



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO/PPGE**

**ALESSANDRA DA SILVA SOUZA AVILA AMARAL**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSOR A PARTIR DO LÚDICO:**  
**um possível caminho para identificação de alunos com altas**  
**habilidades/superdotação**

**RIO DE JANEIRO**

**2013**

**Alessandra da Silva Souza Avila Amaral**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSOR A PARTIR DO LÚDICO:  
um possível caminho para identificação de alunos com altas  
habilidades/superdotação**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Vitória Campos Mamede Maia

Rio de Janeiro  
2013

**ALESSANDRA DA SILVA SOUZA AVILA AMARAL**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSOR A PARTIR DO LÚDICO:  
um possível caminho para identificação de alunos com altas  
habilidades/superdotação**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Maria Vitória Campos Mamede Maia  
Faculdade de Educação - UFRJ

---

Profª Drª Ana Canen  
Faculdade de Educação - UFRJ

---

Profª Drª Cristina Maria de Carvalho Delou  
Faculdade de Educação - UFF

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pela saúde e fé que tenho recebido para continuar na busca pelo conhecimento. A meu marido, pela paciência e ombro amigo em toda essa caminhada, e a nossos filhos, que sempre nos alegram. Eles fizeram toda a diferença nessa empreitada... Também a meus pais, a quem honro pelo esforço com o qual lutaram ferozmente para dar acesso a seus três filhos ao mundo das letras, possibilitando-nos caminhar com êxito na selva dos letrados.

## **AGRADECIMENTOS**

Antes de tudo e todos, ao Mestre dos mestres e meu eterno inspirador: Jesus.

A meu querido marido, amigo, companheiro e o maior parceiro, por dedicar-me todo apoio necessário a meu crescimento pessoal e profissional.

A meus filhos, fonte de alegria e muita inspiração, André Gabriel, Ana Letícia e Ana Gabriele que, mesmo sendo pequenos, quando me viam estudando, entravam no quarto me davam um beijo e diziam: a mamãe tem que estudar...

A meus pais e sogros, por muitas vezes ficarem com os meus filhotes para eu poder dar conta das tarefas e seus prazos. Igualmente aos meus irmãos, cunhados, tias, primos e sobrinhos que também me ajudaram com as crianças e me encorajaram a prosseguir.

A minha orientadora e amiga Maria Vitória Campos Mamede Maia pela profissional maravilhosa que é, sem deixar de ser exigente, mas doce, ludicamente divertida e criativa. Agradeço por sua dedicação e compromisso comigo e com minha pesquisa. Sem você, certamente tudo isso teria sido bem mais difícil.

A todos do Criar e Brincar, que me receberam tão bem e me deram todo o espaço necessário para aprender que brincar também é coisa séria, de gente grande.

A meus irmãos de fé da Orla Rio, vocês me ajudaram a manter-me saudável nos momentos de tensão e pressão.

A meus colegas e amigos da UNIRIO, em especial da PROPG e da CRI, pelo incentivo e apoio necessários para conjugar com equilíbrio o estudar, o pesquisar e o trabalhar.

À Cristina Delou, professora e pesquisadora que, em 2008, plantou em meu coração a semente da árvore do conhecimento sobre as altas habilidades/superdotação. Agradeço por todo carinho e acolhimento que encontrei no PAAHSD proporcionados pela sua forma generosa, cheia de ética e de sensibilidade na condução da pesquisa de excelência que ali é realizada, e que tem ajudado a tantos futuros professores a entender um pouco mais sobre as altas habilidades/superdotação.

À Ana Canen, por sua excepcional docência. Certamente isto alargou meus horizontes como pesquisadora e me serviu como exemplo de como é possível ser profissional, ética e humana.

Aproveito para agradecer a todos os amigos que fiz nessa caminhada dentro do PPGE, em especial a Michele e a Gisele, queridas companheiras de estudo e trocas de muitas figurinhas.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi discutir a formação de professores e o lúdico, a partir da análise das aulas observadas na disciplina SSE 000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, que foi oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), durante o segundo semestre de 2011, para o curso de graduação de Pedagogia como optativa e como eletiva para as Licenciaturas. Nesta pesquisa, apresento o lúdico, por mim percebido nas oficinas de robótica que aconteciam no atendimento educacional especializado (AEE), oferecido pelo Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAHSD), que aconteciam durante as aulas da disciplina supracitada, como metodologia possível a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação com questões relacionadas ao ensino-aprendizagem. Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico (ANGROSINO; 2009), que tem como modelo o estudo de caso (YIN; 2011). Fizemos a triangulação (DENZIN & LINCOLN 2006), ao utilizarmos, além dos questionários semi-estruturados aplicados a 30 estudantes dos 45 matriculados na disciplina, as observações feitas em campo, bem como documentos referentes à disciplina bem como ao PAAAHSD. A interpretação do material construído seguiu a metodologia da "análise de conteúdo" conforme Bardin (2008). Espera-se, como resultado desta pesquisa, divulgar, junto à Academia, uma proposta de formação de professores que possa lançar mão da metodologia lúdica percebida presente nas oficinas de robóticas como sendo um possível caminho para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação de forma a tirá-los da invisibilidade, em uma perspectiva teórico-crítica (FREIRE, 1967; BOAVENTURA; 2011; SAVIANI; 2011) e ao mesmo tempo pós-moderna multicultural (CANEN & XAVIER, 2011), na qual a discussão sobre a educação especial será recortada a partir dos conceitos de inclusão e diversidade. A relevância do tema se origina tanto pelo baixíssimo número de estudantes da educação básica identificados, conforme apontado por levantamento histórico (2007 a 2011) realizado pelo INEP (2012) a respeito do número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares de educação básica, bem como pelo número ínfimo de pesquisas sobre as altas habilidades/superdotação se comparado ao número de outros que são pesquisados, como por exemplo, formação de professores.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação, formação de professores, lúdico

## ABSTRACT

The objective of this study was to discuss teacher training and playful, from the analysis of the classes observed in the discipline SSE 000247 - Educational Practices for Students with High Abilities / Giftedness, which was offered by the Faculty of Education at Universidade Federal Fluminense (UFF) during the second half of 2011, for the course of undergraduate education as optional and as an elective for the degrees. In this research, I present the playful, which I noticed in the workshops that took place in robotics specialized educational services (ESA) offered by the Program to Assist Students with High Abilities / Giftedness (PASHAG), which took place during school discipline above, as methodology possible inclusion of students with high ability / gifted with issues related to teaching and learning. This is a qualitative, ethnographic (ANGROSINO, 2009), which is modeled on the case study (Yin, 2011). We triangulation (DENZIN & LINCOLN 2006), we used, in addition to semi-structured questionnaires applied to 30 of the 45 students enrolled in the course, the observations made in the field, as well as documents relating to the discipline and to PAAAHSD. The interpretation of the built followed the methodology of "content analysis" as Bardin (2008). Expected to, as a result of this research, disclose, by the Academy, a proposal for teacher education that can make use of this methodology playful perceived workshops in robotics as a possible way to identify pupils with high abilities / giftedness in order to get them out of invisibility, in a theoretical-critical (Freire, 1967; BOAVENTURA; 2011; SAVIANI, 2011) and at the same time postmodern multicultural (CANEN & XAVIER, 2011), in which the discussion of special education will be trimmed from the concepts of inclusion and diversity. Relevance of the theme originates both the very low number of basic education students identified as appointed by historical survey (2007-2011) conducted by INEP (2012) about the number of pupils with special educational needs in mainstream schools enrolled in basic education, as well as the tiny number of searches on the high ability / gifted compared to the number others that are researched, such as teacher training.

