



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**O ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS**

ALEX MENDES

ORIENTADORA: ANA CLAUDIA RODRIGUES FERNANDES

BRASÍLIA/2011

ALEX MENDES

O ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Depto. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP - UAB/UnB

Orientador (a): Ana Claudia Rodrigues Fernandes

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

ALEX MENDES

O ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

ANA CLAUDIA RODRIGUES FERNANDES (Orientador)

ROSANIA APARECIDA STOCO DE OLIVEIRA (Examinador)

ALEX MENDES (Cursista)

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho, em primeiro lugar à minha mãe, Maria Rosa Mendes, exemplo de que as altas habilidades manifestam-se independentes de como se dá a escolarização e em que época se atingem os objetivos e projetos de vida. Dedico também ao Professor Rafael Lino Rosa, por seu apoio moral e material à realização desse trabalho, que gastou do meu e do seu tempo, disposição de ambos e muita paciência para aguentar a maratona de livros abertos, bagunças de papéis e períodos de solidão. Dedico a Professora Maria Luísa Mendes, por nossas discussões eternas, por seus livros emprestados e por nossas visões compartilhadas em torno da igualdade entre os homens pela educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade de Brasília, pela oportunidade dada, pelas excelentes reflexões e pelas muitas discussões produtivas em torno da inclusão.

Agradeço à Professora Ana Claudia Rodrigues Fernandes, por sua paciência e crença em meu potencial. Sua tutoria foi marcada pela capacidade de condução e intervenções marcantes e estimuladoras.

Agradeço à Coordenação de Ensino Especial da Secretaria da Educação de Goiás, pela garantia de meu direito de estudar e me formar para a atuação como educador para a diversidade.

Agradeço ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação, à sua diretora, sua secretária e sua coordenadora, que tão prontamente me forneceram dados à pesquisa e condições para chegar ao aluno e professor, sem questionar um momento sequer os meus motivos. Agradeço a confiança e prometo colaborar no que puder para a melhora das condições do atendimento desses alunos pelos quais me fascinei há quatro anos.

RESUMO

Este trabalho pretendeu investigar o atendimento às altas habilidades na rede estadual de educação de Goiás. O atendimento é garantido por lei, regulamentado por Decreto e Resoluções do Ministério da Educação. Para a investigação do atendimento, foi feita pesquisa bibliográfica, análise de documentos (relatório, leis, decreto, resoluções e diretrizes), pesquisa em campo no centro de atendimento especializado, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, com alunos e professores. O atendimento caracterizou-se por ter professores voltados para o desenvolvimento do potencial dos alunos, por meio da identificação das altas habilidades e do atendimento dos alunos indicados. Dois alunos responderam ao questionário de pesquisa, demonstrando satisfação com o atendimento, apesar da falta de recursos. Os professores apresentaram pontos de vistas diferentes a respeito do atendimento e da dinâmica de trabalho do grupo, mas todos apresentam a mesma concepção de altas habilidades e formação adequada. Concluiu-se que, apesar da boa vontade dos professores e de seu empenho e formação, o Núcleo atende a um mínimo de alunos, ante a enorme demanda do Estado inteiro e o atendimento deixa a desejar, pela ausência de mais recursos e espaço. O atendimento às altas habilidades ainda acontece em modelo de segregação do aluno indicado, que se estenderá às Salas de Recursos Multifuncionais, na proposta de educação para a diversidade, configurando-se como Educação Especial, não transversalizada e representando práticas de atendimento de inclusão voltadas apenas para os que são indicados ao atendimento, excluindo-se outras possibilidades de inclusão de outros excluídos da educação.

Palavras-chave: altas habilidades, inclusão, atendimento educacional especializado, Salas de Recursos Multifuncionais, Educação Especial.

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
APRESENTAÇÃO.....	12
I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 Histórico do atendimento às altas habilidades: da década de vinte até a década primeira do ano de dois mil.....	16
1.2 Educação para a diversidade sob uma perspectiva inclusiva.....	21
1.3 Altas Habilidades e o paradigma do sociointeracionismo na educação.....	27
1.4 Características observáveis em alunos com altas habilidades.....	30
1.5 Modelos de atendimento.....	36
II OBJETIVOS.....	40
2.1 Objetivo geral.....	40
2.2 Objetivos específicos.....	40
III METODOLOGIA.....	41
3.1 Fundamentação teórica da metodologia.....	42
3.2 Contexto da pesquisa.....	42
3.3 Participantes.....	44
3.4 Materiais.....	45
3.5 Instrumentos de construção de dados.....	45
3.6 Procedimentos de construção de dados.....	45
3.7 Procedimentos de análise de dados.....	46
3.7.1 <i>Categorias de análise</i>	46
3.7.2 <i>Procedimentos de análise</i>	48
IV RESULTADOS E DICUSSÃO TEÓRICA.....	50
4.1 Resultados do questionário do aluno.....	50
4.2 Resultados do questionário do professor.....	54
V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICES.....	66
A – Modelo de questionário do aluno.....	66
B – Modelo de Questionário do professor.....	70
C – Questionário A1.....	76
D – Questionário A2.....	79

E – Questionário P1.....	82
F – Questionário P2.....	86
G – Questionário P3.....	90
ANEXOS.....	94
A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	94
B – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Esquema de trabalho de pesquisa no campo	51
Quadro 2 – Categorias de análise de dados	53

APRESENTAÇÃO

As altas habilidades, geralmente, ainda não são compreendidas como um fenômeno que condiciona o aluno a ter necessidades educacionais especiais. Professores, comunidade escolar, famílias e outros setores da sociedade podem, de um modo geral, apresentar diversos pontos de vista a respeito do fenômeno das altas habilidades, ainda conhecido como *superdotação*, *talento*, *criatividade*, *genialidade*, *precocidade* e toda uma série de conceitos não elucidados, mas insidiosamente inseridos no discurso de superioridade intelectual que cerca todos os que apresentam indícios dessa característica. Isso condiciona, além de preconceito e mitos ao redor da pessoa com altas habilidades, uma postura de omissão (DELOU *apud* FLEITH, 2007, p. 27).

O indivíduo, na sociedade e, conseqüentemente na escola, pode não ser compreendido e isso pode acarretar problemas que podem acometê-lo na sua idade escolar e condicionar, em seu futuro, o modo como o indivíduo se relaciona com o conhecimento, a aprendizagem significativa e os valores intrínsecos que possuem na sociedade, fatores de composição da subjetividade de cada um, conforme será abordado no texto do trabalho.

O atendimento às altas habilidades deve ser oferecido na rede pública de educação, é uma modalidade da educação especial, conforme o Decreto n.º 6.571 de setembro de 2008. No entanto, está longe de ser o atendimento mais praticado nas redes públicas de ensino, que notoriamente se preocuparam, nos últimos anos, como a deficiência intelectual, sensorial e física, reflexo da postura da Constituição Brasileira em seu artigo 208 (DELOU *apud* FLEITH, 2007, p. 31), anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de número 9.394 de 1996), antes da inclusão do termo “necessidades educacionais especiais” para se referir às deficiências, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Na Fundamentação Teórica, definem-se altas habilidades, contrapondo-as a outras modalidades de educação especial, principalmente as deficiências e os transtornos, e o modo como professores compreendem o fenômeno ante a necessidade do atendimento, o que é intimamente relacionado à compreensão do processo de ensino-aprendizagem. O aluno com deficiência física tem barreiras

arquitetônicas, físicas, atitudinais e organizacionais que o atrapalham, o aluno com deficiências sensoriais não podem aprender do mesmo modo do que alunos que não apresentam deficiências, uma vez que isso significa ensinar no mesmo espaço para uns que ouvem, outros que não, uns que veem, outros que não, a exemplo. Os alunos com deficiência intelectual ou transtornos globais aprendem em níveis diferenciados, condicionados e determinados por fatores próprios da etiologia de suas deficiências e transtornos, ainda abordados sob um viés patológico, na maioria das vezes. Já no que se refere às altas habilidades, há um consenso a respeito do fato de que o aluno não tem dificuldades de aprender (ALENCAR *apud* FLEITH, 2007, p. 16-17). Ou que sempre irá superar expectativas num contexto em que se busca para uma maioria, o mínimo.

Há o estabelecimento da tensão entre aluno e professor, pela subversão do discurso pedagógico em que professor e aluno relacionam-se no contexto da escola, com papéis estabelecidos, por meio dos quais alcançam a identidade que é socialmente estabelecida a cada um (CARDOSO, 2005, p. 53).

A partir disso, o conflito se resume em duas posturas: a do professor que pode entender que precisa ensinar a quem não precisaria, ou mais ainda, a quem o ensino é pouco eficiente, de um lado. Do outro o aluno, que não se satisfaz com a escola.

A começar da constatação de que se é preciso minimizar ou extinguir o conflito acima descrito, é que se firmou o objetivo central da pesquisa: investigar a forma como atendimento educacional especializado é ofertado pelo sistema público de ensino no estado de Goiás, na rede pública estadual de educação. Estabelecem-se, consecutivamente, outros objetivos menores para a consecução desse plano. O primeiro deles é caracterizar as altas habilidades dentro do contexto da educação inclusiva, buscando uma postura crítica entre as teorias que, por um lado orientam as ações dos professores em prática de atendimento e a teoria sociointeracionista de base vygostkyana que fundamenta a noção de Educação Inclusiva no Estado de Goiás (CARVALHO *apud* CARVALHO; CUSTÓDIO; CARVALHO, 2010a, p. 37). Em segundo lugar, há o foco de se pesquisar a respeito da formação de professores nessa área, também no âmbito da educação pública estadual, e como essa formação é eficaz na sensibilização de educadores, alunos e famílias na consciência da necessidade de atendimento especializado. Em terceiro lugar, há o objetivo de se conhecer as políticas públicas voltadas ao atendimento educacional especializado

das altas habilidades e o programa local de atendimento para tal. Em último lugar, esperava-se verificar *In loco* o atendimento ser ofertado, como contraponto aos estudos bibliográficos e o levantamento de perguntas que marcou o planejamento deste trabalho.

A metodologia da pesquisa consistiu das seguintes etapas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa em dados e as entrevistas que foram gentilmente cedidas por anônimos, condição pré-estabelecida pelos envolvidos no processo. A utilização de dados que são de conhecimento público, publicados pelo Governo Estadual em seu balanço de gestão não requereu autorizações prévias, bastando consultá-los no Relatório Parcial de Gestão da Coordenação do Ensino Especial (GOIÁS, 2010). A pesquisa se configurou um desafio à parte, tanto pela opção da abordagem qualitativa dos dados, quanto da consecução das entrevistas, marcadas pelo adiamento das atividades até que se tivessem alunos para o atendimento, que pudessem ser entrevistados.

Nesse ínterim, cabe também informar o percurso que realizei, até culminar na decisão a ser tomada para se fazer essa pesquisa e esse trabalho monográfico. Tomei conhecimento a respeito do atendimento às altas habilidades no exercício do magistério estadual, e o interesse, em primeiro plano, foi por leitura e tentativa de valorização do talento dentro da escola.

No ano de 2007, fui selecionado para trabalhar no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Estado de Goiás, mediante a análise do meu currículo e de entrevista, onde atuei como professor, tendo trabalhado na identificação, atendimento aos alunos, famílias e na formação de professores. Durante esse tempo, as leituras que pude fazer e o desafio de construir uma prática coerente com a postura que se tem a respeito de educação inclusiva levaram-me a atuar em todas as frentes que pude, e por dois anos, pude experimentar todo um universo de práticas em torno da especificidade, não apenas o atendimento ao aluno, em si.

Quando passei a trabalhar na Coordenação do Ensino Especial e Educação Inclusiva, da Superintendência de Educação Básica da Secretaria da Educação do Estado de Goiás, entrou no escopo da minha ação a atuação como técnico administrativo na mediação de formação continuada de professores na Educação Especial, na modalidade da educação à distância, o que acrescentou ao meu ponto de vista, a constatação da urgência de que a formação para o atendimento às altas

habilidades não está, até hoje, em pauta na formação de professores para o atendimento educacional especializado.

Altas habilidades são um tema isolado dos demais, marginalizado nas formações que são oferecidas em educação inclusiva que é ofertado por programas de formação, ainda que a Coordenação do Ensino Especial do estado de Goiás tenha um Núcleo de formação e atendimento. Constatações como as dispostas anteriormente não pretendem ser, exatamente como estão, comprovadas, mas serviram de importantes motivadores de questionamentos e análises, que por sua vez redundaram na hipótese que encabeça a pesquisa.

O trabalho divide-se em Apresentação, onde é dado um panorama do trabalho, em si. Na Fundamentação Teórica, é discutida a teoria a respeito das altas habilidades, a legislação e onde também se contrapõem teorias às apresentadas e propõe-se um debate também no campo teórico, em relação às possibilidades apresentadas para o atendimento e para as outras áreas afins, ligadas às altas habilidades, incluindo-se nisso uma discussão sobre a possibilidade de adoção de um novo paradigma (sócio-histórico ou sociointeracionista) para a compreensão do fenômeno e uma breve discussão sobre modelos de atendimento. Em seguida, são apresentados os Objetivos e Metodologia, os pressupostos teóricos da metodologia, o contexto da pesquisa, seus participantes, instrumentos, procedimentos de pesquisa e análise dos dados. No próximo capítulo, são discutidos os resultados de acordo com os procedimentos apresentados. Por fim, fazem-se considerações finais a respeito do atendimento, retomando-se os objetivos, metodologias e apontando-se para perspectivas futuras ante os resultados do estudo.

I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Histórico do atendimento às altas habilidades: da década de vinte até a década primeira dos anos dois mil.

O atendimento às altas habilidades baseia-se no pressuposto de que a educação é para todos, como afirma a Constituição Federal no seu artigo 208 (BRASIL, 1988) e regulamentado posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a partir da qual há um avanço no sentido da garantia desse direito.

O histórico a seguir, sintetiza os fatos principais a respeito do atendimento às altas habilidades, excetuando-se as “políticas nacionais de educação especial” do Ministério da Educação, ao longo dos últimos vinte anos, conforme Gama (2006):

De acordo com pesquisas da autora, o interesse pela superdotação se iniciou aqui na década de trinta do século vinte, quando *Leoni Kasef* publicou o livro: *A educação dos supernormais*. Ele preconizava a necessidade de se atender no sistema de ensino aos mais capazes e denuncia que a reforma da educação de 1929 negligenciava essa necessidade. *Helena Antipoff*, ainda na década de trinta incluiu bem-dotados no atendimento da Sociedade Pestalozzi, indentificando a superdotação como excepcionalidade. Ela criou pequenos grupos de atendimento a alunos bem-dotados (BRASIL, 2007b, p. 2). A Sociedade Pestalozzi realizou em 1966, no Rio de Janeiro, e em 1967, em Belo Horizonte, os dois primeiros seminários sobre o tema. O governo convida então Helena Antipoff para um seminário sobre superdotados em Brasília, de onde saíram boas discussões e nenhuma ação concreta para a educação desse grupo. Um trabalho consistente com superdotados foi idealizado primeiramente pela mesma Helena Antipoff, em Minas Gerais. Foi criada a Associação Milton Campos — ADAV, dedicada ao desenvolvimento e assistência às vocações. A primeira iniciativa foi a formação de professores de alunos superdotados, o que interessou às Secretarias de Educação de outros estados. Depois, com a construção de um prédio próprio, essa associação iniciou o atendimento aos adolescentes com altas habilidades, que participariam de cursos de férias, recebendo treinamento técnico sob a assistência de professores e

especialistas que eram chamados para desenvolver atividades com os alunos. Dos anos trinta para cá, levando-se em consideração os setenta anos, o tamanho do país e o progresso alcançado em outras áreas da educação, o atendimento e a educação de alunos superdotados é extremamente pequeno.

Em 1950, *Julieta Ormastroni* organizou o programa *Cientistas para o futuro*, primeiro programa a estimular alunos superdotados a criar produtos novos no campo das ciências. Este programa começou quando o Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura selecionou os melhores projetos de ciências desenvolvidos por alunos de 5^a a 8^a série do ensino fundamental e do ensino médio para participar de uma competição nacional. O objetivo principal era descobrir novos talentos no campo das ciências, além de ajudar os alunos a continuar seus estudos e entrar para a universidade. Outro programa desenvolvido foi um curso técnico, sob o patrocínio da *Fundação José Carvalho*. Esse curso era de nível médio e funcionava em regime de internato, com aulas de mineração, ciência da computação e administração. A metodologia da escola era personalizada, permitindo ao aluno estudar conforme seus estilos pessoais de aprendizagem e que aprendessem e avançassem em seus ritmos próprios. Os alunos também se envolviam em atividades comunitárias e culturais. Até hoje essa escola é referência em qualidade de ensino.

O *Centro Educacional Objetivo*, instituição particular de ensino de São Paulo, criou em 1972, um atendimento a alunos que se sobressaíam pelo seu desempenho acadêmico elevado em relação a outros de sua faixa etária. Atualmente, o programa é desenvolvido pelo Projeto de Orientação e Identificação de Talentos, ligado à UNIP — Universidade Paulista — e ligado ao Centro de Pesquisa e Tecnologia UNIP/Objetivo. As atividades do programa são orientadas pela professora Erika Landau, da Universidade de Tel Aviv, Israel. O Projeto atua avaliando os alunos para identificar as necessidades específicas de cada um, além de oferecer cursos extracurriculares para alunos talentosos. O projeto ainda desenvolve ações em projetos educacionais específicos que abordam assuntos de modo diferente do habitual, de acordo com a região onde ele está.

Em 1975, foi criado em Brasília o NAS (Núcleo de Apoio à Aprendizagem), para atendimento de alunos superdotados e talentosos do ensino fundamental (conforme afirmação de BRASIL, 2007b, p. 2). Em 1978 foi criada a ABSD – Associação Brasileira de Superdotação, com sede no Rio de Janeiro e escritórios

regionais em outros estados. No momento de sua criação, os seus principais objetivos eram: colaborar com instituições públicas e particulares; congregar indivíduos e instituições interessadas no assunto para estabelecer trocas de conhecimento e de experiências; promover encontros, seminários e pesquisas. Em 1986, *Solange Weschler* criou um programa chamado Clube de Talentos que objetivava descobrir os métodos mais eficientes de identificação e de planejamento para alunos superdotados. Embora no planejamento do programa estivessem atividades artísticas, científicas e esportivas, os alunos escolheram aprender sobre os assuntos da época, como o congelamento dos salários, a mudança do sistema monetário brasileiro e o impacto disso tudo no comportamento dos brasileiros. Ficou claro que as crianças não queriam que escolhessem o assunto para elas, mas que elas próprias indicassem o seu interesse.

Em 1993 foi criado, em Minas, o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), como um órgão da Secretaria Municipal de Lavras – MG, para o atendimento de alunos superdotados. O CEDET coordenado pela professora Zenita Guenther (2000, p. 152-161) tem como objetivos, identificar o talento e as capacidades em escolares da comunidade, acompanhá-los e estimular seu potencial. Porém, o trabalho não se limita à estimulação do talento, mas a formação integral das crianças, sob uma visão humanística, com uma filosofia ampla e diversificada, visando o desenvolvimento do potencial e capacidade dos bem-dotados, pelo enriquecimento de experiências, ampliação da visão de mundo e a convivência responsável. A metodologia do trabalho centra-se no enriquecimento através das áreas de interesse e no plano individual do aluno. A organização pedagógica das áreas obedece às nomenclaturas: Comunicação, organização e humanidades; Ciência, investigação e tecnologia; Criatividade, habilidades e auto-expressão. A partir dessas áreas, desenvolvem-se os grupos de interesse.

Cristina Delou, desde 1993, desenvolve um trabalho na Universidade Federal Fluminense. Entre outras coisas, alunos superdotados podem participar de aulas na universidade.

Em 29 de março de 2003, foi fundado em Brasília, o Conselho Brasileiro de Superdotação – ConBraSD. Os seus objetivos incluem: Sensibilização da comunidade para as necessidades especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação; congregar pessoas físicas e jurídicas com interesse nas altas habilidades, com fins de intercâmbio de conhecimento, experiências, estudos,

esforços e ações; promover congressos, palestras, cursos e outras atividades na área; estimular e incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento às altas habilidades; colaborar com entidades públicas e privadas incumbidas de formular e promover políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/superdotação; solicitar, receber e aplicar quaisquer contribuições, doações, legados, subvenções e recursos financeiros provenientes de pessoas físicas e de entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, para a realização de suas finalidades.

