



**Centro de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

**Jojemima Estevão de Mesquita Lucena**

**APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM “ALTAS HABILIDADES” NO  
CONTEXTO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO DE UMA PRÁTICA**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL - 2012**





**Centro de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

**Jojemima Estevão de Mesquita Lucena**

**APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM “ALTAS HABILIDADES” NO  
CONTEXTO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO DE UMA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

**Orientadores: Professora Doutora Jesus Maria Sousa**

**Professora Doutora Maria da Conceição Carrilho de Aguiar**

**FUNCHAL - 2012**



## **RESUMO**

Buscando analisar a temática “altas habilidades”, este trabalho de pesquisa teve como objetivo compreender a prática pedagógica do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), da Prefeitura do Recife-PE/Brasil, tendo como parâmetro a questão da inovação pedagógica. De natureza qualitativa, a pesquisa foi realizada com os professores do NAAH/S, onde, inicialmente, focamos o olhar para a totalidade desse espaço, no que se refere à origem e ao funcionamento da instituição, a proposta pedagógica e ao modelo de atendimento dos estudantes com altas habilidades. Paralelamente à coleta dos dados, fomos nos aproximando do objeto pesquisado, por meio do estudo da prática de uma professora que desenvolve atividades com estudantes com altas habilidades na área de robótica. Esse momento foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois tivemos oportunidade de ficar frente a frente com as experiências de aprendizagem vivenciadas pela professora e os estudantes. Para analisarmos e descrevermos os significados da realidade estudada utilizamos, na coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, o questionário, a observação participante, o grupo focal, fotos e consultas documentais. Na análise dos dados, articulada à pesquisa bibliográfica, observamos que a prática estudada desvela um fazer pedagógico pautado em “mudanças” que valorizam o conhecimento como ferramenta essencial ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes. No entanto, ao estarem no ambiente escolar, esses estudantes sentem-se desmotivados, revelando sentimento de frustração e fracasso nas áreas acadêmica, socioafetiva e pessoal, por não terem suas necessidades educacionais atendidas. Outra questão revelada trata da desarticulação da escola no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes encaminhados para o NAAH/S, gerando uma fragmentação no atendimento a esses estudantes. Por fim, diante dos desafios e das limitações dos atores envolvidos nessa prática, os conflitos vivenciados e as questões apontadas possibilitaram reflexões instigantes sobre a temática “altas habilidades”, proporcionando disponibilidade e abertura para a construção de uma prática inovadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Altas habilidades, inovação pedagógica, aprendizagem, conhecimento.



## ABSTRACT

In an attempt to analyze the subject “High-ability”, this research focuses on understanding the pedagogical practices used by “Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S”, “Center of Activities for High-Ability Learners/Giftedness” of the City of Recife - PE/Brazil. It contains the parameters and questions regarding pedagogical innovation. With a qualitative perspective, this research was done in cooperation with the NAAH/S faculty members, where we initially focused on the department as a whole, and later on the institution’s origins and functionality. We took in consideration the pedagogical proposal and the model of assistance to students with high abilities. In parallel to the collection of data, we approached the object of matter by studying the practices used by a professor who developed activities with high-ability students in the robotics field. This was fundamental to the development of research; since we had the opportunity to analyze the experiences lived by the professor and by the students. In order to analyze and describe the meanings of the actual study, we used the following collection of data: The semi-structured interview, the questionnaire, the participating observation, the group focal, pictures and consulting documents. We analyzed and articulated the data with bibliographic research, and observed the evidence of a pedagogical mode. This mode is guided by “changes”, valuing knowledge as an essential tool to the development of student’s abilities. However, when these students are inside the school environment, they feel demotivated, revealing frustration and failure in their academic standing, as well as in their socio-affective and personal areas. This was due to the lack of assistance to their educational needs. Another matter reviewed, discusses the school’s lack of articulation when accompanying the learning process of students that are sent to NAAH/S. This lack of articulation generates fragmentation in the assistance to these students. Finally, the challenges, conflicts and limitations faced by all persons involved in this study, as well as all issues raised herein, facilitated provocative reflections about the thematic “High-ability”; thus, aiding the development of a new and innovative practice.

**KEY WORDS:** High abilities, pedagogical innovation, learning, knowledge.





## RESUMEN

Con el fin de analizar la temática de "altas capacidades", esta investigación se centra en comprender las prácticas pedagógicas utilizadas por el Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S (el Centro de Actividades de Altas Capacidades /Superdotado - NAAH/S, por sus siglas en portugués) de la prefectura de Recife PE/Brasil, teniendo como parámetro la cuestión de la innovación pedagógica. De índole cualitativa, la investigación fue llevada a cabo por los profesores de NAAH/S, donde inicialmente nos enfocamos en ese departamento en su totalidad en lo que respecta al origen y a la gestión de la institución. La propuesta pedagógica es a modelo de ayuda para estudiantes de altas capacidades. Paralelamente a la recogida de datos nos fuimos aproximando al objetivo de la investigación a través de los estudios prácticos de una profesora que se desenvuelve en actividades con estudiantes de altas capacidades en el campo de la robótica. Este momento fue fundamental para el desarrollo de la investigación ya que tuvimos la oportunidad de estar frente a frente a experiencias de aprendizaje vividas por el profesor y por los estudiantes. Para analizar y describir el significado de la realidad estudiada, nosotros utilizamos la adquisición de datos, la entrevista medio estructurada, el cuestionario, la observación del participante, el grupo focal, las fotos y la consulta de documentos. En el análisis de los datos y el desarrollo de la investigación bibliográfica, observamos que la práctica estudiada revela un hecho pedagógico que marca la pauta en "cambios" proporcionando valor al conocimiento como un instrumento imprescindible para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Sin embargo, cuando están dentro del ambiente académico, los estudiantes se desaniman, muestran sentimientos de frustración y fallan en el área académica, socio-afectiva y personal, ya que no se les satisfacen sus necesidades. Otro asunto descubierto brega con la deslocalización que ocurre cuando la escuela trata de complementar el proceso de aprendizaje de los estudiantes que son remitidos a la NAAH/S causando así, una fragmentación en la atención a esos estudiantes. Finalmente, los desafíos, los conflictos y las limitaciones encaradas por las personas involucradas en este estudio, las experiencias vividas y los asuntos planteados, facilitaron la incitación a la reflexión acerca de la temática de “altas capacidades” proporcionando disponibilidad y apertura para la construcción de una práctica innovadora.

**PALABRAS CLAVE:** Altas capacidades, la innovación pedagógica, el aprendizaje, el conocimiento.



## RÉSUMÉ

Cherchant à analyser le thème de "hauts potentiels", cette recherche visait à comprendre les activités pédagogiques du Centre d'activités de hautes compétences/surdouance (Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/superdotação-NAAH/S) de la municipalité de Recife-PE./Brésil, ayant comme paramètre le thème de l'innovation pédagogique. De nature qualitative, l'enquête a été menée avec les enseignants du NAAH/S, institution sur laquelle nous avons d'abord centré notre attention en ce qui concerne son fonctionnement, son modèle pédagogique et les soins dispensés aux élèves à hauts potentiels (EHP). En parallèle à la collecte des données, nous nous sommes approchés de l'objet de la recherche par l'étude de la pratique d'une enseignante qui développe des activités avec les élèves ayant des hautes capacités en matière de robotique. Ce moment a été crucial pour le développement de la recherche, car nous avons eu l'occasion d'être face à face avec les expériences d'apprentissage vécues par cette enseignante et ses élèves. Pour analyser et décrire les significations de la réalité étudiée, nous avons utilisé, dans la collecte des données, l'entretien semi-structuré, le questionnaire, l'observation participative, des groupes de discussion, des consultations et des photographies documentaire. Dans l'analyse des données, en nous servant de la recherche bibliographique, nous avons observé que la pratique révèle un savoir faire pédagogique réglé par les "changements des conceptions pédagogiques" qui valorisent les connaissances comme outil essentiel pour le développement des potentiels des élèves. Cependant, quand ils sont à l'école, ces élèves sont démotivés, révélant des sentiments de frustrations et d'échec dans les domaines académique, socioaffectif et personnel, pour ne pas avoir eu satisfaction dans leurs besoins éducatifs. Une autre question étudiée révèle la désarticulation de l'école dans le suivi de l'apprentissage des élèves qui sont envoyés au NAAH/S, générant une fragmentation dans la prise charge de ces élèves. Enfin, face aux défis et aux limites des acteurs impliqués dans cette pratique, les conflits vécus et les questions soulevées rendent possible des réflexions instigatrices sur le thème des "hauts potentiels", permettant des disponibilités et une plus grande ouverture à la construction d'une pratique novatrice.

**Mots-clés:** hauts potentiels, innovation pédagogique, apprentissage, connaissances.



## AGRADECIMENTOS

Chegar aos meus agradecimentos não significa expressar um simples “obrigado”, mas, sobretudo, compartilhar com o outro a sua contribuição na construção dessa obra dissertativa. Por isso, nesse momento, reservo este espaço para palavras de gratidão pela minha realização pessoal e profissional na conclusão deste trabalho acadêmico.

A Deus, o Criador, que me nutre espiritualmente nas buscas por conquistas e vitórias no meu dia-a-dia. A Ele toda honra e toda glória.

Ao meu marido, Jefferson, que ao longo da nossa história e convivência tornou-se meu maior incentivador, sempre me apoiando e vibrando com as minhas conquistas.

Aos meus filhos, Jimmy Lauder e Jeniffer Marie, maior dádiva que Deus me confiou, e que, sem dúvida, foram a minha fonte de inspiração nessa caminhada.

Aos meus pais, Benedito José de Mesquita (*in memoriam*) e Maria das Dores Silva, exemplos de vida e estimuladores dos meus estudos.

Aos meus onze irmãos, Maria do Carmo, Valério, Carmésia, Arimatea, Tânia, Etiene, Jacó (*in memoriam*), Esaú, Jerusa, Mardoqueu e Richardson, pelo apoio, troca de idéias e afeto nessa caminhada acadêmica.

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa, minha orientadora indicada pela Universidade da Madeira, pelas importantes intervenções, possibilitando a construção de um novo olhar no meu processo de aprendizagem.

À Professora Doutora Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, minha orientadora no Brasil, pela objetividade, cautela e excelência nas orientações.

À Universidade da Madeira e aos meus professores, em especial ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, pelas reflexões e pela oportunidade que me foi dada de realizar e concluir o mestrado na linha de inovação pedagógica, onde, de fato, pude materializar minha aprendizagem enquanto pesquisadora por meio de uma metodologia de investigação etnográfica.

À minha amiga-irmã Neulia, que compartilhou minhas angústias, incertezas e verdades durante toda a obra dissertativa.

À minha amiga Denise, que na minha insegurança esteve sempre disposta a me ouvir, compartilhando o seu conhecimento.

Aos colegas de mestrado da turma Recife/PE 1 pelos momentos de escuta e troca de conhecimento.

À DH2 pela parceria e pelo incentivo à minha formação acadêmica.

Ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Recife/PE (NAAH/S) pela oportunidade que me proporcionou de experienciar a aprendizagem enquanto pesquisadora.

Aos colaboradores da W2M pela abertura e disponibilidade de todos para a concretização deste trabalho.

À professora Cristiane e seus alunos com altas habilidades em robótica pelo entusiasmo e disponibilidade na realização deste estudo.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a efetivação desta obra acadêmica.

A todos aqueles que acreditam e lutam por uma escola inovadora.

Aqui encerro meus sinceros agradecimentos

Agora sim, muito obrigada!

## SUMÁRIO

RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vii
RESUMEN .....	ix
RÉSUMÉ .....	xi
AGRADECIMENTOS .....	xiii
LISTA DE QUADROS.....	xxi
LISTA DE SIGLAS .....	xxiii

INTRODUÇÃO .....	01
------------------	----

### **CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO**

1.1 A Educação e o Conhecimento no Contexto Atual: os conflitos educacionais de uma nova era.....	07
1.2 A Construção e a Gestão do Conhecimento: um desafio para a escola .....	10
1.3 A Escola diante de um Novo Paradigma .....	14

### **CAPÍTULO 2 - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

2.1 Inovação em Educação: novos cenários .....	19
2.2 Inovação Pedagógica no Contexto Escolar .....	21
2.3 Inovação Pedagógica e Prática Pedagógica: novos rumos e contextos na aprendizagem escolar .....	24

### **CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

3.1 O Percurso Histórico: da segregação à inclusão .....	27
3.2 Sistema Educacional Inclusivo: concepções, princípios e diretrizes .....	29
3.3 Em Direção à Prática: o fazer pedagógico no contexto das altas habilidades .....	35

3.4 Currículo, aprendizagem e altas habilidades.....	37
--	----

## **CAPÍTULO 4 - ALTAS HABILIDADES**

4.1 Altas Habilidades: definindo um conceito, construindo uma compreensão .....	41
4.2 Inteligência, Desenvolvimento e Aprendizagem: elementos que se cruzam no cenário das altas habilidades .....	46
4.3 A Escola Diante dos Estudantes com Altas Habilidades: limites e possibilidades	52

## **CAPÍTULO 5 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

5.1 Metodologia da Pesquisa .....	55
5.2 Local da Pesquisa .....	57
5.3 Participantes da Pesquisa .....	58
5.4 Procedimento de Coleta de Dados .....	61
5.4.1 Observação Participante .....	61
5.4.2 Entrevistas .....	62
5.4.3 Questionário .....	64
5.4.4 Análise de Documentos .....	65
5.4.5 Grupo Focal .....	66
<b>6. Instrumentos de Coleta de Dados .....</b>	<b>67</b>
6.1 Diário de Campo .....	67
6.1.2 Fotografia .....	68
6.1.3 Filmagem .....	68
6.1.4 Gravação em Áudio .....	69
<b>7. Técnicas de Análise dos Dados .....</b>	<b>69</b>
7.1 Análise Documental .....	69
7.1.2 Análise de Conteúdo: categorização temática .....	70



<b>8. Caracterização da Instituição Estudada .....</b>	<b>71</b>
<b>9. Análise dos Resultados .....</b>	<b>74</b>
9.1 Revelando a Prática Pedagógica dos Professores Vivenciada no NAAH/S .....	75
9.2 Interpretando as Narrativas: desvelando Concepções .....	75
9.2.1 Concepção de Inovação .....	75
9.2.2 Concepção de Inovação Pedagógica .....	76
9.2.3 Professores Inovadores .....	77
9.2.4 Concepção de Aprendizagem .....	78
9.2.5 Concepção de Altas Habilidades .....	79
9.2.6 Conhecimento e Aprendizagem no Ambiente Escolar .....	80
9.2.7 Dificuldades Encontradas com Estudantes com Altas Habilidades .....	81
9.2.8 Educação Inclusiva e Altas Habilidades .....	83
9.2.9 Percepção da Prática Pedagógica do NAAH/S .....	85
<b>10. A Família dos Estudantes com Altas Habilidades .....</b>	<b>86</b>
10.1 Percepção da Família Diante do Filho com Altas Habilidades .....	87
10.2 Reação Diante das Dificuldades .....	87
10.3 A Escola e o Desenvolvimento da Aprendizagem .....	88
10.4 A Prática Pedagógica do NAAH/S na Percepção da Família .....	89
<b>11. Análise dos Documentos: o que os documentos dizem acerca da aprendizagem dos estudantes com altas habilidades .....</b>	<b>90</b>
11.1 Lei Nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .....	91
11.2 Resolução CNE/CEB Nº2, de Setembro de 2001(Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) .....	92
11.3 Construção de Prática para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: volume 1, orientação a professores/ organização: Fleith – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2007) .....	95

11.4 Diretrizes Pedagógicas de Atendimento do NAAH/S (Recife-PE) aos Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação .....	97
<b>12. Análise do Grupo Focal: Frente a Frente com os Estudantes com Altas Habilidades na área de Robótica .....</b>	<b>99</b>
12.1 Concepção de Aprendizagem .....	100
12.2 Concepção de Inteligência .....	101
12.3 A Escola e a Construção de Aprendizagem .....	101
12.4 Aprendizagem em Grupo .....	102
12.5 A Contribuição do NAAH/S no Desenvolvimento da Aprendizagem .....	103
<b>13. A Professora Estudada e a sua Prática Pedagógica Diante dos Estudantes com Altas Habilidades .....</b>	<b>105</b>
13.1 Conhecendo a Professora Estudada .....	105
13.2 Reflexões Sobre a Prática da Professora .....	107
13.3 Inovação Pedagógica .....	107
13.4 Educação Inclusiva .....	108
13.5 Altas Habilidades .....	109
13.6 Concepção de Aprendizagem sob o Olhar da Professora .....	110
13.7 A Prática Pedagógica: Considerações acerca do “Fazer Pedagógico” vivenciado pela Professora .....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	115
REFERÊNCIAS .....	119
APÊNDICES .....	135
Apêndice A - Questionário Aplicado aos Professores .....	137
Apêndice B - Questionário Aplicado à Família dos Estudantes com Altas Habilidades .....	138
Apêndice C - Foto 1: Grupo focal com os estudantes .....	139
Apêndice D - Foto 2: Professora interagindo com os estudantes .....	139
Apêndice E - Foto 3: Atividade em grupo dos estudantes .....	140

Apêndice F - Foto 4: Pesquisando a montagem de robôs .....	140
Apêndice G - Foto 5: A professora na intervenção da aprendizagem .....	141
Apêndice H - Foto 6: Participação do estudante na Olimpíada de Robótica .....	141
Apêndice I - Foto 7: Professora em interação com a família: Plantão Pedagógico.	142
Apêndice J - Foto 8: Avaliação do processo de aprendizagem .....	142



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Análise do documento 1: LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, capítulo V .....	91
Quadro 2. Análise do Documento 2 - Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 (Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica) .....	93
Quadro 3. Análise do Documento 3 - Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: volume 1: Orientação a Professores/Organização: Fleith - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007 .....	96
Quadro 4. Diretrizes Pedagógicas de Atendimento do NAAH/S (Recife-Pernambuco/Brasil) aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação .....	98



## **LISTA DE SIGLAS**

AH - Altas Habilidades

AH/S - Altas Habilidades/Superdotação

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

SEESP – Secretaria de Educação Especial





## INTRODUÇÃO

O itinerário evolutivo da sociedade atual transita pelo movimento acelerador de mudanças que atendam, de fato, as reais necessidades do homem nesse novo tempo. Um tempo marcado por mudanças paradigmáticas que postulam o conhecimento como ferramenta essencial ao desenvolvimento de uma nação. Não se trata da era das máquinas e das fábricas, mas de um mundo que “compreende o domínio e conquista de novas habilidades, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de talentos e a urgência de se agir e pensar com maior criatividade” (VIRGOLIM, 2007, p. 15).

É um mundo de incerteza, onde as constantes transformações vêm desestabilizando diversos setores na sociedade. Entretanto, “o que é absolutamente claro, é que forças poderosas estão correndo juntas para alterar o caráter social, despertar certos traços, suprimir outros e, no ato, transformarmos a todos” (TOFFLER, 2007, p. 384).

Nesse processo de transformação, o mundo se apresenta num cenário onde as ferramentas tecnológicas entrelaçam-se como uma nova rede de relacionamento, seduzindo e mobilizando o ser humano na gestão criativa e funcional do conhecimento. Em consequência desses avanços, a sociedade passa a exigir da escola práticas inovadoras que contemplem, não apenas a permanência do estudante nesse espaço, mas, sobretudo, a construção do conhecimento, oferecendo ao aprendiz ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das potencialidades.

Nesse cenário, segundo Papert (1985), a expectativa é de que:

Os estudantes sejam capazes de usar o conhecimento existente e se tornem pensadores ativos e críticos... espera-se também que eles sejam capazes de conhecer o seu potencial intelectual e utilizá-lo no desenvolvimento de suas habilidades e aquisição de novos conhecimentos (p. 9).

Assim, a ordem social aponta para uma reforma educativa, que possibilita um repensar da escola sobre o seu papel na formação dos estudantes, no que se refere à construção e à gestão do conhecimento nesse espaço. No novo panorama, a missão da escola deve ser a de “encorajar a produtividade criativa e intensificar a qualidade de experiências de aprendizagem para todos os estudantes” (VIRGOLIM, 2007, p.17). Contudo, como alcançar a diversidade de interesses dos estudantes na escola?

Ao dialogar sobre diversidade, aproximamo-nos do paradigma da educação inclusiva que contempla uma “escola para todos”, capaz de atender às necessidades educacionais de todos os alunos. Nessa via, Mittler (2003) assinala que a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, objetivando assegurar que todos os alunos possam ter acesso à gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas por elas. Esse processo inclui práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças.

Na complexidade das diferenças, encontram-se, no ambiente escolar, os estudantes com altas habilidades, que serão, conforme nosso diálogo dissertativo, o foco principal das reflexões desta pesquisa. Contudo, quem são esses estudantes? Como defini-los? De fato, eles se encontram na escola?

Conforme o documento “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área de Altas Habilidades” (BRASIL, 1995):

Portadores de altas habilidades/superdotação são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (p. 17).

Perez (2006) alerta que esses alunos sempre estiveram na escola, não precisando garantir o acesso ou ingresso a esse espaço, embora não tenham sido atendidos qualitativa nem quantitativamente, o que os priva da permanência bem-sucedida na escola.

Nessa mesma ótica, Cropley (1993) destaca:

Um número substancial de crianças superdotadas inicia a escola com altas expectativas e grande entusiasmo (como é o caso de maior parte das crianças), mas logo se tornam frustradas e entediadas. Muitas entram em uma espiral de desapontamento passando a rejeitar a instituição escola e/ou a duvidar de suas próprias habilidades e mesmo do seu valor como pessoa. Muitas lidam com essa questão através do isolamento, hostilidade ou agressividade, mas podem também aprender em uma idade precoce que tais problemas podem ser evitados adotando deliberadamente a tática de fingir que são rebeldes (p. 96).

Conforme lembra Alencar (2001), ainda se instala no imaginário social a ideia de que, devido às condições intelectuais elevadas, os alunos com altas habilidades apresentam recursos cognitivos e afetivos suficientes ao desenvolvimento de suas

potencialidades. Entretanto, o que se observa é que nem todos que se caracterizam pela alta habilidade intelectual tornam-se adultos produtivos. Muitos, em função do contexto familiar, educacional e social, apresentam um desempenho abaixo da média ou até mesmo medíocre.

Nessas circunstâncias, a ausência de ambientes de aprendizagem significativos para esses estudantes pode provocar, não apenas o fracasso acadêmico, mas, também, um sentimento de baixa auto-estima e frustração em relação às suas capacidades, seja de ordem afetiva, cognitiva ou social. Entretanto, esse fracasso do aluno está atrelado às limitações da escola em atender às suas necessidades. Ou seja, nesse contexto, todos fracassam. Gallagher (1994) alerta que o fracasso em ajudar as crianças com altas habilidades a desenvolver o seu potencial é uma tragédia para a sociedade, embora seja difícil medir a extensão desse fracasso.

Conforme a nossa fala introdutória, compreendemos que o interesse em estudar um objeto de pesquisa acontece por justificativas acadêmicas, porém não se pode negar as inquietações e motivações do pesquisador. O objeto dessa investigação é decorrente da história pessoal da pesquisadora, atrelada à sua trajetória profissional, no que se refere à formação continuada de professores e atividades realizadas na área da psicopedagogia. Em momentos de escuta da prática pedagógica, observamos, por meio dos diálogos, que o discurso docente é marcado pela dificuldade de os professores promoverem situações de aprendizagem que atendam às demandas do conhecimento dos estudantes com potencial elevado. Alguns professores não sabem como classificar esses aprendizes, outros os reconhecem como muito inteligentes, mas, no entanto, sentem-se despreparados para atuar pedagogicamente com eles. Assim, instala-se um cenário de descaso e indiferença em relação ao atendimento dos alunos com altas habilidades, além de evidenciar uma suposta exclusão.

Conforme o entendimento de Gimeno (2002):

Não há forma de exclusão mais radical do que aquela que implica o sentimento de que uma pessoa não é importante para ninguém, é negada (como indivíduo ou como grupo), seja pela condição de ser mulher, criança, imigrante, idoso, negro, aposentado, ignorado na escola, cigano, delinquente, deficiente, mendigo ou por não falar, pensar, rezar ou querer como nós (p.119).

No entanto, o que reserva a escola a esses estudantes? O que fazer pedagogicamente diante deles? Na escola, quais mudanças precisam acontecer?

Diante dessas questões, reconhecemos que este estudo mostra-se oportuno e indispensável, no sentido de percebermos a necessidade de o segmento escolar acolher e atender esse aluno em suas dependências, investindo em práticas que possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades, aproveitando seu potencial não apenas nesse espaço, mas em diversos setores da sociedade, uma vez que a inteligência, o talento e a criatividade têm se apresentado como elementos imprescindíveis ao desenvolvimento da humanidade.

Nesse percurso reflexivo, esta pesquisa teve sustentação na questão da mudança paradigmática, atrelada a um diálogo científico sobre inovação pedagógica, conceito que vem ganhando espaço, sendo amplamente discutido no campo da pesquisa e que se enquadra na linha de investigação deste estudo.

Segundo Fino (2008), a inovação pedagógica é uma decisão pessoal que vai implicar “reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico” do professor diante de seu próprio espaço de atuação pedagógica.

Assim, configura-se em mudanças que contemplem uma reflexão crítica do fazer pedagógico tradicional, instalado no espaço escolar, distanciando a escola das demandas educacionais atuais. É relevante compreendermos que a inovação pedagógica consolida-se nas mudanças das práticas pedagógicas. Esse processo sugere ao professor um envolvimento com a tarefa e o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre a sua prática.

Nesse enfoque, a inovação não está atrelada a uma simples mudança. Seu caráter de natureza intencional, ainda que provoque atitudes resistentes e tensionais, credita ao professor a possibilidade de melhoria e mudança da prática, investindo em cenários pedagógicos inovadores que valorizem as intervenções no contexto da aprendizagem dos estudantes.

Seguindo essa discussão sobre altas habilidades e inovação pedagógica, elucidamos um debate sobre a lacuna e limitação da escola em acolher, reconhecer e investir na aprendizagem dos estudantes com altas habilidades. Embora a construção desta pesquisa não tenha ocorrido no ambiente escolar, inquietações dos professores em não saber como atuar com esses alunos problematizou o levantamento de novas questões: Se a escola não dá conta da aprendizagem desse público de estudantes, para onde vão esses alunos? Existe alguma instituição que atue nessa área?

Na intenção de se investir numa política de educação inclusiva que contemple o atendimento das necessidades educacionais de todos os estudantes, o governo brasileiro,

em 2005, por meio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação implantou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados.

Os objetivos desses Núcleos são: contribuir para a formação de professores e outros profissionais na área de altas habilidades/superdotação, especialmente no que diz respeito a planejamento de ações, estratégia de ensino, métodos de pesquisa e recursos necessários para o atendimento de alunos com superdotação; oferecer ao estudante com altas habilidades/superdotação oportunidades educacionais que atendam suas necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais, promovam o desenvolvimento de atividades de pensamento crítico, criativo e de pesquisa e cultivem seus interesses e suas habilidades; fornecer à família do aluno informação e orientação sobre altas habilidades/superdotação e formas de estimulação do potencial superior.

Em Pernambuco, o Núcleo foi implantado em 2007, em parceria com a Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife. Considerando que o Núcleo atua na aprendizagem dos estudantes com altas habilidades, os alunos são encaminhados através da escola para serem beneficiados com atividades de complementação e suplementação do conhecimento vivenciadas nesse espaço.

Assim, com a intenção de estudarmos a temática “altas habilidades” em articulação com a questão da inovação pedagógica, este estudo, que teve como foco principal a aprendizagem de estudantes com altas habilidades no contexto da inovação pedagógica, partiu da seguinte problematização: A prática pedagógica do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação é inovadora?

Na intenção de buscarmos possíveis respostas para tal questionamento, nosso estudo teve como objetivo geral compreender a prática pedagógica do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, tendo como parâmetro a questão da inovação pedagógica.

A partir do objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer a concepção dos professores do NAAH/S a respeito de inovação pedagógica;
- b) Caracterizar a prática pedagógica adotada no NAAH/S da Prefeitura do Recife;
- c) Conhecer a proposta de educação para os estudantes com altas habilidades;
- d) Verificar as práticas desenvolvidas no NAAH/S, situando as experiências de aprendizagem mobilizadas nesse espaço;

- e) Identificar as inovações pedagógicas implementadas a partir da prática pedagógica vivenciada no NAAH/S.

Para desvelarmos a realidade estudada sem perder de vista os objetivos traçados, realizamos inicialmente um estudo bibliográfico para efetivar de fato nossa entrada no campo. Porém, com bastante cautela, planejamos, passo a passo, as fases da pesquisa, procurando articular as questões epistemológicas no processo de observação, coleta e análise das informações obtidas sobre a temática estudada.

Assim, para a composição deste estudo, estruturamos esta dissertação em cinco capítulos. O primeiro retrata a educação e o conhecimento no contexto atual, no qual refletimos os conflitos educacionais de uma nova era. No segundo capítulo, trazemos a discussão sobre inovação pedagógica. Em seguida, o terceiro aborda considerações sobre a educação inclusiva. Na sequência, o quarto capítulo tece reflexões sobre a temática “altas habilidades”. Por fim, o quinto capítulo está reservado à metodologia, onde revelamos a realidade estudada, considerando os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Finalmente, é chegada a hora de apresentarmos as considerações finais. Esse momento exigiu uma releitura do estudo realizado, onde foi possível apontarmos implicações e limitações da situação investigada, bem como propor questões para a construção da temática em estudo e contribuir para futuras pesquisas no âmbito de altas habilidades e inovação pedagógica.

## **CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO**

### **1.1 A educação e o conhecimento no contexto atual: os conflitos educacionais de uma nova era**

Analizando a história da educação e pontuando o conhecimento no Século XXI como um produto intelectual capaz de possibilitar ao homem a curiosidade, a autonomia e a busca incansável pela informação, é importante, neste momento, refletirmos sobre de que forma o conhecimento estava a serviço do homem em épocas passadas.

Pensando no sistema educacional ao longo do Século XX, certamente nos daremos conta de que a educação escolar durante muito tempo foi marcada por tradições culturais de sucessão e substituição de papéis que determinaram o movimento do conhecimento de geração em geração, provocando, assim, um estilo aprisionado de o homem lidar com esse conhecimento.

Diante da aceleração da mudança, novos efeitos na sociedade e no sistema educacional foram surgindo, especialmente a partir da metade do Século XX.

A Revolução Industrial, sob o olhar do paradigma fabril, passou a exigir da sociedade um novo homem, portador de aptidões e capaz de se ajustar às exigências do atual paradigma.

Nesse novo perfil, a educação passa por transformações, instituindo o ensino de massa. Segundo Toffler (1973, p. 333), “a educação em massa era a engenhosa máquina construída pelo industrialismo para produzir a espécie de adultos de que precisava”.

Assim, os objetivos educacionais refletiam as necessidades de uma sociedade efetivamente dominada pela Revolução Industrial, gerando um modelo escolar fabril focado na técnica de uma cultura industrial. De fato, a preocupação da escola era “desenvolver uma postura intelectual racional, e de um conjunto de valores e de atitudes destinadas a garantir a satisfação das necessidades do modelo industrial” (FINO, 2000, p.2).

Dentro do modelo industrial, percebe-se que nesse tempo nasce um novo homem, voltado para o desenvolvimento da economia fabril no tocante à produção de bens materiais, porém com limitações nas habilidades para aprender e gerir seu próprio conhecimento.

Desse modo, o homem era visto como um produtor que concentrava o seu potencial em função do desenvolvimento industrial. Seu esforço era merecidamente

reconhecido, pois atendia à ordem social. Porém, na impossibilidade de explorar o seu potencial e as suas habilidades, suas competências intelectuais se aprisionavam.