Keywords: high abilities / giftedness, teacher training, playful.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Associação de Educação Especial	AEE
Altas habilidades	AH
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	ANPED
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	CAPES
Centro Nacional de Educação Especial	CENESP
Constituição Federal	CF
Conselho Educacional de Educação	CNE
Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica	CNE/CEB
Conselho Brasileiro para Superdotação	ConBraSD
Declaração Universal dos Direitos Humanos	DUDH
Exame Nacional de Cursos	ENADE
Fundo Nacional	FNDE
Grupo de Trabalho	GT
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	INEP
Lei de Diretrizes e Bases	LDB
Ministério de Educação	MEC
Núcleo de Atividades de Altas Habilidades	NAAHS
Organização das Nações Unidas	ONU
Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades e Superdotação	PAAAHSD
Plano Nacional de Educação	PNE
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUC/PR
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUC/RS
Pontifícia Universidade de São Paulo	PUC/SP
Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro	PUC-RIO
Super Dotação	SD
Secretaria de Educação Especial	SEESP
Serviço Nacional da Indústria	SENAI
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperativa	TDAH
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ
Universidade Federal Fluminense	UFF
Universidade Federal do Paraná	UFPR
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM
Universidade Luterana do Brasil	ULBRA
Universidade de Brasília	UnB
Universidade de Católica de Brasília	UCB
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS
Universidade do Estado de São Paulo	USP

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1 - Acervo de obras relativas à educação especial,ah/sd(ANPED)</b>	<b>20</b>
<b>Tabela 2 - Sobre os mitos (questão 1)</b>	<b>94</b>
<b>Tabela 3 - Sobre o conceito de AH/SD (questão 2)</b>	<b>96</b>
<b>Tabela 4 - Sobre o lúdico (questão 3)</b>	<b>99</b>
<b>Tabela 5 - Sobre a formação de professores (questão 4)</b>	<b>101</b>

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1 – Categoria Mitos (questão 1)</b>	<b>94</b>
<b>Gráfico 2 – Categoria ah/sd (questão 2)</b>	<b>97</b>
<b>Gráfico 3 - Categoria lúdico (questão 3)</b>	<b>99</b>
<b>Gráfico 4 - Categoria formação de professores (questão 4)</b>	<b>102</b>

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	
1.1 APRESENTANDO NOSSA INTENÇÃO DE TRABALHO	12
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
1.4 A RELEVÂNCIA DA PESQUISA	19
<b>2. CAPÍTULO 1 - SOBRE A SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL</b>	<b>22</b>
<b>3. CAPÍTULO 2 – O QUE QUEREM DIZER OS TERMOS SUPERDOTAÇÃO, ALTAS HABILIDADES E TALENTO ENCONTRADOS NAS LEIS BRASILEIRAS</b>	<b>38</b>
<b>4. CAPÍTULO 3 – OS MITOS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO</b>	<b>44</b>
<b>5. CAPÍTULO 4 – SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS</b>	<b>52</b>
<b>6. CAPÍTULO 5 - O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM AH/SD</b>	<b>72</b>
<b>7. CAPÍTULO 6 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>85</b>
6.1 – SUJEITOS	86
6.2 – LOCUS	86
6.3 - INSTRUMENTOS DE PESQUISA	88
6.4 - ANÁLISE DOS DADOS	93
<b>8. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b>	<b>103</b>
<b>9. REFERÊNCIAS</b>	<b>107</b>

## **Título:**

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSOR A PARTIR DO LÚDICO: um possível caminho para identificação de alunos com altas habilidades/superdotação**

#### **RESUMO**

O objetivo deste trabalho foi discutir a formação de professores e o lúdico, a partir da análise das aulas observadas na disciplina SSE 000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) durante o segundo semestre de 2011, para o curso de graduação de Pedagogia, como optativa, e como eletiva para as Licenciaturas. Nesta pesquisa, apresento o lúdico como metodologia possível a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação com questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, levando-se em consideração a minha percepção deste elemento nas oficinas de robótica que aconteciam no atendimento educacional especializado (AEE), oferecido pelo Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAHSD), que aconteciam durante as aulas da disciplina supracitada, Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico (ANGROSINO, 2009), que tem como modelo o estudo de caso (YIN, 2011). Fizemos a triangulação (DENZIN & LINCOLN, 2006) ao utilizarmos, além dos questionários semiestruturados aplicados a 30 estudantes dos 45 matriculados na disciplina, as observações feitas em campo, bem como documentos referentes à disciplina e ao PAAAHSD. A interpretação do material construído seguiu a metodologia da "análise de conteúdo," conforme Bardin (2008). Espera-se, como resultado desta pesquisa, divulgar, junto à Academia, uma proposta de formação de professores que possa lançar mão da metodologia lúdica percebida nas oficinas de robóticas como sendo um possível caminho para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, de forma a tirá-los da invisibilidade, em uma perspectiva teórico-crítica (FREIRE, 1967; BOAVENTURA, 2011; SAVIANI, 2011) e, ao mesmo tempo, pós-moderna multicultural (CANEN & XAVIER, 2011), na qual a discussão sobre a educação especial será recortada a partir dos conceitos de inclusão e diversidade. A relevância do tema se origina tanto pelo baixíssimo número de estudantes da educação básica identificados com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares de educação básica, conforme apontado por

levantamento histórico (2007 a 2011) realizado pelo INEP (2012), bem como pelo número ínfimo de pesquisas sobre as altas habilidades/superdotação, se comparado ao número de outros que são pesquisados, como por exemplo, formação de professores.

**Palavras-chave:** altas habilidades/superdotação, formação de professores, lúdico.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 APRESENTAÇÃO DA INTENÇÃO DE TRABALHO

O que nos propomos a fazer por meio desta pesquisa de mestrado, dentro de uma linha de políticas públicas e instituições educacionais, é discutir os mitos sobre as altas habilidades/superdotação presentes no imaginário de futuros professores, e o lúdico como um possível caminho para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, de forma a tirá-los da invisibilidade, em uma perspectiva teórico-crítica (FREIRE, 1967; BOAVENTURA, 2011; SAVIANI, 2011) e, ao mesmo tempo, pós-moderna multicultural (CANEN & XAVIER, 2011), na qual a discussão sobre a educação especial será recortada a partir dos conceitos de inclusão e diversidade.

Ao longo de meus vinte anos como educadora, tanto como professora de Língua Portuguesa das redes pública e privada do Estado do Rio de Janeiro, como coordenadora pedagógica e diretora educacional de escolas privadas tanto como, atualmente, técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO –, percebi gradualmente que, talvez, o maior desafio para conquistarmos efetivamente uma educação para todos – e, por isso, inclusiva, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 – é o de propor-se uma formação de professores que atenda minimamente teorias e práticas pedagógicas sensíveis ao outro que, independentemente de suas características cognitivas, seja contemplado como um ser único. As implicações consistiriam em práticas pedagógicas nas quais este outro seria contemplado como sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Ao ler autores como Freire nesta minha trajetória como educadora, tive a oportunidade de, em minha vivência profissional e pessoal, experimentar a prática de uma modalidade de ensino inspirada na alegria e na esperança, sem, contudo, deixar de observar de forma crítica este cenário ao pautar minha prática em uma visão histórica-crítica, na qual a educação é mediadora da ação do homem “no seio de uma prática social global” (SAVIANI, 2011, p.422). Neste viés, tomo como ponto de partida minha própria história, a fim de ler e reler o mundo, posicionando-me como sujeito crítico comprometido com a transformação social de uma realidade circunscrita nele, tornando-me, desta forma, também capaz de escrever a história, conforme recomenda Freire (1998, p.49): “Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, gerando-se às condições de seu contexto,

respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura”.

Acredito, desta forma, em uma formação teórico-crítica. Freire (1998, p. 27) propõe que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e se desenvolve (...) uma curiosidade epistemológica<sup>1</sup> (...)”. Neste sentido, para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas nas quais o educando é visto como pessoa, como o protagonista de sua própria história, a qual precisa ser respeitada e levada em conta pelo professor ao planejar uma aula, o docente precisa, de maneira ideal, buscar moldar e estruturar seu pensamento a partir de uma abordagem da “curiosidade epistemológica”, que encontrará na pesquisa-ação caminhos possíveis para uma proposta educacional inclusiva. Defendo uma formação docente na qual a realidade – que não é estática, muito menos compartimentada – será o princípio elementar de uma habilidade crítica.

Cabe ao professor não tratar a realidade de forma dogmática, impassível de transformações. É primordial assumir que, sim, ela muda. Esclarecido isto e tomando este princípio como balizador de uma educação coerente, considerar-se-á, pois, que o saber a ser por ele socializado baseia-se no saber científico, o qual, por excelência, está sempre em movimento. É, então, um saber em que nada se é e tudo se está. Logo, precisa-se considerar o contexto epistemológico no qual se encontra o saber a ser compartilhado para que este não seja apenas um conteúdo “alheio à realidade” e, conseqüentemente, sem sentido, já que a realidade também está sempre em movimento.