O ConBraSD reavivou a brasa do interesse pelas altas habilidades/superdotação no Brasil. Hoje há interesse no assunto tanto por parte dos profissionais de psicologia, como do próprio Ministério da Educação.

O primeiro registro do atendimento de alunos com inteligência superior, à disposição para a pesquisa é de 1929 (DELOU *In*: FLEITH, 2007a, p. 27), em ações governamentais em escolas fluminenses e em Minas Gerais. Notadamente, os esforços de Helena Antipoff para o atendimento de crianças com necessidades especiais de atendimento foram as ações mais importantes, em trinta anos. Apenas nos meados da década de 60 (DELOU *In*: FLEITH, 2007a, p. 28) é que outras providências foram tomadas. Uma delas foi o estabelecimento de uma comissão para a criação de critérios de identificação em *superdotados*. Durante a Ditadura Militar, as instituições especializadas se proliferaram por todo o país. No contexto de transferência do aluno proletário para a escola pública, as instituições de atendimento especializado diminuam a pressão sobre a escola causada pela entrada de alunos provenientes de condições diversas e níveis diversos de letramento e desempenho.

Em 1971, por causa da Lei de Diretrizes e Bases (de n.º 5692), houve a determinação de se atender alunos com deficiência física, mental de modo especial, no sistema de educação. Uma política traçada pelo Projeto Prioritário n.º 35 definiu os princípios doutrinários da educação para superdotados baseados em conceitos que considerava:

[...] crianças superdotas e talentosas as que apresentassem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotoras (NOVAES *apud* DELOU *In*: FLEITH, 2007a, p. 29).

E mais:

O atendimento escolar de alunos superdotados em classes comuns preconizado pelos princípios doutrinários da Educação Especial brasileira, em 1971, correspondia ao que é defendido, hoje, na Europa e nos Estados Unidos, em termos de educação de superdotados, e que se pretende alcançar, no Brasil, por meio da *educação Inclusiva (grifo meu)* (DELOU *In: FLEITH, 2007a, p. 29*).

O que não foi posto em questão até hoje (ALENCAR *In: MACIEL; BARBATO, 2010, p.241-242*). As classes especiais foram raras e as experiências oficiais foram três, uma modificada e duas extintas (DELOU *In: FLEITH, 2007a, p. 29*). Foi recomendado então, que se seguissem as propostas do Projeto Prioritário n.º 35 que continham em si uma noção moderna para a época, e que trazia uma visão global do aluno, ao propor modalidades de atendimento ainda defendidas modernamente, como o enriquecimento curricular (FLEITH, 2007b) e a aceleração de estudos (SABATELLA; CUPERTINO *In: FLEITH, 2007a, p. 69-80*), separada ou combinadamente.

Várias propostas de atendimento surgiram em vários estados brasileiros, a maioria redundou em extinção, mas em Minas Gerais (GUENTHER, 2000, p. 152-161), Espírito Santo e no Distrito Federal. Durante esse período, houve várias propostas de aceleração de alunos do ensino médio aceitas e o caso do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) do Rio de Janeiro, que aceitava a matrícula do candidato sem a exigência de um mandado de segurança, se o mesmo tivesse sido aprovado no processo seletivo do Mestrado (DELOU *In: FLEITH, 2007a, p. 30*).

Em Goiás, os efetivos esforços para um real atendimento às altas habilidades vêm da estruturação da Educação Inclusiva em 1999, com a criação do Programa de Educação para Diversidade sob uma Perspectiva Inclusiva que incluía em seu corpo o Projeto Despertar (SASSAKI, 2004, p.33) que acabou por apenas objetivar a identificação de alunos com altas habilidades sem, no entanto, reportar nenhum resultado concreto de atendimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas. A história muda apenas em 2005, não somente para Goiás, mas para o Brasil inteiro:

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino. (BRASIL, 2007b, p. 4).

O documento supracitado, além de ressignificar o papel da educação especial, obriga a sua integração na proposta pedagógica da escola regular (BRASIL, 2007b, p. 9) da rede pública. Posteriormente, as regulamentações modificaram o atendimento, incluindo-o dentro do ambiente de atendimento educacional especializado, a Sala de Recursos Multifuncionais (conforme Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008), sem, no entanto, legislar sobre os Núcleos já em funcionamento, que podem ter, a qualquer momento, as atribuições modificadas ou ratificadas, tornando-se lugares de atendimento educacional especializado, reconhecidos como salas de recursos multifuncionais ou não.

1.2 Educação para a diversidade sob uma perspectiva inclusiva.

Em 2007, um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007 produz o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, já citado no corpo desse texto, de natureza conceitual, doutrinária, diretiva e estatística que visa exatamente estabelecer a política para a inclusão no Brasil, orientando órgãos de ensino em vários níveis e educadores no desenvolvimento de diretrizes para a educação, a saber: transversalidade da educação inclusiva do ensino básico ao superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização; formação de professores; participação da família e comunidade; acessibilidade física; arquitetônica, mobiliária, no transporte, na informação e comunicação; e a garantia da intersetorialidade no desenvolvimento das políticas públicas (BRASIL, 2007b, p. 8). Nesse mesmo documento, afirma-se o seguinte:

[...] Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida

sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2007b p. 8-9).

No que tange às altas habilidades, há uma reafirmação do conceito já disposto em documentação oficial, a saber, as *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores (sic) de altas habilidades/superdotação e talentos* (BRASIL, 2005; VIRGOLIM, 2007, p. 28; ALENCAR *In*: MACIEL; BARBATO, 2010, p. 241-242). Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o reforço não é conceitual, não há uma novidade na postura já adotada desde a década de noventa, que por sua vez, repetiu disposições de regulamentações e vinte anos antes.

A novidade maior desse documento, no entanto, é o paradigma transformacionista da sociedade, na concepção filosófica da educação, seu processo e os envolvidos, claramente identificável nesse texto, em trecho já citado anteriormente:

Considera-se que as *peessoas se modificam contínuamente*, transformando o *contexto* no qual se inserem. Esse *dinamismo* exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a *situação de exclusão*, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2007b, p. 8). Grifos meus.

A base epistemológica dos estudos em altas habilidades nem sempre é sociointeracionista (ou sócio-histórica vygostkyana), ou apresenta uma postura crítica da sociedade. As posturas podem ser de base positivista, cognitivista, construtivista piagetiana (FLEITH, 2007a, p 34) ou mesmo, fenomenológica, e sempre justificam o atendimento às altas habilidades pela necessidade de inclusão de *Indivíduos* que poderiam ser úteis à sociedade pelo seu potencial criativo-produtivo, conforme Guenther (*apud* VIRGOLIM, 2007, p. 19).

Há a inserção de teorias contraditórias às posturas filosóficas fundamentais da inclusão no Brasil, afirmação que posso fazer sem ter de resgatar toda a história do movimento, o que o documento comentado faz de maneira satisfatória e sucinta (BRASIL, 2007b, p. 1-5). No que tange à essa afirmação, além da análise da

documentação e material publicada pelo próprio Ministério da Educação para a formação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, serve de base a afirmação do próprio Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a) ao numerar as oposições surgidas no âmbito educacional, ao longo dos últimos anos, condicionadas por uma visão fragmentada da educação, entre todas as suas modalidades e níveis. No que tange à educação especial, o plano afirma que:

Por fim, uma quinta oposição. Essa visão fragmentada também intensificou a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007a p. 9).

O que é no mínimo curioso: O fato de que essa declaração é contemporânea às ações que introduziram de vez as teorias correntes a respeito das altas habilidades no seio da postura oficial do Ministério da Educação sobre o fenômeno. Em análise própria, creio que não houve um cuidado em se estabelecer um liame doutrinário, mas a importação de modelos estrangeiros que devem ter mostrado eficiência em seus sistemas educacionais próprios, como se vê em Virgolim (2007, p. 11), ao se analisar as referências bibliográficas de Guenther (2000, p. 273-278), ao se ler os três volumes organizados por Fleith (2007a, 2007b, 2007c) para a estruturação do atendimento, a já citada Gama (2006) e Alencar (1984), autoras centrais na organização do conhecimento em torno do tema das altas habilidades em nosso meio. Se o ideal é a transversalidade, ou seja, a penetrabilidade da educação especial em todos os níveis educacionais, é incorreto que se tenha propostas de atendimento segregacionistas.

Não se deve pressupor, no entanto, sem as devidas referências, que a miscelânea epistemológica criada seja intencional, ou não. O equívoco não se baseia na compreensão incorreta, mas correta da legislação. A legislação aparentemente se contradiz com a base filosófica que a condiciona e que, desse modo, fortalece as bases da Educação Especial especializada, fragmentada e reprodutora de diferenças (ALMEIDA, 2005, p. 2-3), caracterizada pelas práticas denunciadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a, p. 6-9), mas claramente regulamentadas decreto a decreto, resolução a resolução até o

presente momento, ou seja, mesmo no decreto (BRASIL, 2008) que é posterior à promulgação do texto da Política Nacional.

Para a análise do que se pretende discutir nesse trabalho, porém, não farei um preâmbulo por toda a legislação complementar após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas a discussão dos pressupostos do Decreto 6.571 de setembro de 2008, sobre o atendimento educacional especializado que, em primeiro momento, é parte da proposta de se educar numa perspectiva inclusiva (BRASIL, 2007b, p.15), a despeito da crítica da Política Nacional aos modelos apresentados até sua publicação. O decreto de 2008, em seu texto, assim dá condições de existência e define o atendimento educacional especializado:

Art. 1.º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1.º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2.º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2.º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1.º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008).

Como consequência disso, o Decreto ainda regulamenta que o atendimento será ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais e que a mesma é um espaço com recursos físicos e humanos para o atendimento, dentro da escola pública regular (BRASIL, 2008, Art. 3.º, § 1.º). O avanço está em localizar o atendimento dentro da escola regular, assim como na década de 70, mas ainda carrega em si a ideia de complementação e suplementação, claramente ligadas às posturas tradicionais de Ensino Especial em preconizar um atendimento que divide a educação em uma educação para todos e uma para os que necessitam de atendimento especializado, reduzidos a alunos com deficiência nesse texto, nesses

moldes, com afirma a Dra. Dulce Almeida (2005), num relatório de seu grupo de trabalho sobre a educação inclusiva em Goiás, quando fala da situação geral:

A inclusão escolar, especificamente no Brasil, tem sido compreendida pelos órgãos públicos como políticas de ensino direcionadas às pessoas com deficiência, como se estas pessoas fossem as únicas que se encontram marginalizadas e excluídas do sistema regular de ensino (ALMEIDA, 2005, p. 2)

E mais adiante:

A maioria dos especialistas envolvidos na educação de alunos com deficiência, em esfera local e nacional, acreditam que o ensino especial modificado, evoluído e adaptado garante a inclusão dos alunos com deficiência menos comprometidos, na educação regular. Crêem (*sic*) também que o deslocamento de especialistas do ensino especial para as escolas regulares, garante a inclusão do aluno com deficiência nas salas de aula do ensino regular.

Não se discute, assim, a transformação da escola regular para acolher todo o alunado. Ocorre que a inclusão requer mudanças no ensino regular para incluir os alunos com e sem deficiências, que foram excluídos da escola por não se adaptarem às suas exigências (ALMEIDA, 2005, p. 6-7).

Tudo o que foi dito sobre alunos com deficiência pode ser aplicado, por contiguidade, aos que têm altas habilidades. Podemos estar a acompanhar a mais uma etapa do mesmo processo de ressignificação da Educação Especial, sem o abandono do paradigma da integração. Pelo que preconiza o Decreto de n.º 6.571, não tem direito, o aluno com altas habilidades, a ser atendido conforme as suas necessidades dentro da escola, estudando no mesmo horário que todo mundo. E nem o aluno que não foi categorizado como possuidor de altas habilidades pode ser beneficiado pela Sala de Recursos, já que as atividades da Sala de Recursos Multifuncionais são somente para os alunos a que foram criadas, e não para todos os que precisam ser incluídos. Outro ponto crítico concerne ao tempo em que se dará a escolarização desses alunos e o a sua duração dentro do dia letivo: Por seu caráter complementar e suplementar ao ensino regular, o atendimento não pode ser ao mesmo tempo, nem no mesmo espaço, mas em turno e lugar diferente.

O sociointeracionismo, teoria cognitivista psicogenética, fornece um importante contraponto a essa situação. Por sua vez, define-se por uma postura igualitária. Uma vez que todos aprendem, todos aprendem de formas diferentes e em tempos diferentes, mas todos pelos mesmos princípios, conforme Lira (2010) explica:

O sociointeracionismo, nascido da teoria de Vygotsky, preconiza a relação do sujeito como objeto e dos sujeitos entre si, *de maneira conjunta*; portanto, a construção do conhecimento é preconizada por todos no ambiente escolar por professores, alunos, serventes, direção, secretários, pais; todos são mediadores e mediados. Vygotsky (1998) postulava que os processos psicológicos superiores aparecem primeiramente nas relações sociais sob a forma de processos interpessoais, passando, posteriormente para processos intrapessoais ou individuais. E, ainda segundo ele, que a origem social nos processos psicológicos superiores provém da mediação feita pelos instrumentos, que podem ser físicos (ferramentas que controlam o ambiente) ou psicológicos (signos, em especial a linguagem), sendo essa relação com os instrumentos ativa e transformadora (*apud* Salvador, 1994). Sendo assim, a aprendizagem é, portanto, um processo social que se realiza por meio das possibilidades criadas pelas mediações do sujeito e de dado contexto sócio-histórico que o rodeia. Mas, para que o aprendizado ocorra de fato, há necessidade de que o conteúdo possa criar novas potencialidades, como fontes futuras de significados em um processo contínuo e dinâmico de re-significação [*sic*]. (LIRA, 2010, p. 30-31).

Se todos aprendem pelo mesmo pressuposto de que os sentidos são construídos a partir da relação aluno/conhecimento mediada pelo professor, num dado contexto histórico, dentro do ambiente escolar, é inegável que todos podem aprender no mesmo espaço, sendo que é tarefa do professor “prestar atenção a diferenças individuais e nas necessidades de cada aluno em particular, além de *propiciar o contato entre os participantes do grupo*” (LIRA, 2010, p. 33, grifo meu).

Tarefas como o planejamento, a adequação se estendem, por contiguidade, à escola, sendo que a opção mais coerente com essa filosofia é a de atender a todos no mesmo espaço e tempo como primordial, independente de desabilidades ou habilidades, ainda que as especificidades das altas habilidades favoreçam atividades diferenciadas, níveis e velocidades diferentes de aprendizado, seria importante a todos conviver no mesmo espaço sem a necessidade da separação.

A autonomia e individualidade pregada nos modelos de atendimento a superdotados podem ser substituídas pela dimensão coletiva da aprendizagem de acordo com Vygotsky (*apud* LIRA, 2010, p. 51), que preconiza que a aprendizagem deflagra processos internos de desenvolvimento mental que só aparecem quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em operação conjunta. Isso implicaria numa forma nova de se ver a inclusão, diferente da preconizada pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, uma vez que o atendimento educacional especializado é garantido por essa Lei, e por causa dela é que há a estruturação da Educação Especial, como parte da Educação Regular.

Sem dúvida, tem-se fomentado políticas educacionais voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades, quer

seja por meio da formação continuada dos profissionais, quer seja pelo acesso das mesmas às escolas comuns. Mas, assim como a qualquer paradigma não se pode definir uma data para seu início e fim, não há previsão para a substituição dessas práticas preconizadas pela Lei.

1.3 Altas habilidades e o paradigma do sociointeracionismo na educação

Quem é o aluno com altas habilidades? Como se caracteriza a sua especificidade que o faz necessitar de atendimento educacional especializado? A essas perguntas, temos respostas que perpassam a história de como o homem compreendeu não só o fenômeno da inteligência superior, mas o fenômeno da inteligência, de um modo geral. E nesse ínterim, conceitos centrais, como a noção de ensino-aprendizagem, sujeito e a própria inteligência que emanam desses esforços revelam-nos mais do que resultados da investigação de pesquisadores curiosos e dedicados a estudar a mente humana, revelam-nos intrincadas relações de poder que se apoiam nos paradigmas que estruturaram os métodos de pesquisa objetivando a busca dessas respostas.

Conforme Serrano (1998, p. 17), o paradigma é importante pelo motivo que:

(...) va a condicionar los procedimientos de estudio que se sigan en la investigación. Es evidente que cada paradigma mantiene una concepción diferente lo qué es la investigación: cómo investigar, qué investigar, y para qué sirve la investigación. Con el tiempo, los conceptos centrales que definen una pregunta, los métodos, la organización de los estudios y las conjeturas implícitas sobre las relaciones causa-efecto son estandarizados parcialmente y supuestos por los investigadores. Estos conceptos y normas, vagamente definidos, juegan un papel importante en el diseño de los estudios y en la interpretación de los resultados. También proporcionan estabilidad a un programa de investigación, ante a las anomalías que se producen naturalmente en los datos, y ante las críticas que surgen como parte de la dinámica de divulgación de los trabajos e investigación.¹

1 "(...) vai condicionar os procedimentos de estudo que se acontecem na investigação. É evidente que cada paradigma mantém uma concepção diferente do que é a pesquisa: como pesquisar, o que pesquisar, e para que serve a pesquisa. Com o tempo, os conceitos centrais que definem um problema, os métodos, a organização dos estudos e as conjeturas implícitas sobre as relações de causa e efeito são padronizadas parcialmente e pressupostos pelos investigadores. Estes conceitos e normas, vagamente definidos, desempenham um papel importante na definição dos estudos e na interpretação dos resultados. Também proporcionam estabilidade a um programa de pesquisa, diante das anomalias que se produzem normalmente nos dados e diante das críticas que surgem como parte da dinâmica de divulgação dos trabalhos e pesquisa". Tradução minha.

É importante não se cortar o galho em que se senta: os paradigmas condicionam as pesquisas, na ordem em que determinam metodologias, que se por sua vez reportam a métodos, técnicas e instrumentos de acordo com aquilo que o pesquisador pretende fazer. E é por isso que ele opta por um ou outro paradigma. O fato a ser observado deve continuar a existir, a despeito do modo como escolho, como pesquisador a olhá-lo, já que pretendo, aqui, conceituar altas habilidades em contraste com posturas já cristalizadas e aceitas sem muito questionamento no âmbito educacional. A tarefa, que parece ser desafiadora, trabalhosa, não o é em demasia, uma vez que há um liame e uma postura filosófica definida como ponto-base a partir do qual se analisa. Por tal, assumo claramente a crença nas altas habilidades, como fenômeno observável e passível de comprovação empírica e de escrutínio teórico.

A isso me reporto agora: um conceito de altas habilidades válido na Educação para a Diversidade na Perspectiva Inclusiva não deve ser uma mera categorização de características e habilidades descritíveis, como numa etiologia patológica de seu comportamento, mas uma descrição de suas potencialidades sob a ótica de uma Pedagogia² sociointeracionista de cunho transformacionista da sociedade, onde a mediação é um “projeto social. Ou seja, *por si*, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios para realizar um projeto de sociedade; [...] que pode ser conservador ou transformador” (LUCKESI, 1994, p. 48). Cabe ao sujeito desse processo a transformação que deseja, dentro do contexto em que ocupa um espaço determinado por sua posição no sistema em que está inserido. Pode daí, o sujeito se insurgir como outros tantos contra o sistema, ou ratificá-lo, por meio do exercício de suas capacidades desenvolvidas.

O questionamento é a respeito de como a escola resolve o problema de ser ou não um espaço de transformação. Em todo o caso, a escola é um lugar de conflito (CARDOSO, 2005, p. 52) onde apesar de ser:

[...] um importante aparelho ideológico do Estado e como tal produza sujeitos sociais, a escola e é também um lugar de conflitos e de luta ideológica, em que as consciências políticas podem ser constituídas, mas

² Para Luckesi (1994, p. 33) uma Pedagogia vai além dos pressupostos filosóficos da educação a que se liga, mas inclui também os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando, a organização do processo educacional entre outros elementos. É, portanto, a Pedagogia, o resultado da aglutinação de todos esses elementos a uma reflexão filosófica, que possibilita à Pedagogia a compreensão dos valores que a orientam no tempo. Mesmo que a mesma orientação filosófica da qual emana a pedagogia esteja subjacente e aparentemente não explicitada, ela é fundamental e definidora de seus princípios e métodos.

também alteradas num processo realmente revolucionário. Nesse sentido, não se pode dizer que os sujeitos-alunos, ou sujeitos-professores, sejam meros portadores da mera hegemonia discursiva do seu tempo.