Enfim, chegamos ao Século XXI com celebrações, incertezas, dúvidas e uma aposta no futuro. Um século pautado pelo capital humano ou intelectual e que aponta o conhecimento como fator de produção. Contudo, delega-se ao indivíduo o desafio de utilizar de maneira funcional as suas ferramentas cognitivas para mobilizar as suas habilidades de aprender de forma criativa e significativa.

Segundo Renzulli (2006),

O começo de um novo século é um bom momento para avaliar as finalidades da escolarização e as coisas que os líderes da educação podem fazer para preparar os jovens para uma vida criativa e produtiva num mundo de rápidas mudanças. O crescimento econômico renovado e sustentável, o desenvolvimento do capital intelectual, criativo e social e o bem-estar de todos os cidadãos requerem investimentos num ensino de boa qualidade, da mesma forma que as gerações anteriores investiam em máquinas e matérias-primas (p.12).

Como prenúncio de uma nova era, a educação se desenha num cenário onde as ferramentas tecnológicas se entrelaçam como uma rede de relacionamentos, seduzindo e mobilizando o ser humano na gestão criativa e funcional do conhecimento. Obter, utilizar e conduzir o conhecimento é o grande desafio desse novo tempo.

Nessa ótica, os talentos humanos são os bens mais preciosos de uma nação. O futuro passa a exigir, então, que os praticantes do conhecimento desenvolvam atividades intelectuais nas diversas áreas, usando a inteligência a serviço do progresso da sociedade.

Mas estamos falando de que futuro? Segundo Santos (1997):

O futuro já não é o que era, diz um graffitto numa rua de Buenos Aires. O futuro prometido pela modernidade não tem, de fato, futuro. (...) perante isso só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. Com isso assume-se que estamos a entrar numa fase de crise paradigmática e, portanto, de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais (p.322).

Nesse momento paradigmático, o conhecimento torna-se um dispositivo favorável ao desenvolvimento da sociedade. Contudo, seu lugar como ação só tem sentido se for produzido na experiência. Como explica Dewey (2007):



A função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências (...) em outras palavras, conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto que determinam sua aplicabilidade em dada situação (p.89).

Porém, a aplicabilidade desse recurso só terá sentido se o campo for fértil com nutrientes cognitivos que provoquem significações diante da aprendizagem. Nessa visão, Coll (1994) salienta que o conhecimento é fruto de alguma experiência e esta só se transforma em um conhecimento pleno quando se converte em sentido para aquele que aprendeu, isto é, quando adquire a dimensão de significados ou de experiências significativas.

Nesse diálogo que resulta em cenário de aprendizagem, entendemos que a relação com o conhecimento não deve ser vista como uma ação reducionista à transferência do conhecimento. É necessário “desencadear um programa de interações com o grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem” (TARDIF, 2002, p.167).

É sobre esse desafio que a escola se encontra hoje. Trabalhar com cenários pedagógicos inovadores que ultrapassem a aplicabilidade de um currículo executor, que visualiza o estudante oprimido sem oportunidade de liberação da sua aprendizagem.

Para melhor entender esse desafio frente à gestão do conhecimento no contexto escolar e, sobretudo, na exigência da sociedade atual, Tavares (1996) destaca que as sociedades moderna e pós-moderna rejeitam o formato tradicional e clássico de aprender, optando por modalidades menos estruturadas e mais pessoas que atendam aos níveis de desenvolvimento, aos ritmos, aos estilos, às características de cada pessoa e aos seus contextos.

Compreendemos, então, que o contexto histórico, político e social materializa-se pela necessidade de criarmos uma nova cultura escolar que conduza a estratégias de aprendizagem mais adequadas à atualização e produção do conhecimento, atendendo de fato às transformações que o mundo proporciona constantemente.

Diante dessas transformações, Libâneo (2007, p. 26) questiona: “O que deve ser a escola em face dessas novas realidades?”

Na escola encontramos vários segmentos, entre os quais está a sala de aula. O caráter desse espaço se configura pelas relações que professor e aluno estabelecem com o conhecimento. Ainda nesse espaço, Moraes (2003) esclarece que o professor necessita tomar conhecimento dos procedimentos utilizados nas atividades de programação e organização do raciocínio do estudante. Ele também precisa conhecer as dificuldades do

aprendiz, suas necessidades e seus bloqueios, porque a partir dessas intervenções percebe-se que fica mais fácil catalisar os processos de construção do conhecimento.

Papert (1980), em seus estudos, ainda alerta que a educação está obsoleta e em crise. A escola como instituição responsável pela disseminação de conhecimento, já não consegue atender aos seus objetivos.

Nessa complexidade, a gestão do conhecimento na esfera escolar precisa romper urgentemente com práticas tradicionais que aprisionam o estudante na sua capacidade em potencializar seus conhecimentos e suas habilidades.

A seguir, estreitaremos nossa discussão, enfatizando a gestão do conhecimento como desafio para a escola atual, considerando, ainda, as oportunidades de aprendizagem oferecidas para todos os estudantes nesse espaço.

## **1.2 A construção e a gestão do conhecimento: um desafio para a escola**

Refletir sobre os desafios da escola no contexto atual exige uma compreensão dos objetivos da educação neste novo tempo. A educação é um fato social por natureza e se efetiva pelo recurso da ação humana no ambiente social.

Deduz-se, então, que “[...] a educação é um assunto eminentemente social, tanto pelas suas origens como pelas suas funções” (DURKHEIM, 1963, p.60).

Sobre o assunto, Pinto (1995) ainda esclarece:

Isto significa que segundo Durkheim, a educação é social por natureza e um meio em vista de um fim determinado pela sociedade. Não o é nem pelo educando, nem pelos professores, nem pelos administradores. A função da educação deve desenvolver as competências e as capacidades de que a sociedade necessita (p.79).

Assim, para localizar o conceito de educação neste novo tempo é fundamental entender qual o perfil do homem numa sociedade chamada “sociedade do conhecimento”.

Na visão de Alarcão (2007), a sociedade atual:

Começou por se chamar sociedade da informação, mas rapidamente se passou a chamar sociedade da informação e do conhecimento, a que, mais recentemente, se acrescentou a designação sociedade da aprendizagem. Reconheceu-se que não há conhecimento sem aprendizagem (p.15-16).

Diante dessa acelerada evolução, associada às demandas da sociedade, o conhecimento, se bem estruturado, gera aprendizagem a todos que se relacionam com essa ferramenta de maneira funcional e criativa.

Na explicação de Longworth e Davies (1996):

Neste novo mundo do século XXI, holístico e abrangente, todas as nações e todos os indivíduos são simultaneamente depositantes e sacadores do banco do conhecimento que constitui a sociedade da aprendizagem (p.97).

Diante dessa afirmação, entendemos que o termo sociedade do conhecimento e da aprendizagem traduz o reconhecimento do sujeito diante das suas habilidades de aprender. O conhecimento é a ferramenta fundamental da educação. A sua utilidade caracteriza-se pelo movimento dos sujeitos sobre o ambiente ou meio social. Nessa configuração sócio-educativa, não é a construção do conhecimento por si só que fará o sujeito produtor do conhecimento, mas sim o uso que é feito dele numa mediação prática com o mundo social, cultural e intelectual.

Contudo, diante do conhecimento, estaria a escola desenvolvendo seu papel frente às exigências sociais? Nesse novo quadro que desafia o sistema educacional, questionamos: em que tempo está vivendo a escola? Será o tempo da modernidade ou da pós-modernidade?

Na visão de Feinmann (1994), a modernidade e a pós-modernidade expressam uma modulação diferente sobre as mesmas preocupações, reconhecem que a vitalidade do moderno foi seu projeto de mudança e preocupam-se com o desuso da filosofia crítica e com as implicações que tem para produzir novos projetos de mudança.

Por consequência, a escola é produto da modernidade e traz em suas raízes uma cultura hierarquizante, pautada no modelo cartesiano-positivista, responsável pela instauração da égide das práticas conservadoras e da negligência com o acesso ao conhecimento. Ao se deparar com as exigências do momento, a escola manifesta crise e praticamente é obrigada a romper um discurso dominante. Nessa metamorfose, Imbernón (2000) endossa:

A escola deve abrir suas portas e derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que se passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte. Trata-se “simplesmente”, de romper o monopólio do saber, a posição hegemônica da função socializadora por parte dos professores e construir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto (p. 85).

Na busca de esclarecimento do papel da escola na atualidade, é importante entender que ela enquanto segmento da educação “não é uma entidade estática caracterizada exclusivamente pela sua organização, mas é uma entidade conflitual e contraditória que se reproduz no conflito” (CORREIA, 1989, p.18).

Já dito anteriormente, a escola, portanto, é um produto da modernidade que precisa ser reinventada para sobreviver aos desafios da nova sociedade, a qual, por sua vez, apela por propostas educativas que materializem de fato o discurso da educação no contexto social.

Sintetizando, expressamos, de acordo com Rigal (2000, p.188), que a finalidade da escola no século XXI “é construir uma cultura orientada para o pensamento crítico que pretenda dotar o sujeito individual de um sentido mais profundo de seu lugar no sistema global e de potencial papel protogônico na construção da história”.

Rigal (2000) ainda esclarece que a escola necessita urgente facilitar que cada indivíduo reconstrua conscientemente seu pensamento e sua ação, por meio de um processo coletivo de descentralização e reflexão sobre a própria experiência e a dos demais e tenha autonomia intelectual pra analisar criticamente os processos e conteúdos socializadores recebidos e articulá-los em um âmbito totalizador.

O conflito parece desestabilizar o modelo educacional vigente, no qual a instrução é o foco do processo pedagógico. A vez e a voz do discurso educativo se resumem na figura do professor detentor do conhecimento. O aluno se relaciona de maneira receptiva e passiva, inibindo de fato as potencialidades da sua aprendizagem.

Nessa visão, a função da escola se resume à gestão do ensino, ou seja, o ensino como ação transmissora representa um maior significado que a aprendizagem, o conhecimento se pauta na figura do professor.

Na explicação de Freire (1988), essa prática educacional pode ser denominada como educação bancária. O aluno nessa abordagem é visto como depósito de informações e conhecimentos, ou seja, o saldo da aprendizagem é determinado pelo professor.

Numa perspectiva de alerta, esse mesmo autor esclarece que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (2007, p.47).

A caminho de um paradigma inovador, a sociedade numa nova ordem, delega à escola a construção de práticas pedagógicas que instrumentalizem “os estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p.158).

Assim, o estudante rompe sua condição de receptor passivo e assume características de pesquisador e produtor de conhecimento. Nesse contexto, Demo (1996) ressalta:

[...] É fundamental que os alunos escrevam, redijam, coloquem no papel o que querem dizer e fazer, sobretudo alcancem a capacidade de formular. Formular, elaborar são termos essenciais da formação do sujeito, porque significam propriamente a competência, à medida que se supera a recepção passiva do conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e de contrapor... Aprende a duvidar, a perguntar, a querer saber, sempre mais e melhor. A partir daí, surge o desafio da elaboração própria, através da qual o sujeito que desperta começa a ganhar forma, expressão, contorno, perfil. Deixa-se para trás a condição de objeto (p.28-29).

Na condição de sujeito da sua própria aprendizagem, o estudante se autoriza a aprender, cria espaços de experiências, atribuindo sentido e significado às suas produções. Sobre conhecimento e aprendizagem, Papert (2008, p.71) salienta que “aprender-em-uso libera os alunos para aprender de uma forma pessoal, e isso, por sua vez, libera os professores para oferecer aos seus estudantes algo mais pessoal e mais gratificante para ambos os lados”.

Nesse cenário de mudanças, a escola se depara com novas notícias. O seu papel social começa a ser questionado e o grande desafio se estabelece em “organizar e dirigir situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p.25), que promovam a autonomia e a criatividade na formação acadêmica de todos os estudantes.

Frente a esse desafio, a crise abala a estrutura escolar. O movimento paradigmático aponta o conhecimento como progresso de uma nação e a aprendizagem deve se materializar pela experiência.

Parece-nos reconhecer que a escola já não atende aos interesses dos aprendentes. Um desconforto se instala nesse espaço, pois o modelo educacional vigente não consegue explicar os fenômenos da realidade. Nessa circunstância, Moraes (2003) explica que a grande maioria dos professores ainda permanece privilegiando a velha maneira como foram ensinados, enfatizando o velho ensino, distanciando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, perpetuando um modelo de sociedade que

produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir o conhecimento.

Diante da aceleração das mudanças, a escola parece comprimir as suas necessidades. Seus efeitos até agora produzidos tem como referencial um modelo conservador que a cega diante das suas próprias capacidades. Contudo, estamos vivendo um futuro que "invade o presente por meio de velocidades diferentes. Dessa forma, torna-se possível comparar a velocidade dos diferentes processos, à medida que se afirma e se desenvolve" (TOFFLER, 1973, p.13).

Frente a esse movimento avassalador, "a escola não pode estar de costa para a sociedade" (ALARCAO, 2007, P.51). A educação de hoje e do futuro enfrenta desafios sobre a ordem de novos paradigmas. Em função dessa emergência de mudança na escola, passaremos a discutir a crise educacional no espaço escolar, considerando o movimento paradigmático instalado nesse espaço.

### **1.3 A escola diante do novo paradigma**

De fato, o que entendemos por paradigma? Seria o abandono de uma velha prática em prol da construção do novo?

Buscando elucidar o conceito de paradigma, reportamo-nos a Kuhn (1978, p.22), ao afirmar que "um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma".

A entrada de um novo paradigma sugere a construção de novos olhares, exigindo novas posturas e abandonos de práticas que não dão conta de explicar os fenômenos da realidade. Contudo, a mudança tem um caráter provocativo que desestabiliza pessoas gerando comportamentos de resistência e permissividade.

Diante dessa mudança conflitiva, a quebra de pensamentos, ideias e posturas produz revoluções científicas, que, na explicação de Kuhn (1978, p.125), são "aqueles episódios de desenvolvimento não acumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior".

Nesse âmbito, enfrentar uma sociedade que postula o conhecimento como um novo paradigma, parece desestabilizar a escola, colocando-a em crise, exigindo um repensar do seu papel frente à produção do conhecimento. Conforme Moraes (2003, p.55), "a crise provoca sempre um mal-estar na comunidade envolvida sinalizando uma renovação e um novo pensar".

Ao pensar sobre si mesma, a escola assume uma identidade reflexiva, que, na visão de Alarcão (2001, p.11), se define como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultâneo avaliativo e formativo.”

Alarcão (2007, p.85) ainda reforça que, ao se deparar com novos paradigmas, a escola precisa ser “uma comunidade pensante. Ao pensar, a escola, e os seus membros, enriquecem-se e qualificam a si próprios. Nessa medida, a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante”.

Analisando as práticas escolares, o modelo tradicional ainda predomina na organização escolar. As práticas conservadoras ganham espaço na sala de aula. Alunos e professores decoram um cenário com cadeiras enfileiradas, à espera de uma dosagem de conteúdos que precisam ser consumidos por unidade ao longo do ano letivo.

Em tempo de mudança, Belo (2010) propugna que:

A atual missão da educação na sociedade reside em permitir que sejam exploradas e criadas formas de ver a escola como local de aprendizagem, de partilha de saber, de ampliação das fronteiras do conhecimento e do encontro de novos caminhos ao longo da vida. (p.227)

Nesse plano, Pérez Gómez (1992) anuncia que a escola não deve se limitar a transmitir informação. Sua função educativa contemporânea deve orientar-se para provocar organização racional da informação fragmentada recebida e a reconstrução crítica das preocupações acríticas.

Assim, o papel da escola na sociedade atual configura-se na construção de eventos pedagógicos que valorizem a aprendizagem e os caminhos percorridos pelos estudantes nesse processo. Os mecanismos devem ser focados nos conhecimentos e recursos dos alunos. Cabe ao professor oferecer dispositivos a essa construção.

Nessa dinâmica, ressalta Antunes (2002):

Nenhum professor pode ensinar um aluno a ser capaz, mas pode ajudá-lo a se descobrir capaz. A escola não pode mais fixar-se como centro epistemológico. Precisa urgente, propiciar aos alunos a recepção plena de suas capacidades motoras, cognoscitivas e emocionais. Além disso, é preciso que a escola ensine a criança a aprender, pensar, refletir, pesquisar, estudar, auto-avaliar-se e, em nenhum momento, perca a oportunidade de torná-la conhecedora de si mesma, autora de suas próprias metas e meios, um indivíduo que saiba conviver, interagir e relacionar-se com os outros (p.47).

Em tempos de “aprender a aprender”, recorremos a Papert (2008, p.13), ao afirmar que “a habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com inesperado”.

Nessa via de pensamento, Toffler (1973, p.345) complementa: “os estudantes devem aprender como se livrarem das velhas ideias, como e quando substituí-las. Devem, em resumo, aprender a aprender”.

Entendemos que, diante de tantas mudanças já ditas anteriormente, a escola necessita pensar sobre o seu papel, reconhecendo suas partes no todo. Parece complexo, incerto, inconcluso. Ao discorrer sobre complexidade, Morin (2000) reflete:

A complexidade está num emaranhado de coisas que faz com que nós não possamos tratar as coisas, parte a parte. Isso corta aquilo que une as partes e produz um conhecimento mutilado. O problema da complexidade parece imenso porque nós estamos num mundo onde só existem determinações, estabilidades, repetições, ciclos, mas também perturbações, obstruções, aparecimentos, o novo. Em toda complexidade existe a presença de incertezas, sejam empíricas, sejam teóricas, e mais frequentemente ao mesmo tempo empíricas e teóricas (p.169).

Nesse complexo mundo do conhecimento, o discurso educativo aposta também na diversidade. Conforme Imbernóm (2000):

A diversidade é um termo novo e pós-moderno que provém de outros campos sociais. Nesse momento, fala-se de individualizar, de compensar, de fracasso de sucesso, de dificuldades para atender um grupo heterogêneo, de igualdade de oportunidades, etc (p.84).

Ao pontuarmos a diversidade, consequentemente estamos falando de uma escola que ofereça uma educação para todos, respeitando ainda as “características, interesses, habilidades e necessidades” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) de todos os estudantes.

Assim, estamos abrindo um debate sobre inclusão, que, na compreensão de Rodrigues, Krebs e Freitas (2005), é o processo de reconhecimento e respeito das diferentes identidades dos alunos e uma cultura institucional que aproveita estas diferentes identidades para o benefício de todos.

Nesse aspecto, a escola se depara com novos desafios: gerir o conhecimento de maneira a atender aos estilos de aprendizagem de todos os alunos. Entre os grupos de alunos, estão presentes na escola estudantes com altas habilidades, que são



caracterizados pelo discurso social como os mais capazes. Contudo, “é comum que os mais capazes sintam-se desestimulados, desperdiçando suas potencialidades criativas em ambientes não desafiadores” (VIRGOLIM, 2007, p.25).

Conforme, Benito (1999), a preocupação da escola limita-se em utilizar e valorizar apenas o pensamento analítico, o que determina uma visão de ensino e aprendizagem mais conservadora, no qual o estímulo e o reconhecimento da criatividade e outras formas de expressão da inteligência ainda são iniciativas muito restritas.

No contexto do movimento paradigmático, o objetivo da educação no espaço escolar é criar possibilidades para que os estudantes sejam “capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram – homens que sejam criativos, inovadores e descobridores”. (PIAGET , apud. WADSWORTH, 1984, p. 119).

Reconhecemos a urgência de a escola avaliar sua função, para que, de fato, a sua existência tenha sentido em uma sociedade em que o conhecimento está disponível em qualquer lugar, não se reduz apenas à escola. Assim, é preciso refletir que práticas precisam ser rompidas e que práticas necessitam ser construídas e desenvolvidas.

Nesse debate dissertativo, focalizaremos nosso próximo capítulo no plano da inovação pedagógica, considerando, sobretudo, as implicações no âmbito do contexto educativo escolar, face à sociedade atual.



## **CAPÍTULO 2 - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

### **2.1 Inovação em educação: novos cenários**

Investigando acerca do conceito de inovação, identificamos, segundo o dicionário Bueno (2000), que é o movimento da “novidade, reforma, modernização, atualização”. Esse quadrante de palavras nos leva a concordar que a inovação se origina da necessidade de transformar, adaptar a ação humana a um paradigma que atenda às demandas contemporâneas.

Conforme Cunha (1998), a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma quebra de paradigma e não apenas a incorporação de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido, envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento.

Na visão de Cardoso (1993), a inovação não é uma simples renovação, pois implica uma ruptura com a situação vigente. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente “novo”, em vez de renovar, que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial.

Fino (2008) ainda alerta que a inovação não pode ser interpretada como “uma espécie de excentricidade de ‘cientistas da educação’, ou, pior ainda, uma absoluta falsificação destinada a ‘vender’ o velho paradigma utilizando novos meios”.

Nesse contexto, compreendemos que a inovação não se trata de um decreto, de uma lei que proclama o novo, mas, sobretudo, uma desconstrução de valores, ideias e conceitos diante do novo. Assim, “a aceitação do novo não pode ser acolhido só porque é novo” (FREIRE, 2007, p.35).

Enfrentar novas situações importa esclarecimentos do que queremos alcançar diante de nós mesmos. Nesse contexto, aprendemos com Toffler (2007, p.433) que “a responsabilidade da mudança, por conseguinte, está em nós. Devemos começar por nós mesmos, ensinando-nos a não fechar as nossas mentes prematuramente à novidade [...]”.

Numa perspectiva inovadora, o homem não é apenas objeto da história, mas o sujeito que faz a sua história em participação reflexiva com os outros. É preciso que a necessidade da mudança surja, considerando-se as concepções e os resultados que ela poderá provocar. Nesse sentido, Fernandes (2000) comenta:

É de salientar que se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda a mudança introduz necessariamente inovação. A mudança pode, por vezes, significar apenas a recuperação de práticas do passado (p.48-49).

Entende-se, assim, que o movimento de inovação que se configura no contexto educacional não pode ser confundido com a tradicional concepção de mudança, ou interpretado como uma recolagem de situações, atitudes e procedimentos externos à situação, à prática inovada.

A inovação se realiza numa perspectiva histórica, social e, sobretudo, humana. Ela circula em determinado lugar, tempo e numa variedade de circunstâncias. É o resultado, o produto de uma ação e intervenção humana sobre o contexto social. Sob essa ótica, dialogamos com Sousa (2000, p.31): “A realidade educativa e social está em permanente evolução, torna-se extremamente difícil cortar a dinâmica dos fenômenos em fatias, com fronteiras exactas dum determinado momento”.

Assim, ao se tratar de educação, é fundamental entendermos a inovação não como um produto do modismo pedagógico. Pensar a educação numa ótica inovadora significa investir em práticas pedagógicas que contemplem, de fato, as reais necessidades dos aprendentes, colocando-os em situações de envolvimento com o conhecimento.

Nesse cenário de transformação, o discurso educativo atual da inovação se manifesta pelas mudanças paradigmáticas da evolução da ciência e da tecnologia. A educação atua como uma mola propulsora do desenvolvimento político, econômico, cultural e social de um país. Nesse modelo de educação cabe aos homens o exercício de “tarefas intelectuais e criadoras” (TOFFLER 1973, p.335) que instiguem a aprendizagem.

Em novos cenários educacionais, a aprendizagem ganha destaque. Não se trata de aprender tudo ao mesmo tempo, mas efetivamente aprender de maneira diferente, substituindo de fato os tradicionais modelos de aprendizagem reprodutivistas. Nesse caminho, a aprendizagem é vista como uma atividade reflexiva e não uma tarefa repetitiva.

Como já nos referimos anteriormente, um dos grandes desafios da educação se apresenta no viés do “aprender a aprender”. Situações de aprendizagem “como aprender, desaprender e reaprender” (TOFFLER, 1973, p.334) são ações essenciais à construção do vínculo com o conhecimento.

Nesse mesmo itinerário reflexivo, Toffler (1973) faz uso das palavras do psicólogo Herbert Gerjuoy do Human Resources Research Organization, ressaltando que:

A nova educação deve ensinar o indivíduo como classificar e reclassificar as informações, como avaliar sua veracidade, como alterar as categorias quando necessário, como examinar os problemas de uma nova direção – como ensinar-se a si mesmo. O analfabeto de amanhã não será o homem que não pode ler; será o homem que não chegou a aprender a aprender (p.343).

Diante desse pensamento, entendemos que a educação deve promover ambientes de aprendizagem que potencializem a autonomia e a gestão criativa do conhecimento. O foco, portanto, é investir em práticas pedagógicas que possibilitem ao estudante transformar-se num sujeito efetivamente pensante, capaz de construir e desconstruir conceitos a partir de nutrientes cognitivos de que dispõe.

Assim, segundo Alencar (1995), mudanças são necessárias na estrutura escolar atual, a fim de que se promovam condições apropriadas para a realização criativa e produtiva dos alunos; engajá-los em experiências de aprendizagem que satisfaçam seus interesses e estimulem sua imaginação.

Compreendemos que o paradigma instrucionista que enfatiza o ensino já não atende às demandas da sociedade da aprendizagem. Se o clamor é pela aprendizagem, “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (PAPERT, 2008, p.134).

Nessa abordagem, entendemos que o principal objetivo da escola atual não se pauta na ação de ensinar, mas, acima de tudo, em permitir experiências com o conhecimento que promovam a curiosidade e descoberta pela aprendizagem. Diante do propósito de entendermos o valor da aprendizagem dentro da escola, continuaremos nossas reflexões com ênfase na questão da inovação pedagógica no contexto escolar considerando os agentes envolvidos nesse espaço.

## **2.2 Inovação pedagógica no contexto escolar**

O modelo atual de escola ainda respira uma cultura dominante que preserva a hierarquia do saber na figura do professor, reservando ao aluno o papel de um receptor passivo de informações, que, em cadeiras enfileiradas, absorve uma dosagem de conteúdos que precisam ser consumidos por unidade ao longo do ano letivo.

Contudo, a chegada de um novo milênio anuncia mudanças paradigmáticas, exigindo da instituição escolar uma nova cultura que atenda às exigências da sociedade.

Nesse contexto, enxerga-se uma sociedade incorporada a um mundo cada vez mais informacional e globalizado, onde a inovação tecnológica incute nas mentes e ações humanas a necessidade de acompanhar o seu desenvolvimento político, educacional, econômico e social.

Nesse cenário, Fino (2001) comenta que “enquanto na sociedade a evolução da tecnologia faz precipitar o futuro com uma aceleração cada vez mais exponencial, a escola tem continuado a ver aumentar a distância que a vem separando da realidade autêntica, que é a que se desenrola no exterior de seus muros anquilosados”.

Ainda em consonância com Fino (2001), a escola insiste em manter um modelo de ensino baseado na concepção tradicional. Nessa instância, o modelo de aprendizagem dos alunos perpassa um modelo de ensino dos professores que ainda preza por uma hierarquização da prática pedagógica, em que o agente docente tem sob seu jugo um corpo discente passivo às demandas do conhecimento.

Nessa ordem, a escola autoriza-se a gerir o ensino, e a promoção de contextos de aprendizagem não faz parte desse espaço, dificultando, assim, o envolvimento do estudante com o conhecimento e a aprendizagem.

Aprisionada a uma prática conservadora, a passos curtos, a escola começa a sentir a pressão social provocada pelos efeitos da tecnologia. Os ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se cada vez mais relevantes às demandas por conhecimento dos estudantes.

Contudo, Fino (2008) adverte: a inovação pedagógica, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia, não é sinônimo de inovação tecnológica.

Fino (2008) ressalta ainda que:

A inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que se possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside (p.3).

A inovação pedagógica procede do rompimento de práticas tradicionais enraizadas na escola, que alimentam a tradição cultural em que o aprender se reduz a

uma ação repetitiva, e o ensinar se limita à execução de conteúdos transmitidos pelo exercício da docência.

Transferir conhecimento já não cabe mais à escola. Uma prática educacional sobre esse viés parece estar na iminência de desaparecer em tempos em que o paradigma vigente contempla a gestão do conhecimento, valorizando os processos de aprendizagem e considerando os estilos e as necessidades de aprender de todos os estudantes.

Assim, numa perspectiva inovadora, o sistema escolar na atualidade, segundo Gardner (2010):

Deve individualizar a educação tanto quanto possível. Devem ser levadas a sério as diferenças cognitivas entre indivíduos, sendo apresentadas a cada um as melhores maneiras para a aprendizagem. Uma escola deve ensinar conceitos de formas variadas. Ao fazer isso, os professores atingem mais estudantes e mostram como é compreender um conceito, porque quem realmente compreende um conceito pode pensar de muitas formas (p.21).

Nesse formato de escola, Habermas (1982) assinala que o educador deve ser um inventor constante dos meios e caminhos que facilitem mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e apreendido pelos alunos.

Assim, vê-se a necessidade da transformação da escola, habilitando-a, de fato, para o “verdadeiro papel que ela desempenha no equilíbrio das instituições sociais” (SOUSA & FINO, 2007).

Contudo, é fundamental a mudança nas práticas. Como já dito anteriormente, a inovação não é um decreto, uma lei que regimenta o novo. Ela implica uma “descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e consiste na actualização, a nível micro, de uma visão crítica sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos” (FINO, 2008, p.13).

Entendemos, em concordância com Fino (2010, p.279), que a “inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico”.

Conclui-se, portanto, que a reflexão sobre a prática é um elemento essencial no processo de inovação e o professor é o agente principal, no que se refere à transformação das práticas pedagógicas.

Compreendemos, ainda, que a “mudança da escola exige mudanças nas estruturas, nas relações e nas práticas dos actores: mudar legislação sem novas práticas não leva a mudanças significativas” (BENAVENTE, 1988, p.24).

Nesse contexto, é relevante entender que a inovação efetiva-se nas mudanças das práticas pedagógicas, e essas mudanças sugerem ao professor o envolvimento com a tarefa e o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Assim, concordamos com Freire (1999): “A gente se faz educador fundamentalmente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Sob esse prisma, Blanco (1995, p.303) ressalta que a inovação no âmbito da prática pedagógica, “pressupõe uma mudança em nossa tradição pedagógica e um papel diferente ao professor, o qual terá que ser capaz de analisar situações problemas e buscar soluções”.

Conforme o nosso percurso dissertativo, continuaremos a discussão sobre inovação pedagógica enfatizando, a seguir, a prática pedagógica no contexto da aprendizagem.

### **2.3 Inovação pedagógica e prática pedagógica: novos rumos e contextos na aprendizagem escolar**

Diante das exigências sociais, a escola é um espaço favorável ao desenvolvimento da sociedade. Contudo, seus objetivos e procedimentos metodológicos precisam ser rejuvenescidos, frente aos novos contextos sociais que implicam mudanças paradigmáticas nas concepções de ensino e aprendizagem.

Ao enfrentar essas mudanças, consequentemente a escola se depara com posturas resistentes e tensionais à implantação do novo, arraigada que está à repetitiva rotina. Conforme Silva (2008):

A superação de uma concepção em favor de outra e a instauração de mudanças não são processos rápidos nem simples, requerem compreensão e amadurecimento de novas ideias, desapego dos antigos modelos e práticas, consciência da necessidade de mudar e disposição para a mudança (p. 32).

O cenário de ruptura da abordagem tradicional de ensinar e aprender provoca caminhos para a inovação. O vislumbrar pelo novo parece acontecer, contudo o discurso



diante do “fazer pedagógico” baseia-se em princípios obsoletos que distanciam a escola das demandas educacionais atuais.

Na realidade, “a escola se encontra defasada do contexto em que se insere” (SOUSA, 2007, p. 15). As características da comunidade estudantil alteram-se, gerando expectativa no que se refere ao papel do professor. Apesar de entendermos que ele não é o único agente responsável pela mudança no espaço escolar, compreendemos que “não restam dúvidas de que os professores são agentes fomentadores de formação pessoal e social, promotores da mudança e do crescimento intelectual” (STEINER, 2005, p. 145).

Conforme Almeida (2000, p.14), no processo de inovação pedagógica “a instituição educacional assume o papel de mobilizadora de transformações, e o professor, o papel de promotor da aprendizagem”.