O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou, então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é “encher” os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que gerou e poderia dar-lhe sentido. (FREIRE, 1980, p.79)

Para fins metodológicos, a presente dissertação foi estruturada da seguinte forma: na primeira parte – introdução –, apresenta-se a estrutura que seguiremos para a construção deste diálogo, bem como os motivos que conduziram o investimento de esforços sobre o objeto, o problema, os objetivos, a relevância e a justificativa dos estudos desta pesquisa. Já na segunda parte, discutiremos sobre a superdotação no Brasil, atingindo o significado

---

<sup>1</sup> Segundo Freire (1998, p. 27, 96 e 97), seria a curiosidade ingênua do senso comum que pelo processo epistêmico, ou seja, pelo rigor metodológico da pesquisa criteriosa, transforma a curiosidade ingênua em uma curiosidade crítica por ter critérios de pesquisa para se aproximar do objeto. Assim sendo, podemos dizer que a essência da curiosidade epistemológica é a mesma da curiosidade ingênua, mudando-se apenas a qualidade da primeira.

de termos como “altas habilidades/superdotação/talento”, encontrados na legislação deste país, assim como os mitos atrelados à superdotação e que permeiam a educação brasileira; a formação de professores à luz das políticas públicas de inclusão e diversidade; o lúdico como possibilidade metodológica na formação de professores para a identificação de alunos com AH/SD. Na terceira parte, apresentaremos os dados da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos utilizados e a análise dos dados construídos. Por último, temos as conclusões, articulando os dados trabalhados ao paradigma estabelecido como base teórica para esta dissertação, bem como o desdobramento de possibilidades para futuras pesquisas.

Nossa pesquisa de dissertação tem como objetivo discutir o lúdico na formação de professores da Educação Básica como uma metodologia possível para a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação (ah/sd) no contexto educacional brasileiro, mediante a perspectiva da inclusão e da diversidade, bem como percebermos os mitos sobre as ah/sd encontrados no imaginário de futuros professores. Para tanto, partiremos da teoria crítica pela qual o currículo proposto para formação de professores é elaborado de forma pretensiosa, e não neutra. Acreditamos em que o currículo precisa ser a manifestação de uma política de valores inclusivos e entendemos que ele deve contemplar a diversidade. O presente estudo é calcado na perspectiva da teoria crítica, que contempla a abordagem do dominado e do dominador, tendo como proposta uma mudança promovida pela educação crítica com a qual o homem possa ser levado a ver seus problemas, implicando a “libertação do homem de suas limitações, pela consciência dessas limitações” (SAVIANI, 2011, p.328).

Entendemos que, para ressignificar a dualidade “dominado/dominador”, faz-se necessário abordarmos, também, a perspectiva multicultural pós-colonial<sup>2</sup>, por entendermos que apenas o paradigma da teoria crítica não seja capaz de abarcar todas as implicações da complexidade de uma sociedade ocidental pós-colonial que está em busca do repensar seus paradigmas a partir da constituição do indivíduo, o qual ganha a possibilidade de ter suas especificidades culturais, sociais, entre outras, contempladas, em

---

<sup>2</sup> Segundo Boaventura (2011, pp.23, 24, 25, 26, 51, 52, 53), a teoria postulada por Marx atrela o colonialismo como fator do capitalismo, o que de alguma forma contribuiu para que a teoria crítica fosse monocultural ao desconsiderar a cultura do outro, devido à incapacidade do colonialismo de reconhecer o outro como igual, tornado-o em objeto. No entanto, hoje, a o intercultural está cada vez mais presente em nossa realidade, o que nos leva a ser despertados para a necessidade de se reinventar a emancipação social em uma perspectiva multicultural, e não monocultural, pós-colonial, por se tratar de uma visão epistemológica do Sul e não do Norte (eurocêntrica).



busca da superação da “violência da coerção e da violência da assimilação”, características da modernidade ocidental das sociedades coloniais, conforme Boaventura (2011) nos apresenta:

As ciências sociais estão passando por uma crise, porque a meu ver estão constituídas pela modernidade ocidental, por esse contexto de tensão entre regulação e emancipação que deixou de fora as sociedades coloniais, nas quais essa tensão foi substituída pela “alternativa” entre a violência da coerção e a violência da assimilação. Algumas correntes das ciências sociais visaram, sobretudo, a regulação – os estrutural-funcionalistas. Os outros, marxistas, os críticos, mais na emancipação, mas a ideia foi sempre uma visão eurocêntrica dessa tensão; uma visão, portanto, colonialista. ( p.19)

Tendo como ponto de partida a articulação da teoria crítica emancipatória em um contexto multicultural pós-colonial, dentro do contexto cultural brasileiro e não de uma perspectiva “eurocêntrica”, refletiremos sobre o lúdico nas oficinas de robótica oferecidas pelo Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAHSD). Estas oficinas aconteceram em uma formação docente oferecida por uma universidade pública federal, que disponibiliza uma disciplina na qual se coaduna teoria e prática no momento em que são propostas leituras e discussões de teorias sobre as altas habilidades/superdotação e políticas de inclusão. Por meio das oficinas de robótica, as oficinas proporcionaram que futuros professores tivessem, na prática, o contato direto com o objeto estudado na teoria, ao terem a oportunidade de interagir diretamente com alunos da Educação Básica com altas habilidades/superdotação, diagnosticados por psicólogo especializado.

Mas por que falar sobre formação de professores e o lúdico a partir da teoria crítica na perspectiva do multiculturalismo pós-colonial como possível caminho de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, em tempos de inclusão?

1. Por acreditar que a educação continua sendo uma importante maneira de transformar realidades sociais, a partir da transformação do indivíduo, conforme proposto por Freire: “Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência” (1967, p.15). Isto possibilitará ao indivíduo lançar mão de ferramentas sociais e políticas que o

ajudarão a mudar o seu entorno, por intermédio de mudanças internas dele mesmo como sujeito cognoscente<sup>3</sup>;

2. Por acreditar que, para a educação transformar o indivíduo, é necessária uma formação docente que possibilite a constituição do professor como professor libertador, principalmente de si mesmo e da visão fragmentada do aprender, a qual é desconectada do real que o cerca.

O desafio da educação ainda continua sendo deixar de formar um professor *transmissor* para formar um professor “*formador*” (FREIRE, 1998, p.25), como aquele que “aprende ao ensinar” enquanto “quem aprende ensina ao aprender” (Idem, p.25).

Dentro dos pressupostos legais da inclusão, na qual as especificidades individuais dos alunos precisam ser contempladas pela docência, visto serem elas a identidade desta, ou seja, a sua “representação e construção do eu como sujeito único e igual a si mesmo, e o uso desta como referência de liberdade, felicidade e cidadania, tanto nas relações interpessoais como intergrupais e internacionais” (SAWAIA, 2010, p.121), o espaço pedagógico deve ser não neutro, pois, ao fomentar a ideologia dominante, pode treinar os educandos para práticas apolíticas, como se fosse possível estar no mundo sem ter que fazer escolhas e tomar posicionamentos (FREIRE, 1998, p.110).

O professor precisa se apropriar, como indivíduo histórico, de tais pressupostos. Nas pesquisas relativas ao lúdico no processo de ensino-aprendizagem, conforme apresentado por Maia (2011), percebemos que, ao recuperar o espaço do lúdico na formação de professores, é possível abrir novas abordagens para que o discente universitário – que está em formação para atuar como professor – também se constitua sujeito do processo de ensino-aprendizagem, de modo que possa fazer escolhas as quais refletirão o seu compromisso social consigo mesmo e com o outro; compromisso este que perpassará por uma visão polissêmica, multicultural, ao contemplar a pluralidade histórico-social sua e, por conseguinte, a de seus educandos;

---

<sup>3</sup> Piaget (1998, p.12) apresenta a sua percepção do desenvolvimento da inteligência e das estruturas cognitivas na direção de *natureza construtivista*, dando toda ênfase à capacidade do sujeito em atuar no processo de construção de seu próprio conhecimento, por isso cognoscente; um sujeito que, de acordo com a etapa em que suas estruturas mentais se encontram, terá condições para resolver um problema que lhe seja proposto como uma tarefa pedagógica. PIAGET, Jean. Para onde vai a Educação? Tradução de Ivete Braga, 5 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

3. Por acreditar que um dos maiores recursos do planeta Terra é o ser humano. Praticamente, não conhecemos os alunos com altas habilidades/superdotação do Brasil. Este fato é comprovado por um levantamento histórico realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP sobre alunos da Educação Básica com Necessidades Educacionais Especiais matriculados em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos. Tal estudo mostra que não temos sequer o 1% dos alunos inclusos categorizados como altas habilidades/superdotação (em 2007: 2570 alunos com ah/sd; em 2008: 3272 alunos com ah/sd; em 2009: 14.241 alunos com ah/sd; em 2010: 9000 alunos com ah/sd; em 2011: 31.082 alunos com ah/sd). Logo, somos levados a inferir que precisamos conhecer melhor os recursos humanos brasileiros de forma a contemplá-los com uma formação crítica desde a mais tenra idade;
4. Embora haja a previsão legal de uma educação que também contemple alunos com altas habilidades/superdotação (artigo 59, inciso II da Lei de Diretrizes e Bases, 1996), não encontramos uma formação adequada sobre o tema sendo oferecida aos futuros profissionais de ensino, os quais lecionarão para alunos com altas habilidades/superdotação em suas salas de aula. Provavelmente, estes alunos passarão despercebidos por seus professores devido à falta de formação docente que propicie uma percepção mínima sobre as características básicas de um educando com altas habilidades/superdotação.