Pode ser também, a escola um espaço de transformação, pelo que:

Segundo a posição que defendemos, o sujeito ocupa um espaço tenso, entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter. Professores e alunos podem de fato reagir criticamente ao discurso do poder que toma as decisões sobre a educação. Podem não só criticar suas metas, objetivos e conteúdos como também exigir sua participação e inclusão nesse discurso educacional. (CARDOSO, 2005, p. 52).

A partir dessa constatação, concebo o aluno com altas habilidades como:

- ❖ Sujeito, ou seja, ocupa um lugar, tem uma função e papéis dentro de um espaço onde concorrem vários discursos e práticas, como numa *formação discursiva* de Foucault³ (2008, p. 43).
- ❖ Assíncrono (GUIMARÃES; OUROFINO *In: FLEITH*, 2007a, p. 43) em seu desenvolvimento intelectual, emocional e físico, mas tendendo ao ajustamento social e emocional (ALENCAR, *In: FLEITH*, 2007a, p. 18).
- ❖ Aquele que aprende autônoma ou coletivamente, mas sem prescindir da interação social como ponto de partida básico para o seu desenvolvimento e, portanto, não poderia ter começado a aprender completamente sozinho. Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções intelectuais humanas é mediado socialmente (REGO, 2003, p. 62).
- ❖ Possuidor de características que o diferenciam de um grupo majoritário. Tais características são histórica, tradicional e etiologicamente determinada pela clínica médica e pela psicologia, mensuráveis e categorizantes (GUIMARÃES; OUROFINO *In: FLEITH*, 2007a, p. 56).

³ “Tal análise não tentaria isola, para descrever sua estrutura interna, pequenas ilhas de coerência: não se disporia a suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes: mas estudaria formas de repartição. Ou, ainda, em lugar de reconstituir *cadeias de Inferência* (como se faz frequentemente na história das ciências e da filosofia), em lugar de estabelecer *quadros de diferenças* (como fazem os linguistas), descreveria sistemas de dispersão. No caso em que se puder descrever, entre um (*sic*) certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definiu ruma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (...)” (FOUCAULT, 2008, p. 42-43).

Para Alencar (In: FLEITH, 2007a, p. 16-17), o ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno com altas habilidades e o respeito ao seu ritmo de aprendizagem são importantes na garantia do desenvolvimento do potencial superior. Isso indica a clara necessidade de mediação, imprescindível na construção do conhecimento. A mesma autora admite que o aluno com altas habilidades não tenha em si todos os recursos para que se desenvolva, ou seja, necessita de, no mínimo, a atuação de um mediador. Isso, até certo ponto é admitir a construção do conhecimento dentro de uma Zona de Desenvolvimento Proximal que para Vygotsky é:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento proximal, determinado pela capacidade de resolver problemas através da orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (*apud* LIRA, 2010, p. 32).

Desmitifica-se aqui a ideia do aluno com altas habilidades concebido como uma “máquina de aprender”, como um autômato do conhecimento, de desenvolvimento marcado pela atividade solitária e incompreendida. A existência de estilos de aprendizagem autônomos é notória, mas não pertence apenas aos que têm altas habilidades e a constatação da autonomia num processo de aprendizagem demonstra que ela está a ser totalmente realizada dentro do nível de desenvolvimento real do aluno.

1.4 Características observáveis em alunos com altas habilidades.

Na caracterização de pessoas com altas habilidades, o ponto de vista dominante é de que todos devam ter habilidade superior em alguma área do conhecimento (ALENCAR In: MACIEL; BARBATO, 2010, p. 240). No entanto, as altas habilidades se caracterizam por múltiplas características, cabendo a diversas posturas o estabelecimento do que pode ser considerado um padrão de inteligência que justifique a ascensão de um indivíduo ao patamar fora do perímetro da média.

A adoção de um padrão para a caracterização das altas habilidades, depois da Constituição de 1988, no Brasil, dá-se em 1994, com a Política Nacional de Educação Especial. Em 1995, saem as *Diretrizes Gerais para o atendimento*

educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos (Brasil, 2005), Delou (*In: VIRGOLIM, 2007, p. 28*) se engana ao afirmar que esse documento contém a definição de Sidney Marland⁴ para as altas habilidades. Como vimos em seu próprio texto, em outra obra (*In: FLEITH, 2007a, p. 27-39*), essa definição pertence à Política Nacional de 1971, informação que a autora dá ao discutir o Projeto Prioritário n.º 35 (p. 29). No documento de 1995 está a definição de Renzulli e a de Taylor, conforme vemos a seguir:

Esses educandos apresentam envolvimento com a tarefa, traço que se refere a comportamentos observáveis na demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza em diferentes áreas, e criatividade, traço que diz respeito a comportamentos criativos observáveis no fazer e no pensar, expressados em diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática ou musical, entre outras. Identificadas necessariamente por profissionais qualificados, Superdotados e Talentosos são indivíduos que, por suas habilidades evidentes, são capazes de alto desempenho (Renzulli, 1988), têm capacidade e potencial para desenvolver esse conjunto de traços e usá-los em qualquer área potencialmente valiosa da realização humana, em qualquer grupo social. (BRASIL, 2005, p. 13).

E mais adiante:

O modelo dos talentos múltiplos de Taylor (1976) propõe um elenco de habilidades que podem ser detectadas para se estabelecer o perfil de tais alunos, a saber: CAPACIDADE ACADÊMICA [*sic*]: habilidade nas áreas cognitivas de aprendizagem e no uso de informações. CRIATIVIDADE: habilidade de ir além, colocando juntas informações diferentes para encontrar novas soluções ou outros meios de expressar ideias; fluência, flexibilidade e originalidade em seu modo de pensar e agir. PLANEJAMENTO: capacidade de elaboração de planos, com atenção para pormenores, e sensibilidade para problemas que necessitam de organização de materiais, tempo e competências das pessoas. COMUNICAÇÃO: fluência de palavra, de expressão e de associação. PREVISÃO: perspicácia conceitual, profundidade e análise minuciosa de critérios TOMADA DE DECISÃO: avaliação lógica e julgamento. IMPLEMENTAÇÃO: habilidade para implementação de planos e para produzir ou selecionar outro plano a ser implementado. RELACIONAMENTO HUMANO: talento para lidar com pessoas em novas áreas, utilizando senso de oportunidade e capacidade de adaptação social. DISCERNIMENTO DE OPORTUNIDADES: capacidade para a identificação de alternativas de ação e de novas oportunidades para si e para os outros (BRASIL, 2005, p. 15-16).

Não se pode afirmar que a conceituação de Marland se contradiga ou exclua elementos daquela de Taylor, ou mesmo as de Renzulli. Certamente abordam o indivíduo pela mesma concepção de sujeito psicológico de autoconceito

⁴ Durante os anos 70, Sidney P. Marland Jr. foi encarregado da educação nos Estados Unidos (U. S. School Chief) do presidente Nixon (1970-73) e foi responsável por apresentar um relatório aos congressistas americanos, em 1971, sobre crianças com altas habilidades, propondo uma série de características para classificá-las.

desenvolvido, ainda que levado por condições que possam ser limitantes ao seu desenvolvimento, conforme explica Guimarães e Ourofino (In: FLEITH, 2007a, p. 49-50) ao localizar esse problema na relação entre a pessoa com altas habilidades, a família e a escola, que podem não favorecer esse desenvolvimento pleno prejudicando, desse modo o os *Indivíduos*, que deixam de ser pessoalmente realizados e o todo, já que pessoas com altas habilidades não desenvolvidas deixam de contribuir para as nações e a humanidade.

A extrema positividade em caracterizar esses sujeitos fica clara na já citada classificação de Marland, que é incorporada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, conforme Alencar (In: MACIEL; BARBATO, 2010, p. 241-242). Um aluno com altas habilidades possui pelo menos uma das características abaixo arroladas, isoladas ou combinadamente:

- ❖ Capacidade intelectual geral – rapidez de pensamento, compreensão e memórias elevadas, abstração, curiosidade intelectual e poder de observação excepcional.
- ❖ Aptidão Acadêmica Específica – atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas específicas do interesse do aluno. Produção acadêmica de qualidade. Pontuação alta em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola.
- ❖ Capacidade de Liderança – sensibilidade interpessoal, cooperação, capacidade de resolver situações complexas envolvendo pessoas, poder de persuasão influência no grupo, habilidade de desenvolver interação produtiva entre os outros.
- ❖ Talento especial para artes – desempenho alto em artes visuais, dramáticas, música, literatura.
- ❖ Capacidade Psicomotora – desempenho superior em esportes, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle, coordenação motora fina e grossa.

Alencar (In: MACIEL; BARBATO, 2010, p. 242) ainda aponta a vantagem dessa classificação, por não fazer do aluno com altas habilidades um de seus mitos, porque foca várias áreas do conhecimento humano e não somente na acadêmica e pelo fato que altas habilidades se referem não só ao potencial desenvolvido, mas ao

seu *vir-a-ser*. Em seguida a autora mostra o conceito de superdotação de Renzulli, baseadas em três características que são constantemente encontradas em pessoas reconhecidas por suas contribuições originais à humanidade:

- ❖ Habilidade acima da média: englobando habilidades gerais em processar informações, integrá-las e adaptar o conhecimento a novas situações.
- ❖ Envolvimento com a tarefa: perseverança, paciência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença nas próprias habilidades.
- ❖ Criatividade: fator subjetivo de classificação, mas compreensível e apreensível nos produtos dos sujeitos, embora ainda seja uma incógnita determinar se há um percurso para o sujeito usar seus recursos intelectuais a favor de um nível superior de produtividade e comportamento de alto nível de habilidade.

A abordagem de Renzulli é comportamental e cognitiva (*apud* ALENCAR In: MACIEL; BARBATO, 2010, p. 24p. 244). Portanto, o sujeito com altas habilidades apresenta um comportamento que está no encontro dessas três características principais: habilidade, criatividade e motivação. O modelo de Renzulli é conhecido como o Modelo dos Três Anéis, por apresentar as características unidas, em três *Diagramas de Venn* em forma de círculos formando uma rosácea, em cujo centro se representa o comportamento das altas habilidades.



Figura 1. Modelo triádico de Renzulli para as altas habilidades/superdotação.
Disponível em: http://files.olindamir.webnode.com.br/200000003-7eb177f0be/modelo_renzulli.gif
Acesso em 02/04/2011.

Junto do gráfico (ALENCAR In: MACIEL; BARBATO, 2010, p. 244), Renzulli arrola as áreas gerais (de conhecimento) e as específicas (aplicação dos conhecimentos gerais) em que se manifestam as altas habilidades. Essas características são traços que se autoestimulam. E para Renzulli (ALENCAR In: MACIEL; BARBATO, 2010, p. 245), os jovens que participam de atendimento especializado que se focam na realização de produtos criativos têm mais chance de desenvolver suas habilidades, mesmo as acadêmicas. Para o autor, é tarefa da escola o estímulo da criatividade e inteligência em *todos* os alunos; desenvolver as altas habilidades em todos que apresentam seus indícios; nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço e não o aluno e desenvolver várias alternativas de atendimento às necessidades de *todos* os estudantes.

A partir dessas definições, as características de altas habilidades mais comuns, podem ser arroladas em duas grandes categorias (ALENCAR In: MACIEL; BARBATO, 2010, p. 246):

- a) Altas habilidades acadêmicas, que engloba fatores tais como: QI alto; boas notas; perfil questionador; velocidade na aprendizagem; boa memória; bom raciocínio verbal e ou numérico; prazer na leitura; vocabulário excepcional; boa assimilação de conteúdos escolares; concentração; perseverança; tendência a se ajustar ao ambiente escolar; tendência a ser consumidor/consumidora de conhecimento.
- b) Altas habilidades criativo-produtivas: não necessariamente apresentar QI superior; criatividade e originalidade; diversidade de interesses; inventividade; abordagem lúdica de ideias e fatos; desprezo por rotina; pensamento por analogia; humor; fantasia; desprezo por convenções; sensibilidade a detalhes; senso de organização incomum; produção de conhecimento.

Outros fatores que devem ser considerados são aqueles que podem gerar comportamentos negativos, desajustados ou passíveis de prejuízo emocional, evidentemente presentes apenas na literatura específica (ALENCAR In: MACIEL; BARBATO, 2010, p. 248-250):

- ❖ Os alunos com altas habilidades tendem a dominar um conhecimento ou uma área da aprendizagem, e isso pode acontecer em detrimento de outras.
- ❖ Alunos com altas habilidades podem apresentar mau comportamento, arrogância, hipercorreção de si e de outros, falso entusiasmo, intimidação, comportamento passional e egoísmo como resposta à falta de atendimento às suas necessidades. Essa constatação não justifica, no entanto, comportamentos negativos de qualquer natureza e representam uma frustração intelectual.
- ❖ O desinteresse pela escola é comum entre alunos que têm altas habilidades. Isso pode ser a condição de problemas de aprendizagem em disciplinas que não são do seu interesse. Outro fator que pode condicionar o desinteresse na escola é o pensamento divergente.
- ❖ O grande acúmulo de informações por alunos, que não estão corretamente mediadas, pode gerar má interpretação das informações, acarretando problemas emocionais e mau julgamento do outro.
- ❖ A sensibilidade incomum do aluno com altas habilidades pode deixá-lo vulnerável a críticas e atrapalhar a convivência com iguais na escola, bem como condicionar dificuldades de lidar com sentimentos claramente e de compreender as expectativas dos outros.
- ❖ O senso de humor agudo pode redundar em críticas ao outro, o que gera dano aos relacionamentos.
- ❖ A autoconsciência supostamente elevada, a noção de que se é diferente pode levar à rejeição de si, baixa autoestima e inibição das relações sociais.
- ❖ O idealismo e o senso de justiça podem levar à frustração ante as dificuldades e contradições encontradas na vivência coletiva.
- ❖ O desenvolvimento prematuro de noções internas de satisfação e controle pode deixar o aluno com dificuldades de ser resiliente, adotar valores novos, aceitar avaliações externas, o que pode ser considerado um desafio a autoridades constituídas, em determinados contextos.

Por tal, o conhecimento emocional e o equilíbrio também devem fazer parte do atendimento, o que acarretará em cognição aprimorada, o que justifica a

presença de multiprofissionais que apoiam o atendimento do aluno com altas habilidades, como assistentes sociais e psicólogos, como orienta Fleith (2007c), trazendo para dentro do ambiente especializado a família e levando o profissional do atendimento à escola.

1.5 Modelos de atendimento

É pertinente tratar-se de modelos de atendimento, uma vez que há uma pesquisa que foi realizada dentro de um ambiente como esse, onde se oferece atendimento educacional especializado ao aluno com altas habilidades. Para Sabatella e Cupertino (In: FLEITH, 2007a, p. 71-76) há dois tipos básicos: Sistemas de agrupamento específico e Sistemas de intervenção na sala de aula.

Por agrupamento específico, entenda-se o atendimento em centros; em aulas específicas nas escolas e o agrupamento parcial/temporal flexível. Guenther (2000, p. 153), entusiasta da ideia de se ter um espaço separado para o atendimento, vê nos centros as oportunidades de se criarem órgãos públicos de atendimento, voltados a todos os níveis sociais. O relato da experiência mostra as vantagens de se ter, num espaço só, o trabalho todo organizado, um eixo pedagógico de atuação definido, classes de atendimento e conveniência de se envolver a escola apenas na indicação do aluno.

Como contraponto à essa prática, há a possibilidade de elitismo, isolamento e discriminação, por se matricular o aluno em classes especiais. Sabatella e Cupertino (In: FLEITH, 2007a, p. 71) alertam para o fato de que isso também acontece com a criança dentro da sala de aula comum e as autoras creem que ambos os ambientes podem ser ajustados de forma a acolher e atender os alunos com altas habilidades. Escolas comuns podem rejeitar alunos com altas habilidades, porque não se sentem preparadas para atender suas necessidades. Famílias podem se orientar pela ideia de que crianças com altas habilidades devem estudar em escolas preparadas, porque escolas comuns não atendem seus interesses. Professores, por sua vez, tendem a preparar aulas para o aluno mediano, produzindo abordagens de conteúdos que podem ser rasas para alunos com altas habilidades acadêmicas, ou desinteressantes para criativo-produtivos.

As experiências de agrupamentos trazem as vantagens do desenvolvimento de alunos agrupados por interesses comuns, e representam a maior parte das

experiências que dão resultado, pelo que é relatado na literatura. O mérito maior do modelo é o agrupamento de pessoas com interesses iguais que colaboram mutuamente (SABATELLA; CUPERTINO In: FLEITH, 2007a, p. 72) cujos níveis de aproveitamento são altos e não são satisfeitos por classes regulares.

Os sistemas de intervenção em sala de aula regular são a flexibilização/aceleração de conteúdos e o enriquecimento (SABATELLA; CUPERTINO In: FLEITH, 2007a, p. 73-77).

Acelerar é cumprir o programa escolar em menos tempo. Essa abordagem foge ao padrão da seriação e possibilita que o aluno cumpra os estudos em seu ritmo. Pode significar saltar várias séries, ou a flexibilização para que etapas possam ser cumpridas em tempo menor. É vantajosa para a escola, uma vez que utiliza os recursos existentes (SABATELLA; CUPERTINO In: FLEITH, 2007a, p. 73) e mantém a motivação do aluno.

As dificuldades arroladas para esse método são, principalmente, duas. O primeiro é o questionamento a respeito da adaptação do aluno com altas habilidades a classes onde os alunos são mais velhos. Famílias e educadores geralmente temem que o aluno não se adapte, e tenha prejuízos sociais por estar fora do convívio com colegas o ano todo, ou mesmo por causa da imposição, pela escola e família, de um ritmo pesado de cobranças de resultados. Outra dificuldade pode centrar-se no professor, que pode compreender que o aluno deve, ao entrar numa série por aceleração, ter todos os conhecimentos que a escola desenvolveu antes que ele ingressasse na turma. Lacunas no aprendizado de alunos acelerados, muitas vezes levam os mesmos a serem reclassificados, sem que seja dada a eles a oportunidade de tentarem aprender o que precisariam (SABATELLA; CUPERTINO In: FLEITH, 2007a, p. 73-74).

O fato de que o desenvolvimento do superdotado é assíncrono, ou seja, o emocional e o intelectual são paralelos e não se acompanham, pode gerar uma barreira atitudinal nos profissionais, impedindo a aceleração de alunos que não são entendidos como maduros para a série onde vão ser alocados. A resistência também pode ocorrer ao ingresso antes da idade, mesmo respaldado por lei, por causa de mitos e compreensões equivocadas de professores e funcionários administrativos em escolas.

O enriquecimento são experiências de modificação do currículo que visam a inclusão de novas unidades de estudo ou de níveis maiores de aprofundamento em

assuntos estudados, para alunos que apresentam diversos tipos de aptidão específica. Sabatella e Cupertino (In: FLEITH, 2007a, p. 74-75) classificam-nos em três tipos, a saber: enriquecimento dos conteúdos curriculares; do contexto de aprendizagem e dos conteúdos extracurriculares.

O enriquecimento curricular (SABATELLA; CUPERTINO In: FLEITH, 2007a, p. 75) envolve atividades de adaptação para a individualização do currículo à aptidão do educando sem, no entanto, perder-se de vista as exigências do sistema de ensino e as necessidades sócio-afetivas do aluno. As ampliações curriculares são aprofundamentos em conteúdos e variações de atividades (verticais) e projetos multidisciplinares sob um eixo temático (horizontais), aplicadas a indivíduos ou grupos. As tutorias específicas consistem em auxiliar o aluno nas suas atividades de enriquecimento, podendo ser um professor da escola, de outra instituição ou um colega mais adiantado. A monitoria pode ser uma tutoria para um aluno que recebe ajuda, ou um aprofundamento, quando o monitor é um aluno, também.

O enriquecimento do contexto de aprendizagem (SABATELLA; CUPERTINO In: FLEITH, 2007a, p. 75-76) é um movimento da escola em atingir todas as demandas, por meio de atividades que compõem a diversificação curricular, os contextos enriquecidos e os contextos enriquecidos com agrupamentos flexíveis. Eles permitem aos alunos uma gama de atividades que já estão inclusas, desde o princípio, nas práticas da escola que pode, por meio de uma diversificada oferta atender às diversas características de seus alunos, de diferentes níveis de conhecimento prévio, capacidades e estilos de aprendizagem.