Nesse caminho, Fino (2008) aduz que:

A inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito mais atenção à criação dos contextos de aprendizagem para seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na actividade deles, o essencial dos processos (p. 5).

Nessas circunstâncias, a prática pedagógica numa perspectiva inovadora credita ao professor a possibilidade de abertura à criação de novos rumos e contextos na construção da aprendizagem dos alunos.

Nessa lógica, a prática não se reduz à mera transmissão de conhecimento, ela expressa, de acordo com Santos (1994), a necessidade:

[...] de contemplar experiências de aprendizagem que permitam construir estratégias que ajudem o aluno a utilizar de forma consciente, produtiva e racional o seu potencial de pensamento e que permitam torná-lo consciente das estratégias de aprendizagem a que recorre para construir (reconstruir) os seus conceitos, atitudes e valores. (p.101)

Nesse cenário de prática pedagógica, a aprendizagem é a própria construção do conhecimento e o ensino é uma ação interventiva, no qual o papel do professor consiste em promover desafios adequados às necessidades de cada aluno.

Tratando-se de aprendizagem, todos os indivíduos apresentam características particulares, ritmos de desenvolvimento próprios, necessidades e potencialidades que devem ser levadas em consideração no contexto do processo educativo. Entende-se que os contextos de aprendizagem escolar devem ressaltar a diversidade dos alunos aos seus

conhecimentos, experiências e interesses. Assim, cabe à escola trabalhar com essa diversidade na intenção de construir práticas que colaborem no investimento da aprendizagem.

Sobre diversidade, Gardner (2001, p.262) anuncia: “a diversidade é a ordem do milênio. Se o milênio passado trouxe mais democracia, este agora deverá trazer individuação – não no sentido de egoísmo ou egocentrismo, mas no sentido de conhecer e respeitar individualmente cada pessoa”.

Na perspectiva da diversidade no contexto da aprendizagem, considerando a discussão sobre inovação pedagógica, discorreremos no próximo capítulo sobre educação inclusiva. De acordo com Lima (2005):

A educação inclusiva parte do pressuposto da heterogeneidade e leva em consideração as capacidades, ritmos, aquisições e modalidades de aprendizagem do estudante de forma a poder organizar, com sucesso, a aprendizagem de grupos necessariamente muito diferentes (p.93).

Nessa compreensão, entendemos a educação inclusiva como paradigma inovador adequado a um novo tempo que prima pela construção de práticas pedagógicas inovadoras. Refletiremos, ainda, a respeito das concepções, princípios e diretrizes que regem a aprendizagem dos estudantes com altas habilidades, considerando a prática pedagógica e a prática docente, face ao desenvolvimento dessa comunidade estudantil.

## **CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **3.1 - O percurso histórico: da segregação à inclusão**

Ao iniciar uma discussão sobre educação inclusiva, faz-se necessário compreender a base histórica das pessoas com deficiência. Retomando o percurso da educação especial no Brasil, constata-se que o modelo aplicado se fundamenta numa visão assistencialista e segregativa. O movimento da causa focava-se em ações beneficentes de atendimento às deficiências. A concepção em torno do sujeito com deficiência tem origem no modelo médico, ou seja, o problema está na pessoa com deficiência, que porta um “defeito” que precisa ser corrigido, para que, de fato, venha fazer parte da sociedade. Conforme Sasaki (1999):

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas, e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência ou de outras condições atípicas para que essas possam, aí sim, buscar os seus desenvolvimentos pessoal, social, educacional e profissional (p.29).

Nesse cenário de exclusão, Sasaki (2003) esclarece que nenhuma atenção foi provida às pessoas com deficiência, tendo em vista que a sociedade ignorava, rejeitava e perseguia essas pessoas, sendo consideradas muitas vezes como possuidoras por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica ou feitiçaria.

Refletir sobre inclusão significa, antes de tudo, entender o que é exclusão. Recorreremos, então, às explicações de Sasaki (2009) sobre o assunto. Segundo esse autor, a sociedade passou por quatro fases até alcançar o movimento da educação inclusiva.

A primeira fase, que corresponde ao período anterior ao século XX, pode ser chamada de fase de exclusão, quando a maioria das pessoas com deficiência era indigna de educação escolar.

A segunda fase, chamada de segregação, começou com o atendimento às pessoas com deficiência dentro das grandes instituições. A partir da década de 1950, e mais fortemente nos anos 1960, com a eclosão do movimento dos pais de crianças às quais era negado o ingresso em escolas comuns, surgiram as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional ficou com dois

subsistemas funcionando paralelamente e sem ligação uma com a outra: a educação comum e a educação especial.

A terceira fase, localizada na década de 1970, constituiu-se na fase da integração. Nessa fase, houve uma mudança em direção à ideia de educação integrada: as escolas comuns aceitavam as crianças e os adolescentes com deficiências nas classes comuns, porém esses alunos precisavam ser capazes de se adaptar à classe comum como esta se apresentava; portanto, sem modificações no sistema. Nessa configuração, a educação integrada ou integradora exigia que o aluno se adaptasse ao sistema escolar, excluindo, assim, aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos. As leis sempre tinham a preocupação de ressaltar “preferencialmente na rede regular de ensino”, o que deixava em aberto possibilidade de manter alunos nas classes especiais.

Interpretando esse percurso histórico da educação, entendemos que as décadas de 1950, 1960, 1970 e início dos anos 1980 carregam a marca do processo de institucionalização da educação especial nos sistemas públicos de ensino, paralelo à cultura assistencialista de uma visão tecnicista. Aranha (2001) caracteriza esse período como o paradigma da institucionalização, o qual se fundamenta na crença de que a pessoa diferente estaria mais protegida se fosse confinada em ambiente segregado e construído à parte da sociedade.

A quarta fase se caracteriza no contexto da inclusão. Surgiu na segunda metade da década de 1980, incrementou-se nos anos 1990 e vai adentrar o século XXI. A ideia fundamental é adaptar o sistema escolar às necessidades dos estudantes. A filosofia fundamenta-se no ensino para todos os alunos, com ou sem deficiência, considerando os princípios da inclusão: aceitação das diferenças individuais como atributo e não obstáculo, valorização da diversidade humana, direito de pertencer e não ficar fora, dentre outros.

Nessa perspectiva, inclusão não significa estar, frequentar a escola, mas, sobretudo, vivenciar práticas de aprendizagem que atendam às necessidades específicas de todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, emocionais, sociais ou culturais e da circunstância de ter ou não deficiência.

Diante desse entendimento histórico da educação de pessoas com deficiência, a questão da adaptação evidenciava-se no que se refere à permanência do aluno no sistema escolar; ou seja, a criança precisava se adaptar à escola e esta se manteria distante das possibilidades de investimento na singularidade do estudante.

No contexto educacional atual, o discurso passa a ser compreendido como uma questão de direito. A escola precisa promover possibilidades para se adequar às necessidades de todos os alunos. Desse modo, a sociedade passa a conviver com uma cultura inclusiva que, de acordo com Santos (2003), deve ser:

Entendida não como uma nova metodologia, mas sim em seu sentido político mais amplo, como um paradigma educacional, um conjunto de princípios que vem progressivamente sendo defendido em documentos oficiais nacionais e internacionais e em experiências pedagógicas como forma de alcance de relações e como forma de combate a práticas excludentes (p.81).

De posse dessa afirmação, buscaremos apresentar ideias acerca de concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo, tendo como referência alguns documentos que influenciam o movimento da inclusão.

### **3.2 - Sistema educacional inclusivo: concepções, princípios e diretrizes**

Ao refletir sobre o processo de educação inclusiva, é imprescindível elucidar o conceito de inclusão. O dicionário Aurélio (2004) define inclusão como sendo o ato de inserir-se, fazer parte, estar incluído.

Investigando uma concepção mais abrangente, recorreremos a Mader (1996), ao afirmar que inclusão é:

O termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos, (...) uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal (p.47).

Santos (2002) complementa a ideia de Mader, quando enfatiza que:

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da elaboração de pensamentos, por meio da formulação de juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (p.31).

Na visão de Mantoan (2003):

Inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (p.24).

Baseados nas concepções de inclusão citadas, entendemos que a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, que comunga com uma filosofia que defende uma educação alicerçada na diversidade. Trata-se, portanto, da construção de uma prática que corresponda de fato às demandas e necessidades dos estudantes, enfatizando a singularidade no contexto social, emocional, cultural e pedagógico.

Assim, “a prática da educação inclusiva, anuncia que um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais a diversidade está sendo vista como algo natural” (MADER, 1997, p.47).

Respalhada pela defesa das leis, a inclusão no Brasil é, antes de tudo, uma questão de direito. Sobre esse pleito, a nossa constituição de 1988 (BRASIL, 1988) elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). Garante ainda expressamente o direito à igualdade (art. 5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. No inc. I do art. 206 institui como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Na construção de um sistema educacional inclusivo, o Brasil traça metas, respaldado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, em consonância com os postulados produzidos em Salamanca, na Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Conforme as diretrizes constantes da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ressaltamos alguns trechos que orientam os princípios da educação inclusiva:

- Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de considerar a vasta diversidade de tais características e necessidades, sendo que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, a qual deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

- O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...). Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva [...]

Reafirmando os princípios da Declaração de Salamanca, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.42) determinam que a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

Esse mesmo documento, por meio do art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, considera que Educação Especial “é processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais em todas as etapas e modalidades de educação”.

Avançando na análise dos documentos, compreendemos, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), que a expressão “necessidades educacionais especiais” é utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculadas a deficiências.

Nesse entendimento, a expressão “necessidades educacionais especiais” coloca o estudante na condição de quem solicita da escola condições adequadas ao desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, o caráter de funcionalidade não se respalda apenas no acesso à escola, mas implica na permanência com qualidade do estudante nesse espaço.

Para atender às necessidades educacionais dos alunos é preciso que a escola se modifique. O paradigma da educação inclusiva invade a escola, colocando-a em crise e

exigindo uma resignificação do seu papel diante da aprendizagem. Segundo Mendes (2002):

Nesse momento caberá a ela atender a uma parcela social que até então esteve excluída de projetos e planos de trabalho, ainda que estivesse presente em suas dependências, seja em classe especial, na classe de recurso, ou na classe comum (p.76).

Contudo, quem são os excluídos de fato? Nesse universo de exclusão encontram-se também os estudantes com Altas Habilidades, foco principal do nosso estudo. O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 reconhece esse alunos como um dos segmentos da população discriminada e à margem do sistema educacional ao considerar que:

Alunos superdotados, portadores de altas habilidades, brilhantes e talentosos, que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar –, são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo, o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento (BRASIL, 2001).

Apesar de estarem à margem de um cenário de exclusão, Perez (2006) esclarece que:

Os estudantes com AH/S não precisam garantir o acesso ou ingresso à escola, pois sempre estiveram lá, embora não tenham sido atendidos qualitativa nem quantitativamente, o que os têm privado da permanência bem sucedida na escola (p.163).

No imaginário do discurso docente, alguns mitos alimentam a concepção dos professores, levando-os a acreditar que esses estudantes não precisam de ajuda, são muito inteligentes, são capazes de fazer tudo sozinhos, enfim, não necessitam de atendimento especial; portanto, não são alunos com necessidades educacionais especiais.

Porém, quem são esses estudantes? Como defini-los? O espaço sala de aula, se bem explorado, constitui-se num laboratório de experiência com o conhecimento. Mas, no ato pedagógico do exercício da docência, o aluno que apresenta um rendimento abaixo da média, logo é notado pelo professor, sendo assim rotulado como um aluno que apresenta dificuldade para aprender. Porém, alunos que apresentam um desempenho acima da média, se sobressaem em alguma área, têm grande motivação ou interesse, são criativos ou possuem habilidades de liderança, esses alunos, na maioria das vezes tem



apenas o reconhecimento de “que é um ótimo aluno, além de alguns mitos como a certeza de que este aluno terá um futuro brilhante” (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Conforme Rech e Freitas (2006):

Diversos fatores contribuem para que o aluno com altas habilidades possa, realmente, ter um bom rendimento escolar. Entre eles, citamos: aulas motivadoras e dinâmicas, o que irá depender da metodologia que o professor utiliza, por exemplo, grupos de discussões, ao invés de aulas expositivas (p.79).

Entendemos assim, que o envolvimento com atividade, torna-se um dispositivo para a construção da aprendizagem. Nesse sentido, Alencar (2001) ressalta:

É necessário salientar a importância de propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno com altas habilidades, a par de atender às suas necessidades educacionais. Especialmente relevante é a promoção de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedora, que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização de seu potencial. Também necessário é que se respeite o seu ritmo de aprendizagem (p.126).

No Brasil, o estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) tem garantido por lei seu acesso ao ensino regular, assim como uma proposta curricular para casos específicos. A resolução CNE/CEB nº 2/01 apresentada nas diretrizes nacionais para educação especial na educação básica refere-se aos estudantes com altas habilidades/superdotação, aqueles que apresentam:

Grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelo sistema de ensino, inclusive, para concluir em menor tempo a série ou etapa escolar (BRASIL,2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – e o Plano Nacional de Educação (2001) reconhecem o atendimento especializado frente às diferenças. Esse reconhecimento está no art. 24, que estabelece:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (...) V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: (...) c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (BRASIL ,2001).

E no art. 59 alerta que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais: (...) II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos.

Ainda conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução nº 2/01, art. 8º, enfatiza que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: (...) serviços de apoio pedagógico especializados em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Visando ao atendimento educacional do estudante com altas habilidades, em 2005 a Secretaria de Educação Especial implantou em parceria com as Secretarias de Educação em todas as unidades da federação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S. Conforme Dutra (2007) os núcleos fundamentam-se nos:

Princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva e têm como objetivo formar professores e profissionais da educação para identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento da potencialidade desses alunos (p. 5).

Em Pernambuco, esse atendimento vem acontecendo no município do Recife. Mais adiante, no capítulo da metodologia, será esclarecido o formato desse atendimento.

Conforme esse itinerário reflexivo, Skrtic, 1994, apud Staimback & Staimback, 1999, definem que:

A inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção (p.31).

Nessa trajetória dos princípios e diretrizes que regem o sistema educacional inclusivo, a escola passa a conviver com as exigências de um novo tempo, que situa a

diversidade como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, entende-se a necessidade de mudar a escola e, sobretudo, o ensino nela vivenciado.

É preciso compreender aprendizagem como fio condutor para qualquer intervenção educacional. A escola para todos se caracteriza pela permanência do aluno, através de práticas que valorizem a aprendizagem do ponto de vista de quem aprende. Seguindo essa direção, Mantoan (2003), coloca que:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das concepções atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é avaliada (p.57).

Diante desse diálogo dissertativo, perguntamo-nos: Quem são os estudantes com altas habilidades? Como defini-los? Nesse momento, surgem novas questões: Perante suas necessidades educacionais, a escola dá conta das demandas dos estudantes com altas habilidades? O que é necessário para trabalhar com esse público?

Frente a essas inquietações, propomos, então, uma reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva no contexto das altas habilidades.

### **3.3 Em direção à prática: o fazer pedagógico no contexto das altas habilidades.**

No contexto educacional, quando falamos em estudantes com altas habilidades/superdotação, o tema parece tímido e pouco discutível nas rodas de formação docente. Parece mais fácil evidenciar o aluno com desempenho “abaixo da média” e aluno na “média” do que localizar os que se sobressaem pelo seu alto nível de capacidade para aprender. O cenário de aprendizagem desses estudantes demonstra insatisfação pelo conhecimento. O potencial por vezes pode permanecer intocado, e parcialmente seu talento será desenvolvido.

Nesse conflito de estar na escola, porém com o sentimento de não pertencer a este espaço, instala-se a ideia de que o que é motivante e atrativo está fora da escola, chegando “ao ponto de se tornar uma pessoa apenas “média” na escola e provavelmente também na vida” (FREENAM e GUENTHER, 2000, p.16).

Voltando à questão da “Educação para Todos”, citada na Declaração de Salamanca, a diversidade passa a ser o fio condutor da educação inclusiva. Assim, a aprendizagem é o foco das atividades pedagógicas, sendo necessários investimentos

adequados para assegurar aquilo que é relevante e fundamental a qualquer estudante na escola.

Atuar pedagogicamente na diversidade é um grande desafio para as escolas. As necessidades educacionais são próprias a cada indivíduo, cabendo a ele mesmo experienciar seu estilo de aprendizagem.

Por esse prisma, a inclusão "envolve um processo de reforma e de reestruturação nas escolas como um todo, com objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola" (MITTLER, 2003, p.27).

Entende-se, por conseguinte, que o movimento pelas escolas inclusivas fundamenta-se no rompimento de práticas pedagógicas autoritárias e alienantes, que insistem em não reconhecer o papel do aluno no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva de valorização da aprendizagem, é necessário que o professor saiba quem é o seu aluno, seus interesses e necessidades para, a partir daí, construir estratégias em favor da construção da aprendizagem.

No contexto de identificação, os estudantes com altas habilidades são vítimas de alguns mitos que acabam negligenciando o seu desenvolvimento. Exemplificando essa situação, Pérez (2003) afirma que:

Os próprios mitos e crença em relação a estas pessoas fazem que a identificação seja considerada uma rotulação e que ela seja vista como uma discriminação dos indivíduos que no imaginário popular passam a ser melhores que o resto da sociedade (p.51-52).

Dentro desse viés, o aluno com altas habilidades carrega a marca do estudante "nota dez", ou melhor, o "super-herói" do conhecimento que deve ser bom em tudo, destacando-se em todas as áreas do currículo.

Na explicação de Rech e Freitas (2006), é preciso compreender que o estudante com altas habilidades é um aluno como qualquer outro, com potencialidades e dificuldades; cabe ao professor utilizar estratégias adequadas para estimular o estudante com potencial elevado, enriquecendo o conteúdo escolar. Concretizada essa tarefa, com certeza, esse aluno poderá se auto-afirmar como tendo Altas Habilidades sem correr o risco de ser criticado, caçado, o que levará a ser uma pessoa realizada na sua singularidade.

Nessa complexidade de valorização das diferenças, Mendes (2002) assinala que:

A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio-educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais (p.77).

Alicerçados nesse alerta de Mendes (2002) sobre a adequação do currículo na escola inclusiva, apresentaremos a seguir uma breve discussão sobre o currículo e suas implicações no âmbito da prática pedagógica inclusiva, tendo como foco a aprendizagem dos estudantes com altas habilidades.

### **3.4 Currículo, aprendizagem e altas habilidades**

Em se tratando da prática pedagógica inclusiva para os estudantes com altas habilidades, o currículo é, sem dúvida, um componente fundamental na organização do conhecimento e na construção da aprendizagem. Assim, o “currículo tem sentidos diferentes porque a educação é fruto de contextos e sujeitos” (PACHECO, 2007, p.69) também diferentes. Nessa perspectiva, para contemplar a diferença no ambiente escolar, Blanco (2004) explica que é necessário:

Romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais. A questão central é como organizar as situações de ensino de forma que seja possível personalizar as experiências de aprendizagem comuns, isto é, como conseguir maior grau de interação e de participação de todos os alunos sem perder de vista as necessidades concretas de cada um (p.293-294).

Na linha de abordagem de Blanco (2004), Rodrigues (2005, p.50) explica que “os alunos possuem diferentes pontos de partida para aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objetivos e competências diferentes”. Entendemos, assim, que mediar a aprendizagem do outro pressupõe conhecer aquilo que o sujeito dispõe em relação ao conhecimento, mobilizando, de fato, estratégias que possibilitem experiências significativas com o conhecimento.

Podemos dizer, então, que o currículo expressa a representação do fazer pedagógico, enquanto ação do docente nos ambientes de aprendizagem. Blanco (1995) explica que um dos elementos da ação educacional que mais necessitam de inovação é, precisamente, a metodologia, isto é, como o professor intervém na aprendizagem do

aluno. O como aprender é tão importante quanto o que se aprende. No entanto, a escola enfatiza o “o que” e não o “como”, ou seja, enfatiza mais os produtos que os processos.

Nesse modelo metodológico, a escola perpetua a abordagem instrucionista onde o poder do conhecimento é nutrido apenas pela figura do professor, em que a ordem é focar mais no ensino do que na aprendizagem.

Os “Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL,1999) estabelecem que as adaptações curriculares sejam entendidas como um processo a ser realizado no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), no currículo desenvolvido em sala de aula e no nível individual.

O documento ainda ressalta que não se trata de adotar um novo currículo, mas de:

[...] Planificação pedagógica e nas ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e; como e quando avaliar o aluno (p.177).

Em busca de adequações curriculares no cenário da diversidade, Blanco (2004) esclarece que:

A diversidade e a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve ser um projeto de escola e não de professores isolados já que um dos fatores de êxito da integração está em que ela seja debatida amplamente e assumida por toda comunidade escolar (p. 292).

Blanco (2004) destaca ainda que é essencial que todos os estudantes sintam que podem ter êxito em sua aprendizagem, particularmente quando têm dificuldade ou uma história de fracasso, e, para isso, devem ser propostas atividades que eles sejam capazes de resolver, com ajudas necessárias, e deve ser encorajado o empenho, não apenas o resultado.

Nessa visão, evidencia-se por parte da escola a necessidade de se definir e colocar em cena novos investimentos pedagógicos, que devem ser traçados e diagnosticados a partir da demanda da realidade de cada instituição.

Considerando as estratégias pedagógicas, a política de educação do Brasil incentiva as escolas a elaborarem de maneira autônoma e participativa o seu projeto pedagógico.

Assim, é importante compreender que um projeto pedagógico consiste em envolver todos os segmentos da escola considerando a sua realidade. É preciso refletir para não confundirmos ou reduzirmos a concepção de prática ou práxis pedagógica à prática docente.

A prática docente configura-se em uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com outras práticas. Quanto a isso, sugere Souza (2007):

A prática pedagógica enquanto ações coletivas é conformada pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou no trabalho dos conteúdos pedagógicos (p.200).

Direcionada pelo projeto político-pedagógico no âmbito da diversidade, entendemos que as adaptações curriculares devem contemplar o coletivo, tendo como referência a singularidade no processo da aprendizagem. Sob esse prisma, recorreremos a Mantoan (2003), quando afirma que:

Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político-pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado (p.65).

Segundo Mittler (2003, p.27), “a essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é acessível e relevante a qualquer aluno”.

Finalizando nossas reflexões sobre o patamar da educação inclusiva, tendo como foco a aprendizagem dos estudantes com altas habilidades no contexto escolar, percebemos que esse processo configura-se numa longa caminhada, contudo sem volta, pois a luta pela inclusão no contexto atual se mostra em todos os segmentos da sociedade, não se restringindo apenas à escola.

Conquanto, assegurar o direito à diferença no viés da diversidade é transpor barreiras, é aprender a incluir. Se a escola não se apropriar, de fato, dessa tarefa, a sociedade continuará alimentando a exclusão, e cada vez mais o que é de direito permanecerá sendo negado.

Nesse enfoque, uma “escola que se pretende democrática e aberta à diversidade social e cultural” (SOUSA, 2002, p.18) requer uma dinâmica curricular pautada naquilo

que o aluno dispõe, ou seja, seu conhecimento, suas ferramentas cognitivas atuais são referências para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Prosseguindo nossas discussões, apresentamos no próximo capítulo uma reflexão mais minuciosa sobre altas habilidades, considerando os limites e as possibilidades no contexto da aprendizagem escolar dos estudantes.



## **CAPÍTULO 4 - ALTAS HABILIDADES**

### **4.1 Altas habilidades: definindo um conceito, construindo uma compreensão**

Ainda de maneira inibida, porém instigante, a temática “altas habilidades” vem despertando interesse no campo da pesquisa, principalmente em uma era em que o “novo paradigma é o de uma educação para o desenvolvimento do talento humano” (NICOLOSO, 2006, p.233).

No Brasil, os estudos realizados com crianças com altas habilidades principiaram no início da década de 1930, por meio da contribuição da professora Helena Antipoff que na época atuava com grupos intitulados “bem-dotados”. Tradicionalmente, os estudantes com altas habilidades são reconhecidos como superdotados que carregam uma imagem de gênio com um valor intelectual muito acima da média.

No Brasil, país onde realizamos a pesquisa, o próprio termo superdotado vem sendo questionado em função do prefixo “SUPER”, que, segundo os estudos de Alencar (2001, p.137), “sugere a idéia da presença de uma performance sempre extraordinária, a par de uma ênfase no genótipo, ou seja, um dote que o indivíduo já traria ao nascimento e que se realizaria independentemente das condições ambientais. Alguns mitos sobre esse assunto começam a ser derrubados, a partir de novas concepções de “altas habilidades”.

Nessa linha de pensamento, Rodrigues (2009) afirma:

Trabalhar com alunos com altas habilidades requer, antes de tudo, derrubar dois mitos. Primeiro: esses estudantes, também chamados superdotados, não são gênios com capacidades raras em tudo – só apresentam mais facilidade do que a maioria em determinadas áreas. Segundo: o fato de eles terem raciocínio rápido não diminui o trabalho do professor. Ao contrário, eles precisam de mais estímulos para manter o interesse pela escola e desenvolver seu talento – senão, podem até se evadir (p. 24).

Já Virgolin (2007) comenta o seguinte:

É comum que os alunos mais capazes sintam-se desestimulados, desperdiçando suas potencialidades criativas em ambientes não desafiadores. [...], contudo, em um ambiente onde suas reais necessidades não são atendidas, eles deslocam sua motivação das atividades escolares para outras atividades que lhes sejam mais compensadoras, tais como interação social e devaneio (p. 25-26).

Entendemos que a falta de atendimento e investimento adequado às necessidades desse grupo de aprendentes coloca-os em risco de fracasso escolar, além de impedi-los, efetivamente, de desenvolver o seu potencial, o que contribui também para o fracasso de vida.

Conforme os estudos de Alencar & Fleith (2001), o aluno com altas habilidades/superdotação necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização plena do seu potencial. Isso significa a necessidade de a escola mudar seu formato em função de práticas que favoreçam a excelência em aprendizagem.

Percebemos, então, que no seu recorte atual o modelo de ensino estabelecido pela escola não atende a esse grupo de alunos. Concordamos com Pereira & Guimarães (2007, p.163), quando afirmam que “para muitos educadores, ter um aluno com altas habilidades/superdotação é sinônimo de desafio”. Esse desafio também passa pelo esclarecimento do que seja de fato o conceito de “altas habilidades”.

Ao examinarmos os termos altas habilidades e superdotação, estaríamos falando da mesma coisa? Ao investir-se em práticas pedagógicas de alunos que se destacam por seus talentos e suas habilidades superiores, essas nomenclaturas precisam ser esclarecidas.

No Brasil, a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura (1995) sugere o uso da nomenclatura “aluno portador de altas habilidades”, em vez de aluno superdotado, referindo-se a comportamentos e atitudes que determinam um desempenho consistente e superior em qualquer área do conhecimento.

Nessa visão, a ênfase é no “indivíduo como portador de uma característica que o diferencia de outros enquanto comportamento, mas como pessoa” (VIRGOLIN, 1997, p.174).

A definição adotada é a mesma apresentada no relatório de Marland (1972), do Departamento de Saúde, Educação e Bem Estar dos Estados Unidos, onde são delineadas suas áreas de habilidades.

A partir dessas diretrizes básicas, a definição postula que as pessoas com altas habilidades/superdotação são os educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica ou específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora.

Na visão de Virgolin (2007, p.28-29), essa definição é “vantajosa uma vez que chama atenção para importantes aspectos como:

- a pluralidade de áreas do conhecimento humano em que uma pessoa possa se destacar não se limitando a tradicional visão acadêmica da superdotação;
- o entendimento de que as altas habilidades se relacionam tanto com o desempenho demonstrado quanto a potencialidade em vir a demonstrar um notável desempenho; e
- a percepção de que a superdotação se modifica no discurso do desenvolvimento do indivíduo.”

Com relação às definições, segundo Alencar & Fleith (2001), o principal problema encontrado está relacionado a não haver concordância entre diferentes autores no que concerne à definição do superdotado. Assim, enquanto alguns fazem distinção entre o indivíduo superdotado e talentoso, utilizando o primeiro termo para fazer referência apenas aos indivíduos com uma habilidade excepcional na área intelectual ou acadêmica e o segundo para aqueles indivíduos com habilidades excepcionais nas artes, música ou teatro, outros discriminam ainda o indivíduo altamente criativo como parte de um grupo especial. Há ainda outros que não fazem qualquer distinção entre estes três grupos, considerando a superdotação como uma categoria geral, que incluiria tanto o indivíduo talentoso, como o criativo e aquele com uma habilidade intelectual superior.

Ao aludir-se ao conceito de altas habilidades/superdotação ressaltamos a “Teoria dos Três Anéis”, proposta por Renzulli (1986), ao definir que:

O comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três agrupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses agrupamentos habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade (p.11-12).

Nesse modelo, Renzulli (1986) enfatiza que nem sempre o indivíduo apresenta traços igualmente, contudo se o ambiente for enriquecido com estímulos adequados o seu potencial será amplamente desenvolvido.

Podemos observar a representação gráfica dessa definição através de um diagrama de Venn, em que a interseção dos três círculos simboliza o sujeito com altas habilidades.

Observamos, graficamente, segundo Renzulli (1986) o que produz a superdotação:

#### DIAGRAMA DE VENN

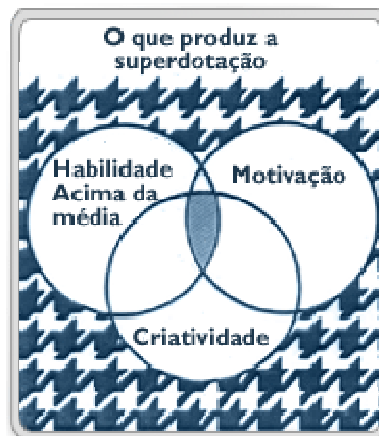


Figura 1 – Modelo Triádico de Superdotação

Fonte: Renzulli, 1986.

Interpretando o diagrama conforme a visão de Renzulli (1986), a habilidade acima da média envolve as habilidades geral e específica.

A habilidade geral enfatiza o processamento de informações, na capacidade de usar o pensamento, integrando experiências que resultem em respostas adequadas e adaptadas às novas situações. No geral, essas habilidades estão relacionadas à produção intelectual no contexto acadêmico.

As habilidades específicas referem-se à capacidade de o sujeito desempenhar suas habilidades interconectadas com as diversas formas de expressão, onde o conhecimento pode estar na arte, música, dança, liderança etc.

A criatividade respeita à capacidade de pensar e agir a partir de componentes motivacionais que potencializem o ato de criar em todas as áreas do saber e do fazer.

Quanto ao comprometimento com a tarefa, traduz o desejo, a energia que o indivíduo investe numa área específica do desempenho, ou seja, o indivíduo envolvido com a tarefa assinala perseverança, dedicação, paciência e autoconfiança naquilo que está produzindo e desenvolvendo.

Considerando os estudos de Renzulli (1986) sobre altas habilidades/superdotação, observamos dois perfis de superdotação: o primeiro refere-se ao desempenho intelectual acadêmico no contexto educacional, e o segundo, à produção criativa. Esse pesquisador aduz que ambos os perfis são importantes na formação do indivíduo e defende a ideia de que deve haver uma mudança na ênfase da concepção atual de “ser superdotado” (ou não ser superdotado), para um interesse em desenvolver

comportamentos superdotados naqueles indivíduos que têm um potencial maior para se beneficiar de programas educacionais especiais.

Em concordância com os estudos de Renzulli (1986), Alencar & Fleith (2001) endossam:

A visão de superdotação como fenômeno inato e cristalizado seria substituída por uma visão mais dinâmica e flexível, levando-se em consideração a importância da interação entre indivíduo e ambiente no desenvolvimento de comportamentos superdotados (p.58).