Entendemos que a invisibilidade dos alunos com ah/sd pode estar atrelada à formação de professores, pois, ao fazermos um levantamento das Universidades Públicas circunscritas no estado e no município do Rio de Janeiro que em seu currículo, para as licenciaturas, contemple uma abordagem sobre o tema, encontramos apenas uma que oferecia em seu programa de formação de professores uma disciplina como optativa para o curso de Pedagogia e como eletiva para as demais licenciaturas: a Universidade Federal Fluminense (UFF). Essa disciplina que propõe formar professores da educação básica em práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação, é, então, o objeto da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que propomos fazer como um “*bricoleur interpretativo*”, o qual entende “que a pesquisa é um processo interativo, influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade

dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.32).

Partindo do paradigma da inclusão proposto por Sawaia

como processo dialético exclusão/inclusão, no qual se amplia as interpretações legalistas e minimalistas de inclusão como as baseadas em justiça social e restritas à crise do Estado e do sistema de empregabilidade, (...) exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro” (SAWAIA, 2010, p.8)

propusemo-nos a estudar uma formação de professores que contemple a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, tendo como recorte as oficinas de robótica como uma metodologia lúdica, diante da qual é possível estabelecer o vínculo entre as partes a fim de que haja um ambiente seguro para que educador e educando se posicionem, permitindo se conhecerem e se fazerem conhecidos.

Acreditamos que o espaço lúdico criado pela interação de futuros professores com alunos ah/sd permitirá uma possível identificação das características comportamentais geralmente encontradas nestes alunos, pois eles se sentirão mais à vontade para expor suas formas diferenciadas de pensar, tal como nos círculos de cultura propostos por Freire (1967), nos quais educandos eram estimulados por seus educadores a trazer o dia-a-dia como ponto de partida para o ensino-aprendizagem, oportunizando uma espécie de espaço lúdico no qual, pelo jogo das palavras geradoras trazidas pelos educandos, construía-se o processo de leitura de mundo e não apenas de uma leitura alfabética esvaziada de sentido.

## **1.2 – Problema de Pesquisa**

Embora tenhamos uma população de mais de cento e noventa milhões de brasileiros (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE, 2010), não temos sequer um por cento dela identificada como integrante do cenário de superdotação. Desta forma, apresentamos como problema central desta pesquisa a seguinte questão:

Como formar professores capazes de identificar alunos com altas habilidades no espaço escolar da sala de aula, dentro do contexto de uma educação que contempla a inclusão e a diversidade?

### 1.3 – Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, ressaltamos:

- Identificar os mitos sobre educandos com altas habilidades/superdotação que permearam o imaginário dos futuros docentes em formação pelos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas da UFF, enquanto inscritos na disciplina SSE 000247 – Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação;
- Analisar as percepções dos futuros professores sobre as altas habilidades/superdotação a partir das aulas da disciplina supracitada;
- Identificar se a oficina de robótica, como proposta de uma metodologia lúdica, permitiu que os universitários percebessem características cognitivas e comportamentais típicas de alunos com altas habilidades/superdotação de acordo com a lista de itens elaborada por Delou (1997).

### 1.4 – A relevância da pesquisa

A relevância desta pesquisa também está alicerçada na proposta de um levantamento de dados que contribui de forma significativa com a literatura vigente. Logo, para conhecer as produções acadêmicas que referenciam o tema, fiz um levantamento, em março de 2012, no Banco de Teses da CAPES (dissertações e teses dos últimos cinco anos disponíveis para consulta no sítio <capesdw.capes.gov.br/capesdw>). Entretanto, há pouquíssimas produções acadêmicas sobre este problema. Para efeitos de comparação: ao buscar “formação de professores” – na opção “expressão exata” – como assunto referente ao ano base de 2010, 466 dissertações e 168 de teses foram listadas. No período total pesquisado (2005 a 2010) sobre a formação de professores para a identificação de alunos com altas habilidades/ superdotação, apenas 1 (uma) tese de doutorado foi encontrada. Nenhuma dissertação.

Dentre as teses e dissertações pesquisadas no Banco de Teses da CAPES, destaco a pesquisa de doutorado de Haydea Maria Marino de Sant’Anna Reis: “Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil” (2006), por se aproximar bastante do proposto por esta pesquisa. É possível concluir isto a partir da leitura do resumo da tese:

Este estudo buscou analisar aspectos na formação docente para a Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação que compõem competências necessárias e desejáveis para atender ao universo da Educação Inclusiva. A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso onde foram examinados procedimentos acadêmicos/pedagógicos concernentes à formação de profissionais em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, ocorrido no período de 1999 a 2002, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Por ser um estudo de caso, não seriam pertinentes generalizações; entretanto, a investigação realizada favorece um olhar crítico sobre a realização do curso, suscitando o caráter relevante que justifica sua validação e de futuras iniciativas de mesma natureza. A Tese indica a necessidade premente da criação de cursos de habilitação profissional, que devem existir de forma contínua e adequada, em nível de pós-graduação, como garantia para impulsionar a formação de professores em nível de Graduação e/ou Ensino Médio, ampliando, como consequência, a hoje desprovida oferta de atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação no país.

(<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063031004016006P5>>, última consulta realizada em 26/09/2012)

O levantamento referido ratifica a pouca produtividade científica sobre o tema no Brasil, o que fora também apontado por Pérez e Freitas (2009), em artigo apresentado na 32ª Reunião da ANPED, em 2009. As pesquisadoras sinalizaram um número pequeno de publicações disponíveis no sítio eletrônico das universidades dos estados com maior produção científica na área quando da realização do levantamento. Este teve como base de dados as principais universidade do Rio de Janeiro (UERJ, UFRJ, UNIRIO, PUC/RJ), de São Paulo (USP, PUC/SP, UFSCar), do Rio Grande do Sul (UFRGS, UFSM, ULBRA, UNISINOS, PUC/RS), do Paraná (UFPR, PUC/PR) e do Distrito Federal (UnB, UCB). Os assuntos pesquisados no banco de dados das universidades citadas foram: educação especial, altas habilidades, superdotação, superdotado/a/s.

**TABELA 1 – ACERVO DE OBRAS RELATIVAS A EDUCAÇÃO ESPECIAL, ALTAS HABILIDADES, SUPERDOTAÇÃO, SUPERDOTADA/SUPERDOTADO/SUPERDOTADOS NAS BIBLIOTECAS DE UNIVERSIDADES DOS ESTADOS COM MAIOR PRODUÇÃO NA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. BUSCA POR ASSUNTO. (MARÇO, 2009)**

ESTADOS BASE DE DADOS ASSUNTO	RIO DE JANEIRO				RIO GRANDE DO SUL					SÃO PAULO			DF		PARANÁ	
	UERJ/Sirius	Minerva/UFRJ	UNIRIO	PUC-RIO	SaBi/UFRGS	PUCRS	UFSM	ULBRA	Unisinos	DeTaluz/USP	PUC-SP	Ufcar	Pergamum/UnB	UCB	UFPR	Pergamum/PUC-PR
Educação Especial	100	184	35	28	2993	444	200	773	350	>2000	437	399	1012	20	297	1154
Altas Habilidades	0	2	0	0	1	12	10	71	3	3	1	0	11	8	0	1
Superdotação	0	0	0	0	10	12	2	9	2	6	1	0	12	4	0	2
Superdotado/a/s	23	23	0	7	148	29	28	68	22	76	28	0	20	15	12	20

Fonte: [www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT15-5514--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT15-5514--Int.pdf) (acesso em 17/03/2012)

As pesquisadoras afirmam que este levantamento se deu apenas nas instituições que possuíam sistema de consulta via internet, quando do levantamento. Elas ressaltaram que

deve-se destacar que, na maioria delas, as obras (livros, artigos, folhetos, manuais, teses e dissertações) referidas nos assuntos “Altas Habilidades”, “Superdotação”, “Superdotada”, “Superdotado” e “Superdotados” se repetem constantemente; também cabe salientar que, dessas obras, existem 159 publicadas nos últimos 10 anos, sendo as restantes publicadas entre 1901 e 1998. (PEREZ & FREITAS, 2009, ANPED 32ª Reunião Anual, GT 15, 5514, p.8; disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>)

Em nosso entendimento isso reflete na formação de futuros docentes, visto que se não há um número razoável de pesquisa sobre as altas habilidades/superdotação, dificulta-se o fomento de futuros professores com o mínimo de conhecimento sobre o que venha a ser o assunto, na graduação, considerando uma perspectiva de educação inclusiva e de diversidade. Devido à indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão conforme previsto em lei, acreditamos que uma coisa influencia a outra.