O enriquecimento extracurricular pode ser realizado em sala de aula comum e, na evidente dificuldade de se realizá-los nesse espaço (SABATELLA; CUPERTINO In: FLEITH, 2007a, p. 76), pode-se realizá-lo em atividades extraclasse, centros de atendimento, clubes de ciências, música, literatura, matemática, por exemplo. Nesse ponto, o modelo mais conhecido e praticado é o de Joseph Renzulli (*apud* CHAGAS, MAIA-PINTO, PEREIRA In: FLEITH, 2007b, p.57-79) que apresenta três modalidades que podem ser desenvolvidas individual ou grupalmente:

- ❖ Atividades exploratórias de exposição a tópicos de possível interesse, como palestras, exposições, minicursos, visitas, passeios e viagens.

- ❖ Atividades de aprendizagem, treinamento, para ajudar o aluno a aprender “como fazer”, usando a metodologia adequada à área de interesse do aluno.
- ❖ Desenvolvimento de projetos individual ou coletivamente, em pequenos grupos, com o objetivo de investigar problemas reais, aprofundar o conhecimento numa área de interesse, gerar conhecimento.

Atividades exploratórias e de aprendizagem podem ser realizadas no ambiente da sala de aula, em geral. As Salas de Recursos onde acontece atendimento em horário diferente da classe comum apresenta-se como a alternativa mais utilizada no atendimento, na realidade brasileira (SABATELLA; CUPERTINO In: FLEITH, 2007a, p. 77) baseando-se em estratégias de aprofundamento e enriquecimento, requerendo planejamento entre o professor de recursos e o próprio aluno. Geralmente, nesse tipo de trabalho, há o apoio técnico de coordenadores, pedagogos e orientadores escolares. A quantidade de recursos necessários para a montagem de salas como essas é grande, assim como exige professor especializado.

O trabalho itinerante é o ideal onde não há recursos para salas de atendimento, ou as atividades realizadas são localizadas na escola. O professor itinerante pode estabelecer, desse modo, condições para o atendimento num determinado local, ou ainda servir de elo entre a escola regular e o local de atendimento onde seu aluno está.

Os autores citados acreditam que, uma vez tendo sucesso, a educação de crianças com altas habilidades pode modificar a forma como todos são educados e a crença na benfeitoria do desenvolvimento da inteligência superior como fator de contribuição à sociedade é defendida, porque creem que os alunos com inteligência superior redundarão em melhores políticos, professores, pesquisadores e profissionais em geral (SABATELLA; CUPERTINO In: FLEITH, 2007a, p. 79).

II OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

O objetivo principal planejado foi investigar a forma como atendimento educacional especializado é ofertado pelo sistema público de ensino no estado de Goiás, na rede pública estadual de educação.

2.2 Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral, quatro objetivos menores me ajudaram a compor o cenário da pesquisa, e compreender os desdobramentos mínimos da investigação do tema:

1. Caracterizar as altas habilidades dentro do contexto da educação para a diversidade sob uma perspectiva inclusiva.
2. Observar a formação docente dentro do tema: altas habilidades, e sua eficácia na sensibilização de educadores, alunos e famílias na consciência da necessidade de atendimento escolar e especializado adequados.
3. Procurar conhecer as políticas públicas voltadas ao atendimento educacional especializado, notadamente às altas habilidades, e a possível existência de programas locais para tal.
4. Verificar como a rede pública de ensino tem ofertado atendimento especializado a alunos com altas habilidades, em que condições e como isso tem se sucedido.

III METODOLOGIA

3.1 Fundamentação teórica da metodologia

A pesquisa qualitativa é um campo de investigação em si mesmo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16). Estreitamente ligada ao desenvolvimento do conhecimento, a partir do positivismo a pesquisa qualitativa se configura como uma série de abordagens, como o estudo de caso, a política, a ética e a observação participativa, os métodos visuais e a análise interpretativa. O paradigma-base da pesquisa qualitativa pode ser chamado, de acordo com Serrano (1998), de naturalista ou qualitativo.

Suas principais características são: “A teoria se constitui de uma reflexão, na prática e a partir dela” (SERRANO, 1998, p. 27). A partir disso, concebe-se a teoria centrada na identificação das regras que governam os fenômenos sociais, os padrões de intercâmbio resultado do compartilhamento de significados e interpretações, não como uma determinação de regras e leis para o fenômeno social.

Outra característica apontada por Serrano (1998, p. 28-30) é que a pesquisa qualitativa tenta compreender a realidade, descreve o fato em que se desenvolve o acontecimento, isto é, a descrição rigorosa de um contexto, por meio da coleta de dados, sistematicamente organizada, objetivando a captação de uma realidade que garanta a máxima intersubjetividade necessária. Ademais, a pesquisa ainda se aprofunda nos diferentes motivos dos fatos, a partir da concepção dinâmica de sujeito, como um ser interativo, comunicativo e que compartilha significados num dado contexto. De acordo com a mesma autora (1998):

En este sentido podemos afirmar que el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad, a la vez que el detalle mediante una descripción y registro cuidadoso. Por ello, conviene subrayar la importancia de la categorización que nos permite situar la realidad en esas categorías, con el fin de conseguir una coherencia lógica en el sucederse de los hechos o de los comportamientos que están necesariamente contextualizados y en el

contexto adquieren su pleno significado, pues al sacar las cosas de su contexto, pierden su significado genuino (SERRANO, 1998, p. 32)⁵.

Para Denzin e Lincoln (2006), a natureza da pesquisa qualitativa é multidisciplinar e até multiparadigmática, sendo que muitos métodos podem entrar na composição da abordagem do pesquisador, assim como os pesquisadores adeptos podem ser suscetíveis a valorizarem a abordagem de múltiplos métodos, a partir da perspectiva naturalista e a compreensão interpretativista da experiência humana. O campo da pesquisa também é político, influenciados por muitas posturas éticas e políticas (NELSON *et al*, *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006 p. 21).

Ainda a respeito da pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006, p. 21-22) afirmam que:

[...] a pesquisa qualitativa, enquanto conjunto de práticas, envolve, dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem. Esse campo estende-se entre todas as disciplinas humanas, atravessando-as e em alguns casos inclui até mesmo as ciências físicas. Seus praticantes têm compromissos diversos com as sensibilidades modernas, pós-modernas e pós-experimentais e com as abordagens á pesquisa social que tais sensibilidades implicam.

A partir desse paradigma, a metodologia proposta buscou, por meio de procedimentos qualitativos, a abordagem do objeto: o atendimento educacional especializado em altas habilidades, abordando também a formação de professores nessa área, as ações político-pedagógicas das instituições envolvidas e a legislação que a regulamenta.

3.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada dentro dos seguintes moldes: a coleta de dados quantitativos, em relatórios de resultados da gestão de 2007-2010, da Coordenação

⁵ “Nesse sentido, podemos afirmar que o enfoque qualitativo pretende oferecer profundidade, em vez do detalhe mediante uma descrição e registro cuidadoso. Por isso convém sublinhar a importância da categorização que nos permite situar a realidade nessas categorias, com o propósito de conseguir uma coerência lógica na sucessão de fatos ou de comportamentos que estão necessariamente contextualizados e no contexto adquirem seu pleno significado, porque ao se retirar as coisas do contexto onde estão, elas perdem o significado genuíno”. Tradução minha.

de Ensino Especial, publicada na Internet. Pesquisei também o Núcleo de atendimento ligado à Secretaria da Educação.

O Projeto de Implantação do Núcleo é uma iniciativa do MEC em parceria com a UNESCO para a introdução das políticas e ações públicas na área de educação com as Secretarias Estaduais de Educação de todo país. Este Projeto é coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEESP)⁶. O objetivo do Núcleo é oferecer atendimento aos alunos com altas habilidades, professores e famílias dos alunos atendidos.

O Núcleo foi criado em 2006, teve sua sede própria em 3 de outubro de 2006, data-marco para o início de suas atividades de atendimento, e se configura como um centro de atendimento especializado, formação de professores e promoção de ações pedagógicas visando a divulgação de fatos a respeito das altas habilidades, e o encorajamento de ações de identificação de talentos, potencialidades e o atendimento nas escolas. Atende, atualmente, conforme constatação *in loco*, treze alunos identificados. Ainda há duas turmas de formação de professores, com 40 vagas preenchidas no início do período de formação; uma equipe de itinerância; uma equipe a atender famílias. Os membros do grupo podem ter mais de uma função nas equipes, mas não obrigatoriamente. Possui mais de vinte funcionários, dentre eles professores e servidores administrativos. Possui uma diretora, uma secretária e coordenadores, em estrutura semelhante à de unidades escolares normais.

Outra frente de pesquisa foi tentada junto à Secretaria da Educação, porque a mesma possui dados consolidados a respeito de ações pedagógicas institucionalizadas, pelas quais passam as ações do Núcleo. A ideia original era conseguir, junto ao coordenador do departamento e possíveis outros superiores, a autorização para o uso dos dados a serem coletados. Essa necessidade se tornou obsoleta, uma vez que, por atrasos nos procedimentos da pesquisa, essa fase teve de acontecer em 2011, após a publicação dos resultados na Internet, o que possibilitou a utilização dos mesmos sem a necessidade de autorizações formais e

⁶ Órgão em extinção. Será absorvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC/SECAD), tornar-se-á uma diretoria, terá suas atuações e atribuições modificadas, de acordo com notícias publicadas no início de 2010, por meio de ofício circular a todas as secretarias de educação, veiculadas pela Internet e revistas especializadas, conforme disponível em <http://www.inclusaoediversidade.com/2011/01/noticia-do-mec-extincao-da-seesp.html>, acesso em 05/02/2011.

documentos, desde que seja citada a fonte de onde foram retirados, como qualquer outro item de referência eletrônica.

3.3 Participantes

Os participantes da pesquisa, por meta, seriam alunos identificados com altas habilidades e seus professores. Visto que conhecia a realidade do atendimento de que eram poucos os alunos a serem entrevistados, dada à natureza das altas habilidades, como um fenômeno relacionado a alguma raridade e pouca frequência na população (GUENTHER, 2000, p. 30), imaginei, primeiramente, um universo de vinte questionários, com cinco professores e quinze alunos a serem envolvidos. A primeira dificuldade apresentada foi com relação ao aluno. Nem todos tinham idade para que todos pudessem usar o mesmo instrumento de pesquisa. A elaboração de múltiplos questionários me desinteressou, por ser dificultosa e passível de equívoco, por não abordar a mesma coisa, por motivos de restrições que faria, baseado em diferentes níveis de desenvolvimento real do alunos.

Não tive a opção de modificar a técnica, como por exemplo, substituir o questionário por observação *in loco*, uma vez que o atendimento ocorria em horário de meu trabalho, que não poderia ser negligenciado por isso, e os meses em que ela iria se desenvolver (a partir de outubro de 2010) não renderia um mínimo de visitas satisfatórias aos atendimentos, que já se encontravam em fase final, a terminar em novembro. Em janeiro era recesso de alunos e professores, e ao se iniciar o atendimento, dos vinte e oito atendidos em 2010 (GOIÁS, 2010), restaram treze. Apenas três professores atendiam esses alunos. Dentre os educandos, apenas cinco cursavam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental ou os anos do Ensino Médio. Para que o professor não precisasse mediar o questionário, tive de optar por me centrar em alunos que tivessem já autonomia de leitura e escrita e faixa etária parecida, para que os dados pudessem ser os mais compreensíveis dentro do possível, ainda que se creia na maturidade intelectual de certos alunos com altas habilidades em faixas etárias abaixo da citada.

Dentre os cinco alunos indicados pelo grupo gestor do atendimento, apenas dois responderam ao questionário. Os três professores colaboraram gratuita e prontamente. Dois membros do grupo gestor do núcleo, mediadores do processo,

não justificaram o porquê da não colaboração dos outros três alunos propostos, portanto, não tomei conhecimento a respeito disso, se foi por motivos de negação por desinteresse, discordância ou mesmo por ausência aos atendimentos. O corpus desejado de, no mínimo oito questionários qualitativos foi reduzido a cinco. Em suma: participaram dois alunos, um de nível escolar fundamental e outro médio e três professores, diretamente envolvidos no atendimento aos alunos identificados com indícios de altas habilidades.

3.4 Materiais

Os materiais utilizados para a construção dos dados foram oito questionários construídos, impressos e levados ao núcleo. Para a realização do trabalho foram utilizados: Computador, Impressora, Papel A4. O deslocamento foi por transporte coletivo e carro próprio, em que foram usadas duas passagens inteiras para o ônibus.

3.5 Instrumentos de construção de dados

Produzi dois questionários: um para o professor e outro para o aluno. Simplifiquei ao máximo, para que não pudessem ser enfadonhos. No entanto, a negativa de três alunos pode ter significado isso. Não tive esse feedback, o que não me permite concluir sob a eficácia do instrumento nesse sentido. Os questionários constarão na íntegra nos anexos.

3.6 Procedimentos de construção de dados

Para que pudesse chegar a alunos e professores, agendei com o grupo gestor uma reunião. Tive uma conversa por telefone com um dos membros do grupo gestor, na qual expliquei a minha necessidade. Depois de deliberarem, a resposta foi satisfatória, e a reunião agendada. Durante a reunião, dois dos gestores ouviram-me por vinte minutos, apreciaram os questionários e fizeram algumas perguntas.

Prontificaram-se a ajudar e marcaram uma data para o recolhimento dos instrumentos.

O sigilo e a minha participação indireta foi necessária, para que fatores externos, como o fato de eu trabalhar no órgão estatal responsável pelo Núcleo, não interferisse nas respostas dadas, nem pelos professores, nem pelos alunos. Ficou decidido que um dos professores aplicaria o questionário, lendo-o para a melhor compreensão em sala de atendimento, e que o aluno teria a partir de vinte minutos para respondê-lo. Na recepção dos questionários, não justificaram nenhuma ação que realizaram, mas elogiaram a validade da pesquisa, demonstraram interesse pelos dados gerados e solicitaram, após a redação da monografia, cópia das respostas, para serem utilizadas como avaliação das atividades de atendimento e da prática pedagógica.

Sumariamente, a pesquisa foi realizada nesse esquema:

Quadro 1 – Cronograma e de trabalho de pesquisa no campo.

ATA	AÇÃO REALIZADA	RESULTADO OBTIDO
28/03/2011	1. Contato prévio com o grupo gestor para a autorização da aplicação dos questionários.	Agendamento de reunião.
07/03/2011	2. Reunião com grupo gestor.	Definição da estratégia de aplicação dos questionários, estabelecimento da data de recolhimento.
28/03/2011	3. Reunião de entrega dos resultados.	Recolhimento dos questionários. Avaliação do grupo gestor da ação.

3.7 Procedimentos de análise de dados

3.7.1 Categorias de análise

Após a leitura dos resultados e da revisão da bibliografia utilizada, proponho a seguinte categorização dos dados, a partir dos pressupostos de que o atendimento educacional especializado deve ter ou não sucesso nos seus intentos principais.

A partir disso, a *primeira categoria* é: a eficácia da identificação. O aluno pesquisado deve mostrar, por meio das respostas fornecidas, ter consciência do fenômeno das altas habilidades e uma ideia de como isso se manifesta nele.

A *segunda categoria* se refere à visão do aluno com respeito ao atendimento recebido. Se ele está satisfeito e consegue expressar, por escrito, o motivo da satisfação.

A *terceira categoria* se refere à visão crítica do processo, se o aluno tem em si questionamentos a respeito do atendimento e seus processos, se manifesta isso de modo a fazer uma reflexão sobre o atendimento em relação às suas necessidades pessoais.

A *quarta categoria* é abordada pela visão do aluno a respeito da sua relação com os professores que o atendem.

Com relação ao professor, pretende-se observar outras categorias, além das que o questionário do aluno contempla. A *primeira categoria* se refere ao conceito construído a respeito das altas habilidades, se o professor faz uma *bricolage*⁷ para o conceito de altas habilidades, ou se filia a uma visão pré-estabelecida a respeito do assunto.

A *segunda categoria* tem como ponto principal a visão crítica a respeito do atendimento educacional especializado ofertado, abordadas por questões que envolvem a motivação do professor a realizar o trabalho, a dinâmica das relações interpessoais no trabalho e as condições oferecidas para a realização do atendimento.

A *terceira categoria* se refere ao atendimento e seus desdobramentos. O professor tem de demonstrar, a partir de conceitos trabalhados, a relação do atendimento e as teorias embasadoras, se é consciente da necessidade do atendimento, se acredita nas propostas inclusivas envolvidas.

A *quarta categoria* se refere à formação do professor, se ele se prepara para o atendimento, como se prepara, e de que forma ele concentra seus esforços em

⁷ “Montagem” do conceito a partir de concepções pré-aproveitadas, resultando, no entanto, num conceito próprio a emergir dos anteriores, com certa originalidade.

torno de uma formação específica para o atendimento. O quadro abaixo serve de guia para a compreensão das categorias:

Quadro 2 – Categorias de Análise

CATEGORIA DE ANÁLISE	DADOS RELACIONADOS AO ALUNO	DADOS RELACIONADOS AO PROFESSOR
CATEGORIA 1	Eficácia da identificação: o aluno deve se mostrar consciente de si, e do fenômeno das altas habilidades.	Conceito de altas habilidades construído: qual o conceito que o professor apresenta, próprio ou pré-concebido.
CATEGORIA 2	Visão do aluno a respeito do atendimento: satisfação pessoal, insatisfação e capacidade de expressar-se nesse sentido.	Visão crítica: se de algum modo, os professores apresentam visão crítica do processo do atendimento, fazendo a relação entre o atendimento e as condições ofertadas para o trabalho.
CATEGORIA 3	Visão crítica: se o aluno foi capaz de expressar alguma crítica a respeito do atendimento, e que reflexão o aluno é capaz de fazer sobre a relação entre o atendimento e suas necessidades.	Visão a respeito do atendimento e seus desdobramentos: o professor conhece as condições para que o atendimento seja ofertado de maneira inclusiva.
CATEGORIA 4	Visão do aluno em respeito da sua relação com os professores que o atendem.	Formação pessoal: como os professores pesquisados se prepararam para o atendimento às altas habilidades.

3.7.2 Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise dos dados foram dispostos em dois básicos: primeiro, o *levantamento do perfil* do professor pesquisado, sua experiência, formação e suas atividades. De semelhante modo, o perfil do aluno, que consta da sua faixa etária, o modo como foi indicado ao atendimento e seu perfil cognitivo, marcado por suas predileções e sua proposta de trabalho.

O segundo procedimento seria a avaliação das respostas. A análise dos dados, por meio das categorias, é dinâmica e é promotora de uma retroalimentação, uma

vez que os dados as confirmam, ou as contradizem, ou mesmo as relaciona dinamicamente, onde “conceitos mais abrangentes ou ideias muito amplas são subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos dados” (LÜDKE; MENGA, 1986, p. 49). A partir das categorias estabelecidas, cruzando os resultados obtidos com as abordagens teóricas, buscando embasar considerações conclusivas em diversos níveis, a partir da discussão do atendimento e sua relação com a subjetividade do aluno e do professor, foi possível o estabelecimento de considerações finais a respeito da pesquisa.

IV RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA

Os dados recolhidos em cinco questionários (três professores e dois alunos) serão por mim descritos em dois itens, de acordo com as características dos questionários e a quem se destinam.

4.1 Resultados do questionário do aluno

Dos cinco alunos selecionados, apenas dois realizaram-no. Não houve, por parte do grupo gestora, nenhuma justificativa para a ausência dos três questionários. Essa atitude de não justificar, certamente foi motivada pelas minhas explicações na reunião sobre a aplicação da pesquisa, onde eu pretendia que os alunos não fossem, de forma alguma, forçados a respondê-lo. Se houvesse a negativa de todos, isso seria um dado muito importante, embora pudesse me forçar a rever meus objetivos e modificar o trabalho no último momento, o que poderia ser embaraçoso, por causa do fator tempo. Há prazos rígidos a serem cumpridos, e a minha insistência em trabalhar esse tema, levou-me a esses problemas de organização da pesquisa. Claramente, uma discussão com o orientador poderia me levar à mudança de planos e à modificação do escopo da pesquisa. Optei, no entanto, por levar a pesquisa a termo no último prazo. Assim consegui realizar a coleta de dados, embora fossem menos do que eu queria. Mas ainda assim isso é um dado. O universo pretendido era de cinco alunos. Apenas dois responderam. Não há *corpus* o suficiente para que se justifique o uso de porcentagens (*e.g.* apenas 40% dos alunos responderam ao questionário, 60% não entregaram e não justificaram sua negativa). Isso poderia sugerir que os dados foram volumosos, que não compensassem numerá-los cardinalmente. Não é o caso. Apenas dois alunos

responderam ao questionário. Por ordem de faixa etária, o aluno mais novo foi chamado de ALUNO 1, e representado pelo código A1. O aluno mais velho foi chamado de ALUNO 2 e representado pelo código A2. Seus questionários serão identificados por esses códigos.