Sobre altas habilidades/superdotação, Landau (2002) complementa:

O meio tem a função de desafiar e estimular as habilidades internas da criança (inteligência, criatividade e talento). Essa interação fortalece o “eu” do superdotado, tanto no incentivo à sua coragem para arriscar-se quanto na motivação de aspectos como envolvimento, perseverança e realização: “o fato de ter talento não é suficiente para que este se desenvolva necessitando o indivíduo de uma promoção constante do meio para a realização de suas potencialidades (p.42).

Diante da evolução histórica do conceito de altas habilidade/superdotação, compreendemos que ambas as expressões comungam com as mesmas ideias e estão intimamente ligadas, no sentido de perceber o indivíduo na essência do seu talento nas diversas áreas do conhecimento.

Isso significa que os estudantes com altas habilidades não se constituem como um grupo homogêneo, mas se caracterizam pelos seus interesses e estilos de aprendizagem e, sobretudo, motivação pelo conhecimento. Conforme essa visão, enquanto um grupo de estudantes pode apresentar um desempenho elevado em áreas diversas, outros podem apresentar competência em apenas uma área do conhecimento.

Objetivando entender o paradigma que alimenta o conceito contemporâneo de altas habilidades/superdotação, concordamos com Koshy & Casey (2005) no sentido de que nenhuma criança nasce superdotado, mas apenas com o potencial para a superdotação. Contudo, mesmo que tenham um potencial surpreendente, apenas aquelas que tiverem oportunidades para desenvolver seus talentos e singularidades em um ambiente que responda a seus padrões particulares e necessidades, serão capazes de atualizar de forma mais plena suas habilidades.

De posse dessa afirmação, contemplaremos a seguir uma discussão sobre desenvolvimento e aprendizagem, enfatizando o componente inteligência como um

elemento importante nas reflexões do fenômeno altas habilidades/superdotação na contemporaneidade.

#### **4.2 Inteligência, desenvolvimento e aprendizagem: elementos que se cruzam no cenário das altas habilidades**

Com base no que foi discutido até o momento, entendemos que a concepção dos estudantes com altas habilidades caracteriza-se por demonstrar potencialidades em diversos campos do saber e do fazer. Essa visão “descarta a ideia de uma inteligência inata e estática” (PEREZ, 2006, p.47).

A questão da inteligência como uma condição inata ao indivíduo foi bastante discutida no início do século XX. Conforme os estudos de Virgolin (2007), nessa época, a inteligência era vista como um traço inato, global, que pouco se alterava no decorrer do desenvolvimento. Pensava-se então que todos os indivíduos possuíam uma “inteligência geral”, conhecida como “fator g”, e que estaria presente em todas as tarefas intelectuais. Assim, a inteligência geral responderia pela capacidade de perceber e aplicar relações lógicas nos variados campos do conhecimento.

Virgolin (2007) ainda esclarece que, no decorrer do século, o raciocínio que passou a predominar academicamente seria de que, se a inteligência fosse geral e única, uma criança inteligente deveria ter um bom desempenho em todas as tarefas intelectuais de um teste; por exemplo, na escola, ela deveria sair-se tão bem nos testes de matemática quanto no de português ou de ciências. Por outro lado, alguns estudiosos argumentaram que se a inteligência fosse composta por vários fatores e habilidades independentes, a criança poderia ter um bom desempenho em algumas tarefas, mas não necessariamente em todas.

As ideias da autora contribuem para entendermos que a atual concepção de altas habilidades/superdotação está intrinsecamente ligada à evolução do conceito de inteligência.

A década de 1980 representa um marco histórico na expansão do conceito de inteligência. Hoje, observa-se que a inteligência é constituída de vários fatores e habilidades. Numa visão multifacetada, o sujeito é visto como uma pessoa portadora de habilidades que, conforme as influências do meio, poderá ou não desenvolver as suas potencialidades. Percebe-se, então, que os estudos recentes sobre inteligência contrapõem-se aos tradicionais testes de cociente intelectual como único instrumento capaz de medir com eficiência a condição inteligente do indivíduo.

Nesse contexto, Gardner (2001, p.13) aduz que “a inteligência é importante demais para ser deixada nas mãos daqueles que testam a inteligência”.

Na atualidade, o conceito de inteligência expande-se a partir das contribuições dos psicólogos Gardner (1983) e Sternberg (1984). Apesar de seus trabalhos não estarem focados exclusivamente na questão da superdotação, possibilitam aberturas para a construção de um novo paradigma, no que se refere à concepção de inteligência. Esses teóricos são críticos dos testes de inteligência, pois acreditam que a inteligência não deve ser quantificada. Apontam que, no contexto dinâmico, a inteligência se manifesta conforme o potencial indicado por cada pessoa.

Na visão de Sternberg (2000), a inteligência é compreendida conforme três aspectos: o mundo interno na pessoa, a experiência e o mundo externo. Esses três aspectos traduzem sua Teoria Triárquica da inteligência humana:

A inteligência compreende capacidades analíticas, criativas e práticas. No pensamento analítico tentamos resolver problemas conhecidos, usando estratégia que manipule os elementos de um problema ou as relações entre os elementos (p. ex. comparar, analisar, avaliar); no pensamento criativo, tentamos resolver novos tipos de problemas que nos exijam ponderar o problema e seus elementos em uma nova maneira (p. ex. inventar, criar, planejar); no pensamento prático tentamos resolver problemas que apliquem o que sabemos aos contextos cotidianos (p. ex. aplicar, usar e utilizar) (p. 416).

Conforme o autor, esses três aspectos da inteligência estão efetivamente relacionados. Podemos interpretar, segundo sua teoria, que o pensamento analítico se responsabiliza pela resolução de problemas, analisando, categorizando, comparando. O pensamento criativo é fundamental para encontrar, elaborar e formular novas ideias diante de uma situação de aprendizagem. Ao usar o pensamento prático, o indivíduo faz uso de ações que promovam o envolvimento com a tarefa executada.

Na abordagem da Teoria Triárquica, conforme Sternberg (2000), a inteligência pode ser usada numa variedade de situações. Dessa forma, explica o autor:

Algumas pessoas podem ser mais inteligentes diante de problemas acadêmicos mais abstratos, ao passo que outras podem ser mais inteligentes diante de problemas práticos e concretos. A teoria não define como pessoa inteligente alguém que necessariamente se destaque em todos os aspectos da inteligência (p. 417).

Na mesma linha de pensamento de Sternberg, Gardner (1995, 2001, 2010) entende que na composição da inteligência há influências de múltiplos fatores. Seus estudos, baseados na abordagem da teoria das inteligências múltiplas, vêm efetivamente

enriquecendo e influenciando as discussões a respeito das pessoas com altas habilidades/superdotação. Esse autor defende que não existe apenas uma inteligência, mas múltiplas inteligências. Acredita que o desenvolvimento das inteligências depende do contexto cultural, da genética e das possibilidades de aprendizagem promovidas pelo meio. Nesse sentido, define inteligência como: “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado no cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

Diante do conceito de inteligência proposto por Gardner (2001), ressaltamos a referência que ele faz quando endossa que as inteligências não são objetos que podem ser vistos ou contados; são potenciais – neurais, presumivelmente –, que poderão ser ativados dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros.

Porém, ao se tratar de inteligências múltiplas, do que estamos falando exatamente? Ou melhor, o que constitui uma inteligência?

A teoria das inteligências múltiplas desmistifica o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, permitindo aos indivíduos o desempenho em menor ou maior escala em qualquer área do conhecimento. Percebe a inteligência como habilidade que possibilita ao sujeito atuar em situações de aprendizagem, resolvendo problemas, criando estratégias em meio aos elementos culturais.

Na evolução de seus estudos, Gardner elencou oito critérios que contribuíram para investigação das capacidades humanas. No campo investigativo aponta oito inteligências diferentes: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Segundo Sabatella (2008), pesquisadora na área das altas habilidades/superdotação, a relação das oito inteligências e suas especificidades, como atualmente é estudada, pode ser vista da seguinte maneira:

- **Inteligência linguística:** Envolve a sensibilidade para a língua falada e escrita e todo o complexo de possibilidades que ela proporciona, incluindo poesia, humor, metáfora, pensamento simbólico, analogias, habilidade para aprender idiomas. É a capacidade de usar a linguagem para atingir certos objetivos, expressar e avaliar conceitos complexos, além de ler, escrever e interpretar textos. Advogados, locutores, escritores, poetas, jornalistas, oradores, contadores de histórias etc. estão entre as pessoas que têm grande domínio da linguagem.



• **Inteligência lógico-matemática:** Está associada ao pensamento científico ou raciocínio indutivo. Favorece o reconhecimento de padrões como o trabalho com símbolos abstratos; o uso da lógica para analisar problemas, proposições e hipóteses; o processo de quantificar, deduzir, investigar, realizar operações matemáticas; discernir conexões entre elementos e informações. Aflora, principalmente, em cientistas, banqueiros, economistas, contadores, engenheiros, detetives, programadores de computador e matemática. Nas inteligências lógico-matemática e linguística-verbal é onde estão baseadas, tanto a maior parte da educação ocidental, como todas as formas dos testes padronizados de inteligência.

• **Inteligência espacial:** Responde pela capacidade de percepção visoespacial, que traz contribuições para a arte e para a ciência, em campos que requerem acuidade visual, memória e projeções em espaços amplos (essenciais para os navegadores e pilotos), bem como em áreas mais restritas, importantes em certos jogos, profissões e algumas formas de expressão artística. O sentido da visão, tanto externa como interna, permite que a pessoa perceba, recrie, transforme ou modifique imagem. É dominante em arquitetos, desenhistas, artistas gráficos, cartógrafos, desenhistas industriais, cenógrafos, cirurgiões, enxadristas, praticantes de games e jogos virtuais e, naturalmente, nos artistas plásticos.

• **Inteligência corporal-cinestésica:** Manifesta-se na utilização do corpo para aprender, resolver problemas, planejar, fabricar produtos, assim como expressar emoções. Aprender fazendo é uma parte importante da educação. A mente associada ao uso do corpo permite o desempenho de certas atividades: andar de bicicleta, patins ou *skate*, digitar, estacionar um carro. Essa inteligência é preponderante em atletas, dançarinos, atores, mímicos, inventores; é importante também para artesãos, cirurgiões, cientistas, mecânicos e profissionais de orientação técnica.

• **Inteligência musical:** Responde aos sons, aprecia elementos musicais, reconhece ritmos, padrões tonais, composição, entoação e memorização de melodias. O efeito da música no cérebro é extraordinário para a alteração dos sentimentos: acalma, estimula, ajuda a manter o ritmo nas atividades, inspira religiosidade e patriotismo. É, dentre as inteligências, a que mais facilmente pode ser ampliada e apoiar as demais. Presente nos compositores, maestros, instrumentistas, cantores, críticos musicais, publicitários (jingles), fabricantes e afinadores de instrumentos, bem como nos ouvintes sensíveis.

- **Inteligência interpessoal:** Denota a capacidade de perceber e entender intenções, mudanças, interesses e desejos do próximo. Proporciona habilidade para trabalhar em equipe e para a comunicação eficiente (verbal e não verbal). Nas formas mais avançadas, faz com que as pessoas consigam enxergar além do que é declarado, perceber intenções e desejos, bem como desenvolver empatia pelos sentimentos alheios. É altamente desenvolvida em vendedores, políticos, clínicos, líderes religiosos, conselheiros, terapeutas, assistentes sociais, professores.

- **Inteligência intrapessoal:** Revela uma percepção acurada de si mesmo e dos outros – incluindo desejos, medos, limites das reações emocionais, processos de pensamento, capacidades –, usando essas informações para ter um modelo individual de trabalho eficiente, direcionar a vida, entender e guiar os outros. Algumas pessoas desenvolvem habilidades de auto-reflexão, intuição a respeito das realidades espirituais, saindo de sua interioridade para olhar fatos como um observador externo. Manifestam-se em teólogos, psicólogos, filósofos, psicanalistas, conselheiros espirituais, gurus e pesquisadores estudiosos dos padrões cognitivos.

- **Inteligência naturalista:** Evidencia a capacidade de reconhecer e ordenar classes e sistemas, de entender os recursos naturais e do universo, conceitos, classificação das espécies, organização da vida e fases do processo evolutivo. O potencial naturalista existe também no talento para criar, domar ou interagir com criaturas vivas, colecionar ou cuidar de plantas. É dominante em pesquisadores, arqueólogos, ambientalistas, paisagistas, defensores da ecologia, biólogos e naturalistas.

Gardner (2001) ressalta que essas inteligências apresentam uma natureza autônoma e relativamente independente; ou seja, uma inteligência não precisa ser independente da outra. Pode ser que determinadas inteligências tenham mais ligação uma com a outra em determinado cenário cultural.

Salienta a eficácia do uso das inteligências, com maior destaque no indivíduo, como alternativa de aprendizagem para o desenvolvimento de outras inteligências com menor domínio de potencialidade. Nessa dinâmica, “a identificação de potencialidades, entretanto, pode ter um efeito mais integral sobre a realização educacional. Às vezes é possível uma área de potencialidade como ‘ponto de entrada’ para uma área em que havia dificuldades” (GARDNER, 2001, p.177).

Sobre sua teoria, Gardner (2010) enfatiza que a inteligência múltipla:

Surge como uma nova definição da natureza humana cognitivamente falando. Graças à evolução, cada um de nós é equipado com estes potenciais intelectuais que podemos mobilizar e conectar segundo nossas próprias inclinações e as preferências da nossa cultura (p.59).

Ainda endossa que, no contexto da aprendizagem:

As inteligências múltiplas devem ser usadas como uma forma de promover o desenvolvimento de um trabalho de alta qualidade no aluno. Em última análise, é o trabalho do aluno e sua compreensão deste trabalho que são as marcas da boa educação (p.181).

Apoiada no conceito contemporâneo de inteligência e, sobretudo, nas contribuições dos estudos de Gardner sobre inteligências múltiplas, a temática “altas habilidades” se fortalece no sentido de um diálogo mais estreito com a educação inclusiva e se aproxima de um paradigma inovador, que contempla a diversidade como uma questão de oportunidade ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Embora a educação inclusiva não promulgue nenhuma teoria de aprendizagem, compreende-se que, enquanto ação, seu objetivo é promover uma educação que considere e entenda o indivíduo como sujeito histórico, social, cognitivo e afetivo. Nessa perspectiva, o indivíduo apresenta direitos iguais, contudo com necessidades diferentes ao seu desenvolvimento.

Gardner (2001, p.115) endossa que “levar a sério as diferenças humanas é essencial. Isso significa que os indivíduos não podem ser todos arrolados de forma proveitosa numa única dimensão intelectual”.

Gardner (2001) ainda enfatiza que, na dinâmica do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes:

O ingrediente principal é um compromisso para conhecer a cabeça – a pessoa – de cada aluno. Isso significa aprender sobre a origem, os pontos fortes, os interesses, as preferências, as aflições, as experiências e os objetivos de cada um, não para estereotipar ou preordenar, mas antes para garantir que as decisões educacionais sejam tomadas com base num perfil atualizado do aluno (p.185).

Verificamos nas nossas discussões que o aluno deve ser o foco no campo da aprendizagem, cabendo ao professor ser um estimulador no cenário da construção do conhecimento, envolvendo-o significativamente com a tarefa vivenciada. Essa discussão nos coloca numa visão inovadora, pois pressupõe uma mudança paradigmática no sentido do rompimento com práticas tradicionais arraigadas no campo escolar.

Essa questão, já discutida anteriormente (Capítulo 2), volta a aquecer nosso debate no sentido de refletirmos sobre o papel da escola diante dos estudantes com altas habilidades, apontando, sobretudo, os limites e as possibilidades no investimento da aprendizagem desses estudantes. Assim, trataremos o assunto a seguir.

#### **4.3 A escola diante dos estudantes com altas habilidades: limites e possibilidades**

Em tempos de inovação, a escola se depara com o paradigma da inclusão, que celebra a diversidade como uma alternativa para atender às necessidades e especificidades de todos os estudantes. Boneti (1997) afirma que o desafio da escola hoje é trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo de aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam inclusos nesse processo todos que dele por direito são sujeitos.

Ao se tratar de sujeito com altas habilidades, algumas ideias imperam no ambiente escolar ao deduzir-se que esses estudantes apresentam condições suficientes para evoluir sozinhos, sendo desnecessário o oferecimento de um ambiente favorável ao desenvolvimento das potencialidades.

Entretanto, Alencar (2001) alerta-nos:

O que se observa é que nem todos que se caracterizam por altas habilidades tornam-se adultos produtivos. Muitos deles, em função de característica do próprio contexto familiar, educacional e social, apresentam apenas um desempenho medíocre e, mesmo abaixo da média. Nesse sentido, é necessário salientar a importância de se propiciar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, a par de atender as suas necessidades educacionais. Especialmente relevante é a promoção de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização plena de seu potencial. Também é necessário que se respeite o seu ritmo de aprendizagem (p.125-126).

Sobre a configuração do ensino e, sobretudo, a sua estrutura curricular, observa-se que ele se delineia para o estudante com desempenho médio e abaixo da média. O aluno com altas habilidades/superdotação sempre esteve na escola, porém à margem do sistema, além de ser “visto com suspeita por muitos professores que se sentem ameaçados diante do aluno que muitas vezes o questiona, pressionando-o com suas perguntas, comentários e críticas” (ALENCAR, 2001, p.126).

Observamos, contudo, que a escola se depara com o aluno com altas habilidades, identifica-o por seu potencial, porém identificar sem investimentos adequados não possibilita o desenvolvimento da aprendizagem.

Nessa instância, os alunos “vêm a escola, não como um lugar proporcionador de aprendizagens significativas, mas sim como um espaço de grande tristeza e frustração” (SERRA, 2005, p.78).

Diante dessa dinâmica, o comportamento apresentado pelos alunos em sala de aula carrega significados de fuga, desinteresse pelo que está sendo deliberado a título de conteúdo escolar, ocasionando por vezes condutas comportamentais desajustadas que interditam, de fato, a construção da aprendizagem. Essas condutas caracterizam-se por atitudes impacientes e agitadas, e na maioria das vezes são interpretadas pelo público docente como alunos que perturbam e desorganizam o ambiente de sala de aula.

Porém, o que reserva a escola a esses alunos? De fato, o ambiente escolar está preparado para atuar com essa comunidade estudantil?

Essas questões se apresentam como um esquema de reflexão sobre o atual modelo que traduz o poder do ensino na figura do professor. Essa visão contribui para que o ensino ganhe autonomia sobre a aprendizagem. É uma ideia que coloca o sentido do aprender como um processo repetitivo, exaustivo que define o sujeito como indivíduo passivo, dependente dos ensinamentos docentes.

Conforme esse formato de prática, a escola esbarra nos seus limites e na inibição de possibilidades significativas de aprendizagem, reforçando uma visão segregacionista da homogeneidade.

Nesse sentido, alerta Santos (1995, p.31), “temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a sermos diferente quando a igualdade nos descaracteriza”.

Nessa linha de pensamento, entendemos que a diferença nos caracteriza como seres únicos e a semelhança reforça um sentimento de pertença ao grupo social.

Como base no que foi refletido nas nossas categorias teóricas, destacamos a crise enfrentada pela escola diante da quebra de paradigmas e chamamos atenção para a diversidade como um elemento fundamental à questão da inovação.

Ressaltamos, segundo Virgolim (2007), que muito do fracasso escolar do aluno é devido ao fracasso da própria escola em promover ambientes de aprendizagem apropriados para as crianças em seus diferentes estilos de aprendizagem.

Nesse cenário teórico, tentando compreender o desencadeamento dessas questões na prática, apresentaremos, no Capítulo 5, o percurso teórico-metodológico através do qual se formulou este estudo focado na prática da aprendizagem dos estudantes com altas habilidades, tendo como parâmetro a questão da inovação pedagógica.

## **CAPÍTULO 5 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

### **5.1 Metodologia da pesquisa**

A perspectiva metodológica adotada neste estudo apóia-se em Minayo (1994, p.16), quando afirma que “metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”.

Isso significa que as concepções teóricas de abordagem, ou seja, a teorização e a metodologia, devem efetivamente caminhar juntas. Assim, a metodologia, sendo um complexo de técnicas embasadas teoricamente, deve agrupar instrumentos que possibilitem de maneira clara e coerente o desvelamento da realidade estudada.

Com o propósito de interpretar a realidade estudada de maneira descritiva e aplicativa, nossa pesquisa de inspiração qualitativa e de cunho etnográfico teve como foco a aprendizagem dos estudantes com altas habilidades no contexto da inovação pedagógica. Optamos por utilizar a metodologia de investigação etnográfica por entendermos que o seu caráter tem uma natureza interpretativa, gerando certeza e incerteza diante do desconhecido ou do novo, além de possibilitar uma interação entre o objeto pesquisado e o pesquisador.

Na explicação de André (2008, p.30), o tipo de pesquisa etnográfica “visa à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”.

Na tentativa de entender a realidade, André (2005, p.28) ainda ressalta que nesse tipo de investigação o “pesquisador é o instrumento principal”, pois sua função não se resume em anunciar resultados, mas efetivamente produzir a partir deles.

Sob esse prisma, Sousa (2000, p.38-39) aduz que “o investigador deve ter consciência dos efeitos do seu envolvimento na investigação. Não deve esquecer que pertence ao ambiente, que é simultaneamente autor e parte do objeto estudado”.

Nesse processo de autoria, o investigador é um “agente transformador” Fino (2008). Sua preocupação deve enfatizar os significados que as pessoas ou os grupos estudados atribuem à realidade que os cercam, contribuindo efetivamente para a reflexão dos atores sobre sua própria prática.

Entendemos que os significados estão atrelados à cultura e que podem ser revelados pela expressão da linguagem e ação. Nesse contexto, a tarefa do pesquisador é

“descrever densamente essa cultura e para isso precisa tentar capturar a perspectiva do outro” (SPRADLEY, 1979, p.5).

Nesse percurso etnográfico, para desvelarmos o nosso objeto de estudo e descrever densamente a realidade estudada, a entrada no trabalho de campo foi fundamental, pois ficamos face a face com os sujeitos da pesquisa, tornando-nos parte integrante do processo. Contudo, salientamos a preocupação de mantermos o distanciamento, preservando a singularidade do nosso olhar diante da situação estudada. Nessa fase, André (2005, p.26) alerta sobre a necessidade de “constante vigilância por parte do pesquisador para não impor seus pontos de vistas, crenças e preconceitos”.

Considerando que a nossa linha de pesquisa se enquadra na questão da inovação pedagógica e esta, segundo Fino (2008), “envolve obrigatoriamente as práticas”, recorreremos, neste processo de investigação etnográfica, ao estudo de caso, tendo como objetivo analisar a prática de uma professora do NAAH/S, que desenvolve experiências de aprendizagem com estudantes com altas habilidades na área de robótica.

Segundo Yin (1994, p.13), “o estudo de caso é um processo de investigação empírica com o qual se procura estudar um fenômeno contemporâneo no contexto real onde ocorre”.

Conforme Lüdke e André (1986):

Alguns autores acreditam que todo estudo de caso do tipo naturalístico é uma abordagem qualitativa, pois se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma aberta e contextualizada (p.18).

Ainda conforme esses autores, os estudos de caso naturalísticos carregam características que os distinguem como qualitativo, pois visam à descoberta (mesmo que se parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele se permite manter-se aberto a novos elementos no decorrer da pesquisa), enfatizam a interpretação em contexto, sendo fundamental se considerar o contexto em que eles se situam, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, evidenciando a interrelação de seus componentes, utilizam uma variedade de fontes de informações coletadas em diferentes momentos em situações variadas e, ainda, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.

Nesse caminho metodológico, Macedo (2006) acrescenta que:



O pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações para o desenvolvimento do seu trabalho; valorizando a interpretação do contexto, retratando a realidade de forma densa, refinada e profunda, estabelecendo planos de relações como objeto pesquisado (p.89).

Paralelo ao estudo de caso e buscando atender os requisitos da pesquisa etnográfica, no que se refere às fontes de informações, o procedimento de coleta de dados aconteceu por meio de observação participante, entrevista semi-estruturada, análise documental, grupo focal e questionário. Para a complementação da análise dos dados, apropriamo-nos de instrumentos que fortalecessem nossas hipóteses iniciais, finais e conclusões da temática estudada, tais como: diário de campo, fotografia, gravação em áudio e filmagem.

Contudo, Yin (1994) alerta que para o melhor proveito do estudo é aconselhável que haja uma combinação das diversas técnicas e instrumentos utilizados. Seguindo essa orientação, procuramos evitar uma unilateralidade metodológica durante todo o processo investigativo.

Posteriormente, nos itens 5.4 e 6, detalharemos as várias formas de coleta utilizadas na construção deste estudo.

Considerando que a investigação de natureza etnográfica mobiliza a descoberta a partir da descrição da realidade de maneira densa, concreta e profunda, apresentaremos a seguir o local onde se constituiu a nossa pesquisa.

## **5.2 Local da pesquisa**

Concordamos com o pensamento de Minayo (1994, p.105) de que o campo na pesquisa qualitativa é o “recorte espacial correspondente à abrangência em termos empíricos do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação”.

Assim, o campo da pesquisa será entendido como a parte de um todo, possuindo características próprias, porém, apresentando ao mesmo tempo a representação da totalidade. Nesse contexto, para se conhecer a realidade, a pesquisa qualitativa recomenda a inclusão do pesquisador no ambiente natural onde acontece o fenômeno.

Apoiado por uma abordagem naturalística, a ação seguinte foi encontrar um local para a realização do estudo. Como nosso olhar está focado para a aprendizagem dos estudantes com altas habilidades no contexto da inovação pedagógica, fizemos um levantamento de instituições que desenvolvem experiência nessa temática. Constatamos

que a Prefeitura da cidade do Recife- Pernambuco/Brasil, vem implementando desde 2007 atividades para potencializar a aprendizagem dos estudantes com altas habilidades.

Essa constatação aconteceu em maio de 2010, quando a Secretaria de Educação de Pernambuco, por meio da Gerência de Educação Especial, realizou uma formação em altas habilidades/superdotação. Na ocasião, a mediadora do encontro, além de palestrar sobre a temática, divulgou o espaço em Recife onde se constituem as experiências nessa área.

A professora palestrante na época e no momento atual trabalha nesse espaço. No final do evento, houve uma apresentação da pesquisadora e professora, quando dialogamos sobre o objeto de estudo da pesquisa. Assim, surgiu a oportunidade de conhecermos o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), situado na Estrada do Arraial, nº 4.744, no bairro de Casa Amarela, Recife-PE/Brasil.

Em junho de 2010, houve uma visita exploratória, onde fomos recebidos pela coordenadora, que também desenvolve atividades docentes. Socializamos o objeto da pesquisa, pontuando a possibilidade de abertura do NAAH/S como local para a realização do estudo. A proposta foi aceita, ficando acordado que, após a qualificação do projeto na Universidade da Madeira (UMA), em Portugal, pontuaríamos os acordos iniciais, no que se refere à efetivação da pesquisa.

Nesse contexto, André (2005, p.48) explica que o estudo de uma prática “começa como um plano muito incipiente que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança”. Isto significa que as questões iniciais já elaboradas podem sofrer modificações, a partir do contato com as técnicas, os instrumentos e os sujeitos envolvidos no fenômeno estudado. Contudo, quais foram os sujeitos dessa pesquisa? Sobre esse assunto, discorreremos a seguir.

### **5.3 Participantes da pesquisa**

Definido o local da pesquisa, o passo seguinte foi a escolha dos sujeitos para a concretização do estudo. Considerando que o objetivo geral dessa pesquisa delineia-se em compreender a prática pedagógica do NAAH/S, tendo como parâmetro a questão da inovação pedagógica, inicialmente o processo investigativo aconteceu no próprio NAAH/S, durante os meses de novembro e dezembro de 2010 e fevereiro e março de 2011. No período de abril a junho de 2011, as observações ocorreram na W2M

Educacional, situada na Rua Barão de São Borja, 62, Sala 112, no bairro da Soledade, Recife-PE/Brasil.

A W2M é uma instituição educacional com mais de 15 anos de experiência na área de educação e tecnologia. Atua na formação de estudantes e professores, visando ao desenvolvimento da autonomia e criatividade diante do conhecimento. É um espaço pedagógico que propõe ao estudante, por meio da robótica, oportunidades que possibilitem a capacidade de pensar e interagir consigo mesmo e o grupo, visando, sobretudo, à solução de problemas diante dos conflitos da aprendizagem.

O deslocamento para a W2M deveu-se ao fato da parceria estabelecida entre o NAAH/S e essa empresa educacional, e à própria dinâmica da prática pedagógica do NAAH/S, que se caracteriza pela vivência de oficinas que potencializem a aprendizagem de estudantes com altas habilidades.

A aproximação com o objeto de pesquisa e o contato com os participantes ocorreram em dois momentos.

O primeiro concretizou-se a partir da interação com a coordenação e os professores do NAAH/S, quando efetuamos a coleta de dados por meio de entrevistas, questionários e consultas a documentos. De posse de informações e dados relevantes para nosso estudo, precisávamos, então, estreitar uma relação com os estudantes com altas habilidades, ou seja, ficar frente a frente com esses sujeitos, já que se constituíam no foco principal dos nossos estudos.

Assim, foi-se desenhando o segundo momento desta pesquisa. Dentre as nove oficinas oferecidas pelo NAAH/S para estudantes com altas habilidades, sobre as quais discorreremos mais adiante, selecionamos o grupo de Robótica pedagógica, com o objetivo de verificarmos as experiências de aprendizagem mobilizadas nesse espaço. Das nove oficinas de aprendizagem, oito funcionam no próprio NAAH/S, enquanto a de Robótica funciona na W2M.

Esclarecemos que a escolha por esses estudantes foi previamente discutida com a coordenação e a professora que os acompanha. A docente apresentou abertura e disponibilidade para contribuir com o nosso estudo e firmamos os acordos necessários para o início das observações.

Considerando a coleta de dados, nesse momento fizemos uso das técnicas de entrevista, grupo focal e questionário. Para complementação de dados usamos os seguintes instrumentos: gravação em áudio, fotografia e filmagem.

Conforme explica André (2005):

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada (p.51).

Nesse contexto investigativo, fomos materializando gradativamente a intenção de realizar um estudo de caso. Assim, nosso objetivo foi “retratar uma unidade em ação”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.22) Contudo, procuramos entender o todo do processo para, de fato, encontrarmos os recortes que contribuíssem para ficarmos frente a frente com o desconhecido, com o novo.

Segundo Misbert e Watts (1978), a pesquisa é uma atividade criativa que pode requerer conjugação de duas ou mais fases em determinados momentos.

Lüdke e André (1986) ainda explicam que:

Na maior parte dos estudos qualitativos, o processo de coleta se assemelha a um funil. A fase inicial é mais aberta, para que o pesquisador possa adquirir uma visão bem ampla da situação, dos sujeitos, do contexto e das principais questões do estudo. Na fase imediatamente subsequente, no entanto, passa a haver um esforço de focalização progressiva do estudo, isto é, uma tentativa de delimitação da problemática, focalizada, tornando a coleta de dados mais concentrada e mais produtiva (p.46).

Assim, numa perspectiva de totalidade, a primeira fase da nossa pesquisa delimitou-se ao conhecimento dos processos interativos e da organização interna do NAAH/S, tendo como participantes os professores e a coordenadora que também desenvolve atividade docente.

Com um olhar atento às características particulares da situação estudada, sem perder de vista o foco da nossa pesquisa “Aprendizagem dos estudantes com altas habilidades”, a segunda fase da investigação foi o estudo da prática de uma professora que acompanha os estudantes com altas habilidades na área de robótica. Assim, os participantes nessa segunda fase foram os estudantes e a professora.

Procuramos vivenciar o processo investigado sem fragmentar as informações e os dados da primeira fase, pois não estávamos iniciando uma nova pesquisa, mas, de fato, ficando cada vez mais próximos do nosso objeto de estudo. Nesse caminho metodológico, discorreremos, a seguir, sobre o procedimento de coleta de dados utilizado neste estudo.

## **5.4 Procedimento de coleta de dados**

### **5.4.1 Observação participante**

A coleta de dados é um elemento vital no contexto da pesquisa qualitativa. É o momento em que o pesquisador faz uso das técnicas e instrumentos adequados à situação estudada. Ao se tratar de coleta de dados, a observação é, sem dúvida, uma técnica fundamental na pesquisa de natureza qualitativa, “pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE e ANDRE, 1986, p.26).

Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998, p. 166-167) ainda ressaltam que “na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”.

Nesse processo de interação com o objeto estudado, ficamos face a face com os sujeitos observados. Essa situação possibilitou-nos a elaboração das primeiras impressões, no que se refere à descrição e interpretação da prática estudada, além de imobilizar aberturas para vivência de novas técnicas e instrumentos.

Com o foco no nosso objeto de estudo, “Aprendizagem dos estudantes com altas habilidades no contexto da inovação pedagógica”, e tendo clareza do que iríamos observar e de que maneira essa ação se efetivaria, realizamos a primeira fase da pesquisa no NAAH/S. Esse momento foi extremamente enriquecedor, pois nos possibilitou conhecer alguns aspectos como: a origem e o funcionamento da instituição, a proposta pedagógica, o modelo de atendimento aos estudantes com altas habilidades, o contato com os documentos oficiais e locais e sua análise, a participação em uma reunião pedagógica e um contato com os pais dos estudantes com altas habilidades durante a realização de um plantão pedagógico.

Essa primeira fase da pesquisa possibilitou a construção de uma visão ampla da situação estudada. Porém, dentro do contexto investigativo, precisávamos localizar novos sujeitos para atingirmos os objetivos da pesquisa.

Diante dessa necessidade metodológica e epistemológica, iniciamos a segunda fase da pesquisa por meio da observação participante que teve como objetivo observar as experiências de aprendizagem vivenciadas pela professora e pelos estudantes com altas habilidades na área de robótica.

Essa segunda fase aconteceu na W2M, no período de abril a junho de 2011. As observações ocorreram uma vez por semana, às segundas-feiras, totalizando oito encontros de três horas cada, somando-se, no geral, vinte e quatro horas de observação. Finalizamos o contato com os estudantes prestigiando a sua participação na Olimpíada Nordeste de Robótica (Apêndice H), realizada no dia 18 de junho de 2011, no Colégio Santa Emília, em Olinda-Pernambuco/Brasil, em horário integral.

Nessa segunda fase das observações, ficamos cada vez mais próximos do nosso objeto de estudo. Numa visão progressiva, concentramos a atenção nos aspectos que se mostraram mais significativos, buscando atingir os objetivos do estudo. Fomos atribuindo significado àquilo que estávamos pesquisando e situando as descobertas num contexto teórico-metodológico, para, de fato, compreendermos e interpretarmos a realidade observada.

Naquele momento da observação, entendemos que a pesquisa não se tratava apenas de um compromisso acadêmico de elaborar uma dissertação. Nosso propósito alcançava também uma satisfação pessoal de vivermos e descrevermos o momento com entusiasmo, pois a nossa preocupação não se limitava a descobrir e anunciar resultados, mas, sobretudo, produzir a partir deles, e também contribuir para a prática social por meio de uma temática bastante relevante para a sociedade atual.

#### **5.4.2 Entrevistas**

Paralela à observação, a entrevista representa um dos instrumentos fundamentais para a coleta de dados. Segundo Yin (1994), Lüdke e André (1986), a realização de entrevistas é frequentemente uma das mais importantes fontes de dados no estudo de caso.

André (2005, p.51) ainda endossa: “no estudo de caso do tipo etnográfico, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação, a entrevista se impõe como uma das vias principais”. Nesse contexto, visando a alcançar os objetivos do nosso estudo, a entrevista foi também um recurso estratégico utilizado na pesquisa.

Envolvidos pela habilidade da escuta, conduzimos a entrevista de maneira que o acolhimento fosse o ponto de partida para esse momento. Conforme André (2005):

Para que haja esse ambiente de acolhimento por parte do entrevistador, ele precisa ser, sobretudo, uma pessoa que saiba ouvir.

Ele precisa ouvir com atenção aquilo que está sendo dito, precisa ser paciente com as pausas, com as explicações complexas, com a falta de precisão (p.43).

De fato, precisávamos conhecer os detalhes da prática estudada, dar vez e voz ao sujeito investigado, ou seja, compreender os sentidos atribuídos ao fazer pessoal e profissional. Diante dessas intenções, especificamente nesse estudo, foram realizadas três entrevistas com a professora dos estudantes com altas habilidades na área de robótica. As entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho da entrevistada, uma hora antes de a professora iniciar suas atividades pedagógicas.

A primeira entrevista aconteceu após a terceira observação. Procuramos mobilizar um clima de interação, confiança, valorizando o significado da fala do entrevistado. Caracterizamos esse momento como uma “entrevista informal”.

Segundo Patton (1990, p.280), esse tipo de entrevista “assume frequentemente um aspecto de um conversa informal na qual existe uma intencionalidade na parte do investigador no sentido de colher informações que podem ser relevantes para a pesquisa.” Patton (1990, p.280) ainda afirma que esse tipo de entrevista “ocorre normalmente no decurso de atividades de observação participante e a pessoa ‘entrevistada’ pode mesmo não se aperceber dessa situação”.

Mesmo diante de um planejamento e uma organização prévia, a entrevista, nesse momento, fluiu num contorno de uma “conversação corrente”, onde, segundo as orientações de Lapassade (2005), o investigador é mobilizado a pedir informações acerca dos acontecimentos que estão ocorrendo e o investigado expressa a necessidade de expor questões referentes à sua prática.

Na ocasião da primeira entrevista ou “conversa”, a professora ressalta o planejamento das atividades que iriam ser vivenciadas pelos alunos, destacando, ainda, a organização dos grupos para efetivação do trabalho. Outras questões foram apontadas, o que possibilitou a oportunidade para recolhermos dados relevantes para a pesquisa.

Esclarecemos que, com autorização da docente, fizemos uso de gravador, o que possibilitou registrar todas as expressões orais, além de focar toda a atenção na entrevistada (a professora).

Munidos de um planejamento, realizamos a segunda entrevista. Previamente combinamos com a professora o dia e o horário e algumas questões que seriam abordadas na ocasião. Já estávamos há algum tempo no campo da pesquisa, porém o processo de observação, apesar de enriquecedor, ainda não fora capaz de fornecer todos

os dados para compreender a realidade estudada. Por isso, o motivo de apontarmos as questões que seriam abordadas nessa entrevista. Salientamos que a estratégia das perguntas abertas possibilitou o esclarecimento de dados relevantes para a situação estudada. Dessa forma, as perguntas não seguiram uma ordem, o que possibilitou à entrevistada expressar seus sentimentos de maneira espontânea.

Na série de entrevistas, a terceira teve como objetivo construir um relato de vida, ou seja, podemos dizer que se aproximou de uma autobiografia. Nesse sentido, Lapassade (2005, p.79) explica que “o pesquisador se esforça em aprender as experiências que marcaram de modo significativo a vida de alguém e a definição dessas experiências pela própria pessoa.” Esse momento foi fundamental, pois possibilitou traçarmos um perfil da professora, contextualizando, sobretudo, sua história de vida.

Como já citado, todos os momentos das entrevistas foram gravados mediante o consentimento da professora e transcritos pela própria pesquisadora. De maneira cautelosa, após a transcrição, ouvimos diversas vezes as entrevistas para iniciarmos o passo seguinte, que foi a fase de seleção e interpretação do material recolhido.

#### **5.4.3 Questionário**

Considerando o questionário como um procedimento de coleta de dados, o seu uso se processa como uma significativa fonte de informação sobre a situação estudada. Conforme Moróz & Gianfaldoni (2002), o questionário é um elemento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem intervenção direta do pesquisador. Assim, toda informação obtida traduz as características do sujeito na sua individualidade e na convivência com o grupo.

Objetivando compreender a prática pedagógica vivenciada no NAAH/S, o recurso do questionário possibilitou o processo de construção de informação, no que se refere à variedade dos discursos e das ações dos atores envolvidos nessa prática.

Buscando estreitar nossa relação com os objetivos da pesquisa, tivemos a preocupação de elencar no questionário tópicos que retratassem o nosso objeto de estudo. Nesse viés, as perguntas basearam-se nas expectativas em relação à educação e ao conhecimento, à inovação pedagógica, à educação inclusiva e às altas habilidades.

Nessa perspectiva, os atores que participaram desse processo foram os professores e a família dos estudantes com altas habilidades na área de robótica.



Os questionários para os professores foram entregues pessoalmente pela pesquisadora no final de uma reunião pedagógica no próprio NAAH/S, realizada no dia 10 de junho de 2011. A devolução aconteceu uma semana depois, prazo acordado com os sujeitos.

O questionário da família foi aplicado no dia em que acontecia o plantão pedagógico (Apêndice I) – momento entre a professora e a família dos estudantes com altas habilidades em robótica, destinado ao diálogo sobre o desenvolvimento da aprendizagem. No final dos atendimentos, a família foi convidada a responder aos questionários. A devolutiva aconteceu no mesmo dia da aplicação.

Responderam ao questionário sete professores e cinco familiares. Para análise desses dados, recorreremos aos estudos de Bardin (2004), que serão apresentados mais adiante.

#### **5.4.4 Análise de documentos**

Por se tratar de uma etnopesquisa, a análise de documentos é um recurso essencial no processo investigativo, pois possibilita a revelação e o aprofundamento da realidade estudada. Nesse sentido, Lüdke e André (1986) aduzem que a análise documental constitui uma importante fonte de análise dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema estudado.

Ainda conforme Lüdke e André (1986), que citam Phillips (1974), são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação, incluindo-se nessas fontes leis, regulamentos, normas, jornais, pareceres, diários pessoais e revistas, dentre outros.

No caso desse estudo, a consulta e a análise de documentos foram fundamentais no percurso investigativo, devido ao fato de as fontes terem surgido inicialmente no contexto natural da pesquisa, além de nos apropriarmos de informações sobre o próprio contexto estudado.

Nessa perspectiva, Lüdke e André (1986) explicam que os documentos se revelam como uma fonte poderosa, de onde podem retirar evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

Especificamente nessa pesquisa, com o intuito de compreendermos a realidade investigada, recorreremos aos documentos oficiais nacionais e regionais e às propostas

instituídas pelo próprio NAAH/S. Entendemos que esse momento foi fundamental para vivenciarmos etapas posteriores do processo de pesquisa.

#### **5.4.5 Grupo focal**

Envolvidos por vários encontros com os atores da pesquisa, fomos, passo a passo, descortinando aquilo que estava sendo estudado: a aprendizagem dos estudantes com altas habilidades no contexto da inovação pedagógica. Já havíamos realizado algumas coletas de dados, porém precisávamos estabelecer uma relação mais estreita com os estudantes.

Esse momento se concretizou com a segunda fase da pesquisa, que aconteceu na W2M Assessoria Educacional. Nosso objetivo delineou-se em observar as relações estabelecidas entre a professora estudada e os estudantes, e as experiências de aprendizagem mobilizadas nesse espaço por meio da prática dos atores envolvidos.

Contudo, precisávamos dialogar com esses estudantes, compreender suas impressões e ideias sobre si mesmos e algumas questões que contribuíssem para alcançar os objetivos do nosso estudo.

Assim, na ocasião dos encontros de observação, surgiu a necessidade de vivenciarmos o grupo focal. Optamos por esse caminho por considerarmos adequado à evolução da pesquisa e, principalmente, para retratarmos informações relevantes ao tema estudado.

Segundo Morgan & Krueger (1993), a investigação que se nutre do grupo focal tem por objetivo captar, a partir das interações construídas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos e questionários.

Nesse contexto, entendemos que o grupo focal possibilita fazer brotar uma variedade de pontos de vista pelo próprio contexto de interação, permitindo a captação de significados que, possivelmente, por outros recursos se tornariam difíceis de manifestarem-se.

Sobre grupo focal, Gatti (2005, p.10) orienta que o seu uso “permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros”.

Powell & Single (1996, p.445) definem grupo focal como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema que é objeto de pesquisa a partir de sua experiência pessoal”.

Com essa intenção, sugerimos a proposta do trabalho de grupo e, de maneira estimulante, fizemos o convite, de modo que os sujeitos apresentassem desejo e sensibilização para participar do processo. A proposta foi aceita pelo grupo de estudantes e o trabalho foi realizado na sexta observação, mais especificamente no dia 16 de maio de 2011.

Iniciamos o trabalho expondo o nosso objetivo, pontuamos as regras para uma melhor condução do grupo e esclarecemos nossos papéis naquele momento, deixando efetivamente claro que estávamos ali para expressar nossas ideias, nossos conceitos e sentimentos sobre as questões a serem tratadas. Com o consentimento do grupo, utilizamos a filmagem e fotografia para uma melhor interpretação do momento, além de podermos focar toda atenção e envolvimento no processo vivenciado.

Participaram do grupo dez estudantes com faixa etária entre 12 e 16 anos, sendo sete do NAAH/S e três alunos de outras instituições. Essa formação de estudantes se configura pela dinâmica de atendimento da W2M, que busca propiciar a interação dos estudantes do NAAH/S com estudantes de outras escolas. A professora estudada também esteve presente, desenvolvendo mais a ação da escuta do que da fala.

Esse momento se materializou por significações teóricas, metodológicas e epistemológicas, porém sem perder de vista a realização pessoal e profissional da pesquisadora em atuar nesse processo. Acreditamos que esses dispositivos foram elementos cruciais para elucidarmos todos os objetivos desse estudo. Diante da discussão da coleta de dados, apresentaremos a seguir os instrumentos que nos apoiaram no recolhimento dos dados.

## **6. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

### **6.1 Diário de campo**

Experienciar uma situação de investigação exige um olhar atento do pesquisador aos gestos e às impressões de si mesmo e dos atores. Assim, enquanto pesquisador, os registros do seu fazer tornam-se um dispositivo fundamental na organização das informações. No processo de descoberta e na construção dos detalhes observados,

utilizamos o diário de campo para compor as anotações que serviram para descrever e analisar o objeto estudado.

Segundo Macedo (2006), o diário de campo é um instrumento de significativo valor metodológico na abordagem da pesquisa qualitativa:

A implicação do pesquisador contém detalhes sobre a maneira como ele concebeu a pesquisa ao longo do processo de investigação, sobre a negociação do acesso ao campo, sobre a evolução dele ao campo dos estudos, sobre os fracassos e erros (p.110).

Isso significa que esse instrumento possibilita avaliar o percurso teórico, metodológico, além de produzir no pesquisador um efeito na mediação dos sentidos e significados atribuídos ao objeto estudado. Buscando a construção dos significados, Yin (2005) orienta que o pesquisador, ao elaborar seus registros, deve delinear cautelosamente o propósito da pesquisa para não desviar a objetividade do estudo. O mesmo autor ainda ressalta que esse instrumento não se expressa pela neutralidade. É preciso que o pesquisador registre não só aquilo que vê, mas, sobretudo, o contexto em que percebe e compreende a realidade.

Nessa ação, os nossos registros materializaram gradativamente o nosso fazer, contribuindo para a descrição e interpretação do objeto pesquisado, além de promover um acesso silencioso diante das nossas angústias e expectativas quanto aos achados da pesquisa.

### **6.1.2 Fotografia**

Como recurso complementar no âmbito da pesquisa, fizemos uso da fotografia como uma forma de registrar os fatos e as situações vivenciadas. Entendemos que a fotografia contribui para ativar a memória durante a descrição e análise, além de situar o momento no que se refere ao tempo e espaço em que se construíram as ações. Nesse sentido, Macedo (2006) ressalta que a imagem fotográfica se constitui como um estímulo para a verbalização da situação estudada.

### **6.1.3 Filmagem**

Outro recurso utilizado nessa pesquisa foi a filmagem. Fizemos uso desse instrumento durante a vivência do grupo focal. Conversamos sobre a possibilidade do

recurso com os atores envolvidos. A sugestão foi aceita por todos, o que gerou um clima de conforto durante o processo vivenciado.

Segundo Gatti (2005, p.20), a filmagem nessa circunstância possibilita a “verificação imediata de quem está falando, ou quem está falando com quem, ou pode trazer a lembrança, a partir de imagens, algumas emoções que estiveram presentes em um dado momento, ou evocar o clima entre os participantes, etc”.

#### **6.1.4 Gravação em áudio**

Utilizamos o registro em áudio para gravar as entrevistas com a professora estudada. Por meio desse procedimento foi possível alcançar toda fala, assim como as pausas e hesitações da docente. Conforme Lüdke e André (1986, p.37), o procedimento de gravação “tem a vantagem de registrar todas expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.” Realizada a entrevista, o próximo passo foi ouvi-la cautelosamente várias vezes para procedermos ao processo de transcrição e análise.

### **7. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS**

#### **7.1 Análise documental**

De acordo com Bardin (2004, p.40), a análise documental é definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original a fim de facilitar num estudo ulterior a sua consulta e referência”, tendo como objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação contida por intermédio de procedimentos e transformação.” Na visão da autora, a análise documental possibilita “passar de um documento primário para um documento secundário”, ou seja, condensar certas regras ou realizar a indexação que permite por meio de palavras-chaves, indicadores e descritores, ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos de maneira precisa.

Ainda segundo Bardin (2004), a indexação, é regulada conforme uma escolha de temas ou ideias adaptadas aos objetivos da documentação. No caso dessa pesquisa, fizemos alguns recortes para compreendermos a totalidade da realidade estudada. Isso

explica que uma das primeiras ações investigativas foi entrar em contato com os documentos. Precisávamos nos apropriar dos discursos documentais e entender as representações condensadas e implícitas na informação.

Na intenção de compreender a prática pedagógica do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), fizemos a análise dos seguintes documentos oficiais:

1. LDBEN nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, Capítulo V;
2. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica);
3. Construção de Práticas para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: volume 1, orientação a professores/ organização: Fleith - Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2007).

Analizamos, ainda, documentos produzidos pelos professores e pela coordenação do NAAH/S, o que possibilitou a construção de novos elementos diante do objeto estudado.

No capítulo oito desta dissertação, no qual abordaremos a análise dos resultados do nosso estudo, apresentaremos os documentos devidamente analisados.

### **7.1.2 Análise de conteúdo: categorização temática**

De posse de uma variada fonte de informações, estávamos diante de um conjunto de conteúdos coletados em diversas situações metodológicas. Porém, André (2005) notifica que a análise se faz presente em diversas fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e formal após o encerramento da coleta dos dados. Salientamos que desde o início do estudo, e sem perder de vista os seus objetivos, fomos construindo um olhar analítico, um olhar que nos ajudasse a compreender a mensagem, seja por gestos, fala ou registro dos atores diante da realidade pesquisada.

Esse procedimento seguiu as orientações de Bardin (2004, p.27), que define a análise de conteúdo como “um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Nessa perspectiva, buscando desvelar aquilo escondido por trás das palavras, debruçamo-nos sobre o material colhido (questionário, entrevistas, grupo focal),

seguindo as etapas básicas propostas por Bardin (2004): a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos dados obtidos e a interpretação.

Assim, inicialmente foram transcritas as entrevistas realizadas com a professora estudada e as impressões conceituais dos estudantes no grupo focal. Manter na íntegra as narrativas dos atores foi fundamental, pois estávamos de posse de uma constituição de documentos produzidos pelo sujeito para uma posterior análise.

Na fase da pré-análise, partimos efetivamente de uma leitura cuidadosa dos dados obtidos por meio das entrevistas, grupo focal e dos questionários realizados com os sujeitos. Nesse processo, buscamos codificar os dados brutos, pontuando através dos recortes das falas aquilo que era mais significativo, para, de fato, responder aos objetivos desta pesquisa.

Nesse caminho analítico, partimos para o processo de exploração ou a codificação do material. Esse momento, segundo Bardin (2004), corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão de esclarecer o analista acerca das características do texto. Condensando a organização da codificação, decidimos como unidade de registro “o tema”. Realizamos de fato uma análise temática “que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido” (BARDIN, 2004, p.99).

Nesse itinerário analítico, o processo de análise de conteúdo desenvolvido foi sendo construído em consonância com o objetivo geral dessa pesquisa, que foi compreender a prática pedagógica do Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), tendo como parâmetro a questão da inovação pedagógica. Nesse contexto, fomos nos aproximando das categorias, porém precisávamos defini-las. Conforme Bardin (2004), na análise de conteúdo, as categorias podem ser definidas *a priori* e *a posteriori*. Especificamente nesse estudo, optamos pela caracterização *a posteriori*, da qual trataremos no item 9 da metodologia.

## **8. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESTUDADA**

Diante do nosso objeto de estudo, o NAAH/S consolidou-se como local dessa investigação. Apresentaremos a sua caracterização considerando a origem, a dinâmica de atendimento, os objetivos, os sujeitos envolvidos nesse espaço e o formato de funcionamento.

O NAAH/S define-se como programa nacional coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (SEESP). Fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva e tem como objetivo investir na formação dos estudantes com altas habilidades. Assim, compreende-se que é um núcleo de atendimento educacional especializado para os alunos que apresentam “potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança psicomotora, artes e criatividade” (MEC, 2007).

Por meio dessa ação política, em 2005 o governo brasileiro implantou o núcleo em todos os Estados. No caso dessa pesquisa, a realidade estudada retrata a prática pedagógica do NAAH/S, no Recife-Pernambuco/Brasil, situado na Estrada do Arraial, nº 4.744, no bairro de Casa Amarela. A implantação desse núcleo aconteceu em 2007, em parceria com a Secretaria da Educação da Prefeitura do Recife. A prática pedagógica é vivenciada a partir dos seguintes objetivos: favorecer a evolução sócio-afetiva e educacional no sentido de construir uma formação plena e o direito à cidadania; possibilitar o desenvolvimento do aluno através do trabalho pedagógico e do direcionamento das habilidades apresentadas; identificar o potencial para plena construção dos conhecimentos; orientar a família e a escola sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; oportunizar a formação continuada de professores e profissionais da educação sobre a temática “altas habilidades”.

Os estudantes atendidos são oriundos de escolas públicas e privadas e outras instituições como a clínica, sendo submetidos a uma avaliação para identificação das potencialidades. O trabalho desenvolvido pelo NAAH/S é compartilhado por oito educadores, sendo as funções desmembradas entre uma coordenadora e sete professores. Salientamos que a coordenação também exerce função na docência. A faixa etária de atendimento restringe-se ao intervalo de 3 a 16 anos. O modelo de atendimento estrutura-se no formato de dois grupos: grupo de interesse e grupo de observação (precoce e organização pedagógica – transtornos invasivos do desenvolvimento). Segue adiante na Tabela nº 1 a variação dos grupos de estudantes atendidos:



**TABELA Nº 1**

<b>GRUPOS DE INTERESSE</b>	<b>ESTUDANTES ATENDIDOS</b>
1- LEITURA DO COMPLEXO	06
2- DESENHO DE HUMOR	11
3- ROBÓTICA PEDAGÓGICA	07
4- GEOMETRIA DE ORIGAMI	11
5- JOGOS TEATRAIS	05
6- COMUNICAÇÃO	07
7- ARTES VISUAIS	05

<b>GRUPOS DE OBSERVAÇÃO</b>	<b>ESTUDANTES ATENDIDOS</b>
1- GRUPO PRECOCE I	05
2- GRUPO PRECOCE II	19
3- GRUPO DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	05

<b>TOTAL DE ESTUDANTES ATENDIDOS</b>	<b>81</b>
--------------------------------------	-----------

Esclarecemos que os grupos de interesses (oficina das habilidades) são oferecidos no turno da manhã e da tarde. Especificamente neste estudo, o grupo de interesse na área de robótica, composto por sete alunos na faixa etária entre 12 e 16 anos, foi o escolhido para verificarmos as experiências de aprendizagem. Essa escolha deve-se ao fato de a pesquisadora, em sua trajetória profissional na área psicopedagógica clínica e institucional, realizar um trabalho com adolescentes, tendo como foco as dificuldades de aprendizagem.

Quanto ao perfil dos professores, apresentamos na tabela nº 2 informações referentes à sua formação acadêmica. Utilizamos para a referência dos professores os respectivos códigos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

**TABELA Nº 2 – QUADRO DOS PROFESSORES**

<b>NOME</b>	<b>FORMAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>
P1	Pedagogia	Especialização em educação especial
P2	Pedagogia	Especialização em educação especial
P3	Pedagogia	Especialização em psicopedagogia e atendimento educacional especializado
P4	Pedagogia	Especialização em educação especial e psicopedagogia
P5	Fonoaudiologia e Pedagogia	Especialização em educação especial
P6	Arte e Educação	Mestrado em educação
P7	Pedagogia e Psicologia	Especialização em educação especial
P8	Serviço social	Especialização em educação especial e psicopedagogia

De posse dessas informações, a seguir apresentaremos a análise e a interpretação dos resultados da pesquisa, considerando, sobretudo, o que as narrativas nos revelaram diante dos instrumentos utilizados.

## **9. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Nesse cenário de interações da situação investigada, nos deparamos com múltiplas dimensões. É chegada a hora de apresentarmos os resultados e elucidar, de fato, o valor da palavra dos investigados. Nesse momento, espera-se do pesquisador que “ele esteja em condições de controlar os riscos de distorção e de controlar a validade dos dados coletados” LAPASSADE (2005, p.121).

Conectados a todo o momento com os objetivos da pesquisa, nossa preocupação não se limitava a concluir um trabalho acadêmico, mas, sobretudo, produzir em cima dos dados coletados, de maneira que o presente estudo contribuísse para a prática dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, estruturamos inicialmente os tópicos para análise, considerando as representações do sujeito acerca das concepções de: inovação, inovação pedagógica, aprendizagem e altas habilidades.

Na sequência, apontamos a temática sobre a relação entre conhecimento e aprendizagem no ambiente escolar, educação inclusiva e altas habilidades, dificuldades

encontradas com os estudantes com altas habilidades e a percepção dos professores, no que se refere à prática pedagógica vivenciada no NAAH/S.

Passaremos a anunciar, a seguir, os resultados, respeitando a seguinte sequência: análise do questionário com os professores, análise do questionário com os familiares dos estudantes com altas habilidades na área de robótica, análise dos documentos, análise do grupo focal e análise da prática da professora estudada. Nessa ordem, procedemos à análise diante da revelação dos dados. Contudo, sempre com a preocupação de não perder a referência com os objetivos propostos na pesquisa.

### **9.1. Revelando a prática pedagógica dos professores vivenciada no NAAH/S**

Objetivando compreender a prática pedagógica do NAAH/S, realizamos um questionário com os professores com perguntas que possibilitassem o desvelamento do objeto estudado. Considerando que o NAAH/S trabalha com oito grupos de interesse para potencializar as habilidades dos estudantes e que cada grupo é mediado por um professor, o questionário foi entregue aos oito professores, porém, desse total, sete o devolveram. Constaram do questionário nove questões abertas (Apêndice A), onde indagamos os seguintes temas: Questão 1- Concepção de inovação; Questão 2- Concepção de inovação pedagógica; Questão 3- Professor inovador; Questão 4- Concepção de aprendizagem; Questão 5- Conhecimento e aprendizagem no contexto escolar; Questão 6- Concepção de altas habilidades; Questão 7- Dificuldades encontradas com estudantes com altas habilidades; Questão 8- Relação de educação inclusiva e altas habilidades; Questão 9- Percepção da prática pedagógica do NAAH/S. Salientamos que as questões foram norteadas a partir do objetivo geral e específico desta pesquisa.

### **9.2. Interpretando as narrativas: desvelando concepções**

#### **9.2.1. Concepção de inovação**

Diante do pesquisado, a concepção de inovação dos professores está atrelada à ideia do “novo”, de uma nova visão, um caminho para a mudança. Na fala dos professores P2 e P4, essa temática é definida a partir das seguintes compreensões:

Inovação é explorar ideias novas ou já existentes com outra visão com outros propósitos (P2).

Significa, a todo momento, estar procurando entender o novo (P4).

Introduzir algo novo, apostar na mudança nutre a concepção dos professores sobre inovação. Contudo, Cunha (1998) alerta que a inovação não é apenas a inclusão de novidades, envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento. Nesse viés, a inovação não se trata de um decreto, de uma lei que proclama o novo, é, sobretudo, uma desconstrução de valores, ideias, conceitos diante do novo. Em sintonia com essa ótica, Toffler (2007, p.433) esclarece que “a responsabilidade da mudança, por conseguinte, está em nós. Devemos começar em nós mesmos”. Entendendo a inovação por esse prisma, os efeitos do ato inovador traduzem os sentidos e significados atribuídos ao processo de inovação. Assim, a inovação não se localiza apenas no enfrentamento do novo, mas, sobretudo na disponibilidade para inovar.

### **9.2.2. Concepção de inovação pedagógica**

Diante do entendimento dos professores sobre inovação, queríamos também conhecer suas concepções sobre inovação pedagógica, já que a questão problematizadora do nosso estudo consistiu em investigar se a prática pedagógica do NAAH/S é inovadora. Nesse cenário, os professores P2, P4 e P6 ilustram:

Utilizar as metodologias, novas formas de melhoria no ensino em prol da aprendizagem (P2).

É estar constantemente disponível à mudança de conceitos e práticas, de acordo com as necessidades do momento, entendendo que a aprendizagem é um processo (P4).

Nova ação aplicada à prática visando a otimizar e dinamizar a aprendizagem do aluno (P6).

A ideia defendida pelo professor P2 aponta a melhoria do ensino como um caminho para a inovação pedagógica. Esse conceito traduz a valorização do ensino como elemento central na construção do conhecimento e ainda reforça a figura do professor como elemento principal no cenário da sala de aula.

Nas concepções de inovação pedagógica narradas pelos professores P4 e P6, observamos um discurso pautado na mudança de prática, concentrando esforço para o investimento na aprendizagem do educando. Dialogando com as concepções dos

professores, o professor P2 defende o investimento na melhoria do ensino como definição de inovação pedagógica. Essa ideia produz um efeito baseado no paradigma instrucionista, onde a vez e a voz do discurso educativo se resumem à figura do professor. Porém, em tempos de aprender a aprender o clamor é pela aprendizagem, “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (PAPERT, 2008. p.84).

Contrários à abordagem instrucionista, os relatos dos professores P4 e P6 apontam para a mudança de práticas visando à valorização da aprendizagem. Essas ideias se atrelam, de fato, com as demandas educacionais atuais, porém as mudanças não se configuram no discurso. Ao se tratar de inovação pedagógica, Fino (2008) esclarece que a inovação é uma decisão pessoal, que vai implicar “reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico” do professor sobre o seu fazer pedagógico.

Assim, a ação reflexiva é um elemento fundamental ao processo de inovação pedagógica. Esse processo conduz-nos a enxergar o professor como agente fundamental, no que se refere à transformação das práticas pedagógicas. “Não se pode afirmar que são os docentes os únicos criadores de inovação, mas com certeza, são agentes ativos por suas convicções, experiências, identidade e, ainda, pela consciência do que é valioso em educação” (ENRICONE, 2001, p.51).

Nesse contexto, é relevante interpretarmos que a inovação pedagógica se configura nas mudanças das práticas pedagógicas, e essas mudanças propõem ao professor o envolvimento com a tarefa e o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Mudar uma prática não é fazer diferente, mas saber e compreender o porquê do novo jeito de ensinar, aprender e fazer diferente.

### **9.2.3. Professores inovadores**

Diante de uma panorâmica dos conceitos de inovação e inovação pedagógica, sentimos necessidade de indagar se os professores se consideram inovadores.

De um modo geral, todos os professores percebem-se como inovadores, porém chamamos a atenção para a narrativa abaixo:

Sim, me considero, contudo, sempre algumas vezes nos esbarramos com as mesmices muito presentes na educação e outros setores da sociedade (P5).

Na narrativa do professor P5, há uma afirmação de professor inovador e sinais de indisposição para o enfrentamento do novo, gerando um desconforto diante do sistema vigente.

Frente a essa situação de professor inovador, o conflito impera no processo, o que é natural. Assim, mesmo compreendendo que a inovação pedagógica é uma “decisão pessoal” (FINO, 2008) do professor, as práticas vivenciadas por esse profissional podem mobilizar comportamentos tencionais advindos de questões políticas, culturais e sociais. Nessa instância, a constituição de uma prática inovadora requer uma “compreensão e amadurecimento de novas ideias, desapego dos antigos modelos e práticas, consciência de necessidade de mudar e disposição para a mudança” (SILVA, 2008, p.32).

#### **9.2.4 Concepção de aprendizagem**

Buscando compreender a prática pedagógica do NAAH/S, sentimos necessidade também de investigar o conceito dos professores sobre aprendizagem, tendo em vista que essa temática se situa como elemento fundamental do nosso estudo.

Examinando as Narrativas dos sujeitos, encontramos de forma recorrente uma concepção de aprendizagem que valoriza a construção do conhecimento, a partir das experiências anteriores, e a interação com o meio é um dispositivo fundamental desse processo. Assim, vejamos as impressões dos professores:

O indivíduo traz sua bagagem de conhecimentos, recebe a intervenção do mediador e constrói novas produções e conhecimentos (P4).

Aprendizagem é o resultado da interação com o meio ambiente (P3).

Aprendizagem é um processo dinâmico, sempre em construção e desconstrução de conhecimentos (P2).

Analisando as narrativas dos professores, encontramos um diálogo teórico-metodológico que valoriza o sujeito (pessoa/estudante) no processo de aprendizagem. Essa valorização foi constatada nos momentos das observações, onde os professores assumiam um papel de coadjuvantes, servindo de mobilizadores e guias, indo além de uma postura de transmissores do conhecimento. Essa postura comunga com os ensinamentos de Vygotsky (1987), que postula que a aprendizagem não se resume a uma simples aquisição de informação, sendo, portanto, um processo interno, ativo e

interpessoal. Nesse entendimento, a aprendizagem é, sobretudo, uma prática social que se constrói por meio das possibilidades originadas das mediações do sujeito e dos contextos sociais que o rodeiam.

### **9.2.5. Concepção de altas habilidades**

Na sequência de novos achados teóricos e práticos, caminhamos para o entendimento da concepção dos professores sobre altas habilidades. Esse campo de análise foi fundamental para a objetividade de nosso trabalho, promovendo a abertura para outras questões que assinalassem a prática pedagógica do NAAH/S diante dos estudantes com altas habilidades. Nesse âmbito, o que os professores pensam sobre essa questão? Vejamos:

É quando uma pessoa se destaca em uma ou várias expressões de inteligência (P6).

São capacidades e habilidades que envolvem estilos diferenciados para lidar com o mundo, consigo mesmo, com os outros (P5).

São pessoas que possuem habilidades acima da média, motivação e criatividade (P3).

Capacidade de criar, de produzir e interagir sobre algo com desenvoltura e desempenho não comum para a faixa etária (P2).

Observamos que as narrativas dos professores se concentram no entendimento de que as altas habilidades se definem pelo potencial elevado que o indivíduo apresenta em diversos campos do conhecimento.

Segundo Virgolim (2005), impera a ideia de que as pessoas com altas habilidades são um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas, diferindo-se umas das outras por seus interesses e estilos de aprendizagem e, sobretudo, pelos níveis de motivação no que se refere ao conhecimento específico da sua habilidade

Conforme essa ótica, enquanto um grupo de estudantes pode apresentar um desempenho elevado em áreas diversas, outros podem apresentar habilidades em apenas uma área do conhecimento.

De acordo com Gardner (2001, p.107), isto significa que uma pessoa pode apresentar altas habilidades na “música, mas não no domínio que exija raciocínio espacial ou matemático; outra pessoa pode ser muito intuitiva no domínio social e nem um pouco em matemática ou mecânica”.

Chamamos atenção para a narrativa do professor P6, ao destacar que altas habilidades estão associadas “em uma ou várias expressões da inteligência.” Esse relato carrega significados da contribuição dos estudos de Gardner (1995) sobre inteligências múltiplas. Esse autor defende que não existe apenas uma inteligência, mas múltiplas inteligências. Acredita que o desenvolvimento das inteligências depende do contexto cultural, da genética e das possibilidades de aprendizagem promovidas pelo meio. Salienta a eficácia do uso das inteligências, com maior destaque no indivíduo, como alternativa de aprendizagem para o desenvolvimento de outras inteligências com menor domínio de potencialidades.

Gardner ressalta ainda que, no contexto da aprendizagem, “as inteligências múltiplas devem ser usadas como uma forma de promover o desenvolvimento de um trabalho de alta qualidade no aluno. Em última análise, é o trabalho do aluno e sua compreensão deste trabalho que são as marcas da boa educação” (2001, p.181).

Considerando as narrativas dos professores e outros diálogos construídos com esses atores no NAAH/S, constatamos um trabalho pedagógico fundamentado na abordagem das inteligências múltiplas que, no nosso entendimento, possibilita abertura para a construção de um novo paradigma, no que se refere à concepção de inteligência, além de oportunizar ao estudante o desenvolvimento do seu potencial nas diversas áreas do conhecimento.

#### **9.2.6. Conhecimento e aprendizagem no ambiente escolar**

O desmembramento dessa temática configurou-se a partir da necessidade de entendermos as “concepções de aprendizagem” dos professores. De posse dessas concepções, estreitamos um diálogo sobre conhecimento e aprendizagem no ambiente escolar. Estávamos diante de uma instituição que potencializa a aprendizagem dos estudantes com altas habilidades. Porém, como esses professores vivenciam a construção do conhecimento nesse espaço, para que, de fato, a aprendizagem ocorra? Os professores relacionam conhecimento e aprendizagem? Sobre essa questão, os participantes revelam em suas narrativas:

Toda pessoa possui os chamados conhecimentos prévios oriundos do seu meio cultural. A escola, por sua vez, oferece conhecimento sistematizado. A aprendizagem, portanto, é a interlocução entre os conhecimentos prévios e o saber sistematizado (P6).



É quando é possível aos sujeitos tornarem-se autores da aprendizagem, ser capazes de imprimir ao conhecimento, trazer algo novo, novos olhares para os conhecimentos construídos (P5).

Existe uma íntima ligação entre conhecimento e aprendizagem. O aluno chega ao ambiente escolar repleto de conhecimento prévio sobre variados assuntos. Através da aprendizagem vai somando outros conhecimentos, sempre construindo e reconstruindo (P7).

O conhecimento refere-se às informações e conceitos adquiridos e internalizados. A aprendizagem se dá quando ocorre o uso adequado singular desse conhecimento (P1).

Analisando as narrativas, observamos de forma recorrente a valorização do sujeito como autor de sua própria aprendizagem. As narrativas ainda revelam que o processo de aprendizagem ocorre a partir dos significados que o estudante atribui ao conhecimento, tendo como referência suas próprias experiências anteriores. Essas experiências são apontadas pelos professores como conhecimentos prévios, que na visão de Miras (2003, p.61) “são os fundamentos da construção dos novos significados” que o sujeito elabora sobre o objeto estudado. Isso significa que o conhecimento é construído por meio de uma elaboração pessoal, em que nenhum estudante pode ser substituído por outro, isto é, ninguém pode construir em seu lugar. Nesse contexto, Fino (2010) ressalta que o conhecimento é uma construção do aprendiz e não uma substância independente e descontextualizada que se pode transacionar.

Nessa mesma linha de pensamento, Valente (2004, p.13) ainda aduz que o conhecimento é o que cada sujeito “constrói como produto de processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É algo construído intimamente relacionado com a experiência de vida de cada indivíduo. É impossível ser passado”.

#### **9.2.7. Dificuldades encontradas com os estudantes com altas habilidades**

A análise dessa questão contribuiu para que compreendêssemos os limites e as possibilidades dos professores diante da prática pedagógica vivenciada. Assim, ao narrar suas dificuldades, os participantes assinalam:

As maiores dificuldades encontradas estão vinculadas à falta de material, de formação continuada (P7).

Necessidade de contínua formação e aprofundamento. Carência de equipamentos, espaço e materiais adequados (P6).

Pouca fundamentação teórica (P3).

A escola encaminha o aluno para o NAAH/S, mas não se envolve o suficiente. É importante sua participação (P5).

Analisando as narrativas, evidenciamos nas falas dos professores P3, P6 e P7 a necessidade de aprofundamento teórico e formação continuada na temática “altas habilidades”, ressaltando, ainda, a falta de equipamentos, espaço e material adequados às vivências pedagógicas. Essas demandas sinalizam a preocupação no atendimento aos estudantes, no sentido da complementação e suplementação do conhecimento.

Nesse contexto, Alencar (2007) alerta sobre a importância de oferecer um ambiente favorável ao desenvolvimento do estudante com altas habilidades, visando a atender as suas necessidades educacionais e o desenvolvimento das suas potencialidades. Isto significa que o atendimento a esse público de estudantes implica também um “domínio” teórico e prático dos profissionais que atuam nessa área.

Enquanto professores, não basta estarmos frente a frente com os aprendizes. É preciso formatar, imprimir novas impressões pessoais e epistemológicas diante do que fazemos. Nesse sentido, as dificuldades dos professores envolvidos nesta pesquisa, no que se refere às dificuldades da prática, revelam uma “fragilidade”, um “apelo” pautado numa lacuna de formação sofrida, com uma carência bibliográfica e ausência de encontros sistemáticos para discutir a temática “altas habilidades”.

Sobre essa demanda, Virgolim (2007) ressalta que no Brasil se reconhece a necessidade de aumentar os serviços direcionados aos estudantes com altas habilidades, porém, há uma escassez de publicação científica nessa área. Sinaliza que é preciso oferecer mais cursos relacionados a essa temática nas universidades brasileiras, objetivando aperfeiçoar a qualidade dos serviços oferecidos e implementar mais programas para essa população.

Assim, compreendemos que a formação docente não se reduz a atos isolados. É preciso criar redes de parcerias para o fortalecimento das ações. Nesse percurso, Sousa (2000) preconiza que:

A formação do professor ou a formação da pessoa situa-se num contexto muito mais vasto onde entram em jogo os sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, econômico, tecnológico etc. em interação permanente (p.25).

Outra dificuldade narrada é expressa pelo professor P5, ao destacar “a falta de envolvimento e acompanhamento das escolas” no trabalho vivenciado com os estudantes no NAAH/S.

Em rodas de conversa com esses professores essa dificuldade também foi narrada enfaticamente. Os participantes sinalizam uma omissão das escolas no sentido de acompanhar os alunos encaminhados. Expressam, ainda, que, diante dos eventos promovidos pelo NAAH/S para dialogar a aprendizagem dos estudantes, há uma evasão das escolas, instalando-se uma desarticulação entre as instituições NAAH/S e escola.

Então, o que a escola reserva a esses estudantes? Ainda que presente nas dependências escolares, esse público de estudantes encontra-se em um cenário de exclusão. Verifica-se que a escola se depara com estudantes com altas habilidades e identifica o seu potencial, porém a falta de investimentos adequados impossibilita o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse conflito, o encaminhamento para o NAAH/S seria a alternativa para o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes?

Conforme Pereira e Guimarães (2008, p.163), “oferecer um atendimento educacional adequado a alunos com altas habilidades tem sido cada vez mais compreendido como importante fator de estímulo ao desenvolvimento de diferentes capacidades”.

Pereira e Guimarães (2007) ainda endossam que:

Os programas educacionais de atendimento a estudantes com altas habilidades fundamentam-se em bases legais de propostas que levam em conta as necessidades especiais desse grupo, oferecendo o desenvolvimento de habilidades e talentos (p.163).

Contudo, Fleith (2008) salienta que a escola, a família e a sociedade devem empreender um trabalho de parceria e considerar os estudantes com altas habilidades “não como um problema a ser resolvido, mas um desafio a ser cultivado” (COLANGELO, 1997, p.362).

Nesse âmbito, o encaminhamento deve ser uma ação de articulação entre a escola, a família e o NAAH/S. Não se trata de ocupar o espaço do outro, de assumir a responsabilidade do outro, mas, em caráter de parceria, agir juntos sobre a aprendizagem do estudante.

#### **9.2.8. Educação inclusiva e altas habilidades**

Nessa dinâmica analítica, enfocaremos a relação entre a educação inclusiva e altas habilidades. De fato, educação inclusiva contempla o público de estudantes com

altas habilidades? Existe relação entre essas temáticas? No entendimento dos participantes, o que dizem as narrativas? Acompanhemos:

Sim. Os altamente capazes também precisam ser incluídos no ensino regular para que possam interagir com os demais alunos, aprendendo e favorecendo a aprendizagem do outro (P1).

É extremamente necessário o processo de inclusão do aluno com altas habilidades. A sociedade como um todo não é preparada para aceitar o diferente, por isso a necessidade de uma sensibilização constante (P4).

A relação é total. Inclusão é para todos os alunos. A inclusão com qualidade ocorre a partir do momento em que a escola e os profissionais da educação entenderem que os estudantes com talento superior necessitam de uma educação voltada para o estilo, ritmo e tempo próprio, adequados para suas eficiências (P7).

De modo recorrente os discursos enfatizam categoricamente uma efetiva relação entre educação inclusiva e altas habilidades. “A relação é total. Inclusão é para todos os alunos (...)”, enfatiza o professor P7. Sob esse prisma, é importante entendermos, segundo Mittler (2003, p.27), que “a inclusão envolve um processo de reforma, de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais oferecidas pela escola”.

Mantoan (2003, p.24) ainda aduz que a inclusão “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educacional geral”.

Fundamentados nessas concepções de inclusão, entendemos que a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, que comunga com a filosofia que defende uma educação alicerçada na diversidade. Contudo, “a sociedade como um todo não é preparada para aceitar o diferente [...]”, afirma o professor P4. Assim, “a inclusão com qualidade ocorre a partir do momento em que a escola e os profissionais de educação entenderem que os estudantes com talento superior necessitam de uma educação voltada para o estilo, ritmo e tempo próprio adequado para suas eficiências”, destaca o professor P7.

No âmbito do discurso dos participantes, constata-se uma preocupação no sentido de a escola não apenas receber e ter nas suas dependências o estudante com altas habilidades, mas, sobretudo, garantir a “permanência com qualidade e equidade” (GOFFREDO, 1999, p.29).

Diante de ambientes não desafiadores, é comum que os estudantes com altas habilidades sintam-se, efetivamente, desmotivados, além de desperdiçar suas potencialidades. Nessas circunstâncias, Virgolin (2007) ressalta que muito do fracasso escolar é devido ao fracasso da própria escola em não promover ambientes de aprendizagem apropriados para crianças e jovens em seus diferentes estilos de aprendizagem.

### **9.2.9 Percepção da prática pedagógica do NAAH/S**

Essa temática foi elaborada a partir da necessidade de entendermos a percepção dos professores sobre a prática pedagógica vivenciada no NAAH/S. Nossa intenção foi investigar se os participantes envolvidos nessa pesquisa consideram inovadora a prática do NAAH/S. Nesse campo analítico, vejamos as narrativas:

A existência do NAAH/S por si só já é um projeto inovador, pois, através do núcleo os estudantes com perfil de altas habilidades estão sendo atendidos, acompanhados em seus interesses específicos e nos diferentes estilos de aprendizagem. A parceria do NAAH/S torna-se inovadora, pois consegue respeitar a diversidade dos saberes (P7).

Sim, no sentido de ir ao encontro do interesse do estudante, mas precisa melhorar bastante no que se refere ao aprofundamento dos trabalhos. Ainda estamos no estágio inicial daquilo que é capaz de produzir um estudante com altas habilidades (P2).

Aqui no NAAH/S tentamos buscar caminhos, estratégias e meios que ajudem a inclusão desses jovens e com isso contribuir para a reorganização desses seres em construção (P4).

De modo geral, todos os professores assinalam a prática pedagógica do NAAH/S como inovadora, atribuindo expressivos significados a esse “fazer” vivenciado nesse espaço. No relato da professora P7, “a existência do NAAH/S por si só já é um projeto inovador [...]”, ou seja, nesse espaço os estudantes com altas habilidades têm oportunidade de ser acolhidos e atendidos conforme suas habilidades e áreas de interesse.

Valorizar as demandas do sujeito, “no sentido de ir ao encontro do estudante”, é reforçado pelo professor P2, porém esse participante ainda revela que o trabalho do NAAH/S “precisa melhorar bastante no que se refere ao aprofundamento dos trabalhos [...]”. Observando o relato do professor P4, constata-se que “buscar caminhos, estratégias e meios que ajudem a inclusão desses jovens [...]” caracteriza-se como uma prática inovadora.

De posse dos relatos citados e dos diálogos construídos pelos autores durante a pesquisa, chamamos a atenção para a seguinte narrativa: “apesar de o NAAH/S desenvolver ações inovadoras, a escola não deve se anular diante dos alunos e nem o NAAH/S deve ocupar o papel da escola. O aluno precisa ver a escola como um espaço bom, de prazer” (P2).

Esse relato nos faz retomar a temática da educação inclusiva e altas habilidades, quando o NAAH/S aponta a não participação da escola, ou seja, encaminha o estudante, porém não mantém uma articulação com o NAAH/S. Assim, é importante salientar que o aluno com altas habilidades carrega seu potencial em qualquer espaço que ocupe. Ele tem altas habilidades “vinte quatro horas por dia, na classe regular, nas aulas comuns com outros alunos, nos trabalhos de grupo, em casa ou nas situações sociais, suas características diferenciadas também estarão sempre presentes” (SABATELLA, 2005, p.52).

Considera-se, então, relevante que as potencialidades desses estudantes sejam identificadas, reconhecidas e trabalhadas na escola, gerando produtividade não só para a escola, mas para toda a sociedade.

## **10. A FAMÍLIA DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES**

Escutar a família dos estudantes foi outro momento importante nessa pesquisa, pois possibilitou compreendermos o significado desses participantes, atribuído à questão das altas habilidades e à prática pedagógica vivenciada no NAAH/S. Os sujeitos que compõem o grupo de robótica totalizam sete estudantes, porém quatro familiares responderam ao questionário, mais especificamente as mães dos estudantes. Constaram do questionário quatro temas abertos (Apêndice B), onde arguimos os seguintes pontos: 1. Percepção da família diante do filho com altas habilidades; 2. Reação diante das dificuldades escolares; 3. A escola e o desenvolvimento da aprendizagem; e 4. A prática pedagógica do NAAH/S na percepção da família.

Para a identificação das famílias envolvidas nessa pesquisa, utilizamos a letra “F” de família e a numeração de 1 a 4, uma vez que responderam ao questionário quatro familiares.

## **10.1. Percepção da família diante do filho com altas habilidades**

Sobre essa temática, vejamos o que pensa a família:

Um garoto muito esforçado e desafiador sempre tentando concluir seus objetivos (F1).

Percebo que ele é um adolescente com muitos sonhos e busca conhecimentos o tempo todo. Não vive muitas coisas que outros meninos vivem na idade dele, não é muito sociável, mas é um bom filho (F2).

Uma criança tranquila. Tem sede de conhecimentos (F3).

A família narra que interagir e construir com o conhecimento é uma atividade cotidiana dos filhos. A família F1 ressalta o enfrentamento dos desafios e a conclusão dos objetivos. Chamamos a atenção para o relato da família F2 sobre uma vida social limitada e o interesse contrário às atividades comuns à sua faixa etária.

Diante de algumas demandas acadêmicas, o estudante com altas habilidades demonstra comportamentos egoístas e solitários. Segundo Ligiéro & Rivera (2006, p.123), esses comportamentos se instalam “porque seus mecanismos de aprendizagem diferem daqueles de seu grupo etário. Também há alunos que têm habilidades de interação social e liderança muito desenvolvidas”. Nessas circunstâncias, compreendemos que nem todos que se caracterizam como estudantes com altas habilidades tornam-se adultos produtivos (ALENCAR, 2001). Assim, faz-se relevante a promoção de situações de aprendizagem enriquecedoras que favoreçam o desenvolvimento de seu potencial.

Corrêa, Siqueira e Silveira (2006 p.215) ainda aduzem que “não atender crianças com altas habilidades pode ser trágico para a sociedade, privando-a, quem sabe, de grandes e benéficos inventos”.

## **10.2. Reação diante das dificuldades**

Apropriados de uma leitura das percepções das famílias sobre o filho com altas habilidades, sentimos necessidade também de investigar como esses estudantes reagem diante das dificuldades escolares. Assim, o que dizem as narrativas?

Com muita garra, ele nunca deixou suas atividades pela metade (F1).

Ele nunca apresentou dificuldade pedagógica na escola; pelo contrário, se destaca sempre (F3).

Às vezes, enfrenta, outras vezes foge ou fica desmotivado (F2).

Vê-se que a família F1 aponta a presença de um comportamento resiliente ao enfrentamento das dificuldades, enquanto a família F2 narra a desmotivação como um entrave à superação das dificuldades. A indisposição para lidar com as dificuldades emerge da falta de vínculo afetivo com o conhecimento e das primeiras experiências de aprendizagem construídas na família e na escola.

Nesse cenário de dificuldades escolares, Sabatella (2005) preconiza que o alcance da excelência na aprendizagem está sempre condicionado às oportunidades e à qualidade do que está sendo oferecido ao estudante.

### **10.3. A escola e o desenvolvimento da aprendizagem**

Conhecer a percepção da família sobre a escola contribuiu para investigarmos a atuação dessa instituição na aprendizagem dos estudantes com altas habilidades. A escola, de fato, atende a necessidade desse público de alunos? O que as narrativas das famílias revelam?

Muito pouco, o trabalho é muito precário (F1).

Acho ela tradicional, não investe nos alunos, quer quantidade, não qualidade (F2).

Ao falarem sobre a escola, as narrativas denunciam um sentimento de insatisfação diante do trabalho desenvolvido com os estudantes. A sensação é de falta de investimento e de um olhar mais focado para as potencialidades. Em conversas realizadas com a família, destacamos ainda o seguinte relato: “eu vejo meu filho muito inteligente; a minha tristeza é que a escola ainda não percebeu isso e não o ajuda a crescer no conhecimento”.

Constata-se, assim, um abandono e um descaso com esse público de estudantes. Na visão de Serra (2005, p.78), os alunos com altas habilidades “vêm a escola não como um lugar proporcionador de atividades significativas, mas sim como espaço de grande tristeza e frustração”.



#### **10.4. A prática pedagógica do NAAH/S na percepção da família**

Considerando as limitações da escola em oferecer um trabalho focado nas potencialidades do estudante com altas habilidades, esses alunos são encaminhados para o NAAH/S com o propósito de que suas necessidades educacionais sejam atendidas e exploradas, conforme suas habilidades e seus interesses nas diversas áreas do conhecimento. Porém, o que pensam as famílias sobre o NAAH/S? Essa instituição atende às necessidades dos estudantes? Sobre essa temática, vejamos o que as famílias revelaram:

Sim, foi uma das melhores coisas que aconteceram. Meu filho adora inventar, investir em coisas novas (F4).

Bastante. Ele descobriu muito com o NAAH/S. E agora abriu o seu horizonte para a tecnologia, a qual ele está se dedicando bastante (F1).

Muito, não só as dele, mas de outras crianças com quem ele convive. Ele consegue passar suas ideias e suas vivências com bastante entusiasmo (F2).

Contribui sim, porque ele adora robótica. A ajuda do NAAH/S está sendo fundamental para o crescimento dele em todas as disciplinas (F3).

Constata-se que, na visão da família, a prática pedagógica do NAAH/S contribui para o desenvolvimento dos estudantes. Interpreta-se ainda que, para a família, esse espaço é uma alternativa para o enriquecimento da aprendizagem intelectual, social e emocional. Essa ideia pode ser conferida no relato da família F2 sobre o desenvolvimento do filho: “ele consegue passar suas ideias, suas vivências com bastante entusiasmo”. Essa narrativa nos chama a atenção, pois carrega um significado do valor atribuído ao conhecimento e um sentimento de pertença no grupo. De fato, o entusiasmo de estar no grupo e produzindo nesse grupo foi constatado pela pesquisadora nos momentos de observação. A sensação dos estudantes revelava a presença de uma auto-estima e um reconhecimento de que seus talentos estavam sendo trabalhados e valorizados nesse grupo.

Seguindo essa sequência de análise, apresentaremos, a seguir, o que os documentos revelam acerca dos estudantes com altas habilidades.

## **11. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS: O QUE OS DOCUMENTOS DIZEM ACERCA DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES**

Analisar documentos que fundamentam e regem a aprendizagem dos estudantes com altas habilidades contribui para compreendermos a questão legal, no que se refere aos princípios éticos e filosóficos em que se insere a prática estudada.

Os documentos foram analisados a partir dos conceitos de Bardin (2004), tendo como propósito interpretar e compreender de maneira minuciosa a prática pedagógica vivenciada no NAAH/S.

Esses documentos estão apresentados em forma de grade. Na primeira coluna estão apresentados os temas e na segunda estão presentes os recortes dos textos que dialogam a respeito dos temas. No total, foram analisados quatro documentos. Entre eles, constam documentos oficiais (leis, diretrizes e instruções normativas) e a proposta pedagógica que envolve a prática do NAAH/S.

O estudo culminado com base nesses documentos procurou enxergar, com um olhar atento, os conteúdos manifestos (o que está explícito ou latente no texto), assim como o que estava implícito nas entrelinhas, enfatizando, entretanto, considerações atinentes ao contexto no qual o documento foi construído em âmbito nacional ou simplesmente no espaço onde foi realizada a pesquisa.

Os documentos analisados foram os seguintes:

1. LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, Capítulo V;
2. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica);
3. Construção de Práticas para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: volume 1, orientação a professores/ organização: Fleith - Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2007);
4. Diretrizes Pedagógicas de Atendimento do NAAH/S (Recife-PE) aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Focamos nossa análise nos temas educação inclusiva, educação especial e altas habilidades. Assim, vejamos o que dizem os documentos.

### 11.1 Lei nº 9394/96 de diretrizes e bases da educação nacional

O primeiro documento analisado refere-se à LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), apresentado no quadro 1.

A Lei de Diretrizes e Bases é o documento que norteia as ações educacionais no Brasil. O capítulo V trata especificamente da educação especial como modalidade de educação que ocorre nas escolas públicas ou privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da educação inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso às matrículas, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

Apresentaremos, a seguir, o quadro de análise relativo a esse documento:

**Quadro 1 - Análise do documento 1: LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, capítulo V.**

TEMAS	INDICADORES CONCEITUAIS
Compreensão de educação especial	<ul style="list-style-type: none"><li>• Modalidade de educação escolar para portadores de necessidades especiais.</li></ul>
Funcionamento	<ul style="list-style-type: none"><li>• Serviço de apoio especializado na educação regular;</li><li>• O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.</li></ul>
Direitos assegurados aos educandos com necessidades especiais	<ul style="list-style-type: none"><li>• Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;</li><li>• Terminalidade específica para aqueles que não conseguirem atingir o nível exigido;</li><li>• Aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar para superdotados;</li><li>• Acesso igualitário aos benefícios dos programas suplementares.</li></ul>

Considerando que a LDBEN norteia a educação no Brasil, observa-se que o capítulo V trata especificamente da educação especial como modalidade de educação, que deve atender a todos os estudantes conforme suas especificidades. Diante desse atendimento igualitário, faz-se necessário assegurar currículos, métodos e recursos educativos que supram, de fato, as necessidades específicas de todos os alunos.

O discurso se materializa por uma abordagem de educação inclusiva. Assim, entende-se que a inclusão não significa apenas frequentar a escola, mas garantir a permanência do estudante nesse espaço, de maneira que suas necessidades educacionais sejam, de fato, atendidas. Nesse âmbito, Mantoan (2007) adverte:

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca melhoria da qualidade na educação para todos os alunos, pois, para que os estudantes possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Nessa perspectiva a transformação da escola, não é, portanto, uma exigência da inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais, é sobretudo um compromisso inadiável da escola frente uma sociedade em transformação (p. 45).

### **11.2 Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica)**

O segundo documento analisado foi a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Trata-se de documento elaborado em âmbito nacional, que rege as diretrizes estaduais, as quais também estão em consonância com a LDBEN e defendem a educação como direito, enfatizando a identidade de cada educando, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades. Destaca o conceito de necessidades educacionais especiais, ressaltando o ajuste do currículo às condições do educando. Vejamos a apresentação do quadro 2:

**Quadro 2 - Análise do Documento 2 - Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 (Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica)**

TEMAS	INDICADORES CONCEITUAIS
Concepção de educação especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica.</li> </ul>
Princípios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoriza a identidade de cada educando, o reconhecimento e valorização das diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo ensino aprendizagem, como base plena à constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências.</li> </ul>
Organização curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidade e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos;</li> <li>• Metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados;</li> <li>• Processo de avaliação adequado ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola.</li> </ul>
Conceito de necessidades educacionais especiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educandos com necessidades educacionais especiais, que durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: <ul style="list-style-type: none"> <li>– aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;</li> <li>– aquelas relacionadas a condições de disfunções limitações ou deficiência;</li> <li>– dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;</li> <li>– altas habilidades/superdotação, grande flexibilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.</li> </ul> </li> </ul>

Verifica-se, a partir desse documento, que a concepção de educação especial é definida por uma proposta pedagógica que garanta e promova o desenvolvimento das potencialidades de todos os educandos que apresentam necessidades educacionais específicas em todas as etapas e modalidades da educação básica. Nesse âmbito legal, os princípios apontam a necessidade de valorizar a identidade de todos os estudantes, reconhecendo e enfatizando as diferenças e potencialidades. O documento ainda assinala a importância da flexibilidade e de adaptações curriculares, bem como de metodologias e recursos didáticos diferenciados que contribuam para o processo avaliativo de todos os educandos.

Como modalidade de educação básica, a educação especial considera a singularidade e especificidade dos estudantes. Nesse contexto, a educação passa a considerar os estudantes com necessidades especiais não apenas os alunos com deficiências na área intelectual, auditiva e visual, mas todos aqueles que têm dificuldades severas de aprendizagem, de comunicação e alunos que apresentam altas habilidades e superdotação. Os escritos desse documento se fundamentam nos princípios da educação inclusiva, que consistem no “reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos – um lugar que inclua todos os alunos, que celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais” (Declaração de Salamanca, 1994).

Contudo, Mittler (2003, p.25) alerta para a necessidade de reformar a escola, o que envolveria “um repensar da política e da prática”, além de refletir sobre “um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento” dos estudantes. Assim, entende-se que o objetivo da escola para todos não se resume à presença do aluno nesse espaço, mas de ambientes adequados à construção do conhecimento e ao desenvolvimento da aprendizagem.

### **11.3 Construção de práticas para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1, Orientação a Professores/ organização: Fleith - Brasília - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2007)**

Na sequência, o terceiro documento analisado refere-se à construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 1: Orientação a Professores/Organização: Fleith - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007. O conteúdo condensado nesse documento apresenta as bases teóricas, conceituais e legislativas acerca do fenômeno “altas habilidades/superdotação”.

Especificamente, elegemos o Capítulo 2, que trata da Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. O documento apresenta as diretrizes e o funcionamento dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação. Observemos a seguir:

**Quadro 3 - Análise do Documento 3 - Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: volume 1: Orientação a Professores/Organização: Fleith - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007**

TEMAS	INDICADORES CONCEITUAIS
Conceito de altas habilidades/superdotação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conceito apresentado tem como base o documento ‘Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área de Altas Habilidades (Brasil, 1995, p.17)’, que define:  “Portadores de altas habilidades/superdotação são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora”.</li> </ul>
Potencialidades: Como desenvolver?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É necessário salientar a importância de se propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno com altas habilidades, a par de entender as suas necessidades educacionais;</li> <li>• Promoção de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realidade de seu potencial;</li> <li>• Respeito ao ritmo de aprendizagem.</li> </ul>
Objetivo dos Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir para a formação de professores e outros profissionais na área de altas habilidades/superdotação, especialmente no que diz respeito a planejamento de ações, estratégias de ensino, métodos de pesquisa e recursos necessários para o atendimento de alunos com superdotação;</li> <li>• Oferecer ao aluno com altas habilidades/superdotação oportunidades educacionais que atendam as suas necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais, promovam o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, criativo e de pesquisa e cultivem seus interesses e habilidades”;</li> <li>• Fornecer à família do aluno informação e orientação sobre altas habilidades/superdotação e formas de estimulação do potencial superior.</li> </ul>



A análise desse documento foi essencial para construirmos um diálogo inicial com o nosso objeto de estudo, fazendo parte inclusive da revisão bibliográfica da categoria “altas habilidades”. No contexto da análise, os indicadores conceituais assinalam que os estudantes com altas habilidades e superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: capacidade intelectual-acadêmica, criatividade, liderança, psicomotricidade e artes. Os escritos documentais ainda apontam a necessidade de propiciar ambientes de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento do estudante com altas habilidades, em favor de suas necessidades educacionais.

O corpo documental ainda dialoga sobre o funcionamento do NAAH/S, que tem como objetivo contribuir para a formação de professores e profissionais na área de altas habilidades. Ressalta sobre a importância de oferecer oportunidades educacionais que contemplem os aspectos acadêmicos, intelectuais, emocionais e sociais, promovendo efetivamente o desenvolvimento da habilidade e criatividade. Por fim, endossa a necessidade de fornecer à família dos estudantes com altas habilidades informação, orientação e meios de estimular as suas potencialidades.

Nesse documento, constata-se ações focadas na complementação e suplementação do conhecimento, no sentido de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com altas habilidades. Conforme essas considerações analíticas, Fleith (2007) ressalta que esse projeto representa um avanço no que se refere à educação dos estudantes com altas habilidades no país, por se tratar de uma proposta implementada nacionalmente, atual e em harmonia com a produção científica da área, apresentando um caráter sistêmico ao envolver ações que contemplam o professor, o aluno e a família.

#### **11.4 Diretrizes Pedagógicas de Atendimento do NAAH/S Recife - Pernambuco/Brasil) aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**

Nessa ordem de análise, o quarto documento refere-se às Diretrizes Pedagógicas de Atendimento do NAAH/S (Recife-PE) aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Especificamente nesta pesquisa, recorrer a este documento construído pelos educadores dessa instituição foi fundamental para elaborarmos nossas primeiras impressões da realidade investigada, no que se refere ao formato de atendimento e à configuração das atividades vivenciadas. Assim, observemos o que diz o documento.

**Quadro 4 - Diretrizes Pedagógicas de Atendimento do NAAH/S (Recife-Pernambuco/Brasil) aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**

TEMAS	INDICADORES CONCEITUAIS
Programa de atendimento: base epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamenta-se nos estudos de Renzulli (1986), que define o conceito de altas habilidades/superdotação como habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa e criatividade. E, ainda, nos estudos de Gardner (2001), sobre inteligências múltiplas como uma abordagem significativa para o investimento dos estudantes com altas habilidades.</li> </ul>
Objetivos do NAAH/S	<ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer a evolução sócio-afetiva e educacional no sentido de se construir uma formação plena e o direito à cidadania;</li> <li>Possibilitar o desenvolvimento do aluno, através do trabalho pedagógico e do direcionamento das habilidades apresentadas;</li> <li>Identificar o potencial para a plena construção dos conhecimentos destes alunos.</li> </ul>
Organização dos atendimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>A dinâmica dos atendimentos é organizada e vivenciada por 2 categorias: grupos de interesse (desenho de humor, jogos teatrais, robótica pedagógica, artes visuais, comunicação, geometria de origami, leitura do complexo) e grupos de observação (precoce e organização pedagógica).</li> </ul>
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construção de portfólio dos estudantes, onde são organizadas informações pessoais, familiares e pedagógicas e registros da evolução da aprendizagem;</li> <li>Experiências de aprendizagem a partir das habilidades apontadas nos grupos de interesse e de observação;</li> <li>Trabalhos em grupo e individuais com os estudantes, visando ao desenvolvimento da habilidade e contemplando os aspectos intelectual, emocional e social;</li> <li>Parcerias com instituições, objetivando a suplementação da aprendizagem dos estudantes;</li> <li>Exposição dos trabalhos dos estudantes;</li> <li>Plantão pedagógico com os professores e a família para dialogar sobre a aprendizagem dos estudantes;</li> <li>Encontro com as escolas e as famílias (articulação de informações sobre o desenvolvimento dos estudantes);</li> <li>Formação de professores do NAAH/S e de outras instituições.</li> </ul>

Nesse quadro de análise, verifica-se uma proposta pedagógica fundamentada nos estudos de Renzulli (1986) e Gardner (2001). Nas dinâmicas de atendimento trabalha-se com os grupos de interesse e observação, enfatizando não apenas a habilidade específica, mas também as questões emocionais e sociais. Assinala, ainda, a importância de parcerias com instituições, visando ao desenvolvimento do potencial dos estudantes.

O documento ainda aponta ações de articulação com a família e a escola, evidenciando, também, o investimento na formação dos professores. Constata-se, com base nas análises, que as diretrizes pedagógicas do NAAH/S estão em sintonia com as orientações e diretrizes do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2007), que orientam o diálogo sobre a construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação (Quadro 3).

Salientamos que a fase de análise dos documentos contribuiu, não apenas para interpretarmos as diretrizes/leis que regem o atendimento dos estudantes com altas habilidades, como também para nos aproximarmos de uma compreensão teórica, prática e epistemológica sobre a temática em estudo, visto que a análise de documentos e a revisão de literatura aconteceram paralelamente.

## **12. ANÁLISE DO GRUPO FOCAL: FRENTE A FRENTE COM OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES NA ÁREA DE ROBÓTICA**

Por meio da vivência do grupo focal (Apêndice C), tivemos a oportunidade de interagirmos com os estudantes. Esse momento foi muito significativo para evoluirmos no nosso objeto de estudo, além de possibilitar uma compreensão teórico-prática e epistemológica do processo de aprendizagem desses atores. Participaram das reflexões dez estudantes, sendo sete do NAAH/S e três alunos de outras instituições. Porém, nas análises, todas as narrativas orais e escritas foram consideradas.

Os sujeitos serão identificados pela letra E de estudante, destacando a sequência numérica de 1 a 10. As temáticas abordadas nesse encontro reflexivo foram: 1. Concepção de aprendizagem; 2. Concepção de inteligência; 3. A escola e a concepção de aprendizagem; 4. Aprendizagem em grupo; 5. A contribuição do NAAH/S no desenvolvimento da aprendizagem.

Acompanharemos, a seguir, o que os estudantes pensam sobre essas temáticas.

## 12.1. Concepção de aprendizagem

De maneira instigante, essa temática aqueceu nosso debate, dando oportunidade aos sujeitos envolvidos na pesquisa de trazerem suas impressões sobre a questão, além de promover uma articulação com as narrativas dos professores, colhidas anteriormente. Atentos à escuta do grupo, os estudantes verbalizaram:

Aprendizagem para mim é o ato de aprender, estudar, adquirir novos conhecimentos a cada dia (E1).

Eu acho que aprendizagem não deve ser levada só pelo próprio professor ou pelo mestre, mas sim pelo aluno também. Não importa se o professor vai estimular ou não, o aluno tem que se sentir estimulado a aprender (E2).

A ideia de aprendizagem dos estudantes está associada à construção do conhecimento. Chamamos a atenção para o relato do estudante E2, ao pontuar que a aprendizagem não deve ser conduzida só pelo professor, “mas sim pelo aluno também [...]” e, ainda, destacar o elemento motivação no processo de aprendizagem.

Nesse diálogo, observamos a presença de um sujeito crítico, reflexivo e autônomo, que entende a aprendizagem como um “produto da prática” (POZO, 2002). Essa prática se configura pelo envolvimento e interesse que o sujeito atribui ao conhecimento. Nesse contexto, “o interesse em aprender” (DEWEY, 2007) produz os efeitos na aprendizagem.

Outra questão assinalada pelo estudante E2 trata do papel do aluno na aprendizagem: “[...] o aluno tem que se sentir estimulado a aprender”.

Em tempos de aprender a aprender, se o clamor é pela aprendizagem, “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (PAPERT, 2008, p.134). Conforme essa visão, o principal objetivo da escola atual não se pauta na ação de ensinar, mas, sobretudo, permitir experiências com o conhecimento que promova a curiosidade e a construção da aprendizagem.

Na condição de sujeito da sua própria aprendizagem, o estudante se autoriza a aprender, cria espaços de experiências, atribuindo sentido e significado às suas produções. Nesse cenário de aprendizagem, Papert (2008, p.71) ainda salienta que “aprender-em-uso libera os alunos para aprender de uma forma pessoal, e isso, por sua vez, libera os professores para oferecer aos seus estudantes algo mais pessoal e mais gratificante para ambos os lados”.

## **12.2. Concepção de inteligência**

Envolvidos pela discussão sobre a aprendizagem, a temática inteligência também mobilizou o debate assinalado pelas seguintes narrativas:

Diferente de aprendizagem, a inteligência é algo mais natural, é o que usamos para raciocinar e deduzir as coisas (E3).

É a curiosidade de saber as coisas do dia-a-dia: O que é isso? O que foi aquilo? O que acontece nos jornais? A curiosidade estimula a inteligência da pessoa. Não é só se sentir inteligente, entendeu? É o contexto geral de toda a situação (F2).

Na visão dos participantes envolvidos nessa pesquisa, inteligência é a capacidade de “raciocinar e deduzir as coisas”, conforme revela o estudante E3. Contudo, não basta “se sentir inteligente”, afirma o estudante E2, ressaltando que o elemento “curiosidade” é um dispositivo importante para o uso dessa inteligência.

De posse dessas narrativas, constata-se que a visão de inteligência abordada pelos estudantes refere-se à capacidade para resolver problemas. Assim, o sujeito se expõe e se arrisca, elabora e reelabora, significa e ressignifica hipóteses e conceitos, a partir das suas experiências com o conhecimento. Nessa dinâmica, “a inteligência é definida como a capacidade de perceber relações e usá-las para solucionar problemas” (FONTANA, 1998, p.109).

## **12.3. A escola e a construção da aprendizagem**

Debater com os estudantes essa questão possibilitou investigarmos o que eles pensam sobre a escola e o processo de aprendizagem construído nesse espaço. Diante dessa reflexão, a escola realiza atividades que possibilitam a construção da aprendizagem desses estudantes? Acompanhemos o debate:

Em grande parte não, pois a escola acaba entrando em coerção com a maioria dos alunos, deixando aquele que possui uma capacidade maior numa posição onde o avanço de seus conhecimentos fica neutralizado (E2).

Para mim, a escola só dá o necessário e não mostra interesse em fazer outras atividades (E4).

Possibilita o sono. As aulas possibilitam a preguiça. Às vezes, eu converso mesmo, porque as aulas são muito chatas (E3).

Na minha escola não possibilita. Toda vez que a aula fica muito chata, eu corro para a biblioteca (E5).

De modo recorrente, as narrativas revelam que o ambiente escolar se configura como um espaço desfavorável à construção da aprendizagem, gerando nos estudantes um distanciamento e uma indisposição para interagir com o conhecimento. O formato já não corresponde às demandas dos estudantes, gerando um sentimento de rejeição e descrédito a esse espaço.

Objetivando aquecer nossa análise, destacamos a fala do estudante E4: “... a escola só dá o necessário e não mostra interesse em fazer outras atividades”. Nessa perspectiva, ela acaba “deixando aquele que possui uma capacidade maior numa posição onde o avanço de seus conhecimentos fica neutralizado”, desabafa o estudante E2.

Assim, “é comum que os mais capazes sintam-se desestimulados, desperdiçando suas potencialidades criativas em ambientes não desafiadores (VIRGOLIM, 2007, p.25).

Observa-se que o clamor é pela diversidade no sentido de conhecer e respeitar individualmente cada pessoa (GARDNER, 2001). Nesse cenário, Alencar (1995) anuncia que mudanças são necessárias na estrutura escolar atual, a fim de que se promovam condições apropriadas para a realização criativa e produtiva dos alunos, engajando-os em experiências de aprendizagem que satisfaçam seus interesses e estimulem sua imaginação.

#### **12.4. Aprendizagem em grupo**

Considerando que os estudantes potencializam suas habilidades no grupo, sentimos necessidade de questionar se essa dinâmica dificulta ou contribui para a aprendizagem desses sujeitos. Na ocasião do debate, a questão foi apresentada da seguinte forma: Aprender em grupo facilita ou dificulta a aprendizagem? Vejamos o que revelam as narrativas:

Eu acho que facilita, porque um pode ajudar o outro, esclarecendo dúvidas (E4).

Facilita, porque trocamos ideias (E1).

Facilita, não só o trabalho ou projeto em questão, mas amplia a capacidade de convivência com os demais, melhorando a comunicação com a sociedade (E2).

Observa-se nas narrativas a valorização do trabalho em grupo, ficando em evidência que a ajuda do outro numa produção contribui efetivamente para a construção do conhecimento. De fato, nos momentos de observação com os estudantes constatou-se um trabalho coletivo pautado em atividades colaborativas, que possibilitassem o êxito no resultado da aprendizagem.

Contudo, percebemos que a marca da “autossuficiência” foi sinalizada por alguns estudantes por sua inteligência e habilidade. Porém, nos momentos de maiores dificuldades, o grupo, de maneira geral, se rendia a seus pares (Apêndice F), reconhecendo a habilidade do outro para o desenvolvimento das suas potencialidades. Nessa partilha de conhecimentos e tarefas, o trabalho em grupo, na concepção dos estudantes, “pode ajudar o outro, esclarecendo dúvidas” (E4), e “amplia a capacidade de convivência com os demais, melhorando a comunicação com a sociedade” (E2).

Bates e Munday (2007, p.76) ressaltam que essas atividades colaborativas são “extremamente importantes, porque proporcionam um outro fórum, no qual os estudantes podem demonstrar suas habilidades reais e potenciais, além de contribuir para a construção de uma auto-estima”, desencadeando mecanismos significativos à construção da aprendizagem.

As atividades colaborativas também são abordadas nos estudos de Vygotsky (1973), que indicam a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser representada pela diferença entre o que o aprendiz é capaz de realizar independente e aquilo que é realizável com a ajuda de pessoas mais experientes.

Essa interação social com o conhecimento desencadeia efetivamente mecanismos significativos, oportunizando ao estudante atuar no seu processo de aprendizagem. Contudo, Fino (2000) alerta que a interação social não se resume apenas pela comunicação entre professores e alunos, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui.

## **12.5. A contribuição do NAAH/S no desenvolvimento da aprendizagem**

Essa temática contribuiu para investigarmos o que pensam os estudantes sobre o NAAH/S e se esse espaço contribui para o desenvolvimento da sua aprendizagem, além de promover uma reflexão mais minuciosa sobre a atuação do NAAH/S na formação desses sujeitos. Considerando a parceria estabelecida entre o NAAH/S e a W2M, a

questão foi apresentada da seguinte forma: Qual a contribuição do NAAH/S e da W2M no desenvolvimento da aprendizagem? Vejamos as narrativas:

Contribui para a aprendizagem, o desenvolvimento da inteligência, resolução de problemas e socialização com pessoas diferentes (E6).

Foi onde eu comecei a me preparar para o futuro, tendo que pensar mais e usar o raciocínio lógico-matemático e tive que desenvolver a escrita fora o trabalho em grupo (E1).

O estímulo que vem do NAAH/S e da W2M, é significativo para a evolução do nosso conhecimento, pois amplia nossa capacidade de raciocínio e nossa curiosidade para áreas de interesses bem variadas (E2).

Trabalho em grupo e aprendizagem em robótica (E3).

É um local onde eu posso demonstrar as minhas ideias e onde eu posso ter mais criatividade (E4).

Muita contribuição, porque se não fosse o NAAH/S, eu seria mais uma criança incompreendida (E5).

De modo recorrente, os estudantes reconhecem que o trabalho desenvolvido pelo NAAH/S, em parceria com a W2M, proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem. Eles revelam, ainda, sentimento de valorização desse espaço, caracterizando-o como uma única alternativa que possibilita o desenvolvimento das suas potencialidades.

Retomamos o que diz o estudante E4 sobre a construção da aprendizagem na escola: [...] “A escola só dá o necessário e não mostra interesse em fazer outras atividades”. Sobre a prática do NAAH/S, esse mesmo estudante revela: “é um local onde eu posso demonstrar as minhas ideias e onde posso ter mais criatividade”. Nessa linha de pensamento, o estudante E2 coloca que o NAAH/S representa “a evolução do nosso conhecimento, pois amplia nossa capacidade de raciocínio e curiosidade [...]”. Ainda chamamos atenção para o que diz o estudante E5: “[...] Se não fosse o NAAH/S, eu seria mais uma criança problemática, incompreendida”.

Na visão dos participantes, percebe-se que fazer parte de um programa de complementação e suplementação do conhecimento, colabora para se sentirem valorizados por suas potencialidades, não apenas nos aspectos intelectuais, mas, sobretudo, nos aspectos afetivo, social e cultural. Sobre esses aspectos, constatou-se na prática estudada uma abordagem psicopedagógica pautada na fala e na escuta do grupo, oportunizando os estudantes reconhecer os seus limites diante de si mesmo e do outro.

Verifica-se, desse modo, que é preciso levar o estudante com altas habilidades a identificar seus pontos fortes e fracos, reconhecer e aceitar seus limites, desenvolver um



domínio próprio, aceitar seus erros como fonte de aprendizagem (SILVERMAN, 1993 3c).

Concluindo esse quadro analítico, constata-se no depoimento dos estudantes que a escola não consegue dar conta de suas demandas intelectuais, sociais e emocionais, e o NAAH/S passa a ser um espaço de projeção ao êxito da aprendizagem.

### **13. A PROFESSORA ESTUDADA E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES**

Considerando que o primeiro momento da pesquisa configurou-se em compreender a prática do NAAH/S na sua totalidade, focamos inicialmente nosso olhar para investigar a origem e o funcionamento da instituição, a proposta pedagógica e o modelo de atendimento aos estudantes. De posse de informações e dados relevantes para o nosso estudo, sentimos necessidade de conhecermos as experiências de aprendizagem vivenciadas nesse espaço.

Nessa direção, desenhou-se o segundo momento da pesquisa, que se estruturou com o estudo da prática de uma professora que vivencia atividades com estudantes com altas habilidades na área de robótica. Salientamos, nesse momento, o cuidado que tivemos para não perder de vista os objetivos do nosso estudo. Assim, quem é a professora estudada? De quem estamos falando? Diante dessas questões, apresentaremos a seguir informações relevantes sobre a trajetória da docente.

#### **13.1. Conhecendo a professora estudada**

Como de toda criança, as brincadeiras também fizeram parte da infância da professora: “Enquanto criança eu falava que queria ser professora. É verdade, uma das brincadeiras favoritas era brincar de ser professora. Eu sempre tive esse perfil de querer cuidar, atuar na vida do outro”. Mas, na sua adolescência surge um novo desejo: “quando eu crescer, eu quero ser médica”. Porém, “por questões financeiras, meu pai não podia me ajudar a realizar essa vontade. Foi aí que comecei a pensar novamente em ser professora, já que eu demonstrava uma vocação para essa área. Posso dizer que as minhas primeiras experiências com educação começaram aos catorze anos dando aula particular em minha casa”.

Mobilizada por impulsos pessoais e sociais, aos dezessete anos, cursando o magistério, iniciou suas atividades profissionais como auxiliar de educação infantil numa escola particular. Ainda aos dezessete anos, fez estágio na escola pública estadual da Várzea. “Essa experiência foi complicada, difícil. Eu só tinha dezessete anos e os alunos eram mais velhos do que eu. Eram alunos com deficiência intelectual. Acho que foi com esta turma que comecei a me identificar com educação especial”.

Em 1995 foi aprovada em concurso público da Prefeitura da Cidade do Recife, assumindo as atividades de docência na área de educação infantil, experienciando, ainda, atividades na função de gestora.

No período de 1995 a 2004 esteve ativamente no exercício da docência, porém de 2004 a 2008, devido a motivos pessoais, afastou-se do trabalho na Rede Municipal, por meio de licença sem vencimento, começando aí uma nova experiência na Rede privada. Nessa fase, iniciou e conclui o curso de graduação em pedagogia. Foi durante a formação em pedagogia “que comecei a me envolver, me interessar pela área de altas habilidades. Inclusive meu trabalho de conclusão de curso (TCC) foi sobre altas habilidades”. A professora ainda ressalta que o NAAH/S foi seu campo de pesquisa para realização do seu trabalho acadêmico.

Pedagoga e envolvida com a temática “altas habilidades”, reassumiu legalmente suas atividades docentes em 2008, dessa vez lotada no NAAH/S. “Sem dúvida, recomeçar foi muito bom e poder estar no NAAH/S contribuiu para marcar situações teóricas e práticas daquilo que eu estudei”.

Dando continuidade a sua formação acadêmica, em (2008) iniciou o curso de pós-graduação em educação especial, consagrando-a como especialista na área, por meio da apresentação da monografia: “Superdotação: repercussões socioafetivas na família.” Atualmente, com (21) anos de experiência no magistério, quatro deles dedicados à aprendizagem dos estudantes com altas habilidades, diz-se “realizada, satisfeita e feliz. Realizo-me no meu trabalho, gosto muito de lidar com o outro... é um grande aprendizado para mim; não é fácil trabalhar com alunos com altas habilidades; exige criatividade, disposição para que todos sejam assistidos nas suas habilidades e necessidades pessoais e escolares. É um desafio”, revela a professora.

Suas atividades no NAAH/S são direcionadas para dois grupos de interesse: o de comunicação e o de robótica, atuando ainda no grupo de observação com crianças precoces na faixa de três a seis anos. Nas segundas-feiras, desloca-se para a W2M, local onde realiza uma prática voltada para os estudantes com altas habilidades na área de

robótica. Seu grupo é composto de dez alunos, sendo sete do NAAH/S e três de outras instituições.

Após essa breve apresentação da professora, passaremos a revelar sua prática, considerando os seus momentos de interação com os estudantes e a análise das entrevistas.

### **13.2. Reflexões sobre a prática da professora**

Objetivando conhecer as impressões da professora sobre sua prática, fizemos uso da entrevista semi-estruturada e observações da sua interação com os alunos. De maneira articulada, analisamos a prática considerando as falas das entrevistas e recortes de cenas pedagógicas vivenciadas pela professora e os estudantes em interação com o conhecimento. Salientamos que os aspectos explorados nas entrevistas estiveram em consonância com os objetivos propostos para este estudo, onde procuramos verificar, na prática, as experiências de aprendizagem, construídas pelos atores envolvidos nesta pesquisa (professora e estudantes).

Envolvidas por um clima de interação e confiança entre a pesquisadora e a professora, as questões abordadas nas entrevistas destacaram as seguintes temáticas: inovação pedagógica, educação inclusiva, altas habilidades, aprendizagem e prática pedagógica. A partir dessas temáticas, procuramos desvelar as impressões, dificuldades, superações e os conflitos inerentes à prática da professora. Assim, acompanhemos a análise dessas temáticas a partir das narrativas a seguir.

### **13.3. Inovação pedagógica**

O que pensa a professora sobre inovação pedagógica?

Para eu inovar minha prática preciso ter clareza sobre o que significa ‘inovar’, então preciso definir quais os objetivos que quero alcançar, pensar se o que eu estou fazendo está de acordo com o momento, ou seja, o tempo que eu vivo. Eu preciso ter convicção do que pretendo alcançar... trabalhar com os meus alunos. Acho que a inovação pedagógica passa por aí, pensar sobre o que eu estou fazendo é tentar novas formas, novas estratégias para facilitar a aprendizagem. É estar atento ao outro, tratando com respeito a atenção na aprendizagem do outro. Nesse caso do meu aluno, é preciso prestar atenção ao que esse aluno necessita aprender (Professora).

Na fala da professora percebe-se uma preocupação em vivenciar sua prática considerando as exigências do momento educacional atual, que prima por práticas

pedagógicas inovadoras. Ela destaca o seguinte: “eu preciso definir quais os objetivos que quero alcançar, pensar se o que eu estou fazendo está de acordo com o tempo em que eu vivo.” Diante desse recorte, convém ressaltarmos o que diz Toffler (2007, p.433): “a responsabilidade da mudança, por conseguinte, está em nós mesmos. Devemos começar por nós mesmos [...]”.

Esse momento de autorreflexão é endossado mais uma vez pela professora ao narrar sua concepção de inovação pedagógica: “acho que a inovação passa por aí, pensar sobre o que estou fazendo é tentar novas formas, novas estratégias para facilitar a aprendizagem”. Sobre essa temática, Fino (2010) aduz que a inovação pedagógica “não é induzida de fora, mas um processo de dentro que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico”.

Arrematando, constata-se que a concepção de inovação pedagógica narrada pela docente configura-se na necessidade de reflexão da própria prática, na valorização da aprendizagem dos alunos e na atenção dada às necessidades de aprender dos estudantes.

#### **13.4. Educação inclusiva**

Ao dialogar sobre a educação inclusiva, a professora diz:

O sentido da educação inclusiva é incluir todos os alunos na escola, trabalhar com as diferenças e necessidades deles. A gente vê isso nas leis... educação para todos. Acredito em educação inclusiva, o caminho é esse, mas na prática o discurso é ao contrário do que é visto nas escolas. Aqui, com os meninos (alunos) vejo que eles conseguem trabalhar suas habilidades, seu potencial, mas a escola não consegue alcançar o que eles precisam. Só o trabalho realizado no NAAH/S não é suficiente para desenvolver o que eles precisam. A escola também precisa fazer a sua parte e ser interessante para os alunos.

Verifica-se, na fala da professora, que a educação inclusiva fundamenta-se no princípio da “escola para todos”, ou seja, “... incluir todos os alunos na escola, trabalhar com as diferenças e necessidades deles...” Contudo, apesar de acreditar que a “educação inclusiva é o caminho” para investir nas necessidades dos alunos, “a escola não consegue alcançar o que eles precisam” e ainda ressalta que o “trabalho do NAAH/S não é o suficiente para desenvolver o que eles precisam”, reforçando que a “escola precisa fazer a sua parte”.

Em interação com a professora e os estudantes, observa-se que esta leitura também é revelada pelos alunos durante a realização do grupo focal, ao abordarem a temática sobre o papel da escola, como diz o estudante E4: “Para mim, a escola só dá o

necessário e não mostra interesse em fazer outras coisas.” No entanto, ao dialogar sobre o trabalho do NAAH/S, esse mesmo estudante revela: “é um local onde eu posso demonstrar as minhas ideias e onde eu posso ter mais criatividade”.

No contexto geral, constata-se uma inquietação no discurso da professora, no que se refere à falta de investimento da escola ao estudante com altas habilidades, o que compromete os princípios da educação inclusiva que anuncia uma “escola para todos”.

Entende-se, assim, que o estudante com altas habilidades não pode ser visto e valorizado apenas pelos programas que contemplam o desenvolvimento de suas potencialidades, mas em todos os espaços que promovam a aprendizagem. Germani, Costa e Vieira (2005), orientam que o foco do atendimento a essa comunidade de estudantes baseia-se na concepção de educação inclusiva, em que todas as escolas, além do atendimento a seus alunos com essas características, precisa repensar suas propostas político-pedagógicas, discutindo a flexibilidade do currículo e revendo estratégias de avaliação da prática pedagógica vivenciada.

### **13.5. Altas habilidades**

O que diz a professora sobre essa temática?

Eu entendo que pessoas com altas habilidades são aquelas que apresentam um potencial elevado em uma ou demais áreas quando comparado a outras pessoas da mesma faixa etária. É o desenvolvimento além do esperado da média..., mas..., ter um aluno com altas habilidades exige muito do professor, a escola não está preparada para trabalhar com as diferenças. Parece que para ela todos os alunos têm que ser iguais. Vejo, aqui mesmo no grupo, com os alunos, sentimentos de frustração, pois eles se sentem perdidos e até desmotivados para ir à escola. É importante dizer que os alunos com altas habilidades também têm suas necessidades educacionais especiais. Temos muito o que crescer nessa área e a escola tem muito o que contribuir, investindo também nesses alunos.

Para a professora, o conceito de altas habilidades se define pelo potencial elevado que as pessoas apresentam nas diversas áreas do conhecimento. Contudo, ressalta que “ter um aluno com altas habilidades exige muito do professor...”. Ainda completa que “a escola não está preparada para trabalhar com as diferenças”. Novamente, verifica-se, na fala da entrevistada, uma espécie de desabafo e ao mesmo tempo inquietação sobre o papel da escola diante dos alunos com altas habilidades.

Entretanto, esse estudante sempre esteve na escola, porém à margem do sistema, além de ser “visto com suspeita por muitos professores que se sentem ameaçados diante

do aluno que muitas vezes o questiona, pressionando-o com suas perguntas, comentários e críticas” (ALENCAR, 2001 p.126).

Diante desse cenário escolar, parece mais fácil evidenciar o aluno com o desempenho abaixo da “média” e o aluno na “média”, do que localizar o que sobressai pelo seu alto nível de capacidade para aprender.

Nesse momento, consideramos oportuno retomarmos o que diz o estudante E2, ao dialogar sobre a escola durante sua participação no grupo focal: “... a escola acaba entrando em coerção com a maioria dos alunos, deixando aquele que possui uma capacidade maior numa posição onde o avanço dos seus conhecimentos fica neutralizado”.

Assim, concordamos com Gardner (2001 p.115): “Levar a sério as diferenças humanas é essencial, isso significa que os indivíduos não podem ser todos arrolados de forma proveitosa numa única dimensão intelectual”.

Compreendemos que a “educação para todos” não “significa uma educação idêntica para todos” (ALENCAR, 1986), principalmente em uma era em que o “novo paradigma é uma educação para o desenvolvimento do talento humano” (NICOLOSO, 2006 p.233).

Nesse novo desenho contemporâneo, cabe à escola a criação de ambientes de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes, atendendo, efetivamente, suas necessidades educacionais específicas.

### **13.6. A concepção de aprendizagem sobre o olhar da professora**

Na visão da professora, como essa temática é concebida? Quais os pontos relevantes que ela assinala sobre a sua prática ao dialogar sobre a aprendizagem? Acompanhemos:

Aprendizagem posso dizer que é mudança, é o caminho que percorremos para o processo de construção do conhecimento. Os conhecimentos são diferenciados para cada pessoa que tem ritmo e tempo diferente. É apropriação no sentido de entender o conhecimento e saber criar sobre ele é... usar esse conhecimento na vida. Aprendizagem a partir daquilo que o outro já sabe. Aqui no grupo, eu vejo que os meninos (alunos) têm uma capacidade intelectual, raciocínio excelente, mas ao mesmo tempo eles precisam trabalhar outras habilidades como saber escutar, respeitar o conhecimento do outro, enfim, desenvolver a aprendizagem social, emocional. Então, a aprendizagem é entender o que o outro precisa para se desenvolver integralmente.

Observa-se no dialogo da professora uma concepção de aprendizagem pautada na interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Nessa interação ela aponta que

cada pessoa apresenta “ritmo e tempo diferentes” para aprender. Destaca, ainda, que no processo de aprender é preciso “entender o conhecimento e saber criar sobre ele”. Desse modo, não se trata apenas de construir o conhecimento, “mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo” (CHARLOT, 2000 p.62).

Constata-se, assim, um discurso fundamentado nas teorias de aprendizagem mediacionais. Segundo Vygotsky (1989), no cenário de mediação, a aprendizagem inclui relações entre as pessoas. A relação do sujeito com o mundo está sempre mediada pelo outro. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que se efetivará a partir das experiências com os pares. A aprendizagem é, portanto, um processo essencialmente social.

Ainda sobre a aprendizagem, observa-se na fala da professora, a necessidade de investir, não apenas na capacidade intelectual dos estudantes, mas contemplar também os aspectos “sociais e emocionais”, visando, “integralmente”, ao seu desenvolvimento. Assim ela afirma: “... aqui no grupo, vejo que os meninos (alunos) têm uma capacidade intelectual, raciocínio excelente, mas ao mesmo tempo eles precisam trabalhar outras habilidades, como saber escutar, respeitar o conhecimento do outro...”.

Sobre essa questão apontada pela professora, muitos autores alertam para o fato de que estudantes com altas habilidades pensam e sentem de maneira diferenciada de seus pares, colegas da mesma faixa etária. Horowitz (1987), Winner (1996) e Silverman (1993a) salientam que é natural ocorrer uma assincronia no desenvolvimento desses estudantes, podendo apresentar uma desarmonia entre seu desenvolvimento cognitivo e a maturidade emocional.

Nessa circunstância, Landau (1990) explica:

Em algumas situações, vejo a criança superdotada como uma atleta que corre longas distâncias. À frente de outras crianças, no entanto, apenas intelectualmente ou em campos específicos. Se não mantivermos a seu lado, para ensiná-la a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual, mas adiantado ela se sentirá dividida, solitária e usará todas a sua energia para tentar equilibrar esses extremos de sua personalidade (p.24).

Nesse contexto, entende-se que o desenvolvimento emocional equilibrado é tão importante quanto à vivência de atividades acadêmicas na formação do estudante com altas habilidades.

### **13.7. A prática pedagógica: considerações a cerca do “fazer pedagógico” vivenciado pela professora**

Apoiados nas categorias de análise das entrevistas com a professora, passaremos a dialogar sobre a sua prática, a partir das situações de interação observadas no seu espaço de trabalho. Tudo começou em 18 de abril de 2011, primeiro dia de observação, quando nos deparamos com a professora, que, em conversas anteriores já tinha se permitido a colaborar com esse estudo. A docente já vem realizando atividades com outros grupos de interesses no NAAH/S, porém é a sua primeira experiência com aprendizagem de estudantes com altas habilidades na área de robótica (Apêndice D).

Diz a professora:

Estar nesse grupo, conhecer as características dos alunos, vai ser um grande aprendizado para mim, pois o meu maior objetivo é favorecer também um espaço de escuta, de acolhimento. Preciso criar um vínculo com eles para desenvolver um bom trabalho.

O trabalho desenvolvido com os estudantes configura-se também pela parceria com a W2M, por meio de um professor de robótica, que oportuniza situações de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades nessa área (criação, produção, montagem de robôs) - (Apêndice F). A proposta do NAAH/S, através da prática da professora estudada, é possibilitar momentos de reflexão que contribuam para a formação “intra e interpessoal dos estudantes”. Nesse contexto, ressalta a professora:

A questão não é só o conteúdo, o desenvolvimento intelectual... há necessidade de trabalhar o emocional. Tem momento no grupo que eles não conseguem ouvir a explicação do professor e no final das atividades do trabalho é preciso fazer reflexões sobre o comportamento do grupo.

Esses momentos de reflexão foram presenciados pela pesquisadora, onde, em rodas de conversa, os conflitos grupais eram esvaziados pela professora e alunos, oportunizando uma formação pessoal, emocional e intelectual (Apêndice J).

Durante as atividades vivenciadas, o grupo era dividido em subgrupos, onde previamente era exposto e discutido o objetivo das atividades a serem vivenciadas. Nos subgrupos, havia a função do “registrador” que ficava atento aos comportamentos de dispersão e participação nas atividades propostas. O estudante registrador, através da sua observação, pontuava no final das atividades as dificuldades e avanços do grupo, o que favorecia uma avaliação do trabalho realizado pelos alunos (Apêndice E).

Verificou-se, na prática, uma desenvoltura, um domínio maior de conteúdo em um dos grupos, ficando em evidência a autossuficiência e uma soberania dos membros



diante dos colegas. Porém, com cautela e condutas éticas, a professora procurava refletir a valorização da aprendizagem na evolução desse grupo, sempre assinalando a potencialidade de todos e a construção do conhecimento de cada um para o crescimento do grupo como um todo (Apêndice G).

Diante dessas considerações, retomamos o que diz a professora sobre a sua prática, no que se refere ao processo de aprendizagem:

Aprendizagem a partir daquilo que o outro já sabe. Aqui no grupo, eu vejo que os meninos (alunos) têm uma capacidade intelectual, raciocínio excelente, mas ao mesmo tempo eles precisam trabalhar outras habilidades como saber escutar, respeitar o conhecimento do outro, enfim, desenvolver a aprendizagem social, emocional, então a aprendizagem é entender o que o outro precisa para se desenvolver integralmente.

Nesse contexto, verifica-se, na prática da professora, uma atuação pedagógica que busca contemplar não apenas o aspecto intelectual, mas também ações que produzam efeitos na formação social e emocional dos estudantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar as considerações finais não significa chegar ao término do nosso trabalho, mas, sobretudo, anunciar resultados que venham produzir efeitos teóricos, práticos e epistemológicos diante da instituição estudada, da sociedade, do âmbito acadêmico, do ensino e da pesquisa.

Nesse contexto, podemos dizer que os escritos aqui apresentados não revelam a última palavra da pesquisadora sobre o objeto de conhecimento estudado. Esperamos que a temática investigada sirva de referência para futuras produções científicas na área de inovação pedagógica e altas habilidades.

Nesse cenário de anunciar resultados, reenfatizamos que este estudo teve como objetivo geral buscar compreender a prática pedagógica do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, tendo como parâmetro a questão da inovação pedagógica. Assim, a questão problematizadora configurou-se em investigar se a prática pedagógica do NAAH/S é inovadora.

Paralelamente à essa questão, e sem perder de vista o nosso objetivo, buscamos inicialmente focar o olhar no que se refere à origem, ao funcionamento da instituição, à proposta pedagógica e ao modelo de atendimento dos estudantes com altas habilidades. Assim, buscamos conhecer as concepções dos professores sobre inovação pedagógica, altas habilidades, educação inclusiva e aprendizagem, o que possibilitou construirmos nossas primeiras impressões sobre a realidade estudada.

A caminho de verificarmos as experiências de aprendizagem mobilizadas no NAAH/S, a prática da professora estudada contribuiu, efetivamente, para situarmos essas experiências, a partir do trabalho vivenciado com seus alunos com altas habilidades na área de robótica.

Nesse contexto investigativo, o que se verificou nesse estudo? O que pensam os atores envolvidos nessa pesquisa sobre o NAAH/S? Constatou-se inovação nesse espaço? Quais são os entraves que dificultam a prática pedagógica?

Por meio da coleta e análise dos dados, este estudo possibilitou identificar, através das narrativas dos atores (professores, familiares e estudantes), que o NAAH/S se caracteriza como um ambiente favorável ao desenvolvimento de potencialidades, oportunizando momentos significativos ao estudante para a construção do conhecimento em diversas áreas e a valorização da aprendizagem.

Assim, reconhecem que o NAAH/S é um projeto inovador no sentido de complementar e suplementar o conhecimento, conforme os interesses e as habilidades específicas dos alunos. Porém, na fala dos sujeitos, inclusive da professora estudada, constata-se que, apesar de o NAAH/S caracterizar-se por uma proposta inovadora, esse espaço não pode substituir o papel da escola.

Nesse contexto, sendo a escola um espaço de conhecimento e aprendizagem, ela deve promover oportunidades de acesso e permanência com qualidade, para que todos os estudantes sejam de fato contemplados em suas necessidades educacionais especiais.

Entretanto, no discurso dos participantes desta pesquisa, a escola é vista como um espaço funcional ao desenvolvimento da aprendizagem. Porém, ela não dá conta do alcance das necessidades dos estudantes com altas habilidades. De fato, nas narrativas dos sujeitos, verificou-se que a escola apresenta-se como espaço desmotivante e de frustração, instalando-se na formação discente não apenas o fracasso escolar, mas, sobretudo, o fracasso de vida. Isso porque, diante de ambientes não desafiadoras, é comum que qualquer estudante com ou sem altas habilidades sinta-se desmotivado, além de desperdiçar suas potencialidades e inibir o seu conhecimento.

Observou-se, ainda, que, diante da limitação da escola em oferecer uma proposta pedagógica que atenda aos interesses desses estudantes, os alunos são encaminhados para o NAAH/S, acreditando-se que essa instituição supra as suas necessidades, no que se refere à complementação e suplementação do conhecimento. Conquanto, constatou-se nesta pesquisa uma desarticulação entre a escola e o NAAH/S. Verificou-se, nas narrativas, que a escola encaminha para o NAAH/S, porém não existe um acompanhamento sistemático que garanta as reflexões sobre o desenvolvimento dos estudantes.

Assim, verificou-se que, para o estudante e a sua família, o NAAH/S é um espaço alternativo para o desenvolvimento das potencialidades. Não se trata apenas de um espaço que investe na habilidade específica do conhecimento, mas que valoriza, sobretudo, os aspectos social e emocional na formação dos alunos. Essa questão foi efetivamente observada na vivência da prática da professora estudada.

Nessa perspectiva, apesar de o NAAH/S caracterizar-se como um programa de atendimento especializado, evidencia-se, por meio das falas dos professores, que esse espaço não substitui nem ocupa o lugar da escola. Interpreta-se, assim, a necessidade de a escola repensar o seu papel no sentido, não apenas de agregar o estudante com altas habilidades em suas dependências, mas de se fazer funcional a esse público de alunos.

Afinal, as habilidades precisam ser identificadas, valorizadas e trabalhadas nesse espaço ou em qualquer outro ambiente que promova aprendizagem, principalmente em tempos em que o paradigma da inclusão proclama uma “escola para todos”, na qual a diversidade é o fio condutor no atendimento às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Outro aspecto sinalizado no discurso diz respeito à necessidade de formação continuada, uma vez que a escassez bibliográfica acerca da temática “altas habilidades” torna-se um elemento de dificuldade à prática exercida no NAAH/S. Contudo, os momentos de troca de experiência pelos professores é apontado como um dispositivo que assegura as reflexões sobre a prática.

Diante de informações relevantes ao desvendamento do nosso objeto de estudo, percebemos que a prática pedagógica do NAAH/S insere no seu fazer pedagógico uma proposta que alcança e mobiliza o desenvolvimento da aprendizagem. O estudante aparece como protagonista desse processo, fazendo uso dos dispositivos oferecidos nas mediações entre professor e aluno. No entanto, no discurso dos professores, observamos um sentimento de inquietação e preocupação, no sentido de os estudantes se perceberem também produtores do conhecimento no espaço escolar.

Nesse cenário de conclusão, apontamos dois aspectos que consideramos peculiares nesta pesquisa e que, esperamos, subsidiem as discussões a respeito da aprendizagem dos estudantes com altas habilidades.

O primeiro aspecto refere-se do investimento da escola no público de estudantes com altas habilidades. É importante que o atendimento especializado seja também oferecido nesse espaço e que esses alunos sejam, de fato, trabalhados e aproveitados nas suas habilidades, tornando-se produtores de conhecimento, e que venham contribuir com seus pares também no ambiente escolar, nutrindo efeitos no desenvolvimento da sociedade.

Essa questão assinala outro aspecto que retrata o modelo do ambiente segregador. Como foi visto no nosso estudo, o estudante com altas habilidades sempre esteve nas dependências escolares, porém sem nenhuma proposta direcionada para eles, ocasionando, assim, apenas uma permanência física, privando-os de experiências exitosas com o conhecimento e aprendizagem. Assim, esse público de aprendizes está nesse espaço; no entanto, encontram-se segregados e sem possibilidade de ampliação de seus conhecimentos ou até mesmo de contribuir para aprendizagem do outro.

Nesse contexto, sendo o NAAH/S um programa de atendimento especializado ao estudante com altas habilidades, com propostas focadas para o desenvolvimento das habilidades e aprendizagem, observou-se uma valorização dos alunos por esse espaço. No entanto, persistindo a dessintonização entre a escola e o NAAH/S, esse espaço pode se transformar num ambiente segregador, que investe em pessoas inteligentes com potencial elevado, mas cuja capacidade pode ser limitada a um único espaço de aprendizagem.

Assim, em tempos em que o conhecimento torna-se um dispositivo necessário ao desenvolvimento de uma nação, essa ferramenta precisa ser aproveitada e desenvolvida em qualquer ambiente que promova aprendizagem.

No âmbito geral da nossa pesquisa, observamos que a instituição estudada, diante dos conflitos da prática, carrega intenções inovadoras que podem provocar debates significativos em busca de resultados pedagógicos que se situem num contexto de vanguarda, uma vez que seu foco principal é o desenvolvimento da aprendizagem.

Por fim, diante de todo o processo investigativo, nossa expectativa é que essa pesquisa sobre aprendizagem dos estudantes com altas habilidades no contexto da inovação pedagógica possa contribuir para o crescimento teórico, prático e epistemológico da realidade estudada, servindo ainda de instrumento de reflexão para outros estudos na temática em todos os segmentos da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I (org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALENCAR, E. S. **Criatividade e Educação de Superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Criatividade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia e Educação do Superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.
- ALENCAR & FLEITH. **Superdotado: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, M. E. de. **Infomática e Formação de Professores: Série de Estudos de Educação à distância**. Brasília: MEC/SED, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método das Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar, Novas Maneiras de Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARANHA, M. S. F. **Inclusão Social e Municipalização**. In: MANZINE, E. J. (org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília, Unesp, Publicações, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Capa Edições 70, 2004.

BATES, J. & MUNDAY, S. **Necessidades Educativas Especiais: Trabalhando com alunos Superdotados, Talentosos e com Altas Habilidades**. São Paulo: Galpão, 2007.

BELO, F. **Supervisão (Super Visão) uma Experiência**. In: BENTO, A. & MENDONÇA, A (org). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2010, p. 227.

BENAVENTE, A. **Da Construção do Sucesso Escolar. Equacionar a Questão e Debater estratégias**. Serra Nova, 1988.

BENITO, Y. **Existen los Superdotados?** Barcelona: Práxis, 1999.

BLANCO, R. **Inovação e Recursos Educacionais na Sala de Aula**. In: COLL, C. MARCHESI, A. PALACIOS, J. (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Atenção à Diversidade na Sala de Aula e as Adaptações do Currículo**. In: COLL, C. MARCHESI, A. PALACIOS, J. (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Transtorno do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 293-294.

BONETI, R. V. F. **O Papel da Escola na Inclusão Social do Deficiente Mental**. In: MANTOAN, M. T. E. **A Integração das Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema**. São Paulo: Mennon, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 1988.



\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. Área de Altas Habilidades.** Brasília: Ministério da Educação, 1995.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 17/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 3 de julho de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC, SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasil: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Especial.** Brasília: MEC, 1999.

BUENO, S. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: FTD, 2000.

CARDOSO, A. P. **A Educação face às Exigências Inovadoras do Presente.** Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVII, nº 2, 1993, p. 221-232.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLANGELO, N. **Counseling Gifted Students: Issues and Practices.** In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Org.). **Handbook of Gifted Education.** Needham Heights: Allyn and Bacon, 1997, p. 353-365.

COLL, C. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Ática, 1994.

CORRÊA, M. L. C.; SIQUEIRA, N. A. & SILVEIRA, S. T. **Reflexões sobre Práticas Inclusivas que Podem Atender os Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** In: FREITAS, S. N. (orgs). **Educação e altas habilidades/ superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: UFSM, 2006, p. 123.

CORREIA, J. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores.** Porto: Asa, 1989.

CROPLEY, A. J. **Giftedness: Recent Thinking.** *International Journal of Educational Research.* V. 19, 1993.

CUNHA, M. I. **Inovação como Perspectiva Emancipatória no Ensino Superior: Mito ou Possibilidade.** In: CANDAU, V. M. (Org). **Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa.** ENDIPE. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Professor Universitário na Transição dos Paradigmas.** Araraquara: JM, 1998.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Tailândia, 1990.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

DURKHEIM, E. **L'Éducation Morale.** Quadrige, Presses Universitaires de France. Paris, 1963.

DUTRA, C. P. **Proposta de Atendimento Educacional Especializado para os Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** In: FLEITH, D. S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Orientação a Professores.** Brasília: MEC, SEESP, 2007.

ENRICONE, D. (org.). **Ser Professor.** Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

FEINMANN, J. P. **Marx Hoy**. Buenos Aires, 1994.

FERNANDES, M. R. **Mudança e Inovação na Pós-modernidade. Perspectivas Curriculares**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Positivo, 2004.

FINO, C. N. (2000). **O paradigma Fabril segundo Toffler e Gimeno Sacristán**, in Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Carlos Manoel Nogueira Fino. Orientador: Prof. Doutor João Filipe Matos. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Defendida em 30 de junho de 2000. Disponível em: <http://www.uma.pt/carlosfino>. Acesso em: fevereiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de Investigação)**. In: BENTO, A. V. & MENDONÇA, A. **Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação e Supervisão**. Porto: CIE-UMA, 2010, p. 279.

\_\_\_\_\_. **Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira**. In: FORUMA – Jornal do grupo de estudos clássicos da Universidade da Madeira, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Etnografia Enquanto Método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. UMA, 2008. Disponível em <HTTP://www.uma.pt/carlosfino/publicações/22.pdf.2008>.

\_\_\_\_\_. **Investigação e Inovação (em Educação)**. V Colóquio CIE-Uma – Pesquisar para Mudar (a Educação), 2008. Disponível em <HTTP://www.uma.pt/carlosfino/publicações/22.pdf.2008>.

\_\_\_\_\_. **Inovação e invariante (cultural)**. UMA, 2008. Disponível em <HTTP://www.uma.pt/carlosfino/publicações/22.pdf.2008>.

FLEITH, D. S. & ALENCAR, E. (orgs). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLEITH, D. S. **Altas Habilidades e Desenvolvimento Emocional**. In: FLEITH, D. S. & ALENCAR, E. (orgs). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 48.

\_\_\_\_\_. **A Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Orientação a Professores**. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

FONTANA, D. **Psicologia para Professores**. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, S., RODRIGUES, D. & KREBS, R. (orgs). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

GALLAGHER, J. J. **Teaching the Gifted Child**. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences, em 1983.

\_\_\_\_\_. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Mentes do Futuro**. Revista Pátio, Ano XIII, nº52, Nov 2009/Jan 2010, p. 21.

\_\_\_\_\_. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GERMANI, L. M. B.; COSTA, M. R. N. & VIEIRA, N. J. W. **Construindo Caminhos e Estimulando Potencialidades**. In: **Ensaio Pedagógico para a Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC, SEESP, 2005, p. 78.

GIMENO, S. J. **Educar e Conviver na Cultura Global: as Exigências da Cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais. Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros**. In: **Salto para o Futuro: Educação Especial: Tendências Atuais**. Secretaria de Educação à Distância. Ministério de Educação, SEED. Brasília: 1999, p. 29.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HOROWTIZ, F. D. **A Developmental View of Giftedness**. *Gifted Child Quarterly*, 1987.

IMBERNÓN, F. **Amplitude e Profundidade do Olhar: a Educação Ontem, Hoje e Amanhã**. In: IMBERNÓN, F. (org). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.85.

KOSHY, V. & CASEY, R. **Actualizing Mathematical Promise: Possible Contributing Factors**. *Gifted Education International*, 2005.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LANDAU, E. **A Coragem de ser Superdotado**. São Paulo: CERED, 1990.

\_\_\_\_\_. **A Coragem de Ser Superdotado.** São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LAPASSADE, G. **As Microsociologias.** Brasília: Liber, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente.** São Paulo: Cortez, 2007.

LIGIÉRO, M. B. & RIVERA, M. F. **O Desenvolvimento Moral de Alunos Superdotados.** In: GAMA, M. C. S. **Educação de Superdotados: Teoria e Prática.** São Paulo: EPU, 2006, p. 123.

LIMA, L. **Apertem os Cintos, a Direção (as) Sumiu! Os Desafios da Gestão nas Escolas Inclusivas.** In: RODRIGUES, D., KREBS, R. & FREITAS, S. N. (orgs.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.** Santa Maria: UFSM, 2005, p.93.

LONGWORTH, N. & DAVIES, W. K. **Lifelong Learning.** Kogan Page, 1996.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa/Formação.** Brasília: Liber, 2006.

MADER, G. **Estudo Sobre o Atendimento à Pessoa Portadora de Deficiência no Nordeste do Brasil.** Brasília: Misereor/ Federação Nacional das APAES, 1996.

MADER, G. **Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: a vivência de um novo paradigma.** In: MANTOAN, M. T. E. **A Integração da Pessoa Portadora de deficiência.** São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva – Orientações Pedagógicas**. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P. & MANTOAN, M. T. E. (org). **Aspectos Legais e Orientação Pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, p. 45.

MARLAND, S. (1972). **Education of the Gifted and Talented. Report to the Subcommittee on Education, Committee on Labor and Public Welfare**. Washington DC: United States, Senate.

MENDES, G. E. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil**. In: MARTINS, C., S & PALHARES, S., M. (orgs). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 76.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRAS, M. **Um Ponto de Partida para a Aprendizagem de Novos Conteúdos: os Conhecimentos Prévios**. In: COLL, C. (org.). **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2003, p. 61.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 2003.

MORGAN, D. L. & KRUEGER, R. A. **When to Use Focus Groups and Why**. In: MORGAN, D. L. **Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art**. Newsbury Park, CA: Sage Publications, 1993, p. 3-9.

MORIN, E. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.

MORÓZ, M. & GIANFALDONI, M. H. T. A. **Iniciação ao Processo de Pesquisa: Metodologia da Pesquisa**. Liber Livro, 2002.

NICOLOSO, C. M. F. **Programas de Enriquecimento Escolar: duas Experiências.** In: FREITAS, S. N. (orgs). **Educação e altas habilidades/ superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: UFSM, 2006, p. 233.

PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares para a Compreensão Crítica da Educação.** In: FINO, C. N. & SOUSA, J. M. **A Escola Sob Suspeita.** Portugal: Asa, 2007, p. 69.

PAPERT, S. **Logo: Computadores e Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

\_\_\_\_\_. **Logo: Computadores e Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **A Máquina das Crianças. Repensando a Escola na Era da Informática.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods.** Sage Publications, 1990.

PEREIRA, V. L. P. & GUIMARÃES, T. G. **Programas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades.** In: FLEITH, D. S. & ALENCAR, E. (orgs). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 163.

PEREZ, S. G. P. B. **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. (orgs). **Educação e altas habilidades/ superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: UFSM, 2006, p. 163.

\_\_\_\_\_. **Sobre Perguntas e Conceitos.** In: FREITAS, S. N. (orgs). **Educação e altas habilidades/ superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: UFSM, 2006, p. 47.



\_\_\_\_\_. **Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: Alguns Aspectos que Dificultam o seu Atendimento.** Cadernos de Educação Especial, v. 2, n. 22, p.45-59, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. **Las Funciones Sociales de La Escuela: de La Reproducción a La Reconstrucción crítica Del Conocimiento y La Experiencia.** In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender y Transformar La Enseñanza.** Madri: Morata, 1992.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social.** Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

PINTO, C. A. **Sociologia da Escola.** Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

POWELL, R. A. & SINGE, H. M. **Focus Groups.** International Journal of Quality in Health Care, 1996, p. 496-504.

RECH, A. J. D. & FREITAS, S. N. **Uma Revisão Bibliográfica sobre os Mitos que envolvem as Pessoas com Altas Habilidades.** In: FREITAS, S. N. (orgs). **Educação e altas habilidades/ superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: UFSM, 2006, p. 79.

RENZULLI, J. S. **Desenvolvendo as Habilidades Naturais e Talentos de Todos os Alunos.** In: FREITAS, S. N. (orgs). **Educação e altas habilidades/ superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: UFSM, 2006, p. 11, 12.

\_\_\_\_\_. **The Three-ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity.** In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. **The Triad Reader.** Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

RIGAL, L. **A Escola Crítico-democrática: uma Matéria Pendente no Limiar do Século XXI.** In: IMBERNÓN, F. (org). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 188-189.

RODRIGUES, C. **Como Atender Alunos com Altas Habilidades.** Revista Escola, Edição 224, ago. 2009.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: Mais Qualidade à Diversidade.** In: RODRIGUES, D., KREBS, R. & FREITAS, S. (orgs). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.** Santa Maria: UFSM, 2005, p. 50.

SABATELLA, M. L. P. **Talentos e Superdotação: Problema ou Solução.** Curitiba: Ibpx, 2008.

\_\_\_\_\_. **Excelência na Aprendizagem do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.** In: **Ensaio Pedagógico para a Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.** Brasília: MEC, SEESP, 2005, p. 52.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, M. E. **Desafios Interdisciplinares.** Lisboa: Livros Horizonte, 1994.

SANTOS, M. P. **Educação Especial: Redefinir ou Continuar Excluindo?** In: Revista de Integração, Ano 14, nº24, 2002, p.31.

\_\_\_\_\_. **O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva.** In: Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF, Rio de Janeiro, n. 7, p. 78-91, maio 2003.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WZA, 2003.

\_\_\_\_\_. **As Escolas Inclusivas na Opinião Mundial**. Disponível em <<http://www.entreamigos.com.br/textos/educa/educ1.htm>>, 2009.

SERRA, H. **Alunos Sobredotados: Respostas Educativas/ Dinâmicas de Acção Educativa**. In: SERRA, H.; AFONSO, C.; CUNHA, I.; LIMA, R.; XAVIER, L. R. M.; GUEDES, I. M. & CORREIA, S. M. P. **Educação Especial: Diferenciação do Conceito à Prática**. Porto: Gailivro, 2005, p. 78.

SILVA, R. D. **A Formação do Professor de Matemática: um estudo das representações sociais**. Tese de doutoramento, UFPE, Recife, 2008.

SILVERMAN, L. K. **A Developmental Model for Counseling the Gifted**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Counseling the Gifted and Talented**. Denver: Love, 1993.

SOUSA, J. M. **O Professor como Pessoa**. Porto. Asa, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Dimensão Política do Currículo** (Sumário da Lição Síntese de Provas de Agregação na área de Currículo do DCE da UMa). UMA, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Inadequação da Escola num Cenário de Transição Paradigmática**. In: FINO, C. N. & SOUSA, J. M. **A Escola Sob Suspeita**. Portugal: Asa, 2007, p.15.

SOUSA, J. & FINO, C. **Inovação e Incorporação de Novos Saberes: o Desenho Curricular de um Mestrado em Inovação Pedagógica**. In: Actas do VIII Congresso da SPCE, “Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes”, 2007.

SOUZA, J. F. **E a Educação Popular: ?? Quê ?? Uma Pedagogia para Fundamentar a Educação, Inclusive Escolar, Necessária ao Povo Brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.

- SPRADLEY, J. **The Ethnographic Interview**. New York: Prentice-Hall, 1979.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- STEINER, G. **A Lição dos Mestres**. Lisboa: Gradiva, 2005.
- STERNBERG, R. J. **Advances in the Psychology of Human intelligence** (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TAVARES, J. **Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais**. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, 1996.
- TOFFLER, A. **O Choque do futuro**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Terceira Onda**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 10 de Junho de 1994.
- VALENTE, J. M. S. **Educação ou Aprendizagem ao Longo da Vida**. Revista Pátio, Ano VIII, nº31, Agosto/Outubro, 2004, p. 13.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades e Desenvolvimento Intelectual**. In: FLEITH, D. S. & ALENCAR, E. (orgs). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 25.
- \_\_\_\_\_. **Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 15.

\_\_\_\_\_. **A Educação de Alunos com Superdotação.** In: **Ensaio Pedagógico – Construindo Escolas Inclusivas.** Brasília: MEC, SEESP, 2005, p. 146.

\_\_\_\_\_. **O Indivíduo Superdotado: História, Concepção e Identificação.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1997, 13, p. 173-183.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Aprendizaje y Desarrollo Intelectual em La Edad Escolar.** In: Luria, Leontiev, Vygotsky. **Psicología y Pedagogía.** Madri: Akal, 1973.

WADSWORTH, B. J. **Piaget para o Professor da Pré-Escola e 1º Grau.** São Paulo: Pioneira, 1984.

YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods.** Newbury Park: SAGE Publications, 1994.

\_\_\_\_\_. **Estudo de Caso, Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

WINNER, E. **Gifted Children: Myths and Realities.** New York: Basic Books, 1996.



## **APÊNDICES**





**IDENTIFICAÇÃO**

Nome \_\_\_\_\_

Formação \_\_\_\_\_

Tempo de experiência em educação \_\_\_\_\_

1. Qual a sua concepção de inovação?
2. O que você entende por inovação pedagógica?
3. Como você define aprendizagem?
4. Como você relaciona conhecimento e aprendizagem no ambiente escolar?
5. Para você, o que são altas habilidades?
6. Quais as dificuldades encontradas na sua prática pedagógica diante dos estudantes com altas habilidades?
7. Você se considera um(a) professor(a) inovador(a)?
8. Existe relação entre educação inclusiva e altas habilidades?
9. Você considera que a prática pedagógica vivenciada no NAAH/S é inovadora?

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome \_\_\_\_\_

Grau de parentesco \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Escolaridade \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

1. Como você percebe o seu filho?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. Diante das dificuldades escolares, como seu filho reage?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. A escola em que seu filho estuda realiza atividades que contribuem para o seu desenvolvimento? Comente.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. O trabalho vivenciado pelo NAAH/S em parceria com a W2M contribui para a aprendizagem do seu filho? Comente.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. Como pai/mãe, quais as dificuldades encontradas na educação de seu filho?

**Obrigada pela sua participação!**

Apêndice C - Foto 1: Grupo focal com os estudantes.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Apêndice D - Foto 2: Professora interagindo com os estudantes.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Apêndice E - Foto 3: Atividade em grupo dos estudantes.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Apêndice F - Foto 4: Pesquisando a montagem de robôs.



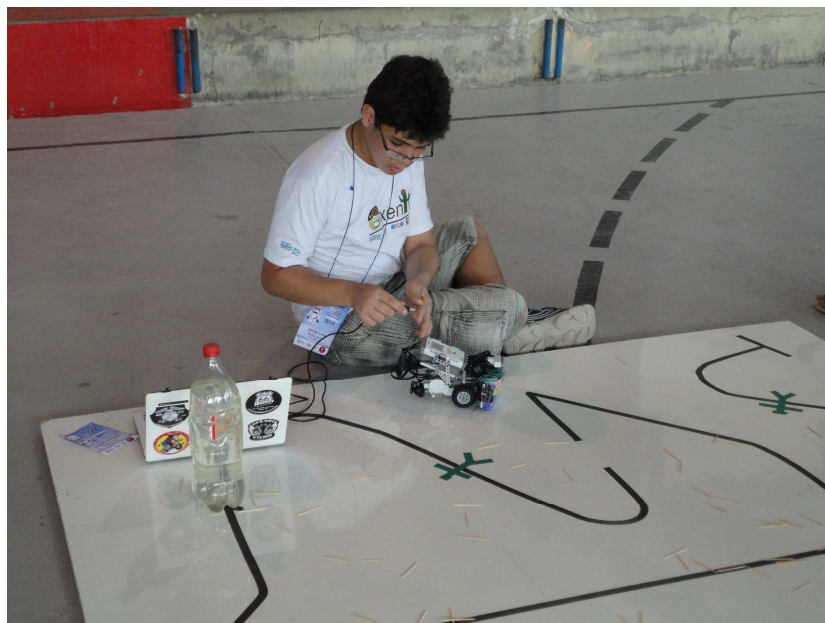
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Apêndice G - Foto 5: A professora na intervenção da aprendizagem.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Apêndice H - Foto 6: Participação do estudante na Olimpíada de Robótica.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Apêndice I - Foto 7: Professora em interação com a família: Plantão Pedagógico.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Apêndice J - Foto 8: Avaliação do processo de aprendizagem.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.