## CAPÍTULO 1 - SOBRE A SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, iremos apresentar a história das altas habilidades/superdotação (ah/sd) no contexto brasileiro, a partir dos diplomas legais, com o objetivo de percebermos se, ainda hoje, os conceitos trabalhados nas leis atuais remontam ao passado, o que nos leva a inferir que, ou o que fora apresentado no passado era de extrema vanguarda, ou que no campo da superdotação, no contexto científico brasileiro, pouco se tem produzido nos últimos trinta anos em relação a outros temas que a academia brasileira venha se debruçando sobre, e que, por isso, também por inferência, pouco se teria avançado na inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação dentro do contexto da educação brasileira.

Maia (2012)<sup>4</sup>, ao discutir sobre as questões relativas à aprendizagem com suas turmas de universitários entre o sexto e o nono período do curso de Pedagogia da UFRJ, realizou uma enquete em sala de aula. O objetivo era saber quantos de seus alunos, futuros professores, conheciam o material criado em 2007 pelo Ministério de Educação sobre altas habilidades/superdotação, que além de ser uma coleção impressa enviada gratuitamente pelo MEC, bastando apenas ser solicitada, está também disponibilizada em seu sítio eletrônico<sup>5</sup>. A constatação foi que, dos 38 alunos ali presentes, nenhum tinha sequer ouvido falar a respeito de tal material.

Entendemos, portanto, ser oportuno o uso do material<sup>6</sup> supracitado como fio condutor para este capítulo, por perceber a importância de mostrar que há, sim, um ponto de partida para a escola, professores e família de alunos com altas habilidades/superdotação conhecerem um possível comportamento de alunos com altas habilidades/superdotação. Logo, o uso do argumento que afirma não conhecer este assunto torna-se inviável para justificar a falta de atendimento destes alunos no contexto escolar. Ainda que o material disponibilizado pelo MEC precise ser revisitado com novas abordagens sobre o tema, não podemos desconsiderá-lo, pois há nele, em sua maioria, conceitos e orientações que podem ajudar na identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação brasileira.

---

<sup>4</sup> Apontamentos realizados em sala de aula pela disciplina “Concepções e Práticas” do curso de Pedagogia da UFRJ.

<sup>5</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12679:a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadessuperdotacao&catid=192:seesp-esducao-especial](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12679:a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadessuperdotacao&catid=192:seesp-esducao-especial)

<sup>6</sup> (idem ao 5)



O respectivo material é composto por quatro volumes, sendo o introdutório da coleção o que vem sob o título: Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais, que apresenta como o material fora elaborado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) de então. O objetivo deste volume é fazer uma apresentação do assunto a partir de artigos de pesquisadores sobre o tema. Nos outros três volumes, teremos artigos científicos que tratam sobre as Altas Habilidades/superdotação a partir de recortes específicos, a saber: volume I - direcionado aos professores; II - propostas de atividades de estimulação de alunos com AH/SD e III - questões referentes ao aluno e à família deste aluno com AH/SD.

Boaventura (2011) faz distinção entre três crises na universidade pública contemporânea: “a crise de hegemonia, a de legitimidade e a institucional” (p.68). Segundo o autor, a de hegemonia está relacionada ao fato de que a universidade era a única instituição na produção de conhecimento de excelência e, atualmente, ela se depara com o dilema entre produzir conhecimentos exemplares e, ao mesmo tempo, ter de se democratizar com o acesso de mais gente ao ensino público como direito. Esse dilema gera a crise de legitimidade ao não permitir que a universidade cumpra seus objetivos. O autor aponta que a crise institucional está relacionada à autonomia na qual a universidade foi criada. Esta autonomia vem se perdendo, porque cada vez mais espera-se que a universidade seja conduzida e administrada como uma empresa ao atribuir-lhe critérios de eficácia típicos do mundo empresarial. O autor coloca a necessidade de termos uma universidade com compromisso político diante da sociedade que a envolve.

Ao ler as postulações de Boaventura (2011) sobre a universidade, pensamos ser oportuno trazer para o cenário de uma pesquisa de dissertação o material do MEC (2007)<sup>7</sup> desconhecido, muitas vezes, pela própria academia, embora, paradoxalmente, seus artigos tenham sido escritos por pesquisadores que estão no espaço de produção de alguma universidade. Se não há divulgação na academia sobre a existência de tal material, como poderemos conhecê-lo – até mesmo para poder, se for o caso, refutá-lo ou, quem sabe, aperfeiçoá-lo?

Delou (2007), no capítulo 2 do volume 1, ao tratar da Legislação e das Políticas Educacionais para a inclusão do aluno com ah/sd, esclarece-nos que o primeiro registro sobre atendimento a alunos superdotados no contexto educacional brasileiro foi em 1929,

---

<sup>7</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12679%3Aa-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadeessuperdotacao&catid=192%3Aseesp-esducao-especial&Itemid=860](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12679%3Aa-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadeessuperdotacao&catid=192%3Aseesp-esducao-especial&Itemid=860)

quando encontramos, na Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, uma previsão de atendimento educacional aos *super-normaes*. Isso aconteceu um pouco antes da Revolução de 1930 e da criação do Ministério da Educação e da Saúde. De acordo com Delou (2007), havia, naquela época, dois teóricos, professores de escolas públicas, que escreveram três livros no Brasil sobre o tema: Leoni Kaseff lança em 1931 seu livro, intitulado *Educação dos super-normaes*; Emílio Pinto, com *O problema da educação dos bem dotados*, em 1932, e *O dever do estado relativamente à assistência aos mais capazes*, em 1933. Paralelamente, também em 1929, o governo do estado de Minas Gerais convida a psicóloga russa Helena Antipoff para assumir a cadeira de Psicologia Experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, objetivando a formação de professores a partir dos princípios da Escola Ativa. Aquela estudiosa trouxe muitas ideias inovadoras para o Brasil, principalmente no que tangia ao ensino dos que eram chamados de “excepcionais”.

Conforme dados históricos sobre a educação brasileira apresentados por Saviani (2011), podemos concluir que tal convite tenha sido influenciado pelo movimento da Escola Nova, que contou com a participação de Francisco Campos, primeiro ministro de Educação e Saúde Pública do governo provisório, notado pelo conjunto de seus sete decretos conhecidos como a Reforma Francisco Campos, juntamente com Mário Casasanta. Alguns fatos históricos daquela época nos trazem a percepção de que havia muita inquietação a respeito das conjunturas políticas, econômicas e sociais do mundo de então e que, de alguma forma, esses acontecimentos corroboravam para o pensar de novos caminhos educacionais a partir dos pressupostos da Escola Nova como provável forma de alteração de alguns cenários, conforme proposto no Manifesto dos Pioneiros, em 1932, documento que claramente refletia este desejo de mudança do paradigma educacional brasileiro.

Estávamos em uma época de muitas inquietações. Helena Antipoff destacou-se como uma tentativa do governo mineiro de trazer para o contexto educacional uma cientista da psicologia comportamental, ainda sob influência do paradigma positivista, próprio da época. A intenção era realizar pesquisas científicas de forma neutra, com ênfase dada ao ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não entre processos (DENZIN & LINCOLN, 2006) que fomentassem mudanças oferecidas aos brasileiros de Minas Gerais, na prática educacional das escolas. Mais tarde, estas práticas poderiam ser

compartilhadas em outros contextos educacionais brasileiros, a partir de um projeto de sistematização da educação nacional.