O aluno A1 está na faixa etária de 6 a 12 anos. Foi indicado ao atendimento por sua família, que procurou o núcleo e o inscreveu no processo de observação. Para A1, ter altas habilidades é ter criatividade, inteligência e vontade de fazer as coisas. Sua relação com os professores e os alunos na escola é boa, A1 declarou que não sente diferenciação entre o tratamento que recebia e o que era dispensado a todos os demais. Seu autoconceito relaciona-se à criatividade, a inquietação, bagunça e agitação, mas também à sua predisposição ao estudo, sendo que a criatividade foi o motivo principal, na visão particular de A1, foi o principal dos motivos de ser indicado ao atendimento. A1 gosta de disciplinas escolares ligadas à área das humanas e das exatas, gosta de ciências, mas não marcou a química e a biologia como opções, certamente porque ainda não são disciplinas escolares de sua faixa etária. Não gosta de línguas. Gosta de Geografia e História. Apresentou-se satisfeito com o atendimento oferecido, demonstrou ter boas relações com os professores do núcleo, pretende desenvolver um projeto sobre plantas e aprender o máximo que puder, escrever um livro, desenvolver suas habilidades nas artes visuais e na fotografia. Não soube ou não quis criticar o atendimento.

O aluno A2 foi mais disposto e detalhista nas suas respostas. Seus professores na escola o indicaram ao atendimento, e a família também procurou o núcleo. Para A2, ter altas habilidades é algo inato, relacionado à criatividade, à diferenciação pela inteligência e o destaque do indivíduo entre os seus pares. A2 se socializa bem na escola, mas revela que lá não tem liberdade para desenvolver seu potencial, e culpa a metodologia do ensino da escola por isso. Seu autoconceito demonstra criatividade, rapidez na aprendizagem, rápido domínio de conceitos abstratos, solução de problemas. O interesse de A2 passa pela política, meio-ambiente, sociedade, economia. A2 se autodenomina maduro, e em uma asserção curiosa, define-se como capaz de criar “associações lógicas através da junção de ‘pequenos fragmentos’ subconscientes, enfim...”, sem explicitar claramente o que isso quer dizer para si, ou exemplificar. Para A2, o motivo da sua identificação para o atendimento é o bom desempenho na escola, criatividade, comportamento típico desde a infância e complementa que há outros motivos para isso, sem, no entanto,

explicitá-los. Demonstra interesse por todas as onze disciplinas escolares arroladas, e incluiu mais quatro na lista: Educação Física, Artística, Filosofia e Sociologia. Quando perguntado a respeito do fato de gostar ou não do atendimento, A2 utilizou-se das duas possibilidades de resposta (Sim. Por quê? / Não. Por quê?) para expor sua opinião a respeito de pontos positivos e negativos do atendimento. Apesar de gostar do fato de ter mais recursos para o estudo e conhecimentos do seu interesse, não parece concordar em ter de estudar e realizar um projeto só, porque seu interesse é múltiplo. A2 declara ter bom relacionamento com os professores e percebe que eles tentam atender às suas necessidades. A2 não indicou uma possibilidade de trabalho com um projeto, mas deseja aprender o quanto puder e desenvolver suas habilidades artísticas. Sua crítica foi evasiva, embora tendesse a repetir o que declarou acima, ao dizer que suas necessidades de conhecimento não são supridas.

Os alunos pesquisados representaram 15% do total de atendidos no núcleo, na fase de desenvolvimento de projetos, conforme o modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli, adaptado ao atendimento educacional especializado (CHAGAS, MAIA-PINTO, PEREIRA *In*: FLEITH, 2007b, p.57-79). A1 pode ser veterano no núcleo, mas A2, por não ter nenhum trabalho a relatar, pode ser recém-chegado da observação. O atendimento é no contraturno do horário escolar do aluno, cuja família arca com o transporte até o núcleo. A sala de atendimentos é ampla e decorada, mas não tem uma variedade extensa de recursos. O núcleo tem uma biblioteca com livros literários, didáticos e de referência, computadores em rede na sala de atendimento, com acesso à Internet.

Analisando os dados a partir das categorias propostas no capítulo da Metodologia, pela primeira categoria disposta, pode-se afirmar que ambos os alunos (A1, A2) possuem consciência de seus indícios de altas habilidades e da necessidade do desenvolvimento do seu potencial. O desenvolvimento do autoconceito⁸ nas altas habilidades é um fato importante de sucesso para o aluno,

⁸ Autoconceito pode ser definido de três formas. Na primeira, consiste nas crenças que o sujeito tem a respeito de si mesmo, nas quais ele baseia suas expectativas, atos e realizações. Na segunda, define-se por todas as crenças e atitudes que o sujeito tem a seu respeito, que determinam o que ele é, o que ele pensa e o que ele pode vir a ser. Na terceira forma, o autoconceito é um determinante importante da pessoa que somos e o que podemos ser no futuro, porque fala do que pensamos sobre nós mesmos (VIRGOLIM, *apud* FLEITH, 2007b, p. 38). Todas as formas têm modos parecidos de demonstrar o autoconceito, como a internalização por nós mesmos do discurso a respeito de si, e a influência desse discurso na nossa forma de pensar e agir.

segundo Virgolim (*apud* FLEITH, 2007b, p. 43), junto com a consciência de suas melhores ou piores características, é também um processo de avaliação de si, que pode ser feita de modo relativo ou absoluto, e fala muito a respeito de expectativas e cobranças do outro sobre o sujeito. O autoconceito de A2 condiciona sua própria visão de atendimento, uma vez que o aluno já decreta a impossibilidade de satisfação de suas necessidades *a priori*. Claramente, A2 não vê no atendimento educacional especializado a possibilidade de desenvolvimento das suas potencialidades artísticas, já que dificilmente se oferta isso em Salas de Recursos, sendo que o aluno geralmente é encaminhado para instituições especializadas. O modelo de Renzulli (FLEITH, 2007b, p. 57-59) para o atendimento, tende a condicionar o aluno a realização de objetivos pré-escolhidos pelos professores, já que categoriza as áreas do conhecimento, propõe atividades dentro do interesse do aluno, mas tende a lidar com um interesse só, o que A2 não quer. O modelo de Renzulli poderia ter prejudicado Leonardo Da Vinci, se o mesmo tivesse sido educado numa Sala de Recursos, que tenderia a fazê-lo desenvolver uma de suas várias habilidades dentro de um projeto de suposta relevância social e utilidade pública, mas com um professor cuja mediação seria resumida à facilitação e fornecimento de recursos (FLEITH, 2007b, p. 62-63) dentro de um programa cujo sentido é criação de um *produto criativo*, entendido como qualquer coisa que o aluno possa fazer autônoma ou colaborativamente, desde que realizados em pequenos grupos.

O parágrafo anterior demonstra que, pelo menos A2 tem uma visão crítica do processo de atendimento, levantando, de acordo com seu autoconceito, uma suposta falha no atendimento, uma vez que muitos dos seus interesses não serão contemplados. Um fator importante não deve ser negligenciado. O aluno deve ter vindo da identificação com indícios observados que, embora apontem para a caracterização de suas habilidades como um todo (FLEITH, 2007a, p. 57-60), tendem ao afinamento às duas modalidades de altas habilidades de Renzulli (*apud* FLEITH, 2007a p. 21-22) e por fim à eleição de uma ou outra característica em que a sua criatividade emergiu em forma de algo que o aluno possua em alto nível. Isso pode marcar o aluno para sempre, por determinar a sua habilidade, rotulá-lo, uma vez que os procedimentos de identificação podem não continuar a serem realizados ao longo do tempo. A atitude de A2 pode apontar para uma insatisfação a respeito das informações que ele pode ter recebido a seu respeito no próprio espaço de

atendimento. Desse modo, pela análise dos dados a partir das categorias 2 e 3 propostas, A1 encontra-se satisfeito e não tem críticas a fazer, mas A2 revela um nível considerável de insatisfação e criticismo, que pode não se transparecer nas suas atitudes, conforme se verá a seguir.

Pela categoria 4, percebe-se que ambos os alunos são conscientes a respeito do esforço dos professores em atendê-los, A1 declara ter as necessidades atendidas por eles, e bom relacionamento. A2 declara que os professores tentam atender as necessidades e tem bom relacionamento.

4.2 Resultados do questionário do professor

Para referir-me aos professores envolvidos na pesquisa, ordenei-os por tempo de carreira. P1 – vinte e nove anos, P2 – sete anos completos, P3 – sete anos incompletos. Os três professores envolvidos no atendimento ao aluno trabalham com altas habilidades há mais de um ano. Um deles entre um e três anos e dois há mais de três. Nenhum deles atua exclusivamente no atendimento ao aluno, mas todos atuam exclusivamente no Núcleo. Isso é positivo, a partir do ponto de vista que o conhecimento a respeito da prática pedagógica é repassado em formação de professores (P2 e P3), atendimento às famílias e professores envolvidos com alunos do núcleo (P1).

A concepção de aprendizagem de P1 e P3 é idêntica. P2 não respondeu à questão e não justificou a negativa de resposta. Para estes, a concepção de ensino-aprendizagem tem de conter a noção de que todos aprendem, mesmo que em níveis diferenciados.

A prioridade no atendimento às altas habilidades, para os três professores é a formação do professor. Certamente, por não poder atender a todos os alunos em potencial⁹, a formação de professores oportunizaria o atendimento, aumentando a indicação de possíveis alunos com altas habilidades. O professor formado para o atendimento às altas habilidades teria possibilidade de atender melhor o aluno na escola, indicar o aluno para o atendimento nas Salas de Recursos e centros, além de poder, também, atuar nesses espaços.

⁹ De 5% a 13% de sujeitos em qualquer amostragem da população, de acordo com Guenther (2006, p. 30).

Os três professores declararam-se receptivos aos alunos com altas habilidades, oportunizando-lhes a oportunidade da fala. Interessantemente, a opção onde apareciam a liberdade e a intuição, ainda que juntamente com o termo *laissez-faire*, não chamaram a atenção dos professores, que poderiam, como fez A2, construir uma resposta a partir das que estão dispostas para marcar. Para os três professores, o conceito de altas habilidades é o mesmo proposto por Renzulli (*apud* FLEITH, 2007a, p. 57-60), o que verifica a concordância com as bases teóricas propostas pelo Governo Federal. P1 e P3 consideram seu trabalho relevante construtivo e inclusivo. Já P2, apesar de reconhecer a relevância do trabalho, admite compreendê-lo como incipiente e incapaz de incluir os alunos com altas habilidades na sociedade. Os três professores se dizem satisfeitos e motivados a continuar a melhorar suas atuações. Para P1, o atendimento às altas habilidades é feito em boas condições, com recursos humanos e materiais suficientes. Já P2 e P3 acham o atendimento regular, com recursos humanos suficientes e materiais insuficientes.

Ainda sobre condições de trabalho, P1 e P3 acreditam que os gestores se relacionam com os docentes de maneira colaborativa, democrática, participativa e promovendo a autonomia e formação do grupo. Já P2 optou por caracterizar a relação dos gestores e docentes baseadas na liderança do grupo que gere sobre os demais, de maneira dialógica, priorizando objetivos e resultados à uniformidade de pensamento. No que tange à relação administrativa e pessoal dos gestores com os demais funcionários, P1 e P3 ressaltaram a flexibilidade, cordialidade, tolerância, a solução de problemas pela compreensão e diálogo, promovendo a confiança entre todos. P2 já demonstrou compreender a mesma relação por meio da cordialidade, imparcialidade, amistosidade, apesar das cobranças por resultados práticos.

Com relação ao retorno dos alunos de críticas e questionamentos, P1 e P2 responderam que raramente ouvem críticas ou questionamentos. P3 respondeu que nunca ouviu crítica ou questionamento dos alunos, por discordarem do atendimento ou acharem os recursos insuficientes.

A respeito da formação continuada, P1 afirma que há estímulo e promoção da formação em serviço, por meio de grupos de estudo e há a formação continuada promovida pela secretaria da educação. P1 também busca ler livros e fazer os cursos exigidos, sugeridos e acompanha os grupos de estudo. Em sua formação, P1 fez aperfeiçoamento em Educação Especial, altas habilidades e uma pós-graduação *Lato Sensu* em altas habilidades. P1 graduou-se em Pedagogia e Administração

Escolar, está na faixa etária entre quarenta e cinquenta anos, é funcionário efetivo da rede estadual de educação com vinte e nove anos de carreira.

P2 também afirma que há estímulo e promoção da formação em serviço, por meio de grupos de estudo e há a formação continuada pela secretaria da educação. P2 busca ler livros e fazer os cursos exigidos e sugeridos, fez pós-graduação *Lato Sensu* em altas habilidades e em Psicopedagogia. P2 graduou-se em Letras, Português/Inglês, está na faixa etária entre trinta e quarenta anos, é funcionário efetivo da rede estadual de educação com sete anos de carreira.

O professor P3 concorda com os anteriores a respeito da formação em serviço, também busca ler livros e fazer os cursos exigidos e sugeridos. Fez cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação *Lato Sensu* em altas habilidades. P2 graduou-se em Matemática, está na faixa etária entre 30 e 40 anos e tem aproximadamente sete anos de carreira.

A análise dos dados pelas categorias propostas caracteriza o atendimento e o papel que o professor desempenha no processo. Pela categoria 1, percebo que todos os professores compartilham da mesma postura a respeito das altas habilidades. A ênfase na criatividade dada pelos alunos A1 e A2 significa que, nesse meio de atendimento, há a valorização da criatividade, uma postura cognitiva-comportamental, já que a criatividade é uma resposta ao estímulo dado pelo problema a ser resolvido, e uma resposta criativa se caracteriza não pela originalidade das ideias que envolvem o processo criativo, mas na originalidade da utilização das mesmas na resposta incomum à solução de um problema (NEVES-PEREIRA *In*: FLEITH, 2007b, p. 15-33). Isso mostra que as teorias veiculadas em obras fornecidas pelo Ministério da Educação (VIRGOLIM, 2007; FLEITH 2007a, 2007b e 2007c) foram internalizadas e podem ser consideradas como bases epistemológicas do atendimento ofertado.

No que tange à categoria 2 e 3, a análise das respostas ao questionário mostra que pelo menos P2 admite que o atendimento é incapaz de cumprir a meta da inclusão de alunos com altas habilidades na sociedade. E pelo menos P2 e P3 admitiram que as condições de atendimento são boas, apesar da falta de recursos materiais. Nas questões iniciais, foi dado espaço para discordância a respeito das linhas orientadoras do atendimento, bem como espaço para a definição da prioridade no atendimento às altas habilidades, mas nenhum dos professores manifestou crítica à situação corrente. No entanto, fica claro que há um ambiente de

formação constante no núcleo, o que pode sugerir hipoteticamente que críticas e propostas de transformação possam ser debatidas entre os docentes e gestores de maneira satisfatória, o que justificaria as respostas positivas e embasaria um atendimento feito do modo como os professores desejam fazê-lo. Um ambiente de formação docente minimiza o impacto de resultados negativos, como a taxa incipiente de alunos atendidos pelo núcleo ante a demanda exigida, ou a falta de recursos, como fatores de desmotivação do professor.

Ainda com relação à terceira categoria de interpretação dos dados, não há porque se crer que o professor P2 não acredite em inclusão, mas que há uma interpretação da situação baseada em resultados práticos que podem não estar sendo alcançados por dois motivos: 1) O núcleo é o único centro de atendimento da rede pública estadual. 2) O número de alunos que o núcleo pode receber é pequeno, dadas as condições de existência do núcleo, que tem poucas salas à disposição e não pode aumentar o número de alunos se não tiver espaço para atendê-los. Os professores P1, P2 e P3 também se mostraram conscientes da necessidade de formação de professores, como uma prioridade.

Com relação à categoria 4 de análise, os professores pesquisados, todos têm formação específica, em nível de especialização para o atendimento educacional em altas habilidades. Compreende-se, com isso, que tiveram acesso à informação e a um repertório metodológico próprio do atendimento às altas habilidades.

Alunos e professores são unânimes em afirmar uma postura coerente com a prática desenvolvida, a respeito das altas habilidades. Mesmo quando A2 reconhece o fenômeno das altas habilidades como inato, não faz uma afirmação incoerente, já que esse fenômeno pode ser compreendido dessa forma, de acordo com Virgolim (2007, p. 34) as altas habilidades podem ter origem em dois fatores, a colaborar igualmente para o seu desenvolvimento: genética e ambiente. Ao falar de si, A2 enfatiza a motivação, o envolvimento com a tarefa, uma das características de Renzulli para as altas habilidades (DELOU, 2007b, p. 57-59).

Alunos e professores convivem em relativa harmonia no atendimento, alunos reclamam pouco e professores se sentem motivados à melhora. A2, ao dizer que não crê que o programa consiga satisfazer a sua necessidade de aprendizado, afirma sobre si e sobre o programa. Dois dos professores, P2 e P3 afirmaram trabalhar com recursos materiais insuficientes e nenhum deles avaliou a condição dos recursos humanos e materiais como excelente. O fato de um ou mais alunos se

sentirem suficientemente atendidos pode não expressar a realidade da oferta de recursos materiais, porque isso depende do interesse do aluno, da sua modalidade de pesquisa, da velocidade com que ele transpõe as dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem. De acordo com Alencar (*In: MACIEL; BARBATO, 2010, p.241-242*), alunos com altas habilidades podem experimentar diferentes níveis de insatisfação na sua vida escolar/acadêmica. O fato de que o aluno está ingressando num atendimento especializado, nem sempre é garantia de satisfação plena ou mesmo de alguma satisfação.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia central desse trabalho era caracterizar o atendimento às altas habilidades, na educação pública de Goiás. A emergência do paradigma da inclusão na educação traria, em tese, a segurança a respeito da garantia de atendimento a todos na escola, todos os que se supunham estarem excluídos do processo. Ao investigar o atendimento às altas habilidades *In loco*, interrogações como: *O que é o atendimento especializado para altas habilidades? Como e onde acontece? Quais teorias o embasam? Qual sua relação, não apenas a pressuposta, com a educação para a diversidade numa perspectiva Inclusiva?*

A partir disso, desenvolvi meus objetivos específicos, a saber: 1) Caracterizar as altas habilidades dentro do contexto da educação para a diversidade sob uma perspectiva inclusiva. 2) Observar a formação docente dentro do tema: altas habilidades, e sua eficácia na sensibilização de educadores, alunos e famílias na consciência da necessidade de atendimento escolar e especializado adequados. 3) Procurar conhecer as políticas públicas voltadas ao atendimento educacional especializado, notadamente às altas habilidades, e a possível existência de programas locais para tal. 4) Verificar como a rede pública de ensino tem ofertado atendimento especializado a alunos com altas habilidades, em que condições e como isso tem se sucedido.

Dessa forma, a investigação pretendeu um olhar da teoria para a prática, passando pela legislação, as políticas públicas e locais de atendimento às altas habilidades, no contexto das práticas observadas, em contraste com o que preconizam as teorias correntes no campo e a legislação.

A primeira das contribuições dessa pesquisa, claramente, é a discussão em torno da educação inclusiva e seus pressupostos legais e teóricos. No campo das altas habilidades, algumas considerações merecem destaque:

- 1) A prática do atendimento às altas habilidades se insere num contexto de superespecialização da educação especial e separação do aluno identificado para o atendimento fora da sua escola, ou em salas separadas.
- 2) O atendimento às altas habilidades, em Salas de Recursos Multifuncionais, projetos especiais, escolas de arte, música, por exemplo, representa uma suplementação ao ensino regular, mas pode não interferir no andamento dos estudos regulares de modo positivo.
- 3) A suplementação ou complementação nas Salas de Recursos Multifuncionais representa, para o aluno com altas habilidades, deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, além de seus benefícios, as inconveniências da permanência na escola por mais tempo, coisa que não precisa, necessariamente, acontecer com o aluno que não possui necessidade de atendimento especializado.
- 4) Os benefícios do atendimento educacional especializado e das Salas de Recursos Multifuncionais somente se destinam aos alunos identificados como aqueles com necessidades especiais. Outros alunos não podem, por exemplo, se beneficiar de programas de atendimento.
- 5) A inclusão, portanto, não é para todos, mas apenas para os alunos antes atendidos pela Educação Especial.
- 6) A transversalidade da Educação Especial tem se revelado apenas como a criação de espaços exclusivos e separados, dentro das instituições escolares, que serão para todos, mas cada um no seu lugar.
- 7) Alunos com problemas de origem sócio-econômica, dificuldades de aprendizagem, de minorias étnicas, em situação de risco, de comunidades isoladas não são, na prática, objeto da inclusão nas escolas, principalmente no Estado de Goiás (ALMEIDA, 2005), que realiza poucas ações concretas nesse sentido, privilegiando grupos em detrimento do todo.
- 8) No que tange às altas habilidades, as abordagens de atendimento perdem por não incorporar em si a teoria sócio-histórica de Vygotsky, citado apenas como um cognitivista no material oficial do Ministério da Educação (NEVES-PEREIRA, *In*: FLEITH, 2007b, p. 16-17). As concepções de ensino, aprendizagem e de cognição em Vygotsky são mais coerentes

com a proposta da educação para a diversidade, uma vez que preconiza a aprendizagem para todos, no âmbito social da aprendizagem de conhecimentos construídos historicamente e socialmente.

- 9) As abordagens teóricas sobre as altas habilidades, inteligência e cognição são eminentemente piagetianas (DELOU *In*: FLEITH, 2007a p. 24), cognitivo-comportamentais, como as de Renzulli (*apud* VIRGOLIM, 2007, p. 36-37), Sternberg e Gardner (*apud* VIRGOLIM, 2007, p. 53-56). Isso é um dos motivos de se ter alguma dificuldade de se propor um atendimento coerente com práticas inclusivas de não-segregação em bases epistemológicas voltadas para o social. Nenhuma dessas teorias tem as concepções orientadas para o paradigma sócio-histórico.

Nesse ínterim, expresso meu apoio à formulação teórica de uma Pedagogia do atendimento às altas habilidades numa perspectiva inclusiva, uma vez que ainda não existe uma proposta nesse sentido, mas apenas práticas de atendimento orientadas por teorias que embasam a segregação e a separação, ainda que o atendimento especializado seja necessário. O que não é necessária é a exclusão e o caráter complementar ou suplementar à educação regular. A transversalidade da Educação Especial só será verdadeira quando for integrada completa e totalmente a uma proposta única de atendimento a todos os alunos, quer necessitem atendimento especializado ou não, acontecendo ao mesmo tempo na escola que a instrução regular.

Alunos com altas habilidades não têm, necessariamente, que suplementar a sua vida escolar em Salas de Recursos. Autores como Sabatella e Cupertino (*apud* FLEITH, 2007a, p. 70-80) afirmam que propostas como a aceleração, compactação curricular, visando cursar mais de uma série dentro de um ano letivo, a entrada em universidades precocemente, ou o reconhecimento do Notório Saber são claramente possíveis e representam alternativa viável para o atendimento das necessidades de alunos/acadêmicos com altas habilidades. A negativa em relação a essas práticas, baseiam-se em mitos ou concepções equivocadas por parte de famílias, escolas e educadores, em geral.

A importação do modelo de Renzulli, dos EUA (FLEITH, 2007b, p. 57-59) não foi completa. Junto com suas teorias, não vieram a disposição em se produzir conhecimento em larga escala sobre altas habilidades. A abordagem desses temas

em universidades, programas de pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu* ainda é problemática, uma vez que a necessidade de atendimento ainda é maior do que a oferta de cursos, linhas de pesquisa na área e literatura diversificada. Reforço aqui a necessidade de uma Pedagogia, um Saber sobre as altas habilidades, onde se possa educar o aluno dentro da perspectiva da inclusão, sem a segmentação e separação de seus corpos dos demais. Em Goiás o estudo da educação inclusiva fora do âmbito estatal se posiciona contra a inclusão praticada pelo governo estadual (ALMEIDA, 2005), por pressupostos semelhantes aos que foram levantados nesse trabalho. Universidades de renome não valorizam o tema da inclusão dos alunos e seus estudiosos mantém uma postura crítica de distanciamento ou de desconfiança.

A atividade dos núcleos ainda é mínima, ante a necessidade de se promover o atendimento, formação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre altas habilidades. Embora o trabalho venha sendo feito ao longo dos cinco anos de fundação do núcleo em Goiás, não há relato de que uma escola pública possa ter desenvolvido um projeto autônomo no atendimento das altas habilidades nos registros oficiais (GOIÁS, 2010).

Três temas, dentre todas as discussões aqui feitas, a meu ver, emergem com importância desse trabalho monográfico. O primeiro deles, obviamente, é uma investigação mais completa do atendimento praticado no núcleo. Essa pesquisa deveria ser realizada em prazos mais largos, com metodologias mais adequadas à observação dos alunos e suas realizações, para o esclarecimento de pontos que ficaram em aberto, como a eficácia do atendimento em garantir a inclusão, ou mesmo a ação do professor na promoção da mesma.

Em segundo lugar, seria a proposta de estudo, trabalho e a construção de uma Pedagogia para o atendimento das altas habilidades, no âmbito da educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva, enfocando-se a abordagem sócio-histórica de Vygostky como base epistemológica para o desenvolvimento de ações dentro do que é proposto pela educação inclusiva no Estado, embora a partir do contexto de contradições entre métodos, práticas e teorias embasadoras, paradigmas.

Em terceiro lugar, o desenvolvimento de uma proposta de atendimento de alunos superdotados que possa ser realizada na escola regular, obedecendo-se o calendário letivo proposto, em que alunos com altas habilidades pudessem se

desenvolver dentro do período proposto pela escola, sem a necessidade de deslocamento para o atendimento em contraturno, ou em outros lugares, salas ou centros.

A abordagem das altas habilidades por meio da teoria sócio-histórica é inédita no Brasil, e não há relatos de que possa ter sido feita em algum país do ocidente. Programas para alunos superdotados existiram na União Soviética, existem na China e em Cuba, mas nenhuma dessas propostas baseia-se em propostas diferentes das que tendem a ver o aluno com altas habilidades como uma máquina de produzir conhecimento.

A partir disso, certamente, a maior novidade será daqueles que conseguirem propor uma educação para as altas habilidades baseadas na inclusão dos alunos na sociedade, em pressupostos sócio-históricos. A visão de que o aluno com altas habilidades é útil à sociedade não pode ser a orientação para o desenvolvimento de programas de atendimento. O maior preceito deve ser o da inclusão. O surgimento de bons professores, músicos, cientistas, profissionais em geral será uma consequência da correta inclusão e do melhor atendimento, não a causa dele.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. *Características psicossociais de crianças brasileiras mais e menos criativas* [Psychosocial characteristics of high- and low-creativity Brazilian children]. *R. Interam. Psicol.* 18(1-2), 87-100 (por.), 1984.

BELL, Judith. *Projeto de Pesquisa*. Guia para iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Trad. de Madga Lopes. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 1995.

_____. *Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2008.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente, Lei n.º 8069/90*. Brasília: Ministério da Justiça: 1990.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional, n.º 9394/96*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1996.

_____. *Plano nacional de desenvolvimento da educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. *Política nacional de educação para a diversidade numa perspectiva Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Especial, 2007.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005.

CARVALHO, Lorena Resende de; CUSTÓDIO, Willian Gomes; CARVALHO, Sebastião Donizete de. *Atendimento Educacional Especializado – AEE: perspectivas para a educação inclusiva em Goiás*. Caderno 1. Goiás: Secretaria da Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

DENZIN, Norman K; LINCOLN. Yvonna S. Lincoln. *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLEITH, Denise de Sousa (Org.) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Volume 2: Atividades e estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b.

FLEITH, Denise de Sousa (Org.) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Volume 3: O aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007c.

FLEITH, Denise de Sousa (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Volume 1: Orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luís Felipe Baeta Neves. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GAMA, Maria Clara Sodré. *Educação de Superdotados: Teoria e Prática*. São Paulo: EPU, 2006.

GOIÁS. *Relatório parcial de gestão – 2010*. Goiânia: Coordenação de Ensino Especial – Secretaria da Educação, 2010. Disponível em: <http://ceddgo.org.br/notas/Educacao%20acoes.pdf>

GUENTHER, *Desenvolver capacidades e talentos*. Um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIRA, Bruno Carneiro. *O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar*. São Paulo: Paulinas, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO Silviane (Orgs.) *Desenvolvimento humano, educação e Inclusão escolar*. Brasília: Editora UNB, 2010.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky*. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

SERRANO, Glória Perez. *Investigación Cualitativa*. Retos e Interrogantes. Madrid: La Muralla, 1998.

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

APÊNDICES

A – Modelo de Questionário do aluno

Universidade Aberta do Brasil – UAB

Universidade de Brasília – UnB

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

QUESTIONÁRIO QUALITATIVO REFERENTE AO ATENDIMENTO ÀS AHSD MODELO DO ALUNO

Responda às seguintes perguntas de múltipla escolha, marcando uma ou mais alternativas, de acordo com a sua resposta, ou escrevendo as respostas de acordo com o que pede a pergunta e nas questões objetivas escritas.

1. Qual sua faixa etária?

- a) De 6 a 12 anos.
- b) 12 a 14 anos.
- c) 14 a 18 anos.
- d) Outra: _____

2. Como você foi indicado ao atendimento nessa instituição?

- a) Fui indicado por um ou mais de meus professores.
- b) Fui indicado por colegas na minha classe.
- c) Minha família procurou atendimento.
- d) Busquei sozinho me informar e procurei o núcleo.

3. Para você, o que significa o termo “Altas Habilidades”?

- a) Muita inteligência.
 - b) Genialidade.
 - c) Capacidade de fazer as coisas bem feitas e de maneira organizada.
 - d) Criatividade, inteligência e vontade de fazer as coisas.
 - e) Nenhuma das anteriores, eu acho que é:
-
-

4. Como você se relaciona com os professores e alunos na sua escola?

- a) Bem. Na minha opinião, sou como qualquer aluno.
- b) Tenho dificuldades, porque os professores e os alunos não são pacientes comigo.
- c) Tenho dificuldades, porque gostaria que a escola me deixasse livre para estudar o que gosto.
- d) Tenho dificuldades, porque não consigo fazer amigos da minha idade e professores e alunos mais velhos me tratam com desconfiança.

- e) Nenhuma das anteriores. Sou popular e bem relacionado/relacionada.
- f) Nenhuma das anteriores. Eu me relaciono com alunos e professores na minha escola da seguinte forma:

5. Como você se vê, se percebe como ser inteligente?

- a) Sou criativo e responsável, mas não gosto de ser obrigado a estudar algo.
- b) Sou criativo, bagunceiro e agitado, mas gosto de estudar.
- c) Sou calmo e sério na escola e na minha casa, mas não gosto de estudar.
- d) Sou calmo e sério na escola e na minha casa, e gosto de estudar.
- e) Nenhuma das anteriores, eu me percebo como:

6. Por que acha que foi indicado ao atendimento nessa instituição?

- a) Sou bom nos estudos.
- b) Sou criativo.
- c) Tenho talento artístico (música, desenho, pintura, dança, teatro).
- d) Sou excelente em esportes.
- e) Adoro ler e escrever.
- f) Tenho desempenho profissional em alguma coisa que faço.
- g) Desde criança sou diferente e apontado como mais inteligente que os outros.
- h) Nenhuma das anteriores. Minha opinião é:

7. Quais matérias escolares você mais gosta?

- a) Matemática.
- b) Ciências.
- c) Física.
- d) Química.
- e) Biologia.
- f) História.
- g) Língua Portuguesa.
- h) Inglês.
- i) Espanhol.
- j) Geografia.
- k) Outra:

8. Você gosta do atendimento que lhe é dado nessa instituição?

a) Sim. Por quê?

b) Não. Por quê?

9. Como se relaciona com os seus professores nessa instituição?

- a) Bem. Os professores atendem às minhas necessidades.
- b) Bem. Os professores tentam atender às minhas necessidades.
- c) Bem. Porém os professores não atendem às minhas necessidades.
- d) Mal. Não gosto dos professores dessa instituição.
- e) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

10. O que pretende realizar durante o período em que for atendido nessa instituição?

a) Pretendo desenvolver um projeto relevante e útil em:

b) Pretendo aprender o quanto eu puder.

c) Pretendo escrever um livro.

d) Pretendo me desenvolver nas minhas habilidades artísticas de:

11. Na sua opinião, como esse atendimento poderia ser melhor?

Obrigado por responder às questões. Essa pesquisa é completamente anônima. No entanto, para que se possa fazer referência às suas respostas, gostaria que se identificasse com as iniciais de seu nome e sobrenome no campo abaixo:

Sua colaboração contribui para a compreensão e o estudo do atendimento educacional especializado às altas habilidades e pode colaborar na construção de conhecimento a respeito do tema, o que pode contribuir para a discussão a respeito da inclusão e a sua efetivação por meio da educação.

Alex Mendes.

**Aluno do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.
Universidade de Brasília - UnB**

B – Modelo de Questionário do professor

Universidade Aberta do Brasil – UAB
Universidade de Brasília – UnB
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

QUESTIONÁRIO QUALITATIVO REFERENTE AO ATENDIMENTO ÀS AHSD MODELO DO PROFESSOR

Responda às seguintes perguntas de múltipla escolha, marcando uma ou mais alternativas, de acordo com a sua resposta, ou escrevendo as respostas de acordo com o que pede a pergunta e nas questões objetivas escritas.

1. Há quanto tempo você trabalha com Altas Habilidades?

- e) Até um ano.
- f) De um a três anos.
- g) Mais de três anos.

2. Como que você trabalha?

- e) Atendimento ao aluno, exclusivamente.
- f) Atendimento ao aluno e à família.
- g) Atendimento ao aluno, família, professores.
- h) Atendimento ao aluno e formação de professores.
- i) Trabalho itinerante e formação de professores.
- j) Trabalho itinerante e atendimento ao aluno.

3. Qual a afirmativa abaixo está de acordo com a concepção de ensino-aprendizagem que você aceita como a mais coerente, dada a sua prática e o contexto em que ela se insere?

- f) Todos podem aprender, ainda que alguns aprendam mais e outros menos.
- g) Todos aprendem igual, todos são iguais, normais ou não.
- h) As exceções à aprendizagem regular, quer para mais ou menos, não devem ser levadas em consideração dada a maioria vigente não ser assim.
- i) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

4. No atendimento às altas habilidades, o que deve ser prioridade, no seu ponto de vista?

- g) A formação de professores, para que todos possam atender corretamente o aluno, independente de onde esteja.
- h) O atendimento educacional especializado em classes separadas, salas de recursos ou centros, já que o aluno com altas habilidades requer muito da escola e essa jamais se preparará para isso.

- i) O atendimento na escola, com professores e multiprofissionais de fora da escola no acompanhamento.
- j) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

5. Qual a sua primeira atitude perante o aluno com altas habilidades, dadas as condições em que você o atende?

- a) Receio de sua inteligência, argúcia, perspicácia ou desinteresse.
- b) Receptividade, com vistas a deixá-lo à vontade para falar.
- c) Tentativa de controlar seu pensamento difuso e sua necessidade comunicativa, em prol de seu planejamento e organização prévios.
- d) Liberdade *laissez-faire* e intuição, ainda que tenha objetivos claros a seguir e faça intervenções mais ou menos sutis nesse sentido.
- k) Nenhuma das anteriores. A minha atitude é:

6. Qual característica deve ser preponderante para que se aceite que um aluno apresenta indícios de altas habilidades que mereçam ser explorados?

- i) Bom desempenho escolar acima da média aliado a características de personalidade positivas, como: liderança, responsabilidade, além de criatividade e maturidade intelectual.
- j) Ser um prodígio ou ter sido precoce, ter perseverança em seus objetivos.
- k) Bom desempenho escolar, responsabilidade, gosto pelo estudo e pendor científico.
- l) Habilidades acima da média, maturidade, talento artístico ou esportivo marcante.
- m) Criatividade, habilidade acima da média e motivação, não importando exatamente em que área do conhecimento isso venha a se manifestar.
- n) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

7. Como você avalia seu próprio trabalho?

- l) Relevante, construtivo e caracterizado como ação social inclusiva.
- m) Relevante, mas atende a uma elite formada por portadores de inteligência superior.
- n) Relevante, mas não atinge os objetivos mínimos para fazer diferença no que tange à inclusão de alunos com altas habilidades na sociedade.
- o) Irrelevante.
- p) Nenhuma das anteriores. Avalio o meu próprio trabalho como:

8. Qual seu nível de satisfação pessoal em relação ao seu trabalho desenvolvido nessa instituição?

- c) Estou satisfeito/satisfeita e sinto-me motivado a continuar e melhorar.
 - d) Estou satisfeito/satisfeita e sinto-me parcialmente motivado a continuar e melhorar.
 - e) Estou satisfeito/satisfeita, porém sinto-me desestimulado a continuar e melhorar.
 - f) Estou insatisfeito. O motivo é: (Resposta escrita opcional):
-
-

9. Como se apresentam a você as condições de trabalho para o atendimento às altas habilidades?

- f) Excelentes. Recursos humanos e materiais fartos.
 - g) Bons. Recursos humanos e materiais suficientes.
 - h) Regulares. Recursos humanos suficientes, materiais insuficientes.
 - i) Regulares. Recursos humanos e materiais insuficientes.
 - j) Péssimas.
 - k) Nenhuma das anteriores. Para mim, as condições de trabalho são:
-
-

10. Como os gestores da unidade se relacionam como os docentes, no que tange às dimensões pedagógicas e administrativas do atendimento às altas habilidades?

- e) Os gestores lideram o grupo, buscando adequar os professores às crenças e concepções que, na opinião deles devem ser as mais adequadas, não permitindo divergências de origem doutrinária ou crítica.
 - f) Os gestores lideram o grupo, buscando o diálogo entre concepções e pontos de vista paralelos ou divergentes, priorizando objetivos e resultados à uniformidade de pensamento.
 - g) Os gestores lideram o grupo democraticamente, promovendo a autonomia total do professor no atendimento, uma vez que esse trabalho é feito por um profissional capacitado.
 - h) Os gestores lideram o grupo de maneira colaborativa, democrática, participativa e promove a autonomia responsável, focando-se na formação do grupo como estratégia de qualidade no atendimento.
 - i) Os gestores lideram o grupo de maneira livre, sem se preocupar com a formação do professor, que já é selecionado previamente como capaz para o desenvolvimento desse trabalho.
 - j) Nenhuma das anteriores. Pela minha percepção:
-
-

11. Como os gestores da unidade se relacionam administrativa e pessoalmente com os docentes?

- a) O ambiente de trabalho é marcado pela flexibilidade, cordialidade, tolerância e pela solução de problemas pelo diálogo e compreensão, uma vez que isso promove a confiança entre os funcionários e diminuem o atrito entre as pessoas.

- b) O ambiente de trabalho é marcado pela cordialidade, tolerância e amistosidade, ainda que haja rigidez no cumprimento das normas e regras de trabalho orientadas pela necessidade de isonomia e respeito mútuo.
- c) O ambiente de trabalho é marcado pela cordialidade, imparcialidade, amistosidade, ainda que haja cobrança de resultados práticos no atendimento aos alunos.
- d) O ambiente de trabalho é marcado pela exigência extrema em resultado e em cumprimento de normas.
- e) O ambiente de trabalho é marcado pelo tratamento não-cordial entre os gestores e docentes.
- f) Nenhuma das anteriores. Eu percebo o relacionamento entre gestores e docentes:

12. Com que frequência os seus alunos questionam fatos relativos ao atendimento, por não concordarem com o andamento dos trabalhos ou acharem recursos insuficientes?

- a) Sempre.
- b) Frequentemente.
- c) Regularmente.
- d) Raramente.
- e) Nunca.

13. Qual das afirmativas abaixo se relaciona mais diretamente com a realidade da formação continuada de professores na sua instituição?

- a) Há estímulo e promoção da formação continuada em serviço, por meio de grupos colaborativos de estudo. Há também a formação continuada por meio do órgão responsável pela Educação.
- b) Há estímulo e promoção da formação continuada em serviço, por meio de grupos colaborativos de estudo, somente.
- c) Há a exigência, somente, de formação, sem qualquer providência da instituição nesse sentido.
- d) Nenhuma das anteriores. A respeito da formação continuada em minha instituição, posso afirmar que:

14. Como você obteve ou tem obtido formação para atuar no atendimento às altas habilidades?

- a) Busco ler livros sobre o assunto, experimentando na prática as teorias lidas.
- b) Faço os cursos exigidos, sugeridos e acompanho os grupos de estudo.
- c) Posso apenas experiência no campo, não fiz curso algum sobre o tema.
- d) Outra forma:

15. Ainda a respeito de formação continuada:

- a) Fiz cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial.
- b) Fiz cursos de aperfeiçoamento em altas habilidades.
- c) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em altas habilidades.
- d) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em psicopedagogia.
- e) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em outra área, mas tenho um ou mais cursos de aperfeiçoamento em altas habilidades.
- f) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em outra área, somente.
- g) Fiz pós-graduação *Stricto Sensu* em educação.
- h) Fiz pós-graduação *Stricto Sensu* em outra área.
- i) Outra formação relevante ou não constante nessa lista, se sua formação não for nenhuma das anteriores:

16. Qual a área de sua licenciatura plena?

17. Qual sua faixa etária?

- a) Entre 20 e 30 anos.
- b) Entre 30 e 40 anos.
- c) Entre 40 e 50 anos.
- d) 50 ou mais anos.

18. Você é funcionário efetivo ou contratado especialmente para a função?

19. Quantos anos de experiência profissional ou de carreira como servidor efetivo você possui?

Obrigado por responder às questões. Essa pesquisa é completamente anônima. No entanto, para que se possa fazer referência às suas respostas, gostaria que se identificasse com as iniciais de seu nome e sobrenome no campo abaixo:

Sua colaboração contribui para a compreensão e o estudo do atendimento educacional especializado às altas habilidades e pode colaborar na construção de conhecimento a respeito do tema, o que pode contribuir para a discussão a respeito da inclusão e a sua efetivação por meio da educação.

Alex Mendes.

**Aluno do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.
Universidade de Brasília - UnB**

C – Questionário A1

Universidade Aberta do Brasil – UAB
Universidade de Brasília – UnB
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

QUESTIONÁRIO QUALITATIVO REFERENTE AO ATENDIMENTO ÀS AHSD MODELO DO ALUNO

Responda às seguintes perguntas de múltipla escolha, marcando uma ou mais alternativas, de acordo com a sua resposta, ou escrevendo as respostas de acordo com o que pede a pergunta e nas questões objetivas escritas.

1. Qual sua faixa etária?

- a) De 6 a 12 anos. X
- b) 12 a 14 anos.
- c) 14 a 18 anos.
- d) Outra: _____

2. Como você foi indicado ao atendimento nessa instituição?

- a) Fui indicado por um ou mais de meus professores.
- b) Fui indicado por colegas na minha classe.
- c) Minha família procurou atendimento.
- d) Busquei sozinho me informar e procurei o núcleo.

3. Para você, o que significa o termo “Altas Habilidades”?

- a) Muita inteligência.
- b) Genialidade.
- c) Capacidade de fazer as coisas bem feitas e de maneira organizada.
- d) Criatividade, inteligência e vontade de fazer as coisas.
- e) Nenhuma das anteriores, eu acho que é:

4. Como você se relaciona com os professores e alunos na sua escola?

- a) Bem. Na minha opinião, sou como qualquer aluno.
- b) Tenho dificuldades, porque os professores e os alunos não são pacientes comigo.
- c) Tenho dificuldades, porque gostaria que a escola me deixasse livre para estudar o que gosto.
- d) Tenho dificuldades, porque não consigo fazer amigos da minha idade e professores e alunos mais velhos me tratam com desconfiança.
- e) Nenhuma das anteriores. Sou popular e bem relacionado/relacionada.
- f) Nenhuma das anteriores. Eu me relaciono com alunos e professores na minha escola da seguinte forma:

5. Como você se vê, se percebe como ser inteligente?

- a) Sou criativo e responsável, mas não gosto de ser obrigado a estudar algo.
- b) Sou criativo, bagunceiro e agitado, mas gosto de estudar.
- c) Sou calmo e sério na escola e na minha casa, mas não gosto de estudar.
- d) Sou calmo e sério na escola e na minha casa, e gosto de estudar.
- e) Nenhuma das anteriores, eu me percebo como:

6. Por que acha que foi indicado ao atendimento nessa instituição?

- a) Sou bom nos estudos.
- b) Sou criativo.
- c) Tenho talento artístico (música, desenho, pintura, dança, teatro).
- d) Sou excelente em esportes.
- e) Adoro ler e escrever.
- f) Tenho desempenho profissional em alguma coisa que faço.
- g) Desde criança sou diferente e apontado como mais inteligente que os outros.
- h) Nenhuma das anteriores. Minha opinião é:

7. Quais matérias escolares você mais gosta?

- a) Matemática.
- b) Ciências.
- c) Física.
- d) Química.
- e) Biologia.
- f) História.
- g) Língua Portuguesa.
- h) Inglês.
- i) Espanhol.
- j) Geografia.
- k) Outra:

8. Você gosta do atendimento que lhe é dado nessa instituição?

- a) Sim. Por quê?

É bem feito e fácil

- b) Não. Por quê?

9. Como se relaciona com os seus professores nessa instituição?

- a) Bem. Os professores atendem às minhas necessidades.
- b) Bem. Os professores tentam atender às minhas necessidades.
- c) Bem. Porém os professores não atendem às minhas necessidades.
- d) Mal. Não gosto dos professores dessa instituição.
- e) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

10. O que pretende realizar durante o período em que for atendido nessa instituição?

- a) Pretendo desenvolver um projeto relevante e útil em:

Plantar

- b) Pretendo aprender o quanto eu puder.
- c) Pretendo escrever um livro.

pretendo me desenvolver nas minhas habilidades artísticas de:

Fotografia
artes

11. Na sua opinião, como esse atendimento poderia ser melhor?

Obrigado por responder às questões. Essa pesquisa é completamente anônima. No entanto, para que se possa fazer referência às suas respostas, gostaria que se identificasse com as iniciais de seu nome e sobrenome no campo abaixo:

Sua colaboração contribui para a compreensão e o estudo do atendimento educacional especializado às altas habilidades e pode colaborar na construção de conhecimento a respeito do tema, o que pode contribuir para a discussão a respeito da inclusão e a sua efetivação por meio da educação.

Alex Mendes.
Aluno do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.
Universidade de Brasília - UnB

D –(Questionário A2)

Universidade Aberta do Brasil – UAB
 Universidade de Brasília – UnB
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

QUESTIONÁRIO QUALITATIVO REFERENTE AO ATENDIMENTO ÀS AHSD MODELO DO ALUNO

Responda às seguintes perguntas de múltipla escolha, marcando uma ou mais alternativas, de acordo com a sua resposta, ou escrevendo as respostas de acordo com o que pede a pergunta e nas questões objetivas escritas.

1. Qual sua faixa etária?

- a) De 6 a 12 anos.
- b) 12 a 14 anos.
- c) 14 a 18 anos.
- d) Outra: _____

2. Como você foi indicado ao atendimento nessa instituição?

- a) Fui indicado por um ou mais de meus professores.
- b) Fui indicado por colegas na minha classe.
- c) Minha família procurou atendimento.
- d) Busquei sozinho me informar e procurei o núcleo.

3. Para você, o que significa o termo "Altas Habilidades"?

- a) Muita inteligência.
- b) Genialidade.
- c) Capacidade de fazer as coisas bem feitas e de maneira organizada.
- d) Criatividade, inteligência e vontade de fazer as coisas.
- e) Nenhuma das anteriores, eu acho que é:

O termo se refere à capacidade intelectual de indivíduos de realizar atividades de maneira diferente e criativa, distinguindo-o dos demais.

4. Como você se relaciona com os professores e alunos na sua escola?

- a) Bem. Na minha opinião, sou como qualquer aluno.
- b) Tenho dificuldades, porque os professores e os alunos não são pacientes comigo.
- c) Tenho dificuldades, porque gostaria que a escola me deixasse livre para estudar o que gosto.
- d) Tenho dificuldades, porque não consigo fazer amigos da minha idade e professores e alunos mais velhos me tratam com desconfiança.
- e) Nenhuma das anteriores. Sou popular e bem relacionado/relacionada.
- f) Nenhuma das anteriores. Eu me relaciono com alunos e professores na minha escola da seguinte forma:

Muito bem quanto à socialização, entretanto não tenho habilidade "necessária" para desenvolver melhor meus potenciais, visto barreiras na metodologia de ensino atual.

5. Como você se vê, se percebe como ser inteligente?

- a) Sou criativo e responsável, mas não gosto de ser obrigado a estudar algo.
- b) Sou criativo, bagunceiro e agitado, mas gosto de estudar.
- c) Sou calmo e sério na escola e na minha casa, mas não gosto de estudar.
- d) Sou calmo e sério na escola e na minha casa, e gosto de estudar.
- e) Nenhuma das anteriores, eu me percebo como:

Criativo, aprendo rapidamente, assim como tenho capacidade de aplicar o que aprendo, não gosto de estudar, mas gosto de resolver problemas, entendo assuntos políticos, ambientais e socio-econômicos com maturidade, crio associações lógicas através da junção de "pequenos fragmentos subconscientes", enfim...

6. Por que acha que foi indicado ao atendimento nessa instituição?

- a) Sou bom nos estudos.
- b) Sou criativo.
- c) Tenho talento artístico (música, desenho, pintura, dança, teatro).
- d) Sou excelente em esportes.
- e) Adoro ler e escrever.
- f) Tenho desempenho profissional em alguma coisa que faço.
- g) Desde criança sou diferente e apontado como mais inteligente que os outros.
- h) Nenhuma das anteriores. Minha opinião é:

Embora tenham sido citados os motivos, os outros também se encaixam.

7. Quais matérias escolares você mais gosta?

- a) Matemática.
- b) Ciências.
- c) Física.
- d) Química.
- e) Biologia.
- f) História.
- g) Língua Portuguesa.
- h) Inglês.
- i) Espanhol.
- j) Geografia.
- k) Outra:

Educação Física, Educação Artística, Literatura e Sociologia.

8. Você gosta do atendimento que lhe é dado nessa instituição?

- a) Sim. Por quê?

*Me referem mais vezes, reconhecimento de meu sin-
toise.*

- b) Não. Por quê?

*Embora trabalhe o que eu quero, vejo que meu
anexo consunista de reconhecimento não detem nada ape-
nas uma lista, sem mudar mudar essas características.*

9. Como se relaciona com os seus professores nessa instituição?

- a) Bem. Os professores atendem às minhas necessidades.
- b) Bem. Os professores tentam atender às minhas necessidades.
- c) Bem. Porém os professores não atendem às minhas necessidades.
- d) Mal. Não gosto dos professores dessa instituição.
- e) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

10. O que pretende realizar durante o período em que for atendido nessa instituição?

- a) Pretendo desenvolver um projeto relevante e útil em:

- b) Pretendo aprender o quanto eu puder.
- c) Pretendo escrever um livro.

Pretendo me desenvolver nas minhas habilidades artísticas de:

Todos, se possível.

11. Na sua opinião, como esse atendimento poderia ser melhor?

não vem à cabeça a ideia de um atendimento melhor, mas não é suficiente para suprir muitas necessidades e, talvez, de muitas indivíduos atendidas.

Obrigado por responder às questões. Essa pesquisa é completamente anônima. No entanto, para que se possa fazer referência às suas respostas, gostaria que se identificasse com as iniciais de seu nome e sobrenome no campo abaixo:

MAO^z

Sua colaboração contribui para a compreensão e o estudo do atendimento educacional especializado às altas habilidades e pode colaborar na construção de conhecimento a respeito do tema, o que pode contribuir para a discussão a respeito da inclusão e a sua efetivação por meio da educação.

Alex Mendes.
Aluno do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.
Universidade de Brasília - UnB

autoriza, se necessário.

E –(Questionário P1)

Universidade Aberta do Brasil – UAB
 Universidade de Brasília – UnB
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

QUESTIONÁRIO QUALITATIVO REFERENTE AO ATENDIMENTO ÀS AHSD MODELO DO PROFESSOR

Responda às seguintes perguntas de múltipla escolha, marcando uma ou mais alternativas, de acordo com a sua resposta, ou escrevendo as respostas de acordo com o que pede a pergunta e nas questões objetivas escritas.

1. Há quanto tempo você trabalha com Altas Habilidades?

- a) Até um ano.
- b) De um a três anos.
- c) Mais de três anos.

2. Como que você trabalha?

- a) Atendimento ao aluno, exclusivamente.
- b) Atendimento ao aluno e à família.
- c) Atendimento ao aluno, família, professores.
- d) Atendimento ao aluno e formação de professores.
- e) Trabalho itinerante e formação de professores.
- f) Trabalho itinerante e atendimento ao aluno.

3. Qual a afirmativa abaixo está de acordo com a concepção de ensino-aprendizagem que você aceita como a mais coerente, dada a sua prática e o contexto em que ela se insere?

- a) Todos podem aprender, ainda que alguns aprendam mais e outros menos.
- b) Todos aprendem igual, todos são iguais, normais ou não.
- c) As exceções à aprendizagem regular, quer para mais ou menos, não devem ser levadas em consideração dada a maioria vigente não ser assim.
- d) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

4. No atendimento às altas habilidades, o que deve ser prioridade, no seu ponto de vista?

- a) A formação de professores, para que todos possam atender corretamente o aluno, independente de onde esteja.
- b) O atendimento educacional especializado em classes separadas, salas de recursos ou centros, já que o aluno com altas habilidades requer muito da escola e essa jamais se preparará para isso.
- c) O atendimento na escola, com professores e multiprofissionais de fora da escola no acompanhamento.
- d) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

5. Qual a sua primeira atitude perante o aluno com altas habilidades, dadas as condições em que você o atende?

- a) Receio de sua inteligência, argúcia, perspicácia ou desinteresse.
- b) Receptividade, com vistas a deixá-lo à vontade para falar.
- c) Tentativa de controlar seu pensamento difuso e sua necessidade comunicativa, em prol de seu planejamento e organização prévios.
- d) Liberdade *laissez-faire* e intuição, ainda que tenha objetivos claros a seguir e faça intervenções mais ou menos sutis nesse sentido.
- e) Nenhuma das anteriores. A minha atitude é:

6. Qual característica deve ser preponderante para que se aceite que um aluno apresenta indícios de altas habilidades que mereçam ser explorados?

- a) Bom desempenho escolar acima da média aliado a características de personalidade positivas, como: liderança, responsabilidade, além de criatividade e maturidade intelectual.
- b) Ser um prodígio ou ter sido precoce, ter perseverança em seus objetivos.
- c) Bom desempenho escolar, responsabilidade, gosto pelo estudo e pendores científicos.
- d) Habilidades acima da média, maturidade, talento artístico ou esportivo marcante.
- e) Criatividade, habilidade acima da média e motivação, não importando exatamente em que área do conhecimento isso venha a se manifestar.
- f) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

7. Como você avalia seu próprio trabalho?

- a) Relevante, construtivo e caracterizado como ação social inclusiva.
- b) Relevante, mas atende a uma elite formada por portadores de inteligência superior.
- c) Relevante, mas não atinge os objetivos mínimos para fazer diferença no que tange à inclusão de alunos com altas habilidades na sociedade.
- d) Irrelevante.
- e) Nenhuma das anteriores. Avalio o meu próprio trabalho como:

8. Qual seu nível de satisfação pessoal em relação ao seu trabalho desenvolvido nessa instituição?

- a) Estou satisfeito/satisfeita e sinto-me motivado a continuar e melhorar.
- b) Estou satisfeito/satisfeita e sinto-me parcialmente motivado a continuar e melhorar.
- c) Estou satisfeito/satisfeita, porém sinto-me desestimulado a continuar e melhorar.
- d) Estou insatisfeito. O motivo é: (Resposta escrita opcional):

9. Como se apresentam a você as condições de trabalho para o atendimento às altas habilidades?

- a) Excelentes. Recursos humanos e materiais fartos.
- b) Bons. Recursos humanos e materiais suficientes.
- c) Regulares. Recursos humanos suficientes, materiais insuficientes.
- d) Regulares. Recursos humanos e materiais insuficientes.
- e) Péssimas.
- f) Nenhuma das anteriores. Para mim, as condições de trabalho são:

10. Como os gestores da unidade se relacionam com os docentes, no que tange às dimensões pedagógicas e administrativas do atendimento às altas habilidades?

- a) Os gestores lideram o grupo, buscando adequar os professores às crenças e concepções que, na opinião deles devem ser as mais adequadas, não permitindo divergências de origem doutrinária ou crítica.
- b) Os gestores lideram o grupo, buscando o diálogo entre concepções e pontos de vista paralelos ou divergentes, priorizando objetivos e resultados à uniformidade de pensamento.
- c) Os gestores lideram o grupo democraticamente, promovendo a autonomia total do professor no atendimento, uma vez que esse trabalho é feito por um profissional capacitado.
- d) Os gestores lideram o grupo de maneira colaborativa, democrática, participativa e promove a autonomia responsável, focando-se na formação do grupo como estratégia de qualidade no atendimento.

- e) Os gestores lideram o grupo de maneira livre, sem se preocupar com a formação do professor, que já é selecionado previamente como capaz para o desenvolvimento desse trabalho.
 - f) Nenhuma das anteriores. Pela minha percepção:
-
-

11. Como os gestores da unidade se relacionam administrativa e pessoalmente com os docentes?

- a) O ambiente de trabalho é marcado pela flexibilidade, cordialidade, tolerância e pela solução de problemas pelo diálogo e compreensão, uma vez que isso promove a confiança entre os funcionários e diminuem o atrito entre as pessoas.
 - b) O ambiente de trabalho é marcado pela cordialidade, tolerância e amistosidade, ainda que haja rigidez no cumprimento das normas e regras de trabalho orientadas pela necessidade de isonomia e respeito mútuo.
 - c) O ambiente de trabalho é marcado pela cordialidade, imparcialidade, amistosidade, ainda que haja cobrança de resultados práticos no atendimento aos alunos.
 - d) O ambiente de trabalho é marcado pela exigência extrema em resultado e em cumprimento de normas.
 - e) O ambiente de trabalho é marcado pelo tratamento não-cordial entre os gestores e docentes.
 - f) Nenhuma das anteriores. Eu percebo o relacionamento entre gestores e docentes:
-
-

12. Com que frequência os seus alunos questionam fatos relativos ao atendimento, por não concordarem com o andamento dos trabalhos ou acharem recursos insuficientes?

- a) Sempre.
- b) Frequentemente.
- c) Regularmente.
- d) Raramente.
- e) Nunca.

13. Qual das afirmativas abaixo se relaciona mais diretamente com a realidade da formação continuada de professores na sua instituição?

- a) Há estímulo e promoção da formação continuada em serviço, por meio de grupos colaborativos de estudo. Há também a formação continuada por meio do órgão responsável pela Educação.
 - b) Há estímulo e promoção da formação continuada em serviço, por meio de grupos colaborativos de estudo, somente.
 - c) Há a exigência, somente, de formação, sem qualquer providência da instituição nesse sentido.
 - d) Nenhuma das anteriores. A respeito da formação continuada em minha instituição, posso afirmar que:
-
-

14. Como você obteve ou tem obtido formação para atuar no atendimento às altas habilidades?

- a) Busco ler livros sobre o assunto, experimentando na prática as teorias lidas.
 - b) Faço os cursos exigidos, sugeridos e acompanho os grupos de estudo.
 - c) Possuo apenas experiência no campo, não fiz curso algum sobre o tema.
 - d) Outra forma:
-
-

15. Ainda a respeito de formação continuada:

- a) Fiz cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial.
- b) Fiz cursos de aperfeiçoamento em altas habilidades.
- c) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em altas habilidades.
- d) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em psicopedagogia.

- e) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em outra área, mas tenho um ou mais cursos de aperfeiçoamento em altas habilidades.
- f) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em outra área, somente.
- g) Fiz pós-graduação *Stricto Sensu* em educação.
- h) Fiz pós-graduação *Stricto Sensu* em outra área.
- i) Outra formação relevante ou não constante nessa lista, se sua formação não for nenhuma das anteriores:

16. Qual a área de sua licenciatura plena?

Pedagogia Administração Escolar

17. Qual sua faixa etária?

- a) Entre 20 e 30 anos.
- b) Entre 30 e 40 anos.
- c) Entre 40 e 50 anos.
- d) 50 ou mais anos.

18. Você é funcionário efetivo ou contratado especialmente para a função?

Efetiva

19. Quantos anos de experiência profissional ou de carreira como servidor efetivo você possui?

29 anos

Obrigado por responder às questões. Essa pesquisa é completamente anônima. No entanto, para que se possa fazer referência às suas respostas, gostaria que se identificasse com as iniciais de seu nome e sobrenome no campo abaixo:

AM

Sua colaboração contribui para a compreensão e o estudo do atendimento educacional especializado às altas habilidades e pode colaborar na construção de conhecimento a respeito do tema, o que pode contribuir para a discussão a respeito da inclusão e a sua efetivação por meio da educação.

Alex Mendes.
Aluno do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.
Universidade de Brasília - UnB

F–(Questionário P2)

Universidade Aberta do Brasil – UAB
 Universidade de Brasília – UnB
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

QUESTIONÁRIO QUALITATIVO REFERENTE AO ATENDIMENTO ÀS AHSD MODELO DO PROFESSOR

Responda às seguintes perguntas de múltipla escolha, marcando uma ou mais alternativas, de acordo com a sua resposta, ou escrevendo as respostas de acordo com o que pede a pergunta e nas questões objetivas escritas.

1. Há quanto tempo você trabalha com Altas Habilidades?

- a) Até um ano.
- b) De um a três anos.
- c) Mais de três anos.

2. Como que você trabalha?

- a) Atendimento ao aluno, exclusivamente.
- b) Atendimento ao aluno e à família.
- c) Atendimento ao aluno, família, professores.
- d) Atendimento ao aluno e formação de professores.
- e) Trabalho itinerante e formação de professores.
- f) Trabalho itinerante e atendimento ao aluno.

3. Qual a afirmativa abaixo está de acordo com a concepção de ensino-aprendizagem que você aceita como a mais coerente, dada a sua prática e o contexto em que ela se insere?

- a) Todos podem aprender, ainda que alguns aprendam mais e outros menos.
- b) Todos aprendem igual, todos são iguais, normais ou não.
- c) As exceções à aprendizagem regular, quer para mais ou menos, não devem ser levadas em consideração dada a maioria vigente não ser assim.
- d) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

4. No atendimento às altas habilidades, o que deve ser prioridade, no seu ponto de vista?

- a) A formação de professores, para que todos possam atender corretamente o aluno, independente de onde esteja.
- b) O atendimento educacional especializado em classes separadas, salas de recursos ou centros, já que o aluno com altas habilidades requer muito da escola e essa jamais se preparará para isso.
- c) O atendimento na escola, com professores e multiprofissionais de fora da escola no acompanhamento.
- d) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

5. Qual a sua primeira atitude perante o aluno com altas habilidades, dadas as condições em que você o atende?

- a) Receio de sua inteligência, argúcia, perspicácia ou desinteresse.
- b) Receptividade, com vistas a deixá-lo à vontade para falar.
- c) Tentativa de controlar seu pensamento difuso e sua necessidade comunicativa, em prol de seu planejamento e organização prévios.
- d) Liberdade *laissez-faire* e intuição, ainda que tenha objetivos claros a seguir e faça intervenções mais ou menos sutis nesse sentido.
- e) Nenhuma das anteriores. A minha atitude é:

6. Qual característica deve ser preponderante para que se aceite que um aluno apresenta indícios de altas habilidades que mereçam ser explorados?

- a) Bom desempenho escolar acima da média aliado a características de personalidade positivas, como: liderança, responsabilidade, além de criatividade e maturidade intelectual.
- b) Ser um prodígio ou ter sido precoce, ter perseverança em seus objetivos.
- c) Bom desempenho escolar, responsabilidade, gosto pelo estudo e pendor científico.
- d) Habilidades acima da média, maturidade, talento artístico ou esportivo marcante.
- e) Criatividade, habilidade acima da média e motivação, não importando exatamente em que área do conhecimento isso venha a se manifestar.
- f) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

7. Como você avalia seu próprio trabalho?

- a) Relevante, construtivo e caracterizado como ação social inclusiva.
- b) Relevante, mas atende a uma elite formada por portadores de inteligência superior.
- c) Relevante, mas não atinge os objetivos mínimos para fazer diferença no que tange à inclusão de alunos com altas habilidades na sociedade.
- d) Irrelevante.
- e) Nenhuma das anteriores. Avalio o meu próprio trabalho como:

8. Qual seu nível de satisfação pessoal em relação ao seu trabalho desenvolvido nessa instituição?

- a) Estou satisfeito/satisfeita e sinto-me motivado a continuar e melhorar.
- b) Estou satisfeito/satisfeita e sinto-me parcialmente motivado a continuar e melhorar.
- c) Estou satisfeito/satisfeita, porém sinto-me desestimulado a continuar e melhorar.
- d) Estou insatisfeito. O motivo é: (Resposta escrita opcional):

9. Como se apresentam a você as condições de trabalho para o atendimento às altas habilidades?

- a) Excelentes. Recursos humanos e materiais fartos.
- b) Bons. Recursos humanos e materiais suficientes.
- c) Regulares. Recursos humanos suficientes, materiais insuficientes.
- d) Regulares. Recursos humanos e materiais insuficientes.
- e) Péssimas.
- f) Nenhuma das anteriores. Para mim, as condições de trabalho são:

10. Como os gestores da unidade se relacionam com os docentes, no que tange às dimensões pedagógicas e administrativas do atendimento às altas habilidades?

- a) Os gestores lideram o grupo, buscando adequar os professores às crenças e concepções que, na opinião deles devem ser as mais adequadas, não permitindo divergências de origem doutrinária ou crítica.
- b) Os gestores lideram o grupo, buscando o diálogo entre concepções e pontos de vista paralelos ou divergentes, priorizando objetivos e resultados à uniformidade de pensamento.
- c) Os gestores lideram o grupo democraticamente, promovendo a autonomia total do professor no atendimento, uma vez que esse trabalho é feito por um profissional capacitado.
- d) Os gestores lideram o grupo de maneira colaborativa, democrática, participativa e promove a autonomia responsável, focando-se na formação do grupo como estratégia de qualidade no atendimento.

- e) Os gestores lideram o grupo de maneira livre, sem se preocupar com a formação do professor, que já é selecionado previamente como capaz para o desenvolvimento desse trabalho.
- f) Nenhuma das anteriores. Pela minha percepção:
-
-

11. Como os gestores da unidade se relacionam administrativa e pessoalmente com os docentes?

- a) O ambiente de trabalho é marcado pela flexibilidade, cordialidade, tolerância e pela solução de problemas pelo diálogo e compreensão, uma vez que isso promove a confiança entre os funcionários e diminuem o atrito entre as pessoas.
- b) O ambiente de trabalho é marcado pela cordialidade, tolerância e amistosidade, ainda que haja rigidez no cumprimento das normas e regras de trabalho orientadas pela necessidade de isonomia e respeito mútuo.
- c) O ambiente de trabalho é marcado pela cordialidade, imparcialidade, amistosidade, ainda que haja cobrança de resultados práticos no atendimento aos alunos.
- d) O ambiente de trabalho é marcado pela exigência extrema em resultado e em cumprimento de normas.
- e) O ambiente de trabalho é marcado pelo tratamento não-cordial entre os gestores e docentes.
- f) Nenhuma das anteriores. Eu percebo o relacionamento entre gestores e docentes:
-
-

12. Com que frequência os seus alunos questionam fatos relativos ao atendimento, por não concordarem com o andamento dos trabalhos ou acharem recursos insuficientes?

- a) Sempre.
- b) Frequentemente.
- c) Regularmente.
- d) Raramente.
- e) Nunca.

13. Qual das afirmativas abaixo se relaciona mais diretamente com a realidade da formação continuada de professores na sua instituição?

- a) Há estímulo e promoção da formação continuada em serviço, por meio de grupos colaborativos de estudo. Há também a formação continuada por meio do órgão responsável pela Educação.
- b) Há estímulo e promoção da formação continuada em serviço, por meio de grupos colaborativos de estudo, somente.
- c) Há a exigência, somente, de formação, sem qualquer providência da instituição nesse sentido.
- d) Nenhuma das anteriores. A respeito da formação continuada em minha instituição, posso afirmar que:
-
-

14. Como você obteve ou tem obtido formação para atuar no atendimento às altas habilidades?

- a) Busco ler livros sobre o assunto, experimentando na prática as teorias lidas.
- b) Faço os cursos exigidos, sugeridos e acompanho os grupos de estudo.
- c) Posso apenas experiência no campo, não fiz curso algum sobre o tema.
- d) Outra forma:
-
-

15. Ainda a respeito de formação continuada:

- a) Fiz cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial.
- b) Fiz cursos de aperfeiçoamento em altas habilidades.
- c) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em altas habilidades.
- d) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em psicopedagogia.

- e) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em outra área, mas tenho um ou mais cursos de aperfeiçoamento em altas habilidades.
- f) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em outra área, somente.
- g) Fiz pós-graduação *Stricto Sensu* em educação.
- h) Fiz pós-graduação *Stricto Sensu* em outra área.
- i) Outra formação relevante ou não constante nessa lista, se sua formação não for nenhuma das anteriores:
- _____
- _____

16. Qual a área de sua licenciatura plena?

Língua - Português / Inglês

17. Qual sua faixa etária?

- a) Entre 20 e 30 anos.
- b) Entre 30 e 40 anos.
- c) Entre 40 e 50 anos.
- d) 50 ou mais anos.

18. Você é funcionário efetivo ou contratado especialmente para a função?

Sou funcionário efetivo

19. Quantos anos de experiência profissional ou de carreira como servidor efetivo você possui?

Como efetivo na rede estadual possui 7 anos.

Obrigado por responder às questões. Essa pesquisa é completamente anônima. No entanto, para que se possa fazer referência às suas respostas, gostaria que se identificasse com as iniciais de seu nome e sobrenome no campo abaixo:

Sua colaboração contribui para a compreensão e o estudo do atendimento educacional especializado às altas habilidades e pode colaborar na construção de conhecimento a respeito do tema, o que pode contribuir para a discussão a respeito da inclusão e a sua efetivação por meio da educação.

Alex Mendes.
Aluno do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.
Universidade de Brasília - UnB

G –(Questionário P3)

Universidade Aberta do Brasil – UAB
 Universidade de Brasília – UnB
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

QUESTIONÁRIO QUALITATIVO REFERENTE AO ATENDIMENTO ÀS AHSD MODELO DO PROFESSOR

Responda às seguintes perguntas de múltipla escolha, marcando uma ou mais alternativas, de acordo com a sua resposta, ou escrevendo as respostas de acordo com o que pede a pergunta e nas questões objetivas escritas.

1. Há quanto tempo você trabalha com Altas Habilidades?

- a) Até um ano.
- b) De um a três anos.
- c) Mais de três anos.

2. Como que você trabalha?

- a) Atendimento ao aluno, exclusivamente.
- b) Atendimento ao aluno e à família.
- c) Atendimento ao aluno, família, professores.
- d) Atendimento ao aluno e formação de professores.
- e) Trabalho itinerante e formação de professores.
- f) Trabalho itinerante e atendimento ao aluno.

3. Qual a afirmativa abaixo está de acordo com a concepção de ensino-aprendizagem que você aceita como a mais coerente, dada a sua prática e o contexto em que ela se insere?

- a) Todos podem aprender, ainda que alguns aprendam mais e outros menos.
- b) Todos aprendem igual, todos são iguais, normais ou não.
- c) As exceções à aprendizagem regular, quer para mais ou menos, não devem ser levadas em consideração dada a maioria vigente não ser assim.
- d) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

4. No atendimento às altas habilidades, o que deve ser prioridade, no seu ponto de vista?

- a) A formação de professores, para que todos possam atender corretamente o aluno, independente de onde esteja.
- b) O atendimento educacional especializado em classes separadas, salas de recursos ou centros, já que o aluno com altas habilidades requer muito da escola e essa jamais se preparará para isso.
- c) O atendimento na escola, com professores e multiprofissionais de fora da escola no acompanhamento.
- d) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

5. Qual a sua primeira atitude perante o aluno com altas habilidades, dadas as condições em que você o atende?

- a) Receio de sua inteligência, argúcia, perspicácia ou desinteresse.
- b) Receptividade, com vistas a deixá-lo à vontade para falar.
- c) Tentativa de controlar seu pensamento difuso e sua necessidade comunicativa, em prol de seu planejamento e organização prévios.
- d) Liberdade *laissez-faire* e intuição, ainda que tenha objetivos claros a seguir e faça intervenções mais ou menos sutis nesse sentido.
- e) Nenhuma das anteriores. A minha atitude é:

6. Qual característica deve ser preponderante para que se aceite que um aluno apresenta indícios de altas habilidades que mereçam ser explorados?

- a) Bom desempenho escolar acima da média aliado a características de personalidade positivas, como: liderança, responsabilidade, além de criatividade e maturidade intelectual.
- b) Ser um prodígio ou ter sido precoce, ter perseverança em seus objetivos.
- c) Bom desempenho escolar, responsabilidade, gosto pelo estudo e pendor científico.
- d) Habilidades acima da média, maturidade, talento artístico ou esportivo marcante.
- e) Criatividade, habilidade acima da média e motivação, não importando exatamente em que área do conhecimento isso venha a se manifestar.
- f) Nenhuma das anteriores. A minha opinião é:

7. Como você avalia seu próprio trabalho?

- a) Relevante, construtivo e caracterizado como ação social inclusiva.
- b) Relevante, mas atende a uma elite formada por portadores de inteligência superior.
- c) Relevante, mas não atinge os objetivos mínimos para fazer diferença no que tange à inclusão de alunos com altas habilidades na sociedade.
- d) Irrelevante.
- e) Nenhuma das anteriores. Avalio o meu próprio trabalho como:

8. Qual seu nível de satisfação pessoal em relação ao seu trabalho desenvolvido nessa instituição?

- a) Estou satisfeito/satisfeita e sinto-me motivado a continuar e melhorar.
- b) Estou satisfeito/satisfeita e sinto-me parcialmente motivado a continuar e melhorar.
- c) Estou satisfeito/satisfeita, porém sinto-me desestimulado a continuar e melhorar.
- d) Estou insatisfeito. O motivo é: (Resposta escrita opcional):

9. Como se apresentam a você as condições de trabalho para o atendimento às altas habilidades?

- a) Excelentes. Recursos humanos e materiais fartos.
- b) Bons. Recursos humanos e materiais suficientes.
- c) Regulares. Recursos humanos suficientes, materiais insuficientes.
- d) Regulares. Recursos humanos e materiais insuficientes.
- e) Péssimas.
- f) Nenhuma das anteriores. Para mim, as condições de trabalho são:

10. Como os gestores da unidade se relacionam com os docentes, no que tange às dimensões pedagógicas e administrativas do atendimento às altas habilidades?

- a) Os gestores lideram o grupo, buscando adequar os professores às crenças e concepções que, na opinião deles devem ser as mais adequadas, não permitindo divergências de origem doutrinária ou crítica.
- b) Os gestores lideram o grupo, buscando o diálogo entre concepções e pontos de vista paralelos ou divergentes, priorizando objetivos e resultados à uniformidade de pensamento.
- c) Os gestores lideram o grupo democraticamente, promovendo a autonomia total do professor no atendimento, uma vez que esse trabalho é feito por um profissional capacitado.
- d) Os gestores lideram o grupo de maneira colaborativa, democrática, participativa e promove a autonomia responsável, focando-se na formação do grupo como estratégia de qualidade no atendimento.

- e) Os gestores lideram o grupo de maneira livre, sem se preocupar com a formação do professor, que já é selecionado previamente como capaz para o desenvolvimento desse trabalho.
- f) Nenhuma das anteriores. Pela minha percepção:

11. Como os gestores da unidade se relacionam administrativa e pessoalmente com os docentes?

- O ambiente de trabalho é marcado pela flexibilidade, cordialidade, tolerância e pela solução de problemas pelo diálogo e compreensão, uma vez que isso promove a confiança entre os funcionários e diminuem o atrito entre as pessoas.
- b) O ambiente de trabalho é marcado pela cordialidade, tolerância e amistosidade, ainda que haja rigidez no cumprimento das normas e regras de trabalho orientadas pela necessidade de isonomia e respeito mútuo.
- c) O ambiente de trabalho é marcado pela cordialidade, imparcialidade, amistosidade, ainda que haja cobrança de resultados práticos no atendimento aos alunos.
- d) O ambiente de trabalho é marcado pela exigência extrema em resultado e em cumprimento de normas.
- e) O ambiente de trabalho é marcado pelo tratamento não-cordial entre os gestores e docentes.
- f) Nenhuma das anteriores. Eu percebo o relacionamento entre gestores e docentes:

12. Com que frequência os seus alunos questionam fatos relativos ao atendimento, por não concordarem com o andamento dos trabalhos ou acharem recursos insuficientes?

- a) Sempre.
- b) Frequentemente.
- c) Regularmente.
- d) Raramente.
- Nunca.

13. Qual das afirmativas abaixo se relaciona mais diretamente com a realidade da formação continuada de professores na sua instituição?

- Há estímulo e promoção da formação continuada em serviço, por meio de grupos colaborativos de estudo. Há também a formação continuada por meio do órgão responsável pela Educação.
- b) Há estímulo e promoção da formação continuada em serviço, por meio de grupos colaborativos de estudo, somente.
- c) Há a exigência, somente, de formação, sem qualquer providência da instituição nesse sentido.
- d) Nenhuma das anteriores. A respeito da formação continuada em minha instituição, posso afirmar que:

14. Como você obteve ou tem obtido formação para atuar no atendimento às altas habilidades?

- Busco ler livros sobre o assunto, experimentando na prática as teorias lidas.
- Faço os cursos exigidos, sugeridos e acompanho os grupos de estudo.
- c) Possuo apenas experiência no campo, não fiz curso algum sobre o tema.
- d) Outra forma:

15. Ainda a respeito de formação continuada:

- a) Fiz cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial.
- Fiz cursos de aperfeiçoamento em altas habilidades.
- Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em altas habilidades.
- d) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em psicopedagogia.

- e) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em outra área, mas tenho um ou mais cursos de aperfeiçoamento em altas habilidades.
- f) Fiz pós-graduação *Lato Sensu* em outra área, somente.
- g) Fiz pós-graduação *Stricto Sensu* em educação.
- h) Fiz pós-graduação *Stricto Sensu* em outra área.
- i) Outra formação relevante ou não constante nessa lista, se sua formação não for nenhuma das anteriores:
- _____
- _____

16. Qual a área de sua licenciatura plena?

Matemática

17. Qual sua faixa etária?

- a) Entre 20 e 30 anos.
- b) Entre 30 e 40 anos.
- c) Entre 40 e 50 anos.
- d) 50 ou mais anos.

18. Você é funcionário efetivo ou contratato especialmente para a função?

Efetivo

19. Quantos anos de experiência profissional ou de carreira como servidor efetivo você possui?

Aproximadamente 07 (sete)



Obrigado por responder às questões. Essa pesquisa é completamente anônima. No entanto, para que se possa fazer referência às suas respostas, gostaria que se identificasse com as iniciais de seu nome e sobrenome no campo abaixo:

Sua colaboração contribui para a compreensão e o estudo do atendimento educacional especializado às altas habilidades e pode colaborar na construção de conhecimento a respeito do tema, o que pode contribuir para a discussão a respeito da inclusão e a sua efetivação por meio da educação.

Alex Mendes.
Aluno do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.
Universidade de Brasília - UnB

ANEXOS

A – TERMO DE CONSENTIMENTO

	<p>Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar</p>	 <p style="font-size: small;">UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL</p>
---	---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **O ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS**, de responsabilidade do pesquisador Alex Mendes, orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília (UAB-UnB) estou realizando um estudo sobre “ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES”. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos, favorecendo o processo de formação continuada dos professores nesse contexto.

Constam da pesquisa responder a um questionário no intuito de coleta dados necessário para este estudo. Para isso, solicito sua autorização em participar como objeto de estudo.

Esclareço que a participação é voluntária. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone **(62) 8114 0955** ou no endereço eletrônico **mendesamster@gmail.com**. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Alex Mendes

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Cargo/função: _____

E-mail (opcional): _____

Telefone (____) _____ celular (____) _____

Assinatura:

B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



A(o) Diretor(a)

Escola: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF (polos UAB-UnB de Santa Maria e Ceilandia e Anápolis). Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

O trabalho será realizado pelo Professor/cursista **Alex Mendes** sob orientação, de Ana Claudia Rodrigues Fernandes cujo tema é: **O ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS**, e que possa ser desenvolvido na escola sob sua direção.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e
Inclusão Escolar