educativas na escola e na sala de aula. Este profissional ao deparar-se com alunos com altas habilidades/superdotação, deve estar consciente de que,

o professor de portadores de altas habilidades/superdotação não precisa ser um especialista ou portador de altas habilidades/superdotação, como erroneamente se imagina. O bom atendimento pressupõe a preparação do professor no campo do conhecimento sobre identificação e característica desses educandos e sobre as alternativas de atendimento viáveis em cada situação concreta. Acima de tudo, espera-se que esse professor tenha sensibilidade para promover a estimulação do aluno para as áreas de interesse deste, bem como para favorecer o seu ajustamento em sala de aula. (SANTOS, 2004, p. 101).

Desta forma, como educadores comprometidos com a profissão, os professores e demais profissionais da educação são desafiados na busca por estratégias educativas que atendam às necessidades e interesses de todos os alunos, especificamente daqueles com altas habilidades/superdotação. Esses educadores, contudo, não necessitam ter altas habilidades/superdotação para o exercício da sua prática profissional docente. Consideramos necessário, de fato, que tenham compromisso e profissionalismo no seu trabalho e compreendam as especificidades destes alunos de modo a poder ajudá-los em todas as atividades realizadas na instituição escolar.

Ressaltamos, por conseguinte, o que preceitua as Novas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2001) ao descrever que os alunos com NEE poderão ser



atendidos por professores especializados ou capacitados na área, ou seja, quanto maior for à qualificação profissional do educador que acompanhará esses discentes, maiores são as chances de seus alunos desenvolvam e aperfeiçoem suas habilidades. Lembramos que essa capacitação adquirida pelos docentes efetiva-se mediante formação inicial e contínua, à qual deve submeter-se se prima pelo compromisso e pela melhoria e qualidade do ensino ministrado a seus educandos, buscando realizar atividades que despertem nesses alunos a motivação e a criatividade para que se envolvam nas ações educativas.

Mediante a formação específica para o trabalho com alunos com AH/SD, acrescentamos como atribuição desses docentes, o exercício de práticas educativas que propiciem aos alunos experiências de aprendizagens diversificadas e diferenciadas daquelas previstas no currículo oficial.

Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007, p. 57) sugerem atividades que ao serem realizadas nas classes comuns ajudam na identificação desses alunos, assim como servem de estímulo e desafio para eles, a partir do “Modelo de Enriquecimento Escolar”, desenvolvido por Joseph Renzulli com o objetivo de tornar a escola mais próxima dos anseios dos alunos com AH/SD. Para essas autoras, é importante destacar nesse modelo as atividades de enriquecimento,

o portfólio do talento total e o modelo triádico de enriquecimento. [...]. Em que o foco do portfólio é ampliar a capacidade da escola a ajudar o aluno a se tornar competente e autodirecionado, bem como incrementar o seu desempenho acadêmico. [...]. Já o modelo triádico de enriquecimento sugere as atividades do tipo I, favorecem o contato do aluno com diversidades de tópicos que sejam de seu interesse e despertem sua curiosidade, mas que não são contempladas nos currículos escolares; as atividades do tipo II objetivam desenvolver nos alunos habilidades de “como fazer”, de modo a instrumentalizá-los a investigar problemas reais; e as atividades do tipo III, requerem altos níveis de envolvimento dos alunos em projetos, geralmente de médio e longo prazo. (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 58).

As atividades mencionadas por essas autoras podem ser realizadas em diferentes contextos escolares e podem facilitar a identificação de alunos que apresentam potencialidades diferentes e superiores aos demais alunos, assim como podem direcionar a ação pedagógica tornando-a motivadora e instigante para todos os alunos.

Plestch e Pontes (2009, p. 181) consideram que a realização do programa de enriquecimento ou aprofundamento oferece estímulo aos alunos, os quais podem ser alcançados na sala de aula em que estudam, através da utilização de técnicas de trabalhos diversificadas: “visitas a museu e a espaços científicos e culturais, participação em oficinas em diversas áreas, artes plásticas, origami, literatura, xadrez etc.” Quanto ao programa de aceleração consideram-no como alternativa para que o aluno com AH/SD “conclua em tempo inferior ao previsto, as matérias do currículo em que tenha demonstrado desempenho superior.”

Com o propósito de contribuir acerca da prática educativa docente no trabalho com AH/SD, Santos (2004, p. 102) descreve alguns atributos de personalidade que podem ser importantes para aqueles que lidam com esse alunado: “autenticidade, criatividade, espontaneidade, confiança, experiência, segurança e equilíbrio emocional, coerência nas atitudes, sentido de auto-renovação e atualização constantes, entusiasmo pela aprendizagem e flexibilidades às situações diferentes”. Estes atributos devem estar presentes na prática profissional de todo educador que prima pela competência profissional, independente de atuarem na área da educação especial.

A presença dessas características docentes deve ser reforçada na condução das atividades a serem desenvolvidas com alunos com AH/SD, visto que alunos com habilidades acima da média, de maneira geral, podem sentir-se tolhidos ou apresentarem comportamentos considerados fora dos padrões adequados à instituição escolar em função da rotina presente na grande maioria das escolas.

O ambiente inclusivo ainda pode ser considerado uma das maneiras mais adequadas para educar essas crianças e adolescentes como consideram Freeman e Guenther (2000, p. 18) ao comentam,

[...] freqüentemente a criança bem-dotada precisa de trabalho educacional fora dos limites da sala de aula, preferencialmente em interação direta com outras crianças bem-dotadas, que também são de alguma forma “diferentes” nas suas turmas. Mas na filosofia subjacente à educação inclusiva, essas medidas serão mais proveitosas, e de maior benefício para as crianças bem-dotadas, quando pensadas como um plano integrado ao projeto educacional da escola, e não como algo isolado, ou á parte dele.

As autoras Freeman e Guenther (2000) ressaltam a importância da proposta da educação inclusiva para desenvolvimento das habilidades e talentos dos alunos com AH/SD. Contudo, acrescentam que a escola deve elaborar planos educacionais

desafiantes para que o aluno com AH/SD ao ser agrupado com seus pares possa haver troca de experiências e suas habilidades e interesses sejam potencializadas.

Alunos com AH/SD podem, às vezes, colocar o docente em situações desafiadoras em função de sua curiosidade aguçada, da visão holística do que o cerca e por não se contentarem com a rotina da sala de aula, gerando insegurança e constrangimento para o educador. Nesse sentido, faz-se necessário que os educadores que trabalham com esse grupo especial busquem constante qualificação e aperfeiçoamento.

Feldhusen (1997) ao realizar pesquisas com professores sobre os processos de ensino para jovens com altas habilidades/superdotação, constatou três direções a serem consideradas: “as características, as competências e o desempenho dos professores destes alunos”. Essas orientações proporcionam *insights* que podem favorecer a elaboração de planos para formação de professores e de cursos universitários para futuros professores de alunos com essas características. Nesse sentido, o autor destaca algumas competências básicas necessárias a esses docentes, enfatizando aquelas com as quais professores e diretores entrevistados concordaram substancialmente,

Promoção das habilidades de pensamento; resolução criativa de problemas; Seleção de métodos e materiais apropriados; Conhecimentos de necessidade afetiva; Facilitação da pesquisa independente; Consciência da natureza dos alunos dotados. (tradução nossa). (FELDHUSEN, 1997, p. 547).

Logo, consideramos que as competências elencadas por Feldhusen (1997), estão presentes em alguns professores. Assim, acrescentamos que o educador que se depara em sala de aula com alunos com AH/SD não pode esquecer que o seu papel é o de facilitador e instigador da aprendizagem.

A propósito compreendemos competência como Perrenoud (2000, p. 72) que a define como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações que estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais.”

A aquisição, portanto, de embasamento teórico acerca de alunos com NEE, particularmente de alunos que apresentam AH/SD possibilita ao professor aperfeiçoamento e competência da sua prática docente, pois permite que conheçam que educandos, suas características e interesses. Contudo, os conhecimentos teóricos

adquiridos consistem apenas em um dos caminhos a ser trilhado para que os profissionais da educação possam ter embasamentos suficientes para subsidiar a sua prática.

No próximo capítulo apresentamos informações referentes às altas habilidades/superdotação, de modo a caracterizar melhor alunos que apresentam essas características.

## **CAPÍTULO II**

### **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DISCUSSÃO NECESSÁRIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

No presente capítulo, apresentamos a discussão teórica acerca da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação em contextos escolares de ensino regular, considerando que para estes educandos não se faz necessária apenas a garantia de vaga nestas instituições escolares, mas também ações que motivem sua permanência, por meio de um ensino que seja significativo para eles.

Inicialmente, apresentamos breve contextualização da temática no cenário da educação regular para, em seguida, realçarmos a necessidade de conhecer alguns mitos referentes às pessoas que apresentam características de altas habilidades/superdotação e que terminam por dificultar o acesso a oportunidades à aquisição de benefícios a que estas têm direito. Fundamentadas em teóricos elencamos também alguns dos conceitos existentes sobre as altas habilidades/superdotação em sua variedade para, em seguida, especificarmos as políticas públicas educacionais que normatizam a educação para alunos com altas habilidades/superdotação.

Finalizamos o capítulo com algumas informações necessárias aos profissionais que trabalham ou almejam trabalhar com alunos com altas habilidades/superdotação, acrescentando idéias sobre o perfil destes alunos, com intuito de viabilizar o trabalho educativo no ambiente escolar no qual estes estudantes encontram-se matriculados, de modo a maximizar as condições para efetivar uma educação inclusiva e de qualidade para estes discentes.

#### **2.1 Contextualizando as altas habilidades/superdotação no cenário educacional**

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) vem sendo referenciada no campo da educação formal e tem sido foco de estudos, pesquisas e discussões no cenário da educação brasileira. Neste contexto, encontramos diversas pesquisas que tratam das altas habilidades/superdotação (AH/SD), sendo que consideramos que a relevância desses estudos decorre, como afirma Alencar (1994, 2007), entre diferentes fatores, do reconhecimento das vantagens que esses alunos

podem trazer para o país e a emergência de um novo conceito de riqueza, de potencial humano, devido à crescente evolução no campo da ciência e da tecnologia.

Pesquisas que investigaram estudar alunos com altas habilidades/superdotação vêm se consolidando na área educacional, mas ainda podemos afirmar que são “bastante incipiente no contexto brasileiro, embora os precursores da área tenham pesquisado e divulgado seus trabalhos a partir da década de 1920-1930” (PÉREZ; FREITAS, 2009, p. 1), fato que observamos quando nos propusemos a buscar informações a respeito da inclusão desses alunos no âmbito escolar.

Especificamente no Brasil, diante das dificuldades quanto à identificação, o acompanhamento e a valorização dos alunos com AH/SD encontramos, mesmo que de forma rudimentar, iniciativas que visam à regulamentação de ações que primam pelo atendimento, assessoramento pedagógico aos professores e assistência aos familiares neste âmbito. Essas iniciativas, conforme Guenther (2006, p. 40) são essenciais para esse grupo de alunos, colaboram para que se efetive, entre outras visões a de que,

[...] a criança dotada não tem que ser recebida na escola, porque ela já está ali, e sempre esteve, porém está **invisível**, e as forças presentes tanto na hierarquia imposta, como no grupo de pares, parecem se unir para minimizar a diferença e torná-la mais aceitável aos grupos iguais. (grifos da autora)

A mesma autora destaca a necessidade do reconhecimento do aluno dotado (terminologia adotada por ela), para que esse deixe de ser invisível aos olhos dos professores e dos demais profissionais da escola e tenha suas habilidades e potencialidades superiores contempladas com atividades que os levem a maximizar suas capacidades e talentos. Diante do não reconhecimento dos alunos dotados, a autora Guenther (2006, p. 39) acrescenta,

[...] alunos dotados e talentosos precisam ser olhados com mais cuidado no cenário de uma escola inclusiva do que nas tradicionais ‘turmas homogêneas’, para evitar que ele perca o interesse e o estímulo para produzir, e eventualmente venha a excluir a escola como referencial e fonte de crescimento.

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado para apropriação e desempenho de atividades, nas suas áreas de interesses. Nesse sentido, devem ser identificados e estimulados no início do período de escolarização, isto é, na educação infantil para que este potencial e suas habilidades superiores possam ser

desenvolvidas e aperfeiçoadas, primando pela sua formação pessoal, acadêmica e profissional.

Apesar dos avanços na educação dos alunos com AH/SD, os programas especiais voltados ao atendimento destes ainda são motivo de questionamentos em razão da crença de que eles já apresentam uma inteligência privilegiada e que se deve beneficiar os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem. Nesse sentido, as propostas educacionais que os beneficiam ainda são consideradas como tendo um caráter elitista. (ALENCAR; FLEITH, 2007).

Considerarmos que tal fato possa estar relacionado, entre outros aspectos, aos mitos existentes no senso comum, entre os quais aqueles que concebem que as pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação têm capacidade para se educar e se desenvolver com autonomia, que possuem acentuada capacidade e aptidão cognitiva para apropriar-se dos conhecimentos socialmente elaborados e acumulados culturalmente e que apresentam elevada autoestima que supera os preconceitos, convivendo com suas habilidades superiores, sem complicações e frustrações.

Outros fatores a considerar neste âmbito são a falta de consenso quanto ao conceito sobre o que vem a ser altas habilidades/superdotação devido “ao amálgama de idades desenvolvimentais que essas pessoas podem apresentar” (COLLANGELO; ASSOULINE; GROSS, 2004, p. 14) e a visão de que seus talentos extrapolam as características sociais, étnicas, econômicas, geográficas e de gênero.

Os escassos investimentos em políticas públicas educacionais direcionadas a esse segmento também podem ser considerados como elemento que dificulta o desenvolvimento da educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, especialmente quando analisamos a implementação e manutenção dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal.

É importante ressaltar que a ausência de profissionais com formação específica na área também pode ser considerado agravante ao atendimento e acompanhamento adequados de que necessita esse alunado. A formação inicial e continuada de professores para atuar no atendimento às necessidades escolares dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam AH/SD, constitui questão urgente e necessária, mas que não tem recebido o devido interesse. Somente com uma formação apropriada, esses profissionais podem vir a trabalhar competentemente com as diferenças individuais que cada aluno manifesta, visando à qualidade das aprendizagens escolares.

Diante dessas implicações existentes na área, consideramos necessário descrever e esclarecer alguns mitos e crenças arraigados no senso comum em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação. Pretendemos mencioná-los para que os educadores possam desconstruir essas idéias errôneas que são propagadas interferindo e prejudicando a identificação, o acompanhamento, o desenvolvimento e a formação dessas crianças, jovens e adultos.

## **2.2 Os mitos da superdotação ou a superdotação como mito?**

As idéias errôneas acerca das pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação são fomentadas por alguns mitos e crenças. Esses mitos, “que surgem no imaginário popular como forma de tentar compreender os mistérios de natureza física, [...] e também como produtos de determinadas circunstâncias históricas e sociais” (RECH; FREITAS, 2006, p. 61) levam as pessoas a interpretar os alunos com AH/SD como seres “super”, independentes emocional e socialmente. Dessa forma, são considerados “os principais responsáveis pelos prejuízos decorrentes da falta de reconhecimento e atendimento ao indivíduo superdotado”. (SABATELLA, 2005, p. 9).

Para Zewe (2008, p. 4), os mitos contrapõem-se à verdade sobre as características dos alunos com AH/SD, pois “são comuns as discussões que reforçam idéias equivocadas e é preciso esclarecê-las, a fim de que as ações não sejam pautadas em convicções distorcidas”.

Frente à variedade de mitos e suas concepções quanto à natureza das altas habilidade/superdotação na literatura internacional e nacional Pérez (2003) denomina como “fantasmas” gerados a partir do desconhecimento e da pluralidade de denominações dadas ao termo. Nesse sentido, propõe classificação em sete categorias com fins didáticos, a saber,

[...] a) mitos sobre constituição que vinculam características e origens; b) mitos sobre distribuição que conferem distribuições específicas às altas habilidades; c) mitos sobre identificação que buscam omitir ou justificar a desnecessidade desta identidade; d) mitos sobre os níveis ou graus de inteligência originados de equívocos sobre este conceito; e) mitos sobre desempenho que repassam expectativas e responsabilidades descabidas e originais; f) mitos sobre conseqüências que associam características de ordem psicológica ou de personalidade não vinculadas a este comportamento; e g) mitos sobre atendimento que, muitas vezes, são a causa da precariedade ou ausência de serviços públicos eficientes para esta população. (PÉREZ, 2003, p. 48)



Os diferentes mitos que estigmatizam os alunos com AH/SD no contexto escolar necessitam ser conhecidos para que professores e demais profissionais da educação possam apropriar-se de suas sutilezas e, assim, desmitificar as idéias equivocadas que transmitem à comunidade educacional e à sociedade de modo geral.

Nessa discussão contemplamos alguns desses mitos por considerarmos que interferem na inclusão dos alunos com AH/SD, especificando aqueles que mais estão presentes no senso comum de educadores e da população brasileira, tomando como referência, aqueles apontados por diversos estudiosos da temática, tais como Anjos (2008); Alencar e Fleith (2001; 2007), Extremiana (2005), Guenther (2000); Pérez (2003); Winner (1998) e Virgolim (2007).

O mito das altas habilidades/superdotação como sinônimo de genialidade reforça a percepção de que estas crianças são gênios. No entanto, pesquisadores da área chamam atenção ao distinguirem os termos gênios e superdotados, em que a utilização do termo “gênio” deve ser destinada apenas àquelas pessoas que deram contribuições originais a toda nação, “cuja compreensão e/ou realização se observa em âmbito mundial e de grande valor à humanidade em algum momento.” (FLEITH, 2007; LANDAU, 2002; VIRGOLIM, 2007), enquanto que o termo superdotado é designado para nomear as crianças, jovens e adultos que mostram sinais ou indicação de habilidades superiores.

O mito de que todo aluno com altas habilidades/superdotação possui uma capacidade global na área acadêmica considera que as crianças superdotadas apresentam inteligência geral que lhes confere competência e habilidade de serem superdotadas em todas as áreas escolares. Winner (1998, p. 15) confirma o que se observa é que as “crianças superdotadas podem apresentar pontos fortes em algumas áreas acadêmicas e dificuldades de aprendizagem em outras” e, não necessariamente, são boas em tudo, ou seja, têm superdotação global.

Para Extremiana (2005), Pérez (2003) e Winner (1998), o mito de que crianças com AH/SD apresentam somente elevado quociente intelectual demonstra como o aluno com altas habilidades/superdotação é identificado como aquele que se destaca na área acadêmica, ou que tem quociente intelectual acentuado, sendo que aqueles que apresentam habilidades em outras áreas como na artística ou na atlética são considerados apenas como talentosos. Entretanto, “estudos confirmam que as crianças

artísticas ou atleticamente superdotadas não apresentam diferenças das crianças academicamente superdotadas” (PÉREZ, 2003, p. 53).

Outra idéia equivocada que encontramos é a de que a superdotação é inata, não sofre influência do meio, entendendo-se que a criança com altas habilidades/superdotação já nasce com um “dom”, desconsiderando totalmente a influência do meio ambiente familiar, escolar e social. Mas, o aluno com altas habilidades/superdotação, assim como os demais, precisa de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização plena de seu potencial. Extremiana (2005, p. 121) confirma essa idéia ao comentar que “para que a potencialidade superior chegue a desenvolver-se de forma efetiva, precisa de um meio estimulante e equilibrado, flexível e compreensivo.”

Acreditar que as crianças superdotadas se tornam adultos eminentes pode ser um dos maiores entraves para que essas crianças possam conseguir benefícios educacionais que contemplem seus interesses. Pesquisas constataam que muitas crianças com altas habilidades/superdotação, especialmente os prodígios, ou seja, “criança precoce que apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico” (FELDMAN, 1991; MORELOCK; FELDMAN, 2000 apud VIRGOLIM, 2007, p. 24), conseguem êxito nas suas áreas de interesse, outras terminam por se dedicarem a outras áreas. Apenas poucos alunos com altas habilidades/superdotação se tornam adultos de sucesso se o meio ambiente no qual estão inseridos estimular suas potencialidades.

Outro mito que merece destaque é o de que o professor de alunos com altas habilidades/superdotação também precisa ter altas habilidades. Anjos (2008, p. 25) esclarece que o professor não necessariamente precisa ter essa característica, “mas se faz necessário que este educador goste de desafios”, que propicie um ambiente estimulador e aprendizagem significativa.

Diante dessas idéias errôneas acerca dos alunos com AH/SD, Pérez (2007, p. 39) alerta para a necessidade de superação desses mitos ao afirmar,

[...] enquanto os educadores e a sociedade como um todo não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto estes alunos não saírem da invisibilidade e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os dispositivos que visam a construir políticas educacionais continuarem apenas “falando” deste aluno como alvo da inclusão sem “pensar” em estratégias reais de inclusão, enquanto não for “permitido” a este aluno se auto-reconhecer e se aceitar, enquanto não se aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades, a sua inclusão não será possível.

A autora mostra o quanto é importante desconstruirmos as concepções errôneas, ou seja, os mitos que estão presentes no imaginário popular, especialmente dos educadores, como uma das alternativas que pode possibilitar a identificação desse alunado e, conseqüentemente, efetivar sua inclusão de modo a contemplar os seus reais interesses, habilidades e potencialidades.

Ao apontarmos os estereótipos decorrentes do senso comum, pretendemos elucidar as discussões acerca destes indivíduos, bem como contribuir para sua desmistificação, pois a pessoa com AH/SD é “vista principalmente sob a ótica da pessoa academicamente precoce e capaz de feitos maravilhosos”. (VIRGOLIM 2007, p. 11).

Em recente pesquisa desenvolvida com professores do Ensino Fundamental em Santa Maria/RS, objetivando investigar os mitos acerca das altas habilidades/superdotação na percepção dos professores, Rech e Freitas (2006, p. 85) ao analisarem os dados, concluíram “o quanto os mitos interferem na trajetória escolar desses alunos”, e a premente necessidade de que os educadores os conheçam para que os alunos com AH/SD “não sejam mais alvo desses mitos, para que então eles tenham suas necessidades educacionais especiais atendidas”.

A pesquisa comprova que os mitos acerca das pessoas com altas habilidades/superdotação estão presentes na concepção dos educadores, prejudicando a compreensão e o entendimento de quem são os alunos com AH/SD, a identificação das características e singularidades que esses alunos apresentam, assim como a elaboração e o desenvolvimento de estratégias metodológicas que propiciem uma educação que valorize suas habilidades e potencialidades superiores.

Consideramos, em sintonia com as autoras Rech e Freitas (2006), que esses indivíduos não são “super”, mas seres humanos normais, com suas limitações e especificidades, pois acreditamos que, assim como todos nós, eles também são susceptíveis a todas as vicissitudes do ciclo vital humano, precisam de um ambiente acolhedor e estimulador para conviver harmoniosamente, ter suas habilidades e talentos desenvolvidos e que também apresentam singularidades nos seus comportamentos cognitivos, afetivos e sociais.

Neste sentido, apresentamos a seguinte indagação: Quem são os alunos com altas habilidades/superdotação? Esse questionamento nos instiga a conhecer mais estes

indivíduos, com o fim de compreender suas especificidades, enquanto grupo pertencente à educação especial, o que discutiremos a seguir.

### **2.3 Altas habilidades/superdotação: variedade conceitual**

No contexto das discussões sobre altas habilidades/superdotação encontramos uma variedade de conceitos, fato que contribui para dificultar o conhecimento sobre quem são essas pessoas, quais as características específicas que apresentam enquanto pertencentes a um grupo social, assim como o seu reconhecimento no contexto social e escolar.

No que diz respeito à caracterização desse segmento, ressaltamos que há uma diversidade de elementos que variam de acordo com a maneira de ser, de pensar, de aprender, de agir e de desenvolver o potencial de cada indivíduo, considerando o contexto sócio-histórico-cultural da época na qual este está inserido.

Neste sentido, é pertinente ressaltar que não há uma definição consensual de altas habilidades/superdotação apesar das diversas definições sugeridas por pesquisadores da área como Alencar e Fleith (2001), Pérez (2006), Sabatella (2005), Renzulli (2004), Virgolim (2007). Assim, o conceito de altas habilidades/superdotação tem mudado ao longo do tempo, assumindo diferentes conotações em razão do contexto histórico-cultural.

Sabatella (2005, p. 35) ao mencionar que “a definição de superdotado foi usada, durante muito tempo para identificar indivíduos que se colocavam na faixa superior de cinco por cento da população após teste de inteligência geral”, confirma o que mencionamos, pois, atualmente, o termo altas habilidades/superdotação incorpora uma variedade de aspectos, além do quociente intelectual (QI).

Em conformidade com este avanço na definição de altas habilidades/superdotação, Pérez (2006, p. 40) considera a respeito da inteligência,

[...] as inteligências não são objetos que se possam contabilizar, mas potenciais que poderão ser ativados ou não, segundo o contexto social e cultural de cada indivíduo, no qual as oportunidades oferecidas a estes indivíduos, os valores e as decisões pessoais de seus cuidadores cumprem um papel fundamental na ativação desses potenciais.

Pérez (2006) ressalta a questão da inteligência, tão valorizada nos alunos com AH/SD, considerando que essa qualidade se faz presente em todos os indivíduos e que antes de nos preocuparmos em contabilizá-la para saber se um indivíduo tem mais ou menos inteligência que os demais, temos que ativar os potenciais latentes existentes em todos os alunos, propiciando-lhes oportunidades sociais e culturais.

Considerando que o termo altas habilidades/superdotação abrange uma diversidade de talentos, destacamos a definição proposta pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 1995, p. 13), segundo a qual são considerados alunos com AH/SD aqueles que apresentam,

notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Nessa definição, o termo AH/SD refere-se a todas as áreas e não apenas à acadêmica, o que representa progresso, pois concebe as altas habilidades/superdotação de forma ampla. Trata-se de definição defendida pelo Relatório Marland (1972), elaborado nos Estados Unidos e adotada por diversos programas em diferentes países, inclusive no Brasil. (FORTES-LUSTOSA, 2004).

Acredita-se que a exposição de cada um dos aspectos apontados nessa definição pode ser esclarecedora, em particular para aqueles que são leigos nesse tema. Nesse sentido, apresentamos a descrição especificada por Alencar e Fleith (2001),

**Habilidade intelectual geral acima da média:** inclui indivíduos que demonstram características, tais como curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, habilidades para abstrair, atitude de questionamento e habilidades de pensamento associativo. **Talento acadêmico:** inclui aqueles alunos que apresentam um desempenho excepcional na escola, que se saem muito bem em testes de conhecimento e que demonstram altas habilidades para tarefas acadêmicas. **Habilidade de pensamento criativo:** inclui alunos que apresentam idéias originais e divergentes, que demonstram uma habilidade para elaborar e desenvolver suas idéias originais e que é capaz de perceber de muitas formas diferentes um determinado tópico; **Liderança:** inclui os estudantes que emergem como os líderes sociais ou acadêmicos de um grupo e que se destacam pelo uso do poder, autocontrole e habilidade em desenvolver uma interação produtiva com os demais. **Artes visuais, musicais ou cênicas:** englobam indivíduos que apresentam habilidades superiores para a pintura, escultura, desenho, filmagem, dança, canto, teatro e para tocar instrumentos musicais. **Habilidades psicomotoras:** indivíduos que

apresentam proezas atléticas, incluindo também o uso superior de habilidades motoras refinadas e habilidades mecânicas. (grifo nosso) (ALENCAR E FLEITH, 2001, p. 56),

Essa descrição é esclarecedora para os educadores por ampliar o processo de identificação de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, desmitificando a idéia de que pertencem a esse grupo somente as pessoas com potencial intelectual acima da média. Atualmente, além do conceito defendido pelo Relatório Marland (1972), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta, concomitantemente, a definição de que o aluno com AH/SD é aquele com,

[...] grande facilidade de aprendizagem que os levem 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, 2001, p. 39).

Nessa definição identificamos a facilidade que os alunos com AH/SD têm de apropriar-se do conhecimento, as características e habilidades que os distinguem dos demais alunos especiais, características que os definem como pertencentes a um segmento peculiar que necessita ter suas potencialidades estimuladas.

As pessoas com habilidades superiores no campo do saber e do fazer podem despertar crescente interesse por parte da sociedade quando desenvolvem suas potencialidades. Como afirma Fortes-Lustosa (2007, p. 67), “[...] não se pode negar que muitas contribuições que impulsionaram a sociedade foram feitas por indivíduos notáveis ainda que, em muitos casos, os fins a que se propuseram tenham sido desvirtuados”, motivo pelo qual há necessidade de identificar e valorizar os alunos com AH/SD para que possam contribuir de maneira positiva e significativa na transformação e desenvolvimento de uma nação.

Renzulli (1986 apud FORTES-LUSTOSA 2004) diante da quantidade de conceitos surgidos na literatura, nacional e internacional, quanto a essa especificidade da educação especial, ou seja, das altas habilidades/superdotação, aponta alguns critérios a serem levados em consideração quando da elaboração de definição de pessoas com altas habilidades/superdotação,

a) deve estar fundamentada em pesquisas acerca dos superdotados e não em simples opiniões, b) deve possibilitar o desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de identificação a partir de suas diretrizes, c) além de orientar acerca do desenvolvimento de instrumentos e do processo de seleção, deve estar relacionada á programação de práticas, tais como seleção, treinamento de professores e d) devem gerar pesquisas que verifiquem a sua validade. (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 87)

Renzulli propõe esses critérios com a finalidade de demonstrar que os conceitos já existentes passam por “julgamento social, ou seja, é a sociedade que institui os critérios para a identificação dos indivíduos com habilidades superiores” (CHAGAS, 2007; VIRGOLIM, 1997; WINNER, 1998).

Uma das conceituações aceita nacionalmente é aquela proposta por Joseph Renzulli (1988 apud FORTES-LUSTOSA 2004), segundo a qual o conceito de altas habilidades/superdotação é relativo e situacional, pois estas podem ser desenvolvidas por diferentes pessoas, em diferentes épocas e circunstâncias. Para esse autor, o conceito de superdotação “é composto por três conjuntos de traços que interagem entre si: criatividade, habilidade acima da média e envolvimento com a tarefa” (RENZULLI, 1988 apud FORTES-LUSTOSA 2004, p. 94).

Ainda de acordo com Renzulli (2004), os comportamentos característicos da superdotação podem ser entendidos ao serem analisadas duas amplas categorias de habilidades superiores nas quais o aluno com AH/SD enquadra-se: a superdotação acadêmica que engloba os alunos que se destacam nas atividades escolares e a superdotação criativo-produtiva que leva em conta o desenvolvimento e a produção de materiais e produtos originais e criativos.

Diante desses dois tipos Renzulli (2004) mostrou-se interessado em realizar estudos, especialmente com o segundo tipo, o produtivo-criativo, por ter constatado em suas pesquisas que “as pessoas que, no desenrolar da história foram reconhecidas pelas contribuições únicas, originais e criativas demonstraram possuir um conjunto bem definido de traços”. Traços descritos por ele como “habilidade acima da média (mas não necessariamente superior), criatividade e envolvimento com a tarefa (motivação), expressos em alguma área do conhecimento humano.” (VIRGOLIM, 2007, p. 162).

No próximo tópico apresentamos algumas informações necessárias aos profissionais da educação destacando características presentes nos alunos com altas

habilidades/superdotação, com o intuito de facilitar o reconhecimento destes no âmbito das instituições de ensino regular.

#### **2.4 Alunos com altas habilidades/superdotação: caracterização**

Alunos que apresentam curiosidade aguçada pelo saber, dentre outras características, agrupam-se entre aqueles que apresentam características de altas habilidades/superdotação. Dessa forma, alertamos para o fato de que educadores e demais trabalhadores da educação devem ter condições de reconhecer algumas características presentes em alunos com AH/SD, pois como descrevem Alencar e Fleith (2001), Moura e Viana (2007) e Ourofino (2007), esses alunos apresentam características que os diferem dos demais, especialmente no que se refere “à forma de pensar, de aprender e agir, solicitando do professor, atenção pedagógica especificada para a preservação e desenvolvimento de suas capacidades” (MOURA; VIANA, 2007, p. 166). Esse conhecimento se torna vital quando refletimos que esses indivíduos estão matriculados normalmente nas escolas regulares e que o desafio além de identificá-los é garantir sua permanência na escola em condições satisfatórias.

Nesse sentido, para a identificação e o reconhecimento de alunos que apresentam AH/SD devemos atentar inicialmente para as características que estes indivíduos demonstram e que são percebidas pelos pais, professores e por colegas. Dentre elas, Bates e Munday (2007, p. 19) destacam,

[...] habilidade precoce para falar, formando sentenças e mantendo conversa com os adultos; vocabulário amplo e excelente habilidade de leitura; arraigada curiosidade e atitude questionadora; habilidade de manter a concentração, particularmente quando o assunto é de seu real interesse; demonstração de preferência por pensamentos complexos; habilidade de trabalhar com pensamento abstrato, demonstrando uso freqüente de habilidades superiores de raciocínio; demonstração de preferência pela socialização com alunos mais velhos ou com adultos.

Acrescentam ainda que, “apesar de ser muito inteligente, o aluno é, antes de qualquer coisa, uma criança e que requer tempo e oportunidades necessárias para o seu desenvolvimento.” (BATES; MUNDAY, 2007, p. 20). Cada criança ou adolescente apresenta uma combinação de características, como as descritas, mas não necessariamente todas ao mesmo tempo.



Um dos responsáveis pela identificação, acompanhamento, valorização e pleno desenvolvimento das habilidades e talentos desses alunos é o professor, razão pela qual deve receber todo o apoio necessário para exercer essas funções, pois como afirma Vieira (2003, p. 9), “o despreparo do professor é uma das principais barreiras que encontramos no processo de inclusão destes alunos, uma vez que lhes são negadas oportunidades de aprofundar seu interesse por determinadas áreas, acadêmicas ou não”.

Para Vieira a participação docente na educação de alunos com AH/SD é de grande relevância, pois o trabalho que este realiza é condição basilar para que o educando com AH/SD sinta-se parte do processo de ensino e aprendizagem. Diante dessas informações enfatizamos a importância dessa formação conforme Freitas (2008, p. 28) enfatiza,

[...] não se trata de o professor ter conhecimento das especificidades e características das deficiências ou dos indicadores de altas habilidades/superdotação dos alunos, mas, sobretudo, de ressignificar a base da sua prática educativa, ou seja, pensar o currículo, o planejamento, sua prática com novas estratégias que contemplem esses alunos e a avaliação sob a ótica da valorização da diversidade e do respeito à diferença.

Na prática inclusiva, o docente constitui elemento fundamental para o oferecimento de estímulos e oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem através de atividades enriquecedoras que despertem o real interesse do aluno. Nestas condições pode propiciar o seu envolvimento nas atividades educacionais com pares, assim como seu processo de socialização. Essa é uma condição fundamental para o desenvolvimento saudável da criança com altas habilidades/superdotação. Condição que implica necessariamente a participação da família para a eficácia desse processo.

Outra referência quanto à socialização dos alunos com AH/SD é o ambiente escolar. Através da escola podemos oportunizar a inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais tanto nas atividades realizadas pela instituição na qual esses alunos estão estudando, quanto na sua interação com a diversidade cultural, no convívio diário.

Devemos, entretanto, atentar para a função socializadora da escola visto que, ao mesmo tempo em que lhe são atribuídas características voltadas para o contexto inclusivo desses alunos, caracteriza-se também como uma das instituições que mais os exclui, em função da tendência homogeneizadora que apresenta. Essa função excludente

da escola é bem visível nas atividades que não respeitam os ritmos de aprendizagem distintos dos alunos. Entretanto, sabemos que é também na escola que os alunos com AH/SD poderão encontrar seus pares para melhor convivência e troca de experiências, o que implica em benefícios para o seu pleno desenvolvimento.

Engajados no processo educacional, os alunos com altas habilidades/superdotação podem auxiliar no sucesso escolar dos seus colegas, trabalhando de forma colaborativa. O professor deve coordenar as atividades de forma a possibilitar a integração de todos os alunos ao processo educativo, buscando apropriar-se de inovações teóricas e metodológicas que o ajudem no aperfeiçoamento da sua prática pedagógica em turmas com alunos com altas habilidades/superdotação.

Ao professor devemos propor que observem as relações interpessoais estabelecidas em sala de aula evitando estereótipos que possam intimidar as ações de alunos com altas habilidades/superdotação. Esses estereótipos, se não forem bem conduzidos pelos professores, colegas e pela própria criança com AH/SD, poderão constituir problemas para a convivência entre todos na escola, induzindo ao surgimento de sentimentos como rejeição, menosprezo, isolamento.

As práticas educativas que não atendem às expectativas do alunado podem provocar nos alunos que apresentam habilidade intelectual superior apatia e ressentimento. Para Virgolim (2007), a escola ainda não está preparada para lidar com as necessidades especiais dos alunos com altas habilidades. Ressaltamos este ponto de vista da autora, sobretudo pelo fato de profissionais que trabalham neste espaço escolar não conhecerem as habilidades manifestadas pelos alunos com AH/SD, assim como por não saberem como desenvolver práticas educacionais que os incluam nas atividades ali realizadas.

Os alunos com altas habilidades/superdotação demonstram necessidade de aprender e gostam de obter sucesso nas disciplinas escolares, de realizar com perfeição tudo que fazem, especialmente quanto aos conhecimentos na área acadêmica, pessoal e social. Para Virgolim (2007, p. 25) o ambiente escolar deve motivar todos os alunos, incluindo aqueles com AH/SD, pois em “um ambiente onde suas reais necessidades não são atendidas, eles deslocam sua motivação das atividades escolares para outras que lhes sejam mais compensadoras, tais como a interação social e o devaneio”.

Bates e Munday (2007, p. 15) referindo-se à inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação, descrevem que as “escolas que se concentram no trabalho com as necessidades dos mais capazes dentro de suas salas de aulas têm percebido que

os demais alunos também apresentam uma diferença em termos de auto-estima e realizações”.

Neste propósito, deve ser dimensionadas mudanças na escola desde melhorias em sua estrutura física, reestruturação da proposta pedagógica, como no currículo oficial, na postura e prática docente, assim como, também, dos demais profissionais da escola que devem ser orientados a respeito de como conduzirem-se perante esses alunos e o contexto inclusivo.

Diante desse redimensionamento do contexto educacional, acreditamos que a família necessita estar ciente dos benefícios que serão oportunizados para seu filho, aproximando-os mais das atividades escolares que a escola realiza.

## **2.5 O aluno com altas habilidades/superdotação, a precocidade e a família**

Nos últimos anos, temos encontrado referências que tratam da educação inclusiva como uma necessidade para se atingir mudanças significativas no atendimento a todas as crianças, sem discriminação ou exclusão. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 determina que o “dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (art.4º, III).

Segundo esta lei, os alunos com altas habilidades/superdotação, assim como os demais que necessitem de atendimento especializado, devem ser acompanhados por programas educacionais na escola regular em que estudam ou em instituições especializadas, implementadas com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de suas habilidades e talentos mediante o trabalho com atividades suplementares que a escola regular não tenha condições de proporcionar.

Esses alunos, com seus anseios e interesses atendidos, têm a oportunidade de manifestar e praticar suas habilidades nas áreas acadêmicas ou artísticas para que seus talentos não sejam esquecidos, tolhidos, desperdiçados ou mesmo desenvolvidos para a realização de condutas indesejáveis, que venham a prejudicar a si próprios e à sociedade. Mas, apesar do reconhecimento legal no sentido de garantir esses direitos, regulamentados na atual Lei nº. 9394/96, Delou (2001, p. 27) faz críticas a tal fato ao abordar,

[...] ao contrário do que se possa imaginar, alunos com altas habilidades/superdotação podem ser reconhecidos pelo alto desempenho escolar, mas não são incluídos nas práticas pedagógicas escolares de alto nível. Eles, também, não têm “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artísticas, segundo as capacidades de cada um”, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Delou (2001) afirma que é possível identificar o alto desempenho escolar dos alunos com AH/SD nas escolas comuns, mas os investimentos que poderiam conduzir o docente a uma prática pedagógica significativa no desenvolvimento das potencialidades destes educandos são escassos. Os alunos com altas habilidades geralmente são encontrados nas escolas regulares desenvolvendo as mesmas atividades educativas que os demais da sala de aula, sem nenhuma distinção quanto a sua especificidade.

Uma forma eficaz e efetiva de permitir que as crianças com altas habilidades/superdotação alcancem seu potencial é estimulá-las em seu ambiente familiar, bem como estimulá-las no início da sua vida escolar. Quanto ao investimento na educação infantil para crianças precoces por parte dos Estados, o noticiário no jornal Informe sobre o estado da educação governamental para crianças superdotadas e talentosas descrito por Collangelo, Assouline e Gross (2004, p. 15) destacam,

[...] muitos estados não possuem políticas explícitas sobre o ingresso antecipado à escola. A falta de pautas claras para as escolas é o primeiro problema que enfrenta uma criança de quatro anos que lê, a quem encanta aprender e quer aprender mais. (Tradução nossa).

Diante desta realidade, muitas crianças não são identificadas precocemente, deixando de receber o atendimento de que necessitam o que contribui para que haja desperdício de muitos talentos que poderiam contribuir para a transformação e para o desenvolvimento da sociedade, caso fossem identificados desde tenra idade.

Salientamos que há uma variedade de denominações atribuídas às pessoas com altas habilidades/superdotação, tais como superdotados, precoces, prodígios, bem-dotados, mais capazes, dotados, dentre outros. Diante do exposto e da importância da identificação de alunos precoces na educação infantil, esclarecemos o que chamamos de crianças precoces, terminologia utilizada para designar crianças que se encontram na faixa etária inferior a sete anos, e que segundo Virgolin (2007, p. 23), são aquelas que

“apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura”, manifestadas ainda na infância.

Frente a situações similares a esta, de crianças com idade anterior à escolar com habilidades acadêmicas avançadas para a leitura, a escrita e a matemática ou talentos artísticos acima da média, quando comparadas às da sua idade cronológica, a problemática que nos faz pensar é como incluí-la quando inexitem estruturas administrativas adequadas para o seu atendimento educacional? O que fazer quando nos deparamos com crianças que dominam e superam as habilidades e competências a serem trabalhadas nas séries da educação infantil? Quais as propostas educacionais para atender crianças precoces em instituições escolares da educação infantil?

Além disso, quando são matriculadas na pré-escola, essas crianças não são consideradas como tendo as habilidades cognitivas necessárias para a assimilação dos conhecimentos culturalmente acumulados pela sociedade, sendo trabalhada apenas a socialização?

Na verdade o que percebemos é a existência de poucos investimentos na Educação Infantil, isto é, do maternal ao 2º período nos países de um modo geral, especificamente nos países em desenvolvimento. Existem documentos oficiais, como o que direciona o ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 2006) o qual contempla o ingresso no ensino fundamental apenas de crianças a partir dos seis anos de idade.

É preciso investimento no nível inicial de ensino da educação básica para que crianças precoces, que pertencem à primeira infância, mas que apresentam um potencial superior nas áreas acadêmicas possam ser identificadas o mais cedo possível e recebam uma educação próxima de seus ideais e interesses, pois assim terão oportunidade de se tornarem adultos eminentes diante da possibilidade de ter seus talentos estimulados e reconhecidos.

Como afirma Virgolim (2007, p. 67) os alunos com altas habilidades/superdotação “necessitam de serviços educacionais diferenciados que possam promover seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social, o que inclui métodos de ensino adaptados às suas necessidades especiais”, condição que os agrupa como alunos com necessidades educacionais especiais, os caracterizando como alunos que também precisam de apoio educacional suplementar, mas que a escola a

partir do que transmite dá mostras de não estar preparada para ensiná-los de acordo com as suas potencialidades.

A importância das questões educacionais para alunos com NEE é descrita em colaboração e parceria com profissionais qualificados, habilitados na área específica de atendimento às suas especificidades. Consideramos que a discussão a esse respeito deve se estender aos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação, diante da necessidade de ações com o fim de propiciar a sua permanência na escola, diante do despreparo dos educadores que os acompanham na escola regular.

O Parecer CNE/CEB nº 17 esclarece que alunos com altas habilidades/superdotação “devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelo sistema de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo a série ou etapa escolar” (BRASIL, 2002, p. 17). Para o atendimento destes alunos, pontua-se a necessidade de ações como,

[...] organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de crianças com características de superdotação; prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade sócio-emocional; 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; o registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno; incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis; inserir o atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da sociedade. (BRASIL, 2002, p. 18).

Através das atividades elencadas para atendimento e acompanhamento de alunos com altas habilidades/superdotação, que são relevantes à prática pedagógica docente, pois subsidiam e conduzem o professor em procedimentos que servirá para apoiá-lo e auxiliá-lo quando se deparem com alunos com AH/SD no contexto escolar. Contudo, lembramos que para a sua aplicabilidade, geralmente, encontraremos barreiras como as já elencadas, como a precariedade ou inexistência de atendimento, especialmente no Brasil, o despreparo de profissionais habilitados na área, bem como a ausência de políticas públicas educacionais com investimento nas suas áreas de interesses para o pleno desenvolvimento habilidades dos educandos com AH/SD.

Podemos acrescentar, diante das condições expostas, que, dentre a variedade de situações especificadas para o desenvolvimento das potencialidades de alunos precoces e com altas habilidades/superdotação na sociedade, há um segmento da sociedade cuja importância vale destacar, que é a família, considerada como elemento primordial para o desenvolvimento destes alunos, visto que é “dentro da família, inclusive que os primeiros sinais de precocidade são demonstrados” (ASPESI, 2007, p. 31). Compreendendo o conceito de família como explicam Freeman e Guenther (2000, p. 152),

[...] conjunto de adultos que vivem e convivem com a criança no dia a dia, respondendo a suas necessidades de manutenção e crescimento, sendo eles mesmos exemplos e modelos para imitação e inspiração e promovendo à criança os primeiros dados e informações necessárias para a compreensão do mundo.

A importância da família no acompanhamento da criança durante todas as etapas da sua vida é de suma relevância, pois conforme reforçam as autoras, através da família, a criança estará recebendo informações necessárias a sua formação e inserção na sociedade. Assim, podemos concluir que a família ocupa papel significativo na vida pessoal, social e educacional de todas as pessoas. Extremiana (2005, p. 70) afirma que “cerca de 90% das crianças superdotadas já manifestam sua superioridade intelectual aproximadamente aos três anos e meio de idade” (tradução nossa).

A presença da família, assim como a sua capacidade de reconhecer todas as manifestações passíveis de surgir no comportamento de seus filhos torna-se primordial para que sejam identificadas as diferentes habilidades apresentadas por eles. Para Anjos (2008, p. 23), é a família que pode identificar os primeiros sinais de altas habilidades/superdotação manifestos pela criança com essas características, pois,

a superdotação pode ser identificada já na infância, pais e familiares podem observar diferenças comportamentais e cognitivas na criança, que dá sinais de curiosidade excessiva, com questionamentos constantes, aprendizagem mais rápida do que as outras crianças e fala elaborada.

Constatamos, diante do exposto, o quanto a participação e o envolvimento dos pais na identificação das potencialidades dos filhos com altas habilidades/superdotação, tornam-se primordiais para que esses indivíduos sejam estimulados logo nos primeiros

momentos de manifestação dos potenciais. A criação de ambiente motivador que proporcione a valorização dessas habilidades e a busca por condições que primem pelo pleno desenvolvimento dessas capacidades são ações que contribuirão para que a família possa ajudar a sua criança.

Como já sabemos, crianças que apresentam características de AH/SD na infância são conhecidas como precoces. Morelock e Feldman (2003, p. 463), discorrem que é nesta fase, essencialmente, que a família tem grande influência para despertar os talentos dessas crianças. Para eles, os pais “[...] devem localizar os recursos e professores necessários e facilitar o acesso da criança a eles”.

A família predispondo-se ao encontro dessas condições propícias à estimulação dos talentos depara-se com uma realidade diversificada quanto ao atendimento escolar para elas, pois acreditamos que apesar de encontrarmos escolas que as recebem sem dificuldades, a maioria delas apresenta um corpo docente e outros profissionais sem formação específica para trabalhar no desenvolvimento das potencialidades desses alunos que apresentam características de altas habilidades/superdotação.

Quando a família encontra escolas que têm profissionais que conhecem o tema das altas habilidades/superdotação, uma das condições para a complementação e suplementação da área de interesse desses educandos, caso a escola não disponha de recurso para essa finalidade, é o encaminhamento para o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), onde poderão ser atendidos e estimulados nas suas áreas de interesses.

Não podemos esquecer, entretanto, de que mesmo havendo os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em toda a federação brasileira (RIBAS, 2008), eles são regidos por políticas públicas que não conseguem suprir toda a demanda de alunos com altas habilidades/superdotação, visto que de acordo com a estimativa do Ministério da Educação (MEC), prevê a existência, no nosso país de [...] 7,75 milhões de indivíduos com altas habilidades/superdotação [...] (PÉREZ, 2007, p. 8).

Não obstante esse fato, as famílias que têm filhos com a AH/SD também podem reforçar o desenvolvimento e a aprendizagem destes, realizando atividades pertinentes a sua realidade social. Com ações que possam se adequar às condições sociais, pais e familiares, podem contribuir para que a criança com AH/SD tenham sua curiosidade e aprendizagem maximizadas como assinala Extremiana (2005, p.76),



[...] pais devem estar seguros para explorar todos os recursos que sua comunidade oferece. Os museus de arte, parques, escolas de música, museu de história natural, aquários, observatório, museu para criança, teatros, concertos, locais que podem estar bem mais ao seu alcance do que imaginam. (tradução nossa).

Reconhecemos o quanto à relação familiar é relevante para o crescimento pessoal, social e educacional das crianças com AH/SD. A identificação destas crianças possibilita aos familiares que compreendam os seus anseios e interesses e os acompanhem, de forma significativa em todo o seu percurso educacional, promovendo condições propícias ao seu desenvolvimento.

## CAPÍTULO III

### PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo descreve os caminhos traçados no planejamento e desenvolvimento da pesquisa, como delineamento para os processos de produção e de análise dos dados produzidos. Nessa perspectiva, teve como embasamento teórico os seguintes autores: André e Lüdke (1986); Bardin (2004), Cresweel (2007); Martins (1994; 2006), Minayo (1994); Moreira e Caleffe (2006); Oliveira (2007); Richardson et al (1999), Nunes Sobrinho e Naujorks (2001).

Iniciamos o capítulo enfatizando a relevância da pesquisa para o contexto educacional, inferindo que a atividade de pesquisa não deve ser distanciada das atividades dos educadores, salientamos, brevemente, sobre a pesquisa em educação especial e inclusiva para a contemporaneidade. Especificamos a natureza da pesquisa como qualitativa, conceituando-a e pontuando características que motivou-nos a escolha. Na seqüência discorremos sobre o estudo descritivo, estratégia metodológica que adotamos para a realização desse estudo, pela oportunidade de narrarmos os dados investigados ao longo da pesquisa.

Logo em seguida, o contexto empírico, ou seja, o cenário pela qual a pesquisa foi constituída, assim como os sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Elencamos os instrumentos e as técnicas de coleta e da análise dos dados, especificando e comentando a formas com os quais foram utilizados. E, finalizamos o capítulo através da análise e interpretação dos dados que foram coletados no processo de execução da pesquisa.

#### **3.1 A pesquisa qualitativa e a relevância educacional**

O contexto educacional enfrenta, na atualidade, crescente desafios na busca pela melhoria da qualidade na educação oferecida aos educandos e constitui cenário fecundo para a realização de pesquisas que visam minimizar os problemas educacionais presentes no cotidiano. Nesse sentido, André e Lüdke (1986, p. 2), ao comentarem acerca da pesquisa, concebem-na como uma ação essencial e próxima aos educadores. Situam a pesquisa “bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc.”. Acrescentam ainda,

É igualmente importante lembrar que [...] o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. (ANDRÉ; LÜDKE 1986, p. 2).

Os pesquisadores estão, pois, necessariamente inseridos em um contexto sócio-histórico e cultural e ao se proporem a realizar uma pesquisa, o fazem considerando as características peculiares da sua sociedade e do seu tempo com o intuito de contribuir para a resolução de problemas existentes.

Nesse sentido, é na condição de pesquisadoras que apresentamos, neste capítulo, a descrição do percurso metodológico do nosso trabalho. Apoiamo-nos, entre outros, em Moreira e Caleffe (2006, p. 19) que destacam que “a pesquisa educacional ou a pesquisa na sala de aula está baseada no mundo da educação e diz respeito ao processo de obter informações e de analisar dados”, para que sejam apurados criticamente e, ao mesmo tempo, com certa precaução, por se tratar de uma área que requer constantes investigações, em que os resultados obtidos influenciarão estudos futuros.

Para estes autores, a pesquisa pode contribuir para que possamos entender as diversas facetas do sistema educacional, especificando que a pesquisa, “pode gerar perguntas sobre como ensinar e como aprender, explorar, testar teorias e explicações existentes, como pode também ser usada para desvelar áreas difíceis e problemáticas na sala de aula e na escola”. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 19).

Ao investirmos em estudos voltados para a área da educação especial e inclusiva nos deparamos com um contexto que requer a inserção do pesquisador não somente neste, mas em outros que complementam e suplementam a educação dos alunos que fazem parte desse grupo. No nosso caso, sentimos a necessidade de investigar o processo de inclusão de alunos com AH/SD considerando além do âmbito escolar, o contexto familiar por acreditarmos que a família também é responsável pela efetivação da inclusão.

Nunes Sobrinho e Naujorks (2001) ao se referirem à área da educação especial, pontuam que,

A educação especial tem produzido conhecimentos que impõem o deslocamento do pesquisador em direção a outras áreas com que nos relacionamos como “interfaces” da Educação. Esse deslocamento impõe não só a necessidade de adentrar campos teóricos desconhecidos, mas experimentar-se na construção de metodologias

com apropriação para outro campo de investigação. (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001, p. 22)

É perceptível, pois nas palavras dos autores, que os estudos voltados para a temática da educação especial e inclusiva instigam o pesquisador a ter uma visão holística do processo educacional, assim como das demais áreas que tratam desse segmento da população com a finalidade de compreender as especificidades apresentadas por esses educandos e conduzir de maneira satisfatória o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, nos propusemos a investigar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação a partir de pesquisa de natureza qualitativa por considerarmos esta abordagem a mais adequada para estudar essa temática. Chizzotti (2006, p. 28), referindo-se ao qualitativo, o descreve como “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção visível”. Essa descrição esclarece o motivo que nos levou à escolha desse tipo de pesquisa.

Em conformidade com André e Lüdke (1986, p. 10) quando afirmam que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”, nosso propósito foi o de interagir com os sujeitos da pesquisa, de modo a possibilitar que expusessem suas idéias à medida que a pesquisa se desenvolvia. Nesta abordagem o pesquisador se propõe a ouvir os participantes e a construir um entendimento com base nos pesquisados. Esse tipo de pesquisa tem como foco os indivíduos e seu ambiente em toda a sua complexidade.

É neste ambiente de interação entre pesquisador e sujeitos que compreendemos o conceito de pesquisa qualitativa, corroborando com Oliveira (2007, p. 37): “a pesquisa qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto em estudo.”

Na construção de reflexões e análise da realidade, Creswell (2007) destaca que uma pesquisa qualitativa deve ter, entre outras características,

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. (CRESWELL, 2007, p. 186).

Durante o percurso da presente pesquisa vivenciamos as experiências a que se refere Creswell (2007), ao conhecer as diferentes realidades nas quais os partícipes deste trabalho vivem.

Já para Triviños (1987, p. 120), a pesquisa qualitativa consiste em “uma expressão genérica, ou seja, por um lado ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas, por outro, todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns”, o que leva o investigador à condição de sujeito, capaz de adequar à investigação quando assim se fizer necessário. Assim, reforçamos que a pesquisa qualitativa foi adotada na condução desse estudo, com a finalidade, sobretudo de evidenciar que “[...] as ações humanas são baseadas nos significados sociais, tais como crenças e intenções”.

### **3.2. O estudo descritivo como estratégia metodológica adotada**

A estratégia metodológica adotada nesta pesquisa foi o estudo descritivo, pois como refere Martins (2006, p. 2), a pesquisa qualitativa estuda os “fenômenos no seu contexto real, no qual o pesquisador não tem controle sobre os eventos, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto”. Assim esse estudo consistiu em reunir dados sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo.

A opção por essa estratégia decorreu da necessidade de investigar em condições reais os objetivos propostos na pesquisa em contato direto com os participantes. Para tanto, os dados foram obtidos no ambiente dos sujeitos, escolas públicas de ensino básico.

Este estudo descritivo possibilitou aos pesquisadores estabelecerem um *rapport* com os sujeitos pesquisados, pois se enquadra no que descreve Martins (2006, p. 15),

[...] a busca do assunto/tema/problema a ser focalizado deve ser orientada de forma que se sinta algum tipo de atração pelo objeto de estudo. [...]. Todas essas tarefas dificilmente serão realizadas, de forma satisfatória, se o pesquisador não tiver algum tipo de estímulo e identificação com o tema e o problema a ser investigado.

Essa afirmação de Martins (2006) demonstra a importância do interesse do pesquisador pelo assunto a ser pesquisado como uma das condições que o levará a buscar condições satisfatórias para a realização das atividades a serem demandadas durante o percurso do estudo, pois sabemos que a motivação e o envolvimento são especialmente relevantes na condução de uma pesquisa.

Como afirma Oliveira (2007, p.67) “a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” o que nos instigou à realização dessa pesquisa com o intuito de ampliar nossos conhecimentos acerca do tema e divulgá-lo junto à comunidade educacional.

### **3.3 Contexto empírico**

O contexto empírico de realização da pesquisa consistiu em 04 (quatro) escolas da rede pública regular de educação, do estado do Piauí, localizadas na periferia da cidade de Teresina, sendo duas estaduais e duas municipais<sup>1</sup>.

As escolas municipais foram denominadas Escola Municipal Saber e a Escola Municipal Aprender e as estaduais Escola Estadual Saber fazer e Escola Estadual Ser Diversidade, sendo que todas atuam com a educação básica.

A Escola Municipal Saber funciona nos turnos manhã e tarde, trabalhando somente com a educação infantil como modalidade de ensino, do maternal ao 2º período, funcionando no turno diurno. Encontrava-se no segundo espaço provisório cedido pelo órgão público estadual, visto que a sede própria estava há mais de um ano em reforma. Conta com quatro salas de aula, secretaria, diretoria, banheiros, refeitório, pátio coberto. O quadro profissional conta com oito professores, uma pedagoga, um diretor titular, uma secretária, três vigias, duas merendeiras e duas zeladoras.

---

<sup>1</sup> Os nomes das instituições de ensino e dos sujeitos desta pesquisa são fictícios, devido ao compromisso assumido pelas pesquisadoras junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que foram obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa. (ver apêndice 02).

A Escola Municipal Aprender trabalha com o ensino fundamental, séries iniciais e finais (1º ao 9º ano) e funciona nos três turnos. Possui uma estrutura física ampla, com 10 salas de aula, diretoria, secretaria, sala para professores, sala para pedagogos, cantina, biblioteca, banheiros, pátio coberto, quadra de esportes em construção. Quanto aos profissionais, a escola conta com 47 professores, dois pedagogos, um diretor titular, uma diretora adjunta, uma secretária e dois auxiliares, três vigias, duas merendeiras e três zeladoras.

A Escola Estadual Saber Fazer tem como nível de ensino as séries iniciais do ensino fundamental (1º ano ao 5º ano), funcionando no turno diurno. Na sua estrutura física encontramos 09 salas de aula, diretoria, secretaria, sala para pedagogo, sala dos professores, biblioteca, refeitório, sala de laboratório de informática, banheiros, pátio coberto. Os profissionais que compõem o quadro funcional consistem em 25 professores, um diretor titular e uma diretora adjunta, uma pedagoga, uma secretária e uma auxiliar de secretaria, três merendeiras e dois vigias e quatro zeladores.

Na Escola Estadual Ser Diversidade há as séries finais (6º ano ao 9º ano) e o ensino médio e funciona nos três turnos. É composta por 15 salas de aula, diretoria, secretaria, sala para professores, cantina, sala de laboratório de informática, pátio coberto, quadra de esportes, banheiros. Quanto à estrutura funcional apresenta 57 professores, uma diretora titular e um diretor adjunto, duas pedagogas, duas secretárias e três auxiliares de secretaria, três vigias, oito zeladores.

Todas as escolas estão localizadas em bairros periféricos do município de Teresina, três delas, a Escola Municipal Saber, a Escola Municipal Aprender e a Escola Estadual Saber Fazer situam-se na zona sudeste, nos bairros Dirceu II, Itararé e Renascença II, respectivamente, e uma delas a Escola Estadual Ser Diversidade, situa-se na zona sul, no bairro Promorar. Apresentam espaços educativos amplos, como já descrevemos, mas que necessitam de adaptações arquitetônicas que possibilitem maior acessibilidade dos alunos com NEE.

O critério de seleção dessas instituições escolares foi à identificação de alunos com altas habilidades/superdotação nestas. Essa identificação deu-se em uma instituição de apoio especializado em que os alunos com AH/SD recebem atendimento educacional especializado, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), localizado no município de Teresina. Os alunos selecionados estudam nessas instituições e serão descritos a seguir.

### 3.4 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram quatro alunos com altas habilidades/superdotação, que atenderam aos critérios de seleção, quais sejam: apresentarem quociente intelectual acima da média e altas habilidades/superdotação na área acadêmica. Participaram também cinco professores do ensino fundamental que atuavam como professores desses alunos, dos quais 03(três) na área da polivalência, ou seja, professores que ministram todas as disciplinas escolares e que atuavam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), 01(uma) de Língua Portuguesa e outro de Matemática e 06 (seis) familiares, dentre eles 03 (três) mães, 01(um) pai e 02 (duas) tias. Esses dados estão registrados no quadro 1:

**Quadro 1.** Dados demográficos dos alunos com altas habilidades/superdotação

NOME	SEXO	IDADE	ESCOLA	ÁREAS DE INTERESSE
<b>Inocência</b>	Feminino	11 anos	Escola Estadual Ser Diversidade	Língua Portuguesa Matemática
<b>Einstein</b>	Masculino	10 anos	Escola Estadual Saber Fazer	Língua Portuguesa, Ciências, História Geografia
<b>Mensageiro</b>	Masculino	05 anos	Escola Municipal Aprender	Língua Portuguesa Matemática Inglês
<b>William</b>	Masculino	04 anos	Escola Municipal Saber	Língua Portuguesa Matemática

**Fonte:** Dados obtidos do roteiro da entrevista com familiares, 2009.

Com relação ao gênero, três alunos eram do sexo masculino, Einstein (10 anos), Mensageiro (5 anos) e William (4 anos) e uma do sexo feminino, Inocência (11 anos). Os codinomes foram sugeridos pelos próprios sujeitos quando indagados sobre qual nome gostariam de receber no trabalho, com exceção de Einstein que foi atribuição das pesquisadoras, porque ele não apresentou nenhuma sugestão.

O pseudônimo Einstein foi escolhido em razão de um fato narrado por sua mãe, pois no dia em que ele nasceu ela comentou com o irmão que o seu filho se chamaria Alberth, ao que o tio, que é professor de Matemática, respondeu: “quem sabe não será um Einstein da vida”. Já Inocência adorava livros de literatura e era fascinada por Inocência, personagem principal da obra de Visconde de Taunay, Mensageiro autodenominou-se desse modo porque gostava de ajudar as pessoas, de ir à igreja e ler



passagens bíblicas e, por fim, William assumiu esse nome porque queria ser igual ao seu melhor amigo da escola pelo qual tem grande admiração.

Dois desses alunos estudavam em escolas da Rede Pública Estadual: Inocência, que estudava na Escola Ser Diversidade, cursava o 6º ano do ensino fundamental e Einstein que estudava na Escola Saber Fazer, no 5º ano. Os outros alunos estudavam na Rede Municipal de Ensino, Mensageiro na Escola Municipal Aprender, no 1º ano do ensino fundamental e William, na Escola Municipal Saber, cursava o 2º período da educação infantil. Os alunos apresentavam interesses diversos. As informações sobre os professores podem ser visualizados no quadro 2.

**Quadro 2.** Dados demográficos dos Professores - alunos com AH/SD, sexo, idade, tempo de trabalho na escola, disciplina lecionada e formação acadêmica.

Professores	Aluno (a)	Sexo	Idade	Tempo escola	Disciplina	Formação acadêmica
P1	Inocência	Feminino	32	4 anos	Língua Portuguesa	Superior
P2	Inocência	Masculino	30	1 ano 6 meses	Matemática	Superior
P3	Einstein	Feminino	37	10 anos	Polivalência	Superior
P4	Mensageiro	Feminino	32	8 meses	Polivalência	Especialização
P5	William	Feminino	43	2 anos	Polivalência	Superior completo

**Fonte:** Dados do roteiro da entrevista, 2009.

Os professores estavam na faixa etária entre 30 e 43 anos, eram de ambos os sexos, quatro do sexo feminino e um do sexo masculino, ministravam aulas para os alunos mencionados nas áreas de interesse deles. Os docentes trabalhavam com a educação básica, sendo que dois deles eram professores de Inocência, uma professora e um professor e exerciam o cargo nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ensinando Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, motivo pelo qual essa aluna aparece com dois professores. As demais professoras são polivalentes, de Einstein e de Mensageiro trabalhavam com as séries iniciais (1º ao 5º ano) e de William trabalhava na educação infantil.

As informações sobre os familiares são exibidas no quadro 3 a seguir.

**Quadro 3.** Dados demográficos dos familiares

Família	Aluno	Grau de parentesco	Estado civil	Profissão	Escolaridade
F1	Inocência	Mãe	Casada	Doméstica	Ensino Fundamental
F2	Einstein	Mãe	Casada	Costureira	Ensino Fundamental
F3	Mensageiro	Mãe e pai	Casados	Doméstica/ Professor	Ensino Fundamental incompleto/ Superior
F4	William	Tias	Solteiras	Enfermeira/ Funcionária pública	Superior completo/Ensino Médio

**Fonte:** Dados do roteiro da entrevista, 2009.

Também participaram da pesquisa como colaboradores, os familiares dos alunos. Entre estes tivemos 03 (três) mães, a de Inocência, a de Einstein e a de Mensageiro, 01 (um) pai de Mensageiro e 02 (duas) tias de William, responsáveis por ele desde seis meses de idade.

A entrevista com os familiares foi necessária para que pudéssemos identificar informações referentes aos dados pessoais dos alunos com altas habilidades/superdotação. A participação deu-se através da entrevista semi-estruturada, realizada no domicílio destas. O próximo tópico apresenta os instrumentos adotados.

### 3.5 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Para a coleta dos dados utilizamos a observação não participante e a entrevista semi-estruturada. Optamos por utilizar a entrevista semi-estruturada com os professores e familiares de alunos com altas habilidades/superdotação porque esta permite aos interlocutores da pesquisa maior flexibilidade. A sua utilização possibilita que o pesquisador realize a entrevista de maneira que o entrevistado possa manifestar-se com espontaneidade, ao tempo em que “[...] também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário”. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 169).

A participação dos alunos se deu somente através da observação não participante pelas pesquisadoras na escola em que eles estudam, nos meses de outubro a novembro

de 2009. Não foi realizada entrevista semi-estruturada com os alunos com AH/SD por considerarmos que para alcançarmos o objetivo do estudo que consistiu, em investigar como estava acontecendo o processo de inclusão escolar desses alunos nas escolas públicas em TE-PI, a percepção dos professores nos conduziria ao objetivo proposto para esse estudo, pois esses profissionais contribuem para que o processo de inclusão escolar dos alunos com AH/SD seja realmente efetivado.

No tocante à entrevista acreditamos como Szymanski, Almeida e Prandini (2008, p. 12), que é “[...] uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, [...] para os protagonistas: o entrevistador e o entrevistado.” Diferentemente das interpretações que consistem apenas na interação entre dois sujeitos ou mais a fim de coletar informações desejadas.

Para a organização e elaboração do roteiro da entrevista semi-estruturada tivemos como base as referências teóricas pesquisadas, assim como os objetivos gerais e específicos desse estudo. O roteiro abordava questões como: O que você entende por inclusão escolar de alunos com NEE? E, por altas habilidades/superdotação? Como você percebeu que seu aluno apresentava indicadores de altas habilidades/superdotação? Quais são as características de alunos com altas habilidades/superdotação? Como você descreve a inclusão escolar de alunos com AH/SD?

### **3.6 Procedimentos**

Nestas condições, em junho de 2009, em conversa informal com a psicóloga do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), buscamos identificar os sujeitos que poderiam colaborar com a pesquisa.

Acreditamos que pesquisas educacionais levam o pesquisador a deparar-se com dificuldades que, às vezes, o desafiam a ter parcimônia para não desistir diante delas e no nosso caso não foi diferente. Dentre outros motivos, podemos destacar, por exemplo, poucas referências na literatura sobre a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação que subsidiasse teoricamente a pesquisa.

Do mesmo modo, também contribuiu para isso o fato de ser uma pesquisa nova na área da educação especial com alunos com AH/SD no Estado do Piauí, visto que o atendimento a esses alunos somente teve início no segundo semestre do ano de 2008 com o surgimento do NAAH/S, o que dificultou a seleção dos alunos com AH/SD que seriam sujeitos do estudo e que apresentassem as características que elencamos como

necessárias para a participação. Optamos por alunos com AH/SD do tipo acadêmico e com QI pouco abaixo ou igual a 130, de forma que pudéssemos afirmar que estes realmente apresentavam desempenho superior à média do seu grupo.

Podemos afirmar que esse critério foi de difícil aceitação por aqueles que nos ajudariam na busca desses sujeitos, ou seja, profissionais do NAAH/S e, no início até por nós, pois como afirma, dentre outros autores, Sabatella (2005, p. 35) “o termo superdotação incorpora muitos outros aspectos além do quociente intelectual”. Contudo, concluímos que seria uma das formas de conseguirmos delimitar o tamanho da amostra dos participantes, pois o NAAH/S contava com 20 alunos com características de altas habilidades/superdotação dos dois tipos, acadêmico e produtivo-criativo, com as mais variadas áreas de interesses.

Podemos salientar que o critério que utilizamos contribuiu para que os educadores e demais profissionais que fazem a educação escolar no estado do Piauí possam afirmar que temos alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas regulares e desmistificar as idéias errôneas acerca desses alunos, as quais inviabilizam o desenvolvimento de suas potencialidades.

Em conversa com a psicóloga do NAAH/S, responsável pela indicação dos alunos com AH/SD para participarem dessa pesquisa, encontramos William, 4 anos e Mensageiro, 5 anos, considerados precoces e com habilidades superiores nas áreas de lingüística e lógico-matemática. Estes alunos foram encaminhados e recebidos pelo NAAH/S mediante relatório de que apresentavam indicadores de altas habilidades/superdotação e que necessitavam do acompanhamento especializado realizado nesse local. O registro estava assinado por psicólogos do Serviço de Avaliação e Acompanhamento Técnico (SAAT) da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC).

No final de agosto tivemos conhecimento de um aluno, Einstein, de 10 anos e que apresentou QI de 123, de acordo com a tabela comentada por Sabatella (2008, p. 98) quanto às variações em instrumentos de avaliação de superdotação, em que há especificação de que indivíduos que apresentam escore entre 115-129 apresentam média superior e são considerados moderadamente superdotado/superdotado, sendo orientadas a trabalhar também com este sujeito.

Somente em outubro conseguimos uma aluna, a Inocência, com as características que realmente necessitávamos para o nosso trabalho, pois ela apresentou QI de 130, ou seja, escore 130-144, moderadamente superdotado, segundo a autora

citada. Constatamos que todos os alunos mencionados podem ser considerados como apresentando altas habilidades/superdotação.

Começamos a coleta de dados da pesquisa nos meses de outubro e novembro do ano de 2009, a partir da observação não participante, quando ficamos uma semana em cada uma das salas de aula dos alunos com AH/SD para observarmos, de maneira informal, o comportamento desses alunos no contexto escolar, a participação e envolvimento durante as aulas, presença de características desse aluno que os identificasse como tendo AH/SD, a relação com os docentes e amigos, as estratégias metodológicas utilizadas pelos seus professores nas suas áreas de interesses, assim como fazer a correlação entre o que foi dito pelos docentes na entrevista semi-estruturada e a prática que se efetivava na sala de aula, tendo em vista que a observação oportuniza ao pesquisador o contato direto com o fenômeno investigado “para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 1994, p. 60), assim como propicia a captação de situações não obtidas por meio de perguntas.

Para a realização da observação os registros realizados aconteceram informalmente. No período de observação também realizamos a entrevista semi estruturada com os docentes, na qual utilizamos gravador, tendo duração de quarenta minutos cada gravação no horário estipulado por eles, sendo que quatro deles (P2, P3, P4 e P5) preferiram o horário do recreio, o qual foi extrapolado e uma (P1) preferiu o contraturno ao que a aluna estudava, por considerar que necessitaria de mais tempo do que o do recreio para responder às indagações.

Realizamos duas visitas às residências dos familiares dos alunos com AH/SD, pois nossa intenção era primeiramente solicitar o consentimento dos pais ou responsáveis para a participação das crianças na pesquisa através da observação, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice 4), assim como solicitar que participassem do estudo através de entrevista. Na segunda visita aos domicílios, realizamos a entrevista semi-estruturada com os familiares, observamos e conversamos informalmente com as crianças com altas habilidades/superdotação.

Nesses meses de coleta dos dados também ocorreram visitas às escolas para solicitar a autorização aos gestores, mediante declaração, para a realização da pesquisa naqueles estabelecimentos de ensino, assim como para convidar os professores e solicitar a sua autorização através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para os entrevistarmos. Após recebermos as autorizações, agendamos as entrevistas com os

docentes que foram realizadas na escola, em dia e horário previamente estabelecido por eles.

### **3.7 A análise dos dados**

A análise dos dados coletados na pesquisa foi viabilizada através da utilização da análise do conteúdo, articulada com o referencial teórico da pesquisa. A escolha por esta técnica se deu pela possibilidade do pesquisador interpretar e inferir os diferentes sentidos atribuídos por aqueles que necessitam trabalhar com os alunos com NEE.

De acordo com a interpretação de Franco (2003, p. 20), a análise do conteúdo consiste em “um procedimento de pesquisa que se situa em delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”, aproximando os interlocutores da pesquisa na especificação e interpretação da mensagem transmitida.

Para essa autora, através dessa técnica de análise há possibilidade de avaliarmos aspectos que vão além da mera transposição dos dados coletados, possibilitando condições de interpretação das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e, ainda desvendar ideologias que podem existir em dispositivos legais, princípios e diretrizes que não se apresentam de forma clara, isto é, possibilita ao pesquisador a análise interpretativa dos aspectos objetivos e subjetivos explícitos e/ou implícitos evidenciados na coleta de dados.

Tendo consciência dessa perspectiva da análise do conteúdo tomamos como referência a abordagem de Bardin (2004, p. 33), que é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, sendo aplicada nas mais variadas formas de produção de mensagens, lingüísticas ou codificadas, que tenham significação social.

As relações estabelecidas a partir das informações coletadas destacam a relevância da análise do conteúdo quanto à interpretação das mensagens orais e escritas, pois como afirma Franco (2003, p. 24) “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado será sempre o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”.

Seguindo o direcionamento de Bardin (2004, p. 90), que especifica como primeira etapa a ser orientada para a realização da análise do conteúdo a pré-análise,

realizamos a leitura flutuante das transcrições na íntegra das entrevistas dos sujeitos e, em seguida, determinamos o *corpus* da pesquisa, isto é, os documentos que seriam analisados de acordo com as “regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência”, descritas pelo autor, recorrendo às leituras de forma cautelosa e minuciosa para nos apropriarmos das informações convenientes à pesquisa.

Na etapa seguinte denominada por Bardin (2004) de exploração do material e de posse da pré-análise do material passamos à constituição das categorias, através da unitarização, isto é, da leitura “cuidadosa dos materiais com a finalidade de definir a unidade de análise” (MORAES, 1999, p. 13), passo em que buscamos os elementos comuns nas comunicações adquiridas durante a entrevista, organizamos e agrupamos essas unidades, transformando-as em categorias gerais que subsidiaram a identificação das subcategorias que nortearam a análise dos dados obtidos.

Foi a partir da concepção de análise de conteúdo de Bardin (2004) que analisamos e interpretamos os dados obtidos, construindo as categorias, cada uma composta por subcategorias, conforme apresentaremos a seguir.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo analisamos os dados obtidos através das entrevistas e da observação não-participante, com o objetivo de fazer a interlocução entre as informações orais e escritas, de modo a interpretá-las e discuti-las, pois toda mensagem “necessariamente expressa um significado e um sentido.” (FRANCO, 2003, p.13).

Diante do objetivo que nos propomos a investigar, isto é, o processo de inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas regulares em TE-PI, enfatizamos que a inclusão escolar de alunos com NEE já é um fato que acontece na maioria das escolas.

Nesse sentido, é preciso ser repensado pelos profissionais que constituem o quadro funcional desses estabelecimentos escolares, pois incluir não consiste apenas em matricular esses alunos em uma escola regular, oportunizando-os a socialização com os demais alunos, mas envolvê-los em todas as atividades pedagógicas realizadas, propiciando-lhes condições para a permanência em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem necessário à sua escolarização.

Tomando-se por base o exposto e as respostas dos professores sujeitos da pesquisa, discutiremos as categorias e subcategorias elaboradas, nos próximos tópicos.

#### **4.1 Conceituando alunos com altas habilidades/superdotação na perspectiva de professores**

Os estudos sobre alunos com altas habilidades/superdotação nos fazem refletir sobre a afirmação de Pérez (2007, p. 8) quanto ao fato de que “no Brasil existem cerca de 8 milhões de pessoas com capacidade cognitiva acima da média da população [...]” e, no entanto, as dificuldades para identificar alunos que apresentam essas características contribuem para que não recebam o acompanhamento educacional de que necessitam e promovem o desperdício de talentos na sociedade.

Devemos atentar para a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação com o intuito de proporcionar condições favoráveis ao pleno desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades desde o momento em que estas sejam identificadas, pois retomando ao que afirma Anjos (2008), desde tenra idade esses



indivíduos já manifestam características que os diferenciam das demais crianças ao seu redor.

Ao tratarmos sobre a inclusão escolar de alunos com AH/SD, compreendemos que uma das competências dos professores consiste justamente na identificação desses alunos na escola regular. Além disso, devem propiciar condições favoráveis para que não seja desperdiçado o potencial que possuem, possibilitar que estes manifestem anseios, desejos e emoções sem que sejam repreendidos, tolhidos ou mesmo supervalorizados por apresentarem AH/SD, assim como buscar estratégias que os motivem à permanência na escola durante todo o período letivo.

Diante do que foi exposto e com base nas respostas dos professores foi possível conhecer o conceito que tinham de quem são os alunos com AH/SD, como identificaremos nas subcategorias a seguir:

#### **4.1.1 Aqueles que adquirem conhecimentos com facilidade**

Os alunos com altas habilidades/superdotação, assim como os demais que compõem a educação especial tem diversas maneiras de manifestar e expressar sua aprendizagem, comportamentos e de interagir socialmente.

Nesse sentido, podemos reconhecer esse aluno quando este demonstra em sala de aula desempenho acima da média, destaca-se em área do conhecimento acadêmico, se envolve com afinco em áreas que despertam seu interesse, que apresentam soluções criativas para problemas.

Mas, na maioria das vezes, esses alunos passam despercebidos no contexto escolar, especialmente pela falta de conhecimento por parte dos docentes sobre quem são esses alunos. Vejamos a seguir os relatos de dois dos cinco professores entrevistados acerca de alunos com altas habilidades/superdotação,

“São alunos que se destacam dos demais, pela inteligência, pela possibilidade de assimilar rapidamente o conteúdo. É um aluno que se sobressai entre os outros alunos.” (P1, Inocência)

“Eu, pra mim altas habilidades é, deixe-me ver como eu vou dizer... São pessoas altamente capacitadas numa determinada área do conhecimento, porque nem sempre toda pessoa tem. No caso aqui do Mensageiro ele se destaca em todas suas habilidades, português, matemática, ele gosta muito de inglês.” (P4, Mensageiro)

Percebemos nos relatos de P1 e P4 a concepção que têm de alunos com AH/SD converge para o entendimento de que alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apreendem de forma mais rápida e com facilidade os conteúdos de determinada área do conhecimento devido à inteligência que possuem, destacando-se dos demais da sala de aula. Demonstram nesse sentido, possuírem uma noção geral de aluno com AH/SD, conforme o conceito que adotamos como referência para o estudo,

São alunos que apresentam notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1995, p. 13)

Esse conceito abrange uma variedade de aspectos percebidos não só em alunos com AH/SD do tipo acadêmico, mas também naqueles do tipo produtivo-criativo, isto é, uma forma ampla de conceituar alunos com as altas habilidades/superdotação. Fortes-Lustosa (2004) acrescenta que essa definição é adotada por diversos programas em diferentes países, inclusive o Brasil. Definição que também serve de referência para o Núcleo de Atividades de Altas habilidades/Superdotação (NAAH/S) em Teresina-PI.

Observamos que P1 enfatiza a inteligência como habilidade mais evidente nesses alunos e realça um dos aspectos do conceito de alunos com altas habilidades/superdotação que Alencar e Fleith (2007, p. 56) explicam: “habilidade intelectual geral, isto é, indivíduos que demonstrem características como curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, habilidade de abstrair, atitudes de questionamento”, ou seja, um dos aspectos mais acentuados e visualizados na identificação do aluno com AH/SD.

Essa concepção, geralmente, é mais comum para a maioria dos professores que encontram na sala de aula alunos com AH/SD e têm a capacidade de perceber que esses alunos apresentam comportamentos diferenciados dos demais da classe, especialmente quando se sobressaem nas disciplinas escolares. Estes profissionais sem o domínio aprofundado sobre o tema conseguem perceber e elaborar seu conhecimento acerca de quem são esses alunos, apenas através da observação da sua classe.

P4 no seu relato contempla mais um aspecto a ser extraído do conceito que comentamos acima a aptidão acadêmica ou específica, sobre o que Alencar e Fleith

(2007, p. 56) esclarecem como sendo a “área que inclui alunos que apresentam um desempenho excepcional na escola, que se saem bem em testes de conhecimento e que demonstram alta habilidade para as tarefas acadêmicas”.

Os docentes entrevistados não tiveram oportunidade de aprofundar o conhecimento quanto à temática pesquisada, conforme relatado por eles em conversa durante a nossa observação e na entrevista. Entretanto, a concepção desses dois professores acerca de alunos com AH/SD aproxima-se do conceito que definimos como referência.

#### **4.1.2 Apresentam elevados padrões de desempenho escolar/acadêmico/intelectual de aprendizagem**

Como abordamos na subcategoria anterior, o conceito de alunos com altas habilidades/superdotação apresenta outras habilidades que se somam às que foram salientadas. Sendo assim, apresentamos a segunda subcategoria representada pelos outros professores pesquisados (P2, P3 e P5). Seguem os seus relatos:

“O pouco que eu sei é que são alunos que se destacam dentro da sala de aula, por ter uma característica é..., diferenciada, além do normal de uma sala de aula. Tratando-se da minha área em questão, levando um pouco pro lado da matemática, consegue dar resolução aos problemas, tem uma intelectualidade aguçada. A Inocência se destaca, ela tem grande facilidade de absorção, de argumentação.” (P2, Inocência)

“São alunos que têm habilidades que fogem do padrão normal é... o comportamento normal de determinado aluno é de que ele ponha algum conhecimento prévio sobre determinado conteúdo, determinado tema e ache o tema na sua seqüência uma novidade e os alunos com essas habilidades geralmente já trazem novas idéias sobre o tema que às vezes até o próprio professor desconhece.” (P3, Einstein)

“A superdotação é o aprendizado além da idade normal do aluno, que vai além do tempo de maturidade dele. As altas habilidades vêm junto com a superdotação porque quando você sabe muito, logicamente que suas habilidades são bem maiores que o de outra pessoa que não tem, a sua capacidade aumenta, o seu aprendizado, que os torna curioso. Por que eu acho o superdotado uma criança muito instigadora, curiosa, questionadora.” (P5, William)

Os professores P2, P3 e P5 compreendem que os alunos com AH/SD apresentam habilidades que fogem ao padrão normal e o aprendizado está além da sua maturidade, diferenciando-os dos demais da escola. Consideramos que é comum que a comunidade educacional tenha como modelo padrão aquele aluno que consegue acompanhar, de acordo com cada etapa escolar, os conhecimentos elencados currículo oficial.

Caso o aluno demonstre elevado conhecimento e desempenho intelectual diferente do citado, considera-se que esse aluno encontra habilidades diferenciadas dos demais alunos da classe, que apresenta a idade cronológica diferente dos outros alunos da escola, interpretação que compreendemos está manifestada na concepção de P2, P3 e P5 ao relatarem sua compreensão sobre alunos com AH/SD.

As considerações feitas sobre os alunos com AH/SD na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1995, p. 18) preconizam que o desempenho escolar de alunos com AH/SD “compreende o alto nível de produção intelectual, a motivação para a aprendizagem, a existência de metas e objetivos acadêmicos definidos, a atenção prolongada e centrada nos temas de seu interesse, além da persistência dos esforços face às dificuldades inesperadas”. Compreensão salientada pelo relato de P2, no qual define o aluno com AH/SD como aquele aluno que têm elevado grau intelectual, destaca-se na sala de aula e tem capacidade de argumentação para solucionar as situações adversas surgidas na escola e na sala de aula.

Quando P3 descreve seu conhecimento acerca dos alunos com AH/SD toma como referência as habilidades acadêmicas presentes no seu aluno, afirmando que ele tem comportamentos que os diferenciam dos demais alunos da escola regular, pois “têm habilidades que fogem do padrão normal [...] trazem novas idéias sobre o tema que às vezes até o próprio professor desconhece”.

A concepção de P3 nos faz recordar a de Pérez (2004, p. 40) quando enfatiza que os alunos com AH/SD têm habilidades aguçadas para a criatividade e a considera como “produção ou descoberta de um algo novo [...], que pode ser uma idéia, um conjunto delas, uma estratégia de solução, em seu sentido tanto geral como específico, comportamentos, etc.”, característica que os torna pertencentes ao grupo de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

Fazer a associação de características desses alunos especiais à sua maturidade, como fez P5 quando conceitua esse alunado como aquele que tem o aprendizado além da idade cronológica, além do tempo de maturidade dele, traz à tona a discussão acerca da precocidade, compreendida por Virgolim (2007) como a que apresentam crianças

menores de sete anos, que demonstram avançado desenvolvimento em determinada habilidade específica em qualquer área do conhecimento, que vai além da sua idade cronológica.

Alunos precoces requerem atenção especial por parte dos educadores durante a educação infantil, pois retomando Anjos (2008) é na infância que surgem os primeiros sinais de altas habilidades/superdotação, pois demonstram curiosidade excessiva, aprendem com mais rapidez e usam constantemente os porquês. Identificados desde cedo as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades desses educandos aumentam.

Podemos concluir que os cinco professores entrevistados ao descreverem a concepção que têm acerca de alunos com AH/SD, o fizeram com foco nos aspectos intelectuais de seus discentes. Observados em alunos do tipo acadêmico e mais fáceis de serem interpretados pelos educadores quando se trata desse grupo especial.

## **4.2 Perfil educacional de alunos com AH/SD**

As altas habilidades/superdotação podem apresentar-se nas pessoas de diferentes maneiras, o que torna essa clientela não homogênea entre si, tornando-se “impossível definir um perfil único” (PÉREZ, 2004, p. 62) e, assim, chegarem a uma conceituação que seja um consenso entre os pesquisadores.

Alunos com AH/SD devem ser identificados e reconhecidos para que tenham suas habilidades superiores estimuladas e valorizadas propiciando, assim, condições para que esse grupo firme-se no âmbito escolar e social com uma identidade própria e esteja apto a receber o apoio especializado de que necessitam para o seu desenvolvimento e da sociedade na qual estão inseridos.

### **4.2.1 Alunos com AH/SD têm inteligência acima da média**

Os ambientes escolares são espaços reservados à educação formal dos alunos de modo que se apropriem dos conhecimentos culturalmente elaborados ao longo dos tempos, repassados durante anos por gerações até os mais elevados graus de instrução da comunidade estudantil. Sob essa interpretação compreende-se que é na escola que professores necessitam atentar para as diferentes características que os alunos com AH/SD manifestam durante o período letivo.

As características dos alunos são variadas, dentre elas a curiosidade intelectual, o senso de justiça e a empatia (CHAGAS, 2007), curiosidade, concentração, pensamento abstrato (BATES; MUNDAY, 2007). Diante do exposto, a capacidade intelectual superior, típica de alunos com AH/SD que apresentam talento acadêmico é a que mais se faz presente no pensamento das pessoas e especificamente dos professores dessa pesquisa. Tratando-se das características comuns aos alunos com AH/SD, seguem os relatos de dois dos professores que participaram do estudo:

“Como eu não tenho muito conhecimento do assunto, eu vou destacar só a inteligência, porque é mais..., assim..., é mais elevada do que... no caso da Inocência tem uma inteligência maior que os alunos da faixa etária dela. Ela é inteligente, se sobressai entre os outros alunos pela facilidade que ela tem de assimilar o conteúdo.” (P1, Inocência)

“Deixe-me ver... eu acho assim, de acordo com o Mensageiro: é bem rápido no que ele vai escrever, é esperto mesmo, é muito inteligente, tem interesse, presta muita atenção naquilo que é de interesse dele. É Curioso, quer sempre saber além do que é ensinado, às vezes até mais do que eu.” (P4, Mensageiro)

É comum a associação feita por professores, da terminologia altas habilidades/superdotação à concepção de que são alunos que apresentam inteligência acima da média quando comparados aos demais alunos. Notadamente, a inteligência, para a contemporaneidade, não deve ser interpretada como unilateral, mas como afirma Sternberg (1997 apud Virgolim, 2007, p. 30) “o comportamento inteligente abrange três fatores: habilidades de processamento de informação, experiência com dada situação ou tarefa e habilidade de moldar o próprio comportamento para se adaptar às demandas do contexto”.

Fizemos questão de mencionar esses três fatores da inteligência para destacar que os alunos com AH/SD sabem aproveitá-los com excelência e que a habilidade de moldar o próprio comportamento para se adaptar às demandas do contexto dá condições ao aluno com AH/SD de adequar-se ao espaço educacional, podemos descrever, conforme visualizados durante o período da observação: se propício à maximização de suas potencialidades e habilidades superiores, as oportunidades serão aproveitadas e desenvolvidas, caso contrário, eles camuflam seu potencial superior e adéquam à rotina escolar. (STERNBERG 1997 apud VIRGOLIM 2007)

A definição do termo inteligência abrangendo estes três fatores é como os alunos com AH/SD desta pesquisa são percebidos, pois ao descreverem as características desse

grupo os professores tomam por referência seus alunos afirmando que estavam conhecendo o tema a partir dessa pesquisa, mas que já tinham percebido que seus alunos eram mais inteligentes que os demais da sala de aula.

Ao identificarmos nas respostas dos professores a valorização da inteligência como característica principal do aluno com AH/SD, como faz P1, podemos reforçar com o comentário de Alencar e Fleith (2001, p. 92) “a par do desenvolvimento intelectual, é necessário que se cultivem também certos traços de personalidade que vão favorecer o desenvolvimento de suas habilidades” demonstrando a relevância do papel docente na formação e aprendizagem do seu aluno.

P4 ao descrever as características de alunos com AH/SD, enfatiza no seu relato a passagem que diz “quer sempre saber além do que é ensinado, **às vezes até mais do que eu**” (grifo nosso), para demonstrar que esses alunos geralmente desafiam o professor, instigam-no e o fazem pesquisar acerca de assuntos que consideram que não são apropriados para aquela série, para aquele momento da aula. Diante da postura e do comprometimento docente, pode-se criar um ambiente que torne a aprendizagem mais significativa, envolvente para que o aluno participe na construção dessa aprendizagem.

Não podemos deixar de refletir que a concepção de P4 confirma com a de outros docentes que se deparam em classe com alunos que apresentam características de AH/SD e que não sabem como trabalhar com as habilidades superiores desse grupo, podendo assim reforçar atitudes discriminatórias que podam essas habilidades, inibindo-os a manifestar seus interesses e a curiosidade que lhes são características.

Ao tomarmos como referência para este estudo alunos com AH/SD do tipo acadêmico, em que notadamente uma das características mais evidentes é a inteligência, como foi mencionado por P1 e P4, Pérez (2006) nos faz refletir que a inteligência não é algo que se possa contabilizar, mas potencialidade a ser ativada ou não de acordo com o contexto sócio histórico e cultural em que o aluno está inserido, sendo a escola local privilegiado para a ativação desse potencial. Compreendemos inteligência como a “faculdade ou capacidade de aprender, compreender ou adaptar-se facilmente” (FERREIRA, 2001, p. 425).

Dessa forma, faz-se oportuno que educadores e profissionais da educação tenham condições de reconhecer características presentes em alunos com AH/SD, pois como Moura e Viana (2007) e Alencar e Fleith (2001) descrevem, esses alunos apresentam características que os diferem dos demais, em especial no que se refere “à forma de pensar, de aprender e agir, solicitando do professor, atenção pedagógica

especificada para a preservação e desenvolvimento de suas capacidades” (MOURA; VIANA, 2007, p. 166).

Esse conhecimento se torna vital quando refletimos que esses indivíduos estão matriculados normalmente nas escolas regulares e que o desafio é identificá-los e, posteriormente, propiciar condições que garantam sua permanência em condições satisfatórias.

#### **4.2.2 Possuem diferentes capacidades cognitivas**

Qualidades como a atenção, o raciocínio lógico, a curiosidade, solidariedade, argumentação, facilidade de apreensão dos conteúdos, raciocínio rápido e a inteligência, geralmente são as que prevalecem nas respostas dos professores quando se busca identificar qual o perfil que corresponde às características mais comuns aos alunos com altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico, segundo os autores Alencar e Fleith (2001, 2007) Extremiana (2005), Pérez (2004). Também estiveram presentes nos relatos de três dos professores do estudo que tomam seus alunos como referência para argumentar sobre as características de alunos com AH/SD, com veremos a seguir:

“Na questão da explanação e na resolução do problema, posso considerar como uma característica, grande facilidade de argumentar porque a questão da matemática é argumentação dentro da lógica. Essas são também características visíveis em Inocência. Essa característica da argumentação que alguns matemáticos adquirem após a graduação, ela já está aprendendo agora, dentro da escola, no ensino fundamental. E hoje eu vejo uma grande diferença nela quanto a essa questão de argumentar os problemas, fica o tempo todo indagando, perguntando e mostrando outra maneira de resolução.” (P2, Inocência)

“A atenção que é muito difícil na idade dele, entre 9 a 11anos manterem-se atento por mais de 50 minutos e ele conseguiu isso. O conteúdo quando é trabalhado ele não tem dificuldade de apreender, a gente ver os frutos porque ele está produzindo rapidamente aquilo que foi ensinado, ele consegue elaborar questões inimagináveis de um determinado conteúdo que a gente nem espera, que não está no conteúdo trabalhado e eu tenho que pesquisar para poder dar a resposta depois, e sem falar no comportamento mesmo em si, enquanto pessoa é muito diferente dos outros, pelo próprio fato de ele conseguir ser atento, dele conseguir ser solidário, dele conseguir ser paciente quando às vezes até um adulto não é em ter que ajudar um



colega com maiores dificuldades, a realizar uma atividade. Ele é questionador, sempre atento às atividades.” (P3, Einstein)

“Eu acho a ansiedade é uma característica, que é uma pressa que eles têm pra que tudo acabe para descobrir o que vem depois, assim é o William. Ele tem uma curiosidade muito aguçada, é muito atencioso, presta atenção em qualquer movimento que você faz. A atenção do William é impressionante, ele presta atenção a tudo. Não pense que você vai estar lá na sala e vai passar despercebida por ele, que não vai. Outro dia escrevi a palavra setembro e deixei sem o m porque eu sabia que ele ia me questionar. Então ele levantou foi lá onde eu estava, bateu no meu braço e disse: - Tia tu não colocou o m de setembro. Eu olhei pra ele e disse assim: - Tem o m William? Ele disse: - Tem sim, depois do te e antes do bro. Até a localização na palavra ele me deu, me disse onde eu colocaria o m. Eu disse: - pois muito bem William, obrigada, é assim que a tia quer menino que presta atenção aos erros da tia, porque a tia tá aqui para aprender, não é pra ensinar não, ela ensina, mas ela aprende também. Aí ele disse: - E eu sei ensinar.” (P5, William)

As características descritas por P2, “grande facilidade de argumentar, conhecimento lógico-matemático” presentes em alunos com altas habilidades/superdotação convergem para o conhecimento acerca do pensamento abstrato, típico de alunos com AH/SD acadêmico que Guenther (2000, p. 48) associa “ao desempenho nas áreas das ciências e da matemática, sinalizada pela capacidade de analisar, associar e configurar símbolos e conceitos; raciocínio e lógica [...]”, e que são mais frequentes nesse grupo de alunos, notadamente naqueles que apresentam como áreas de interesses as ciências exatas.

Diferentes, bastante atentos para a idade que têm, com capacidade de elaborar questões inimagináveis (pensamento abstrato) são algumas características mencionadas por P3, ao aluno com AH/SD. Quanto a esta forma de caracterizar esses alunos, Winner (1998) afirma que as crianças com altas habilidades/superdotação não são apenas mais rápidos do que as crianças normais, mais são também diferentes, fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de aprender, porque têm sagacidade por dominar os assuntos de seu interesse.

A atenção também é reforçada por P5 quando ressalta as características de alunos com altas habilidades, acrescentando ainda a ansiedade frente ao novo e a curiosidade aguçada. Essas características corroboram com as descritas por Sabatella (2008) quando se refere aos alunos com AH/SD do tipo acadêmico que apresentam

características como a atenção, a rapidez na aprendizagem, boa memória, habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o pensamento etc.

As características de alunos com AH/SD relatadas pelos cinco docentes confirmam a habilidade intelectual presente nesses alunos. Reforçamos novamente que essas características foram identificadas a partir da observação dos comportamentos dos seus alunos, pois ainda não tiveram oportunidade de adquirir conhecimento sistematizado acerca da AH/SD. Entretanto, as características mencionadas são típicas dos alunos com AH/SD, o que confirma as suas habilidades superiores e que os docentes têm capacidades de reconhecê-las diante do grupo de alunos com essas habilidades.

#### **4.3 Concepções de professores acerca da inclusão escolar de alunos com NEE**

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em instituições de ensino regular surge no atual contexto educacional como nova proposta para a educação, com o fim de minimizar atitudes de segregação e exclusão, como acontecia em outros períodos da história.

Nesse sentido, refletimos sobre a proposta da educação inclusiva, visto que consideramos que incluir não é somente oportunizar o acesso desses alunos aos ambientes escolares regulares, mas a inclusão escolar necessita ser reconhecida como atividade dinâmica, cooperativa e participativa, em que as crianças adquirem respeito ao próximo na convivência com a diversidade.

Consideramos que essa compreensão de inclusão escolar surge com o fim de valorizarmos as singularidades presentes em todos os alunos, de enxergarmos que os alunos com NEE necessitam envolver-se em um mesmo espaço, convivendo com a diversidade e que nós educadores devemos conhecer cada um de nossos alunos, pois como afirmam Pizzi e Fummes (2007), a inclusão escolar contribui para que haja respeito às características individuais de cada aluno, respeito mútuo entre os colegas de classe e consciência da importância da amizade para que esse respeito aconteça, assim como conhecer as especificidades de cada aluno, suas limitações, suas habilidades, seus talentos para impulsioná-los e encorajá-los ao longo da sua trajetória escolar.

Esta aceção da proposta da educação inclusiva conduz a criação de ambientes educacionais democráticos, como menos discriminação, evasões, necessário a todo

aluno que ingressa no âmbito da escola regular e que apresentam necessidades educacionais especiais, que recebam professores que saibam trabalhar com a diversidade cultural de alunos que se deparam na sua sala de aula.

Diante do que foi discutido quanto à educação inclusiva, pautada em proposta educacional mais democrática e de acordo com os relatos dos professores de alunos com altas habilidades/superdotação construímos as subcategorias a seguir:

#### **4.3.1 Incluir todos os alunos na escola indistintamente**

Apesar de considerarmos que a educação inclusiva está sendo implementada nas escolas de ensino regular, necessitamos conhecer, inicialmente, o que vem a ser essa proposta educacional para uma melhor reflexão acerca desse novo paradigma. Definindo-se paradigma como conjunto de idéias compartilhadas e defendidas por uma comunidade científica (BEYER, 2005).

Consideramos relevante conhecer quem são os alunos contemplados com a proposta de inclusão escolar para que a inclusão concretize-se como um todo, pois como afirma Minetto (2008, p. 18) à inclusão escolar acontece, é fato irreversível, dessa forma “as idéias inclusivas tem sido a alavanca para reflexões por parte de todos os envolvidos com a educação” e que tem compromisso profissional com o exercício docente.

Corroboramos com a compreensão de Figueiredo (2002) sobre inclusão escolar quando salienta que a idéia de inclusão significa ir além da concepção de inserir a criança com deficiência na escola regular, mas considerar a necessidade de reestruturação da escola, arquitetônica e pedagógica, de forma que não seja possível excluir, segregar e/ou marginalizar nenhuma criança. Nesse sentido, enfatizamos que quatro dos cinco sujeitos pesquisados concebem a inclusão escolar de forma similar, pois consideram que devem ser incluídos na escola de ensino regular todos os alunos, indistintamente. Eis o que esses sujeitos revelam acerca da inclusão escolar:

“Seria no caso, a inclusão escolar, quando todos os alunos, tanto no caso daqueles com altas habilidades/superdotação e também aqueles que têm déficit de inteligência e que tem algum problema neurológico e fisiológico estão na mesma escola. Pra mim, tem que incluir todos.” (P1, Inocência)

“Eu acho que inclusão escolar é você pegar uma pessoa que tem uma necessidade especial, qualquer uma que ela tenha e colocá-la no meio de outras pessoas que não tenham. Que é pra que os alunos especiais aprendam com os outros, porque acho que na verdade um tem a ensinar o outro, a minha opinião é essa.” (P2, Inocência)

“Já ouvi falar, inclusão escolar é permitir que o aluno que possua características diferenciadas das ditas normais possa ser atendido de forma a ser atingidas todas as suas habilidades, de uma adequação não só dele com a escola, mas da escola para com ele também.” (P3, Einstein)

“Inclusão escolar é incluir essas crianças nas séries mesmo regulares sem acelerar. As com altas habilidades/superdotação e as que são portadoras de necessidades especiais. É assim, essa inclusão mesma eu não sou a favor não.” (P4, Mensageiro)

“Eu acho que nessa perspectiva ao tratarmos de inclusão escolar, não deveríamos mencionar apenas os com AH/SD, mas principalmente aqueles que estão com as médias bem abaixo da média, os com déficit de aprendizagem. Eu acho que é quem mais merecia ser incluído. Porque, às vezes, na sala, você se preocupa mais com aquele aluno que está aprendendo, que tá pegando direitinho, e deixa aquele que você acha que não vai aprender você se descuida daquela criança quando você considera que não tem jeito e eu acho que esses deveriam ser incluídos. Acho que esse é o ponto maior de se pesquisar a inclusão, deveria ser além desses que sabem bem mais, como também os alunos que estão bem abaixo.” (P5, William)

Percebemos nas respostas dadas pelos professores, o reconhecimento de que a inclusão escolar abrange uma variedade de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e dificuldades de aprendizagem. Este modo de conceber a inclusão escolar é similar à concebida por educadores quando se trata de inclusão escolar de alunos com NEE, por compreender que a proposta da educação inclusiva surge para dar oportunidade aos alunos que têm deficiência e que foram por longos períodos da nossa história segregados ou mesmo excluídos do contexto social e educacional, conseqüentemente, para os alunos que eram considerados inaptos ao convívio social ao processo de escolarização a que todo cidadão têm direito.

Para P1, P2 e P5 a inclusão escolar deve atender a todos os alunos com NEE, sendo que os sentidos atribuídos para o contingente estudantil a ser contemplado com a proposta inclusiva estende-se aos alunos com “deficiência e incapacidade, pois no

imaginário coletivo, a deficiência e a incapacidade dela resultante estão associadas com patologia, numa visão reducionista e preconceituosa em relação aos indivíduos” (CARVALHO, 2000, p. 36).

Esse posicionamento de Carvalho (2000) é condizente, principalmente, no relato de P2 ao conceber que inclusão escolar “[...] é você pegar uma pessoa que tem uma necessidade especial, qualquer uma que ela tenha e colocá-la no meio de outras pessoas que não tenham, porque acho que na verdade um tem a ensinar ao outro [...]”, em que independente da especificidade que educando tenha, basta inserí-lo em um espaço social, no caso a escola, que esse aluno terá condições de desenvolver-se e aprender, sem enfatizar o que a escola inclusiva se propõe, como mudanças significativas na estrutura escolar para que esses educandos também tenham acesso e se apropriem dos conteúdos do currículo formal, visando qualidade na educação a ser transmitida a todo educando.

Ao acrescentar que o contexto escolar inclusivo tem como um dos propósitos a adequação da escola às singularidades dos alunos com NEE, e não o contrário, isto é, o aluno com NEE ter que adaptar-se ao ambiente da escola, P3, retoma o que afirmam Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21) que “as escolas devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”. Um dos desafios que a inclusão escolar encontra para que os ambientes educacionais possam ser considerados inclusivos, pois avaliamos que está ocorrendo inclusão de alunos com NEE e que esses espaços estão oportunizando o acesso de alunos com NEE, mas ainda não há o redimensionamento da estrutura física, humana e pedagógica das escolas.

Apesar de considerar que a inclusão escolar consiste em incluir crianças com NEE, P4 acrescenta que não é a favor da maneira como está acontecendo à inclusão dessas crianças na escola regular, pois em seu relato durante a observação e a entrevista, não se considera capacitada para trabalhar com alunos que têm deficiência e, para ela, as escolas estão recebendo esses alunos sem dar condições ao professor para trabalhar com eles, pois considera que nos dias de hoje já é difícil ensinar aos demais alunos. Este relato de P4 demonstra que mesmo diante dos avanços da sociedade civil e dos benefícios da inclusão escolar para alunos com NEE, ainda há resistência por parte de professores em aderir à proposta inclusiva.

Dentre outros fatores que levam os docentes a não aceitar a inclusão escolar, estão os que são apontados por Duek e Naujorks (2007) e Carvalho (2007), que avaliam que o processo de inclusão ainda não pode ser considerado consensual por todos aqueles

que são responsáveis pela educação formal, o que contribui para o surgimento de atitudes contrárias ao ideal da inclusão nas escolas e em outros espaços sociais.

Entretanto, como afirma Carvalho (2007), essa forma contrária à concepção acerca da proposta inclusiva é considerada normal, pois, geralmente, refere-se às barreiras que tendemos a criar diante das inovações propostas pelas reformas educacionais, mas não podemos esquecer que são elaboradas com a finalidade de melhorar a qualidade da educação ministrada à comunidade estudantil, embora cheguem aos espaços educativos sem que os reais propósitos e objetivos sejam clarificados, sem deixar margem a dúvidas quanto a sua efetivação.

P5 ao relatar que as pesquisas voltadas à inclusão escolar devem ser pautadas mais para aqueles alunos com as “médias bem abaixo da média, os com déficit de aprendizagem”, pois em sua maioria esses alunos acabam por serem postos em segundo plano, diante daqueles que não apresentam dificuldades de aprendizagem reforça ao que Borowsky (2008, p. 5) considera como desafio à escola inclusiva,

a capacidade de contemplar toda a diversidade humana. [...] de construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos e capaz de atender aos alunos cujas características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada.

Destacamos as vozes de P1 e P4 ao fazerem referência à inclusão de alunos com NEE pelo fato dessas docentes mencionarem os alunos com altas habilidades/superdotação como também pertencentes ao grupo de alunos especiais, conseqüentemente estando contemplado com a proposta inclusiva. Concepções que se encontram reforçadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que incluem os alunos com altas habilidades/superdotação quando se referem quem são os educandos com necessidades educacionais especiais, como já foi assinalado.

Outro documento, intitulado Conferência Nacional da Educação Básica, de abril de 2008, ao contemplar a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, explicita que “[...] nesta perspectiva de educação inclusiva tem-se como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns” (BRASIL, MEC, 2008, p. 33). Documento que elucida e especifica os grupos pertencentes à educação inclusiva.

A inclusão escolar de alunos com AH/SD, que será mais bem discutida na próxima categoria, apresenta limitações, dentre elas podemos considerar a não identificação desses alunos e os mitos que os rotulam, como o de que são aqueles que “possuem um poder intelectual geral que lhes permite ser superdotado em tudo” (WINNER, 1998, p. 15), não necessitando de ambiente estimulador ou de acompanhamento especializado.

Decorrente das sutilezas da inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação, Vieira e Baptista (2009, p.165) consideram que “os alunos com AH/SD estão regularmente matriculados na escola comum e, tornam-se um ‘presente de grego’ para a escola e para os professores uma vez que pouco está sendo difundidas as informações necessárias para atender esses alunos”.

Considerando a matrícula de alunos com AH/SD nas escolas regulares, destacamos a dificuldade presente na permanência e inclusão desses educandos que é a de fazer com que eles não estejam apenas sendo contabilizando nos índices quantitativos da escola, mas que permaneçam sendo motivados com atividades que potencialize suas habilidades de acordo com os seus interesses, desde o seu ingresso, na educação infantil, à conclusão de todas as etapas do processo de escolarização.

Diante da concepção dos professores entrevistados acerca da inclusão escolar de alunos com NEE, consideramos as respostas dadas por P1, P2 e P3 aquelas que são mais fáceis de serem elaboradas pela comunidade escolar, no que reforçamos o pensamento de Carvalho (2007, p. 28) quando descreve,

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Essa maneira de interpretar o contexto educacional inclusivo especificada por Carvalho (2007), em que todos os alunos indistintamente devem ter condições de participar das atividades educativas realizadas nas escolas regulares, sendo respeitados e compreendidos nas suas limitações temporárias e/ou permanentes, pondera para que o sistema de ensino projete-se para que ocorram mudanças estruturais e físicas nos ambientes escolares para o acesso e a permanência desses alunos durante as etapas de estudo pelas quais todo cidadão tem direito.

Os professores pesquisados ao tratarem da inclusão escolar de alunos com NEE confirmam o pensamento de Mantoan (2003, p. 10) ao especificar que “seja definida por uma educação para a cidadania global, livre de preconceitos, a qual se dispõe a reconhecer e a valorizar as diferenças, a incompletude, a singularidade dos seres humanos”. Nesse sentido, esses alunos devem ser respeitados, havendo possibilidade de acesso e permanência nas escolas regulares com envolvimento nas atividades escolares sem exclusão ou segregação.

Nessa condição, torna-se possível que a sociedade contribua para que os cidadãos sejam capazes e aptos a conviver com a diversidade, sem estigmatizá-la, sem discriminar o próximo, dando-lhe oportunidade de convívio social que todas as pessoas têm direito enquanto indivíduos sociais.

#### **4.4 Concepção de professores acerca da inclusão escolar de alunos com AH/SD**

O estudo da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no cenário da educação brasileira apresenta-se como uma discussão inovadora para esse contexto. Ao tratar deste tema no Estado do Piauí, compreendemos o quanto essa discussão tem sido incipiente, devido à falta de referenciais que embasem as discussões e pesquisas na área.

A existência da variedade de conceitos sobre quem são os alunos com altas habilidades/superdotação, os mitos que permeiam o imaginário das pessoas que têm essa característica são alguns dos fatores que dificultam a identificação desse grupo especial, conseqüentemente sua inclusão escolar.

##### **4.4.1 Formação de professores para a inclusão escolar de alunos com AH/SD**

Durante muitos anos, a população civil e os educadores discutiram a inclusão escolar de alunos com necessidade especiais, em particular aqueles que têm deficiência e que estudavam em escolas especiais sem fazer parte do convívio em sociedade.

Salientamos que a educação inclusiva para o momento atual, de sociedade pós-moderna, da educação que prima pela tecnologia da informação e da comunicação (TIC), pode ser considerada como vantajosa quando se trata de propor condições de desenvolvimento pessoal, social e profissional para todos os cidadãos, pois a sociedade necessita de pessoas que sejam capazes de contribuir para a transformação social. Nesse sentido, os alunos com necessidades educativas especiais passam a ser incluídos na



escola e na sociedade que os inclui com respeito às suas limitações, sem discriminações ou exclusões.

Esse posicionamento reflete a importância da educação inclusiva para os alunos com NEE no campo social e educacional, base para que o educando possa ter condições de envolver-se de maneira crítica e participativa na sociedade, mas que apresenta desafios para que se efetive na sua totalidade.

Embasados na reflexão acima e nos relatos dos cinco professores construímos essa subcategoria, a partir da qual fazemos a descrição de todas as vozes, por considerarmos que os sentidos atribuídos apresentam pontos em comum, o que veremos a seguir:

“O que dificulta a inclusão desses alunos é que nós que somos professores não estamos preparados para receber esse tipo de aluno, com altas habilidades. Eu acho que a gente não está capacitado, preparado assim, para atender esses alunos, por que o interesse deles deve ser um interesse maior do que os outros e do que a gente costuma ensinar.” (P1, Inocência)

“Mas eu vejo que na inclusão do aluno com altas habilidades é a dificuldade, é justamente que não tem uma estrutura dentro da escola pra esse tipo de aluno pra essa habilidade especial de aprendizado, e por isso é uma das minhas dificuldades, você não tem uma estrutura, não tem uma..., um material, a escola não tem recurso e eu também não possuo material próprio que eu possa trabalhar com esse aluno e eu também não tinha o conhecimento desse tipo de aluno, sabia que existia através de algumas coisas da universidade que foi falado, mas não foi ensinado pra mim de maneira alguma como se trabalhar com esse tipo de aluno.” (P2, Inocência)

“Nós temos que nos preparar para incluir esses alunos, mas existem sabemos que existem dificuldades para nós professores, que são as questões dos próprios recursos que às vezes não é suficiente, e que é difícil é trabalhoso para o professor construir caso ele queira dar uma aula realmente dinâmica, diversificada.” (P3, Einstein)

“Esse aluno já está incluído. Quem não gostaria de ter aluno com altas habilidades/superdotação incluído na sua sala, todos os seus alunos nesse nível né, maravilhoso. Mas também tem aquele problema porque como ele já sabe, sabe além dos demais. Mas aqui, por exemplo, ninguém teve um curso para que a gente possa ensinar de uma forma diferente para esse aluno e, às vezes ela até atrapalha, porque ele termina a tarefa dele rapidinho e às vezes ele fica atrapalhando, pois faz tudo rápido. Quando peço para ele ajudar os colegas ele pega os cadernos e responde tudo.” (P4, Mensageiro)

“Acredito que a dificuldade maior está no próprio professor. Se ele não tiver uma preparação para receber essas crianças, ele mesmo não vai aceitar essas crianças. Esse professor vai achar que a criança tem hiperatividade e não a altas habilidades/superdotação. Ela não vai ver outro lado que facilite a aprendizagem dele não, ela vai separar e excluir ele da sala. Ele vai achar que essa criança é muito danada, conversadora, difícil. Como meu filho diz, ele conversou com o William e achou o menino impressionante, e olha que meu filho tem dezoito anos. Mas a professora do maternal dele achou que o William está atrapalhando a aula dela, só porque ele já sabia ler e escrever, aí não o incluiu e sim o excluiu.” (P5, William)

Ao comentarem sobre a inclusão de alunos com AH/SD nas escolas regulares, os professores descrevem a necessidade de preparação desses profissionais, que interpretamos como formação continuada, como relevante para que possam sentir-se em condições de exercer sua prática educativa com eficácia junto ao aluno com AH/SD, para que desenvolvam estratégias pedagógicas que possam envolver este grupo nas atividades realizadas na escola e na sala de aula.

A profissão docente para a atualidade requer profissionais que sejam preparados para trabalhar sua prática educativa no contexto da diversidade com competência para que possam compreender e atender a todos os alunos nas especificidades que apresentam. Com base no que foi exposto é vital que sejam oferecidas condições para que esse profissional venha a adquirir as habilidades necessárias que o qualifiquem para o exercício docente com competência.

A inclusão de alunos com AH/SD na escola regular, como relata P1, requer que os professores estejam preparados, qualificados para exercer com competência técnica, ética e humana sua docência. Podemos considerar a formação continuada como uma das possibilidades para que professores adquiram embasamento teórico e prático que os ajudará no processo de inclusão de alunos com NEE, em particular o aluno com AH/SD.

O atual panorama educacional, segundo Perrenoud (2000), apresenta-se favorável à formação de professores com a finalidade de aprimorar a sua prática diante das inovações propostas pelas reformas educacionais que almejam melhoria na qualidade da educação oferecida aos alunos do ensino regular.

Destacamos o que narram P2, P3 e P4 como outro desafio a ser superado para que os alunos com AH/SD sejam incluídos efetivamente na escola regular, que também reforçam a necessidade da formação continuada quando enfatizaram que o professor

deve ser preparado, participar de cursos para adquirirem o domínio de habilidades ao trabalho educacional com o aluno com AH/SD de forma diferenciada, mas também relatam a falta de recursos apropriados ao estímulo da aprendizagem significativa desse aluno como essencial para sua inclusão.

Reconhecemos nesse sentido, o que explanam Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007) ao explicarem que determinadas atividades ao serem realizadas nas classes comuns propiciam na identificação do aluno com AH/SD, na qual citam como exemplo o Modelo de Enriquecimento Escolar.

Contribuindo para a discussão acerca da inclusão escolar de alunos com AH/SD na escola regular, Plestch e Fontes (2009), também ressaltam a importância de recursos e atividades apropriados para o estímulo e à permanência desse aluno ao longo do período letivo. Quando P4, afirma que o aluno com AH/SD “termina a tarefa dele rapidinho e às vezes ele fica atrapalhando, pois faz tudo rápido”, as autoras compreendem,

A criação de ambientes diversificados, que exponham esse aluno a grande variedade de idéias e experiências, bem como atividade de monitoria também contribuem para saciar sua sede de conhecimento e informação, canalizando sua energia em direção ao processo criador e diminuindo a probabilidade que ele desenvolva problemas de comportamento em sala de aula. (PLESTCH; FONTES 2009, p. 183).

Tornar o ambiente escolar espaço que propicie condições ao aluno com AH/SD para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades superiores é um dos caminhos para que se efetive a inclusão.

P5 faz referência aos docentes por não receberem formação específica sobre quem são ou como trabalhar com alunos que tem AH/SD, tendem a confundir esses alunos com os que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Confusão presente em diferentes espaços escolares, pois consideramos que professores ainda não tiveram a oportunidade de participar de formação inicial e contínua.

Tratando dessa problemática, Ourofino (2007, p. 58) salienta que “a dificuldade em diferenciar características de superdotação e transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e reconhecer a coexistência entre essas condições pode facilmente conduzir a uma identificação imprecisa”, demonstrando que o professor deve

ter conhecimento, nem que seja mínimo, sobre alunos com AH/SD para realizarem sua prática educativa eficazmente perante essa clientela.

Ourofino e Fleith (2005, p. 156), acrescentam com relação à AH/SD e o TDAH que “a ocorrência de hiperatividade entre superdotados foi demonstrado em alguns poucos estudos, apesar de prevalecer à idéia de que crianças superdotadas não possuem qualquer excepcionalidade.”

Lembramos diante do exposto, a importância da identificação do aluno com altas habilidades/superdotação logo nos anos iniciais de sua educação formal, evitando assim equívocos que comprometam seu desenvolvimento e aprendizagem conforme suas capacidades e habilidades superiores.

Dentre os vários mitos já discutidos, consideramos que seja apropriado recordarmos nessa subcategoria o mito de que professor de aluno com AH/SD tem que ter AH/SD (ANJOS, 2008), visto que no relato dos cinco professores identificamos aspectos em comum quando se referiram à concepção de que uma das dificuldades para incluir o aluno com AH/SD é preparação, a capacitação, a dificuldade de aceitar esse aluno como suas especificidades.

Alguns professores, quando identificam e compreendem que seu aluno tem características de AH/SD, desconhecem como realizar práticas educativas inclusivas que venha a motivar esse aluno e não os acomodem à rotina da sala de aula. Podemos concluir diante desse mito que o professor não precisa necessariamente ter características de AH/SD, “mas se faz necessário por parte deste educador que goste de desafios”, que propicie um ambiente estimulador e com aprendizagem significativa. (ANJOS, 2008, p. 58)

Essa forma de conceber a inclusão escolar propicia o desenvolvimento dos alunos com AH/SD, despertando o sentimento de ser reconhecido, de ser acolhido nas suas peculiaridades, da constante interação professor e aluno na construção de seu aprendizado. Significa também possibilitar que o aluno com AH/SD saia do anonimato e possa tornar-se um “Gasparzinho visível<sup>2</sup>” (PÉREZ, 2004) no contexto escolar.

---

<sup>2</sup> Título de um dos capítulos da Dissertação da Autora Susana Pérez Barrera Pérez, intitulada “Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo”, PUCRS, 2004.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do estudo pretendemos retomar as discussões realizadas ao longo da nossa trajetória enquanto pesquisadora da inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação. Não podemos afirmar que seja o final da construção de mais um trabalho científico, mas o começo de uma trilha a ser caminhada por aqueles que tenham interesse pelo tema da educação especial e inclusiva.

Destacamos, na introdução, a justificativa que motivou nosso interesse para a realização desse estudo, isto é, a nossa prática profissional que nos impulsionou a buscar conhecimento sistematizado acerca do aluno com AH/SD no processo educativo, quanto à sua identificação e, conseqüentemente, inclusão. Nessa recordação acrescentamos que esse estudo propiciou nosso aprimoramento não apenas profissional, mas pessoal, como pesquisadora da área de educação especial e inclusiva.

Profissional pela capacidade de compreendermos que a inclusão escolar de alunos, em particular daqueles com AH/SD, ultrapassa o âmbito da sala de aula e da boa vontade do professor. Quanto ao aspecto, pessoal aprendemos a refletir sobre os problemas sociais e educacionais para opinar e intervir quando possível. Como pesquisadora, adquirimos conhecimentos sobre o processo de inclusão de alunos com AH/SD que nos darão condições de contribuir para a educação escolar desses alunos e com os demais estudiosos do tema.

Consideramos que esta pesquisa possibilitou ampliar o conhecimento acerca de como estão incluídos alunos com AH/SD no contexto da escola pública regular na nossa cidade. Nesse sentido, retomamos a questão central que norteou o trabalho: como ocorre o processo de inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação que estudam em escolas públicas regulares em Teresina-PI?, para destacarmos que no intuito de respondê-la realizamos a coleta de dados no período de outubro e novembro de 2009, com cinco professores de escolas públicas estaduais e municipais de educação básica. Todos eles professores da área de interesse de alunos com altas habilidades/superdotação que estudam nestas escolas.

Com base na questão central elencamos as questões norteadoras do estudo, na qual comentaremos cada uma, com as respectivas análises interpretativas. Destacamos comentários teóricos e metodológicos como contribuições sociais e educacionais da

pesquisa e finalizamos esta parte do estudo com nosso posicionamento acerca do tema investigado.

Quando indagamos através de entrevista qual o conceito que professores de escolas públicas regulares têm de alunos com altas habilidades/superdotação, constatamos que a concepção destes docentes consiste em ressaltar o desempenho intelectual desses alunos, corroborando nesse sentido para os alunos com AH/SD tipo acadêmico que participaram da pesquisa.

Qual a concepção dos professores acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais foi à segunda pergunta, a partir da qual percebemos que todos os docentes entrevistados têm consciência de que a inclusão escolar deve contemplar todos os alunos desde aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem mais acentuada até aqueles que apresentam AH/SD. Consideramos relevante esse resultado, pois são concepções que confirmam o que afirmam estudiosos da área da educação especial e inclusiva, como Mantoan (2003, 2004).

Outro questionamento que norteou nosso estudo consistiu em quais as características dos alunos com altas habilidades/superdotação, sobre a qual tivemos uma variedade de respostas que convergiram para o perfil dos alunos com AH/SD, sendo que as mais comuns foram inteligência aguçada, facilidade de argumentar, maturidade além da idade cronológica. Essas características puderam ser apreendidas através da observação dos comportamentos de seus alunos em sala de aula.

Quando solicitamos ao professor que descrevesse sobre a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação que estuda em escola pública de ensino regular, todos foram pontuais em afirmar que trabalhar com alunos com NEE, em particular com os que apresentam AH/SD, faz-se necessário mínimo de conhecimento acerca desses educandos e de atividades para essa finalidade.

Destacaram que esse conhecimento pode ser adquirido em cursos de formação continuada que os habilite a prática educativa eficaz, mas que ainda não tinham participado. Na qual podemos destacar, observado no período da coleta dos dados, que as atividades realizadas pelos professores divergiam das propostas por Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007) e por Plestch, Fontes (2009) que ao serem realizadas na sala de aula propiciam o estímulo e à participação do aluno com AH/SD nas atividades escolares.

Confirmando o que esses docentes disseram sobre a formação de professores para o trabalho inclusivo desses alunos, isto é, que não possuíam conhecimentos para o

trabalho eficaz com esse alunado, na qual aplicavam estratégias educativas para todos os alunos apreenderem, indistintamente.

Nos relatos produzidos pelos professores entrevistados constatamos que a inclusão escolar de alunos com AH/SD pode ser considerada como uma proposta desafiadora, visto que alguns dos docentes estavam descobrindo quem eram esses alunos, outros, apesar do conhecimento sentiam-se inseguros quanto ao trabalho com esses discentes e os demais não acreditavam nas potencialidades de seus educandos e, principalmente, por considerarem que no ano de 2009 estava ocorrendo o primeiro contato deles com um aluno com NEE, em todo o seu tempo como professor.

Essa realidade nos levou à constatação de que mesmo diante desse contexto inovador e desafiador, os professores têm conhecimento acerca do que vem a ser inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, com algumas dificuldades sobre quem realmente necessita ser contemplado com esse contexto.

Identificamos também que eles sentem-se motivados e receptivos à participação de cursos e programas que os direcionem e os habilitem ao trabalho com essa nova proposta educacional, que é a educação inclusiva, especialmente para trabalho com os alunos com AH/SD. Isto nos remete à compreensão de que os professores apresentam predisposição para participar de formação continuada nesta área, com vistas a redirecionar a sua prática pedagógica de forma mais inclusiva e integradora, valorizando e compreendendo a diversidade dos seus alunos no contexto da sala de aula.

Diante das exigências e necessidades do contexto inclusivo para a contemporaneidade, evidenciamos o papel do ambiente escolar como necessário quando se refere à inclusão escolar de alunos com NEE, pois é neste espaço educativo que eles têm oportunidade de encontrar colegas com diferentes características, comportamentos, ritmos de aprendizagem, aspectos físicos e sociais, condição que induz à quebra de paradigmas e mitos que os veem como inaptos ao convívio social ou invisíveis aos olhares dos profissionais da educação.

Ressaltamos que a realidade educacional na qual os docentes estão inseridos apresenta poucas oportunidades de formação contínua, ausência de recursos e técnicas para o encorajamento e o desenvolvimento das potencialidades destes alunos. Isso nos levou a concluir que o profissionalismo e o compromisso docente são características positivas nos professores pesquisados, pois há envolvimento deles, que procuram, frente às suas possibilidades na escola, valorizar as características do seu educando com AH/SD, disponibilizando os recursos existentes na escola para que esse aluno possa

usufruir de seus benefícios, ou mesmo buscando fora da escola outros que a instituição não disponibiliza, mas que o docente percebe que são necessários para que as habilidades de seu aluno não sejam adormecidas.

No contexto investigado, evidenciamos que a prática docente com alunos que apresentam altas habilidades/superdotação no processo inclusivo necessita ser aprimorada, com atividades instigadoras que os levem a questionar e não serem meros receptores dos conteúdos ministrados, para que construam seus próprios saberes e se sintam estimulados a permanecerem no sistema educacional.

No bojo desta pesquisa contamos com a participação de crianças com AH/SD que nomeamos de Inocência, Einstein, Mensageiro e William, de faixa etária, sexo, características e comportamentos diferentes, mais bem parecidos no tipo de altas habilidades/superdotação presentes, a do tipo acadêmico, assim como na ansia e paixão pelo aprender, qualidades presentes em alunos que apresentam AH/SD.

Esses alunos tanto na escola quanto no contexto familiar destacam-se dos demais quando realizam atividades de seu interesse e nos seus comportamentos, maduros para suas idades. Eles gostam de desafiar os adultos com os quais têm contato cotidianamente e não se contentam com respostas que não os convençam, adoram ler, inquietam-se com o contexto escolar em que estudam, frustrando por não encontrarem profissionais que os entendam e os compreendam nos seus reais anseios e interesses.

Os alunos com altas habilidades/superdotação podem ser encontrados com maior frequência nas escolas regulares do que os demais alunos da educação especial, haja vista que para eles as oportunidades de acesso às mesmas se fazem com menos dificuldades, mas o grande desafio é fazê-los permanecer e atendê-los adequadamente nesse espaço.

Dando ênfase as quatro escolas investigadas, consideramos que todas procuram desempenhar sua função de educar e de tentar fazer com que a inclusão escolar para os seus alunos com AH/SD aconteça de forma satisfatória. No entanto, três das escolas pesquisadas, a Escola Municipal Saber, a Escola Municipal Aprender e a Escola Estadual Ser Diversidade, enfrentam mais dificuldades no trabalho com esses alunos do que a Escola Estadual Saber Fazer.

Apesar das características variadas e divergentes entre as escolas pesquisadas salientamos que todas foram receptivas e sentiram-se motivadas quanto à participação neste estudo com o intuito de conhecer mais sobre a temática da inclusão escolar e do aluno com altas habilidades/superdotação. Acreditamos que a partir do momento em



que os profissionais colaboraram com a investigação nas suas unidades escolares, os nossos sujeitos saíram do anonimato e passaram a ser reconhecidos como alunos com AH/SD.

Há muito a ser feito para que os alunos com altas habilidades/superdotação possam ser incluídos nas escolas regulares, principalmente quanto à realização das ações que contemplem um contexto inclusivo.

Neste contexto, não devemos deixar de mencionar o trabalho realizado na Escola Estadual Saber Fazer, em que estuda Einstein, que pode ser uma referência para as escolas públicas, por aproximar-se da proposta de uma escola inclusiva, oferecendo uma educação voltada ao desenvolvimento cognitivo, à formação de valores e a valorização da amizade e de cada aluno.

É salutar destacarmos a capacidade e competência dos professores investigados perante seus alunos, entretanto ressaltamos a professora de Einstein pela habilidade que teve ao perceber e reconhecer que seu aluno é atencioso, curioso, perfeccionista, tem facilidade para apropriação e interpretação dos conteúdos adquiridos que é o primeiro da classe e da escola, não é apenas mais um aluno espertinho que tiveram a sorte de tê-lo como educando, mas que ele é diferente dos outros, que ele tem um potencial superior e descobrir através de conversas, leituras e estudos que ele é uma criança especial, que ele tem características de aluno com altas habilidades/superdotação.

A prática pedagógica realizada para desenvolver e estimular a aprendizagem do aluno com AH/SD do tipo acadêmico nas suas áreas de interesse, tomamos como referência as orientações de Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007). No entanto, ressaltamos as atividades executadas pela professora de Einstein, que serve de sugestão para o trabalho com esses alunos, pois foram feitos trabalhos que exploraram todos os espaços da escola, desde pesquisa no laboratório de informática, palestra com profissionais especializados em áreas de interesses dos educandos, seminários individuais e em grupos, atividades de monitoria, à participação em concursos locais, regionais e nacionais, propiciando à participação na construção da aprendizagem.

A ênfase dada a esta escola é decorrente da observação dos aspectos organizacionais e pedagógicos e também em função da atuação da professora, percebidas durante o nosso período de observação na sala de aula, que sempre demonstrou segurança e uma prática educativa que estimulavam os interesses de Einstein, assim como dos demais alunos, na interação dela com todos os seus educandos da turma, nos momentos de descontração frente aos erros dos alunos, no respeito mútuo,

na aprendizagem significativa construída a partir do conhecimento prévio dos seus alunos e nas atividades de pesquisas científicas para apresentação de trabalhos através de seminários e outras estratégias de trabalho coletivo.

Dessa forma, conhecendo a realidade das escolas públicas pesquisadas no que se refere à inclusão escolar de alunos com altas habilidades superdotação podemos ressaltar que esta instituição apresenta um trabalho escolar de qualidade, em detrimento das outras escolas investigadas, conforme descrições anteriores.

Esperamos que este estudo contribua para a reflexão dos docentes acerca da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas de ensino regular, bem como para os demais educadores que buscam aperfeiçoamento e competência no desempenho de suas funções na educação especial e que sirva de referência para novos estudos nesta área da educação especial e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: Seesp, 1994.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, E. M. L. S. de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 151.

\_\_\_\_\_; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo. EPU, 2001.

\_\_\_\_\_. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: Clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Especial, v 1, 2007. p. 56.

ANDRÉ, M. E.A; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANJOS, M. V dos. Inteligentes e algo mais. **Psique Ciência & Vida**. São Paulo. Escala. ano III, 2008, n. 28.

ASPESI, C. de C. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Superdotação: orientação a Professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 3, 2007. p. 31.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATES, J.; MUNDAY, S. **Trabalhando com alunos superdotados, corajosos e com altas habilidades**. São Paulo: Galpão, 2007.

BEYER, O. H. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOROWSKY, Fabíola. **Inclusão educacional: contribuições da teoria Vigotskiana**. Disponível em: < <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/3/Artigo%2007.pdf> > . Acesso em 15.nov.2009.

BRASIL. **Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Mundial para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília/DF: UNICEF, 1948.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Esplanada dos Ministérios: Ministério da Educação, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1990. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> >. Acesso em 16. jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília/DF: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades**. Brasília, DF, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> >. Acesso em 19. abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, ano 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1 E.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Estação Gráfica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: 2008.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **A nova LDB e a educação especial**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CHAGAS, J. F. Conceituações e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.17.

\_\_\_\_\_; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Especial, v 2, 2007. p. 57.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G; GROSS, M. U.M. **Una nación engañada**: De que forma lãs escuelas reprimen a los Estudiantes más brillantes de los Estados Unidos. Volumen 1. Disponível em: < [www.1-800- translate. com.](http://www.1-800-translate.com) ou [www.national.com.](http://www.national.com)> . Acesso em 08.dez.2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELOU, C. M. C. **Políticas Públicas para a Educação de Superdotados no Brasil**. Disponível em: < <http://www.aspat.kit.net/politicaspUBLICAScdelou.pdf> >. Acesso em 24. jun. 2009.

DUEK, V. P.; NAUJORKS, M. I. Docência e Inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. **Revista da FAEEBA**- Educação e contemporaneidade. Salvador . UNEB, v.16, n.27. jan/jun., 2007. Disponível em: < <http://www.pppeduc.com/revistadafaeaba/antiores/numero27.pdf> >. acesso em 19.set.2009.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirâmide, 2005.

FELDHUSEN, J. F. Educating teachers for work talented youth. In: COLANGELO, N.; DAVIS, A. G. **Handbook of gifted education**. 2ed: Copyright, 1997. p. 85

FIGUEIREDO, R V de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUSA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro; DP&A, 2002. p. 67.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORTES- LUSTOSA, A.V. M. Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 67.

\_\_\_\_\_. **Moral em superdotados**: uma nova perspectiva. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. **Educando os mais capazes**: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: UFSM, 2008.

GONZÁLEZ, M. D. C. O. Educação Inclusiva: uma escola para todos. In: CORREIA, Luís de Miranda (Org.). **Educação Especial e Inclusão**: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Portugal: Porto Editora, 2003.

GUENHER, Z. C.. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LANDAU, É. A coragem de ser superdotado. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LIMA, L.; FELTRIN A. E. **Inclusão social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Prefácio. In: MITTER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar - caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. **Ensaio Pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: vozes, 1994.
- MINETTO, M. de F.. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- MITTER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MOURA, L. A.; VIANA, T. V. Avaliação de alunos com altas habilidades/superdotação: caminhos a percorrer para a promoção da aprendizagem. In: MC DONALD, B. C.; RIBEIRO, A. P. de M. (Org.). **Avaliação pragmática**. Fortaleza: RDS, 2007. p. 166.
- MÜLLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- MURTA, A. M. G. Sentidos produzidos por professores da educação infantil acerca da inclusão escolar em uma cidade do vale do Jequitinhonha. In: AGUIAR, W. M. J. de. (Org.). **Sentidos e Significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 25.
- NUNES SOBRINHO, F, de P. N.; NAUJORKS, M. I (Org.). **Pesquisa em educação especial**: o desafio da qualificação. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 53.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.
- OUROFINO, V. T. A. T de. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. In: FLEITH, D, de S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 56
- PÉREZ, S. G. P. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Dissertação (Mestrado). Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. Inclusão para Superdotados. **Ciência Hoje**. Paraná. Vol. 41, n.245, jan./fev. 2007. Disponível em: < <http://cienciahoje.uol.com.br/protected/110705> >. Acesso em 07.out.2009.

\_\_\_\_\_. O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser? In: STOBÁUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 2004. 2 ed. EDIPUCRS. p. 40.

\_\_\_\_\_; FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil**: Uma Análise das últimas décadas. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf> >. Acesso em 03.mar.2010.

\_\_\_\_\_. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da região sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, S. N. **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006. p. 40.

\_\_\_\_\_. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, v. 2. n. 22, 2003. p. 48.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIZZI, L. C. V.; FUMES N. de L. (Org.). **Formação do pesquisador em educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL, 2007.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. O atendimento educacional de alunos com altas habilidades; uma prática em construção. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 181

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. In: FREITAS, S. N. F. **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006. p. 61.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista educação**. Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan/abr. 2004.

RIBAS, D. R. **A implantação de núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação- NAAH/S nas 27 unidades federativas do Brasil**. Monografia (Especialização). Escola Nacional de Administração Pública-ENAP. Brasília. 2008.



RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: IBPEX, 2005.

\_\_\_\_\_. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES nº 135, janeiro de 1999.

SANTOS, M. da G. S. dos. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, v. 2, 2004. p. 101.

SANTOS, M. P. dos S.; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. R. **A Entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva**. 2. ed. Brasília, DF: Liber livros, 2008.

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

VIEIRA, N. J. W. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. **Cadernos de Educação Especial**. n. 21. Santa Maria: UFSM, 2003. p. 8

\_\_\_\_\_; BAPTISTA, C. R. Educação e altas habilidades: incluir... sim, mas como? In: BAPTISTA, C. R. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 165.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIRGOLIM, Â. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potencias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

\_\_\_\_\_(Org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: UNB, 2007.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Boofman, 2005.

ZEWE, A. S. **Altas Habilidades/Superdotação**: Refletindo a realidade. Disponível em: < [http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id\\_comp=284&id\\_reg=56&voltar=lista&site\\_reg=98&id\\_comp\\_orig=284](http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=56&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284). acesso em 11.mar.2009.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE 01**

Teresina, 24/ 08/ 2009

Ilmo Sr.

Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Caro Prof.,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI”, para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Confirmo também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

**Pesquisador responsável**

Assinatura:

Nome:

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Educação

Departamento: Fundamentos da Educação

## APÊNDICE 02

### Declarações do(s) Pesquisador (es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), \_\_\_\_\_ pesquisador (es) responsável(is) pela pesquisa intitulada “Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI” declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da \_\_\_\_\_ orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 25 de agosto de 2009

---

Pesquisador responsável (assinatura, nome e CPF)

---

Demais pesquisadores (assinatura, nome e CPF)

## APÊNDICE 03

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** “Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI”

**Pesquisador responsável:** \_\_\_\_\_

**Instituição/Departamento:** UFPI/ DEFE

**Telefones para contato:**

**Local da coleta de dados:** Escola Pública de Ensino Fundamental

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão coletados por meio de entrevista semi-estruturada em uma Escola Pública de Ensino Fundamental. 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 sob a responsabilidade do (a) Sr. (a)\_\_\_\_\_. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 24 de agosto de 2009.

## APÊNDICE 04

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** “Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI”

**Pesquisador responsável:** \_\_\_\_\_

**Instituição/Departamento:** UFPI/DEFE

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):**

**Pesquisadores participantes:** Marcia Raika e Silva Lima

**Telefones para contato:**

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer que ele (a) participe ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de permitir que ele (a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa seu filho(a) não será penalizado(a) de forma alguma.

Desta forma, o título da pesquisa é **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI**, cujo objetivo é **Investigar a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) que estudam em escolas públicas regulares de Teresina-PI, buscando identificar o conceito de inclusão escolar e de altas habilidades/superdotação que os professores da rede pública estadual e municipal e que possuem na sala de aula alunos com altas habilidades/superdotação e o relacionamento destes alunos com professores, colegas e família.**



Esta pesquisa é relevante, pois contribuirá para a ampliação da visão dos profissionais da educação acerca da importância da temática da educação inclusiva e do aluno com altas habilidades/superdotação, além de possibilitar o conhecimento de como os professores concebem o processo inclusivo desses alunos, o que também poderá contribuir para a realização de pesquisas futuras.

Nesse sentido, solicito permissão para observar o (a) seu (sua) filho (a) na escola em que ele (a) estuda. Todas as informações coletadas visam compreender como está acontecendo à inclusão escolar do (a) seu (sua) filho (a), de modo que não serão coletados dados que não se enquadrem nos objetivos da pesquisa.

Desta forma, a participação neste estudo não oferece nenhum risco para os sujeitos envolvidos, como também não acarreta qualquer despesa aos participantes. Os dados de identificação dos alunos e da Instituição serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, o Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso às informações referentes aos sujeitos da pesquisa para verificar as informações do estudo.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

O período de coleta de dados compreenderá os meses de outubro e novembro, sendo que o Sr(a). tem o direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo.

### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_ n.º de matrícula \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado, concordo que meu filho (a) participe do estudo sobre **a inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas de Teresina-PI**, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Eu discuti com a pesquisadora Marcia Raika e Silva Lima sobre a minha decisão em permitir a participação do meu filho (a) no estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizadas, as garantias de

confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação deles (as) é isenta de despesas. Nesse sentido, concordo voluntariamente que meu filho (a) participe deste estudo e estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento sem nenhum tipo de constrangimento.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e

Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_/\_\_\_/ 2009.

-----

Assinatura do pesquisador responsável

**Observações complementares**

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

**APÊNDICE 05****GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA****DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins de direito que a mestranda **Marcia Raika e Silva Lima** aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, cuja pesquisa intitula-se “**Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI**”, com o objetivo de investigar a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação que estudam em escolas públicas regulares de Teresina (PI), poderá realizar sua pesquisa de campo, para coleta de dados (por meio de observação e de entrevista semi-estruturada do sujeito pesquisado) nesta instituição de ensino.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

---

Assinatura do Diretor(a)

**APÊNDICE 06****PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA-SEMEC****DECLARAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins de direito que a mestranda **Marcia Raika e Silva Lima**, aluna do curso Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, cuja pesquisa intitula-se “**Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI**”, com o objetivo de investigar a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação que estudam em escolas públicas regulares de Teresina (PI), poderá realizar sua pesquisa de campo, para coleta de dados (por meio de observação e de entrevista semi-estruturada do(s) sujeito(s) pesquisado(s)) nesta instituição de ensino.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

---

Assinatura do Diretor (a)

## APÊNDICE 07

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

#### I. IDENTIFICAÇÃO

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

#### A. DADOS PESSOAIS:

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Sua formação acadêmica?

a. ( ) Ensino Médio / Magistério

b. ( ) Superior Incompleto

c. ( ) Superior Completo - Curso: \_\_\_\_\_

d. ( ) Especialização - Curso: \_\_\_\_\_

e. ( ) Pós-Graduação: Mestrado( ) Doutorado( ) Área: \_\_\_\_\_

#### B. REGÊNCIA:

2. Área de atuação: \_\_\_\_\_

3. Tempo de experiência no magistério: \_\_\_\_\_

4. Série (s) em que leciona neste período letivo:

a. ( ) Séries iniciais do Ensino Fundamental. Qual? \_\_\_\_\_

b. ( ) Séries finais do Ensino Fundamental. Qual? \_\_\_\_\_

c. ( ) Ensino médio.

5. Tempo de atuação na escola: \_\_\_\_\_

6. Tempo de atuação com educação inclusiva: \_\_\_\_\_

7. Há quanto tempo atua junto a crianças com altas habilidades/superdotação? \_\_\_\_\_

## II. A PRÁTICA DOCENTE E A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

1. Você já participou de curso de formação continuada na área da altas habilidades/superdotação?
2. Você já indicou aluno(s) para programa de atendimento a altas habilidades/Superdotação? Quem? Qual programa?
3. O que você entende por inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais?
4. E, por altas habilidades/superdotação?
5. Como você descreve a inclusão escolar de alunos com AH/SD na escola regular? Por quê?
6. Percebe que seu aluno apresenta indicadores de altas habilidades/superdotação?
7. Você descreveria algumas características de aluno com altas habilidades/superdotação? Quais?
9. Identificaria as necessidades educacionais /interesses do seu (sua) aluno com altas habilidades/superdotação? Quais?
10. As necessidades educacionais/interesses desses alunos estão sendo plenamente atendidas na escola em que você leciona?
11. Já presenciou situações em que o aluno superdotado foi alvo de constrangimentos, se sentiu ameaçado ou ridicularizado devido ao seu potencial superior ou do seu comportamento em sala de aula, ou na própria escola?
12. Em quais condições, você acredita que a educação inclusiva para alunos com altas habilidades/superdotação necessitaria para efetivar-se, no contexto da escola regular?
13. Qual a importância da família no processo educacional, social e afetivo do aluno com altas habilidades/superdotação?



Grau de parentesco	Idade	Grau de parentesco	Idade

#### IV – Dados do desenvolvimento da criança

1. A mãe teve algum problema durante a gestação? Descreva-o:

\_\_\_\_\_

2. Você consegue lembrar quando seu filho:

2.1. Começou a andar? \_\_\_ 2.3. Falou frases completas? \_\_\_\_\_

2.2. Começou a falar? \_\_\_ 2.4. Deu os primeiros passinhos? \_\_\_\_\_

#### V – Vida escolar

1. O ingresso na escola foi com quantos anos?

2. Antes de ingressar na escola, já sabia ler ou escrever? Especifique:

3. Começou a ler aos \_\_\_\_\_ anos.

4. Começou a escrever aos \_\_\_\_\_ anos.

5. Começou a fazer cálculos matemáticos aos \_\_\_\_\_ anos.

6. Em relação aos alunos da mesma faixa etária, ele(a) é considerado(a) um(a) aluno(a) com dificuldade ou com facilidade para aprender?

7. Geralmente faz suas tarefas escolares sozinho ou com ajuda de alguém?

Quem o(a) ajuda nas tarefas escolares?

8. Quais as disciplinas que tem mais facilidade? E, mais dificuldades?

9. Qual assunto que tem mais interesse?

10. Gosta de ler? Qual tipo de leitura (livros técnicos, gibis, literatura, outros)?

11. Seu(sua) filho(a) conversa com você sobre a escola? Qual a opinião dele (dela) com relação à escola em que estuda?

12. O que ele acha dos professores?

13. O que ele pensa dos colegas?

14. Já participou de concursos na escola? Foi premiado? Especifique:



15. O(a) seu(sua) tem indicadores de altas habilidades/superdotação. Qual sua opinião acerca desta característica?

#### **IV – Vida social**

1. Tem muitos amigos?
2. Geralmente gosta de ficar sozinho, em grupo, sempre com alguma companhia?
3. Como é o relacionamento com os familiares?
4. Pratica algum esporte? Qual? Com que frequência?
5. Nas horas de lazer o que ele (a) mais gosta de fazer?
6. Quais são os programas e/ou passeios preferidos?
7. Houve alguma mudança significativa durante o desenvolvimento de seu (sua) filho (a)? Especifique.

#### **VI. Descrição do(a) aluno(a):**

1. Posição na família:  
 Mais novo.                       Intermediário  
 Mais velho.                       Filho único.  
 Filho legítimo                       Filho adotivo
2. Com relação aos aspectos emocionais e afetivos, como seu (sua) filho (a) reage diante de situações do cotidiano e em relação à família e amigos?  
\_\_\_\_\_
3. Descreva as qualidades e defeitos mais marcantes do (a) seu (sua) filho (a)?  
\_\_\_\_\_
4. No quadro abaixo foram listadas algumas características frequentes em alunos que apresentam comportamentos de superdotação. Assinale as que foram mais observadas pela família:

Persistência;	Alta capacidade de memorização;
Acentuada capacidade de observação;	Curiosidade intelectual;
Senso crítico apurado;	Vocabulário avançado para a idade;
Atitude não conformista: questiona regras e autoridade;	Interesse em ampliar conhecimentos específicos;
Sensibilidade;	Facilidade de análise e síntese;
Liderança;	Raciocínio rápido sobre relações de causa e efeito
Perfeccionismo;	Aprendizagem rápida;
Autonomia / independência /auto suficiência;	Fluência de idéias;
Iniciativa;	Originalidade de idéias;
Gosta de ficar só;	Imaginativo;
Senso de justiça apurado/abraça causas sociais e para o bem comum;	Concentração;
Preferência pelo trabalho independente e/ou individual;	Alta habilidade em leitura e escrita;
Senso de humor apurado;	Paixão por aprender;
Ansiedade e frustração por qualquer erro;	Demonstra originalidade na solução de problemas;
Desejo de superar obstáculos;	Questionador;
Fica excitado com novidades.	Interesses diversos;
Não aceita afirmações superficiais;	Gosto pela complexidade das idéias;
Alto nível de energia nas tarefas;	Ocupa seu tempo de forma produtiva.