Logo após essa experiência, em 1938, Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, onde identificou oito crianças *super-normaes* que, depois, receberam da estudiosa um novo termo para referência sobre si: *as crianças bem-dotadas*. Em 1939, ela, como presidente da Sociedade Pestalozzi do Brasil, propôs a inclusão de um parágrafo nos estatutos da instituição com a finalidade de esclarecer que no termo *excepcional* estavam incluídos os que tinham características acima ou abaixo da norma de seu grupo, pois tais características mentais, físicas ou sociais “fazem de sua educação um problema especial” (Antipoff, 1984, p.149). Em 1945, Antipoff reuniu alunos da Zona Sul do Rio de Janeiro em pequenos grupos por meio dos quais foram desenvolvidos estudos em literatura, música e teatro. Delou (2007) coloca que esses poderiam ser os embriões do que mais tarde se tornaria o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação.

Segundo Gama (2006, p.22), a Sociedade Pestalozzi do Brasil organizou em 1966, no Rio de Janeiro, e em 1967, em Belo Horizonte, “os dois primeiros seminários sobre bem-dotados”. A autora relata também que, em 1950, foi organizado por Julieta Ormastroni o programa “Cientistas para o Futuro”, em São Paulo, iniciado junto ao Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura. O programa promoveu o processo seletivo do melhores projetos de ciências desenvolvidos por alunos da 5ª à 8ª série do antigo primeiro grau e por alunos do antigo segundo grau de todo Brasil. Gama (2006, p.23) expõe que o principal objetivo do concurso em questão era descobrir novos talentos no campo das ciências, bem como ajudá-los a continuarem seus estudos e ingressarem na universidade.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação expressou, por meio de artigos 8º e 9º, a preocupação brasileira sobre a educação dos excepcionais, palavra trazida ao jargão educacional brasileiro por Helena Antipoff para referir-se aos que apresentavam algum tipo de deficiência mental, aos que estavam acima da média esperada pela educação normal e aos que apresentavam algum tipo de conduta fora do padrão social esperado, sendo todos estes vistos como “problemas” (grifo nosso). Influenciada por uma política Social do Bem-Estar, na qual há a ideia da defesa de direitos sociais – como a educação e a saúde – como pré-requisitos para qualquer cidadão poder existir, a ênfase educacional dada era a clínica. Isto levou a Lei a explicitar o termo *tratamento* a ser dado aos excepcionais.

O Ministério de Educação e Cultura, em 1967, forma uma comissão para criar critérios de identificação e atendimento aos alunos superdotados. Nesta época, não havia a presença de muitas instituições públicas para trabalhar a Educação Especial no Brasil. Mesmo as que existiam tratavam o tema de forma assistencialista; seu referencial teórico focava o paradigma da cura, da reabilitação e da eliminação dos comportamentos inadequados, o que leva Delou (2007) a concluir que a ênfase estava na deficiência. Assim sendo, os superdotados não eram contemplados, visto que não havia neles nada que necessitasse de cura.

Em 1971, com a promulgação da Lei nº 5692, encontramos, pela primeira vez, de forma explícita, orientações para que alunos com deficiências físicas, mentais, ou que estivessem atrasados quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, conforme as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Art.9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971, p.1)

Delou (2007) ressalta que esta lei teve sua proposição em plena ditadura militar. Conjuntamente a ela, criou-se o Projeto Prioritário nº 35, que colocou a educação de superdotados como área primeira da Educação Especial no Brasil. Chamamos à atenção o fato de que essa política definiu a base doutrinária da Educação Especial para os alunos superdotados no contexto da educação brasileira, fundamentando as ações de atendimento educacional especializado propostas pelo governo ainda hoje, após quase quarenta anos. Segundo o Projeto Prioritário nº 35, crianças superdotadas e talentosas eram aquelas que mostravam um desempenho acima da média e, por isso, notável.

Crianças superdotadas 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 psicomotora. (Brasil, 1976, p.2)

Partindo dos pressupostos legais apresentados, era de se concluir, já nessa época, que a identificação de alunos com ah/sd pressupunha a necessidade da formação de professores qualificados para tal, que deveriam ser capazes de poder perceber, em um

contexto de sala de aula, aspectos que, na grande maioria das vezes, estão ligados à subjetividade do aluno, nem sempre manifestos de forma clara no espaço escolar, muito menos em ambiente escolar influenciado pela ditadura, em que o medo fica latente e contribui para que, na sala de aula, os alunos não encontrem ambiente favorável para expressarem suas subjetividades. Segundo Landau (2002), a coragem é o que dá suporte ao comportamento de um aluno superdotado, mas, ao mesmo tempo, crianças superdotadas são “muito sensíveis a qualquer tipo de limitação e recusam a autoridade de outros, o que torna sua educação mais difícil” (p.113).

Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao MEC, propondo ações educativas e fomentando iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência e com altas habilidades e superdotação. Segundo as pesquisadoras Solange Lima e Enicéia Mendes<sup>8</sup>, o CENESP foi “o primeiro passo mais concreto do governo federal para traçar políticas nacionais para a área”, pois, antes, o que tínhamos era a educação dos excepcionais resumida a “eventos isolados e ações ocasionais” (MEC/SEESP, 1995, p.9-11)<sup>9</sup>.

Em 1979, foi fundada a Associação Brasileira para Superdotados, ABSD. Junto ao MEC, UNESCO, SENAI e outros, a ABSD fomentou eventos nacionais e internacionais que, mais tarde, fortaleceriam decisões ministeriais sobre o tema.

Em 1988, com o fim da ditadura, finalmente é promulgada a nova Constituição Federal Brasileira, a Constituição Cidadã, que assegurará o direito à educação para TODOS os brasileiros, confirmando o direito à educação de todos os indivíduos, conforme está proposto na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948.

Em 1990, na conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, o Brasil se compromete, junto à comunidade internacional, com a erradicação do analfabetismo brasileiro, bem como com a universalização do ensino fundamental.

Logo após, em 1994, em Salamanca, na Espanha, teremos a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Em linhas gerais, este evento teve como um de seus principais objetivos apresentar a proposta de integrar os alunos com necessidades educacionais especiais à escola regular.

---

<sup>8</sup> <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf>

<sup>9</sup> Citado no cap. II - Fundamentos Legais, do Doc. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos* / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasil.- Brasília: MEC/SEESP, 1995. Col. Diretrizes 10. p.9-11.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas (...) <sup>10</sup>

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (a LDB - Lei nº 9.394/1996), em seu capítulo V, que trata da Educação Especial, no artigo 59, inciso II, encontraremos a superdotação contemplada.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (...)

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. <sup>11</sup>

De acordo com o estudo sobre os Alunos Superdotados/Altas Habilidades elaborado pela Consultoria Legislativa da Câmara de Deputados Federais, publicado em fevereiro de 2010, e disponível na Biblioteca da Câmara de Deputados Federais, bem como em seu sítio digital <sup>12</sup>,

os maiores avanços na área da educação para superdotados – na legislação e no atendimento – ocorrerão já no novo milênio, sobre a base da implementação da nova LDB (Lei nº 9394/1996), das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, editadas pelo CNE em setembro de 2001 e com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei Nº 10.172/2001), em janeiro de 2001.

No entanto, questionamos tal avanço, pois ainda não vemos na prática educativa uma educação que priorize a aprendizagem, conforme se postula na LDB de 1996. O engessamento das práticas educativas sistematizadas pelos governos municipais, estaduais e federais ainda não dão abertura suficiente para que seja colocado em prática o que já tem previsão legal. Quando em seu artigo 23 a LDB/96 abre a possibilidade de se flexibilizar a organização da Educação Básica, não percebemos nos sistemas educacionais propostas inovadoras que coloquem em prática essa flexibilização no ensino regular.

<sup>10</sup> (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acessado em 29/08/2012)

<sup>11</sup> (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ldb96>)

<sup>12</sup> Acessado em 29/08/2012, disponível em [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3202/educacao\\_alunos\\_aparecida.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3202/educacao_alunos_aparecida.pdf?sequence=1)

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.<sup>13</sup>

Hoje, após 16 anos de LDB, o que temos são sistemas educacionais que não enfatizam as características de aprendizagem do aluno, conforme a lei assevera ao afirmar: “Sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”, mas que, como tem sido feito historicamente na escola brasileira, prioriza os resultados que avaliações homogeneizantes trazem, pois tais números serão os que contarão para os acordos internacionais relativos a políticas econômicas internacionais, pois, como bem coloca Saviani (2011), em sociedades como a nossa, há o “primado da política sobre a educação” (p.421).

Necessário se faz discutir entre a comunidade escolar, gestores, professores, pais, alunos, e até mesmo com a sociedade civil como um todo, as possibilidades previstas em lei de uma educação na qual o mais importante é a aprendizagem e não a “capacitação” atrelada à educação que atende as demandas de mercado, a qual, segundo Saviani (2011), tem como objetivo a constituição de cidadãos-trabalhadores submissos aos interesses do mercado. É urgente refletirmos sobre outras maneiras possíveis de propor uma escola que, necessariamente, não precise ser seriada ou de ciclo, pois, segundo o diploma legal acima citado, os meios precisam estar a serviço do fim maior, que é a aprendizagem.

Uma escola que priorizasse a aprendizagem certamente não teria dificuldades, por exemplo, de acelerar um aluno superdotado já que, segundo o artigo 24 da LDB, em seu inciso V, há a previsão da “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”; o que também representaria melhor otimização dos recursos públicos, já que, se você pode de forma segura e eficaz oferecer formação para um aluno com altas habilidades ou superdotação da educação básica em menor tempo, demonstrando ele ter capacidade cognitiva e emocional para tanto, por que o impedir de progredir conforme seu ritmo, já que a lei diz que isso deve ser levado em consideração?

Talvez por não existir ainda nos sistemas educacionais a flexibilidade necessária para pensar de forma inovadora, relegando-se sempre a segundo plano uma discussão que possibilite maneiras diferenciadas para fazer valer o que está na lei, ou seja, entendemos

---

<sup>13</sup> Acessado em 29/08/2012, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

serem necessárias ousadia epistemológica, bem como mais autonomia para tentar outras formas de sistematizar a educação básica de maneira que esta contemple a subjetividade do educando.

Abaixo relacionamos alguns documentos do Conselho Nacional de Educação - CNE que, a nosso ver, precisam ser levados em consideração nesta dissertação, por tratarem de forma muito específica o tema nuclear de nosso estudo neste capítulo, que tenta recuperar a história da educação dos alunos superdotados a partir dos pressupostos legais, a fim de assegurarmos que há muito tempo vem sem falando sobre o assunto junto às políticas de educação, mas de fato pouco se tem realizado:

- No Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação<sup>14</sup>, sob o título “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, encontramos explícita uma declaração de que a Educação para os superdotados necessita estar pautada em desafios, motivações específicas, pois estes demonstram rapidamente falta de interesse pelo conteúdo, “(...) são tidos como trabalhosos e indisciplinados. Deixam de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo o enriquecimento e o aprofundamento curricular”. Este Parecer já dá indícios de que há a necessidade da oferta de uma educação desafiadora que permita aos superdotados desenvolverem seu pensamento divergente, já que, muitas vezes, apropriam-se da realidade por uma perspectiva diferente da de seus pares.
- Na Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, encontramos a definição de AH/SD ao referir-se a estes alunos como sendo aqueles que apresentam

grande facilidade de aprendizagem, que os leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar.

---

<sup>14</sup> Acessado em 27/12/2012, [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)



Segundo o que nos apresenta o material do MEC (2007), a criação do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) em 2003 foi um marco, pois fora criado com a missão de

congregar e representar, nacional e internacionalmente, as pessoas físicas e jurídicas nos âmbitos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal associadas que realizem ações ou estejam interessadas em ensino, pesquisa e atendimento na área das altas habilidades/superdotação. (ConBraSD, 2003, art.2º)

Desde então, o ConBraSD tem sido um interlocutor junto ao MEC e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) com o objetivo de fomentar ações políticas e pedagógicas que contemplem, de fato e de direito, a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação no contexto educacional brasileiro.

Neste sentido, o ConBraSD tem orientado as famílias dos alunos com altas habilidades ou superdotação a procurarem o Ministério Público para que sejam respeitadas as leis que tratam da matéria e asseguram a seus filhos uma educação adequada às suas necessidades cognitivas. Também tem representado os interesses dos alunos com altas habilidades ou com superdotação quando, por exemplo, em 2008, apresentou, no Senado Federal, o Ofício número 26/08, para que o mesmo apreciasse a matéria e legislasse em função da preservação dos direitos e dos deveres dos cidadãos brasileiros que têm altas habilidades ou superdotação.

Dentro do painel histórico sobre ações que visem contemplar os alunos com altas habilidades, também teremos em 2005, no âmbito da SEESP/MEC, em parceria com a UNESCO e o FNDE, a implantação dos *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação* – os NAAHS, nos 26 estados e no Distrito Federal, que hoje se constituem como referência para o atendimento dessa população. Contudo, o NAAHS do Rio de Janeiro – de acordo com a consulta feita por meio de uma visita que fizemos à Secretaria da Educação do Estado do Rio de Janeiro, na Rua da Ajuda, Centro da capital, no setor responsável pela coordenação da educação especial, em março de 2011 – só atende aos alunos da rede estadual de ensino, conforme informado pelas professoras que trabalham junto à Coordenação de Educação Especial do Estado.

Em 2008, teremos a construção do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), realizada pelo grupo de trabalho de especialistas convidados pelas autoridades oficiais. Neste documento,

encontramos os alunos com altas habilidades/superdotação definidos como alvo de atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades da Educação. Igualmente importante é a edição do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e revogado pelo Decreto 7.611, de 17/11/2011. Fazemos aqui uma observação: o Decreto 7.611, em seu Art.1º. § 1º, expõe a expressão “altas habilidades ou superdotação”, trazendo, mais uma vez, dúvidas sobre o conceito de altas habilidades e de superdotação, visto que, em vários momentos, o legislador coloca o termo superdotação/altas habilidades e talento como se fossem sinônimos, contudo, não o são, assunto este que abordaremos teoricamente no próximo capítulo.

O novo decreto, em seu artigo primeiro, dá aos alunos com altas habilidades/superdotação e a todos os demais alunos da educação especial a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de apoio necessários no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar a sua efetiva educação. Em seu artigo 2º, diz-nos que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em seu artigo 3º, encontramos os objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- 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, etapas e modalidades de ensino.

Em 2009, teremos, então, a Resolução CNE/CEB número 4/2009<sup>15</sup>, de 2 de outubro de 2009, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, a qual definirá os alunos com AH/SD da seguinte forma:

---

<sup>15</sup> Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17, disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) acessado em 29/08/2012.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Temos também o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 a 2020, que ainda se encontra em apreciação pelo Congresso Nacional Brasileiro. Neste plano, há a meta 4, que prevê a universalização, para a população de 4 a 17 anos, do atendimento escolar em ensino regular para alunos com transtornos globais de desenvolvimento, deficiências, superdotação ou altas habilidades. Essa meta vem atender o compromisso assumido pelo Brasil ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiências (ONU, 2006), a qual assegura um ensino regular inclusivo em todos os níveis.

Dentro desta dissertação, entendemos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme proposto pelo Decreto 7.611, de 17/11/2011, como uma medida precária, pois acreditamos que o melhor seria a inserção social destes no contexto de uma sala regular, para que uma nova cultura eclodisse da convivência de todos os alunos, respeitando-se as características individuais de cada um. O AEE, no entanto, pode ser um bom instrumento para promover a transição da cultura da escola exclusiva para a da escola inclusiva, na qual haverá uma prática adequada para o atendimento das necessidades cognitivas de todos os seus alunos, independentemente de serem eles ditos “normais” (grifo nosso) ou não, como defendem Booth & Ainscow (2002) :

Inclusão e exclusão são exploradas ao longo de três dimensões inter-relacionadas do aprimoramento escola: criando culturas inclusivas, produzindo políticas inclusivas e desenvolvendo práticas inclusivas. (...) Às vezes, muito pouca atenção é dada ao potencial para que as culturas da escola sirvam de apoio ou enfraquecimento de desenvolvimentos no ensino e na aprendizagem. E, no entanto, elas são o coração do aprimoramento da escola. O desenvolvimento de valores inclusivos compartilhados e de relações de colaboração pode levar as mudanças nas outras dimensões. É através das culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e práticas podem ser sustentadas por novos membros de Pessoal e estudantes. (p.10,11)

Alunos que, aparentemente, estão dentro do grupo dito “normal” (grifo nosso) precisam também de um atendimento diferenciado para que um conteúdo, por exemplo, possa ser consolidado. Mas como o AEE fica circunscrito às especificidades da Educação Especial, estes alunos não estariam contemplados e não receberiam esse olhar diferenciado, realizando-se, assim, outro tipo de exclusão.

Segundo Santos (2008), a educação inclusiva contribui para que haja “uma

educação diferente, transformadora, que vai além da visão neoliberal de capacitação. Por meio do convívio com a diversidade e utilizando-se de toda a sua riqueza, espera-se ajudar na formação de indivíduos mais críticos para decidir” (p.14). Acreditamos em que a escola precisa ser um espaço social que esteja em consonância com o mundo ao seu redor. A diversidade está presente cada vez mais no dia-a-dia de um mundo globalizado e na escola não pode ser diferente, sendo ela “condição constitutiva do conceito de inclusão” (SANTOS, 2008, p.11). Segundo a autora, não temos como falar de inclusão sem contemplarmos a diversidade e sem pensarmos no processo dialético que a inclusão traz face às exclusões, por isso, entendemos a inclusão como um processo que necessariamente contempla a diversidade.

Segundo Freire (1998), para termos uma prática pedagógica crítica que contemple a subjetividade do educando, não basta apenas ciência e técnica. É necessário propor uma formação docente que vise, principalmente na prática didática daqueles que se propõem formar, algumas qualidades ou virtudes como “amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança, abertura à justiça (...)” (p.136).

A discriminação para Freire (1998) está ligada a não escutar o outro, por este, de alguma forma, ser inferior a mim. Logo, eu não falo com aquele que é diferente à ordem social estabelecida, a qual coloca os ditos “normais” (grifo nosso) em uma relação de superioridade aos que não se encontram na escala cultural da normalidade. “Eu falo a ele” (idem), pois o “diferente não é o outro a merecer respeito; é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível” (idem). Ao separarmos um espaço direcionado aos educandos “diferentes”, corremos o risco de consolidar, mesmo com a intenção de atender necessidades educacionais específicas, a diferença como uma anomalia, quando, na verdade, o “normal” é ser diferente. Temos uma constituição fisiológica semelhante, mas não igual; como seres históricos, temos um contexto social e cultural que permeia a nossa forma de ser, sentir e estar no mundo. Isto nos torna indivíduos.

Assim, o AEE, como uma resposta imediata a uma necessidade, pode ser válido, mas precisamos refletir se ele está colaborando para que outros processos de exclusão aconteçam no seio da escola e com o consentimento de todos.

Santos (2008) ressalta que o educador precisa ter claro “que todas as pessoas têm direito à educação e que todas podem aprender” (p.11), mesmo que nós, educadores, ainda

não saibamos qual a melhor forma de planejar uma aula individualizada e adaptar o currículo para que todos os alunos possam ter atendidas suas necessidades educacionais.

Novaes (1979) narra que, quando estava em um simpósio em Genebra, houve uma discussão sobre metodologia de ensino. Perguntaram a Piaget sobre sua opinião a respeito do melhor método. Piaget respondeu que não há o melhor nem o pior método, mas somente um tipo de método – o adequado.

Anteriormente, vimos que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conforme a Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, propõe alguns tipos de atendimento, “métodos” (grifo nosso), ao aluno superdotado, por ter condição de aprofundar e enriquecer os conteúdos curriculares, havendo uma proposta de suplementação nas classes comuns, em salas de recursos ou em outros espaços a serem definidos pelo sistema de ensino, não descartando a aceleração de estudos, ao se referir à possibilidade do estudante superdotado concluir em menor tempo a série ou a etapa escolar

grande facilidade de aprendizagem, que os leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar.

Levando-se em conta o que fora respondido por Piaget no simpósio em Genebra, conforme relato de Novaes (1979), chamamos à atenção o fato de que encontramos no material do MEC (2007) para orientação dos professores (Volume 1), as seguintes propostas de AEE em consonância com a lei:

- Flexibilização/Aceleração: de acordo com Guenther e Freeman (2000), essa seria a modalidade mais antiga e a mais barata, com processo diferente do padrão usual da seriação ou das áreas de conteúdo. Ela pode acontecer por intermédio do saltar de séries e até mesmo da flexibilização do currículo, de forma que as etapas previstas venham a ser cumpridas em tempo menor do que o normalmente proposto. Abaixo seguem as formas de aceleração propostas por Guenther e Freeman (2000)<sup>16</sup>:

1. Entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo – do nível da Educação Infantil em diante;
2. Saltar de séries escolares – promoção para séries seguintes;

---

<sup>16</sup> MEC, 2007, *apud*

3. Aceleração por disciplina – frequentar séries mais adiantadas em determinadas disciplinas;
4. Agrupamento vertical – em classes mistas, com ampla variedade de idades e séries, de modo que os mais novos possam trabalhar com os mais velhos e mais avançados;
5. Cursos especiais fora da escola que ofereçam mais conhecimento em áreas curriculares específicas;
6. Estudos paralelos – cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ao mesmo tempo, e assim por diante;
7. Estudos compactados – quando o currículo normal é contemplado em metade ou terça parte do tempo previsto;
- 8 – Planos de estudo auto-organizados – estratégia em que os alunos desenvolvem atividades ou projetos de seu interesse enquanto esperam o resto da classe completar o que eles já fizeram ou aprenderam;
- 9 – Trabalho com um mentor, especialista de uma certa área de interesse do aluno, na escola ou fora dela;
- 10 – Cursos paralelos – por correspondência, televisionados ou outra forma de ensino a distância. (p.110)

- Enriquecimento: Alencar e Fleith (2001)<sup>17</sup> colocam que o enriquecimento pode acontecer de várias formas. Podendo ser a proposta de completar em menos tempo o conteúdo proposto, permitindo a inclusão de novos conteúdos de estudo. Pode ser realizada, também, uma proposta de investigação mais ampla sobre tópicos que estão sendo ministrados, de maneira que haja acesso ao maior número de fontes de informação possível para conhecer e dominar sobre determinada matéria. O enriquecimento, em consonância com o que é proposto pelas autoras, pode ser feito tanto em sala de aula regular como por meio de atividades extracurriculares. Elas ressaltam que a importância de um programa de enriquecimento que possibilite ao aluno liberdade de escolha dos tópicos de estudo “dá extensão e dá a profundidade desejada, permitindo-lhe ainda utilizar o seu estilo preferido de aprendizagem” (p.134).
- Segregação: segundo Alencar e Fleith (2001), “seria o método mais controvertido” (p.141). Tem como proposta separar os estudantes mais capazes de seus pares que são medianos. Geralmente, o critério utilizado para fazê-lo é o intelectual. Os alunos são testados e, a partir de seu desempenho acadêmico, são colocados em classes especiais. Alencar e Fleith (2011) expressam que há autores que defendem a segregação como sendo o melhor método por meio do qual a escola levaria o aluno a ter uma

---

<sup>17</sup> MEC, 2007, *apud*.

dedicação mais motivada a tarefas que lhe interessam e requerem mais de sua força de vontade e talento. Ressaltamos que, embora haja previsão legal para que a segregação aconteça no sistema educacional brasileiro – o que é muito mais fácil de acontecer, por exemplo, nas escolas privadas – acreditamos que segregar corrobora para termos cada vez mais uma sociedade exclusiva, com dificuldades de lidar com o diferente, muitas vezes não incluído no padrão social estabelecido.

Saviani (2011) aponta para o fato de a “ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana” (p.430) estar assentada na exclusão ao admitir que nela “não há lugar para todos” (p.430), o que levaria boa parte daqueles que chegam à idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA) não conseguirem nesta ingressar. A outra forma de exclusão da ordem econômica atual é o fato de cada vez mais os processos produtivos estarem sendo automatizados, acarretando crescente dispensa de mão de obra. É um sistema que estimula exageradamente a competição como forma de se maximizar a produtividade.

Dentro dessa perspectiva, defendemos neste estudo que a segregação acaba por fomentar nas crianças uma educação não crítica, reprodutivista de valores sociais cada vez mais excludentes, o que não contribuiria para a transformação do contexto social brasileiro, no qual o dominador vê no dominado uma ameaça a seu *status quo*. Saviani (2011) postula que o mundo pós-moderno “centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos” (p.426). O autor apresenta a “pedagogia da exclusão” como aquela que prepara indivíduos para se tornarem cada vez mais empregáveis a partir da capacitação destes no maior número possível de cursos dos mais diferentes tipos e, caso não consigam escapar da condição de excluídos, mesmo estando totalmente capacitados, por meio da pedagogia da exclusão lhes será introjetada a responsabilidade por ter fracassado.

Do ponto de vista da teoria crítica, não podemos fortalecer propostas pedagógicas que reproduzam mais desigualdades sociais. A segregação seria um reforço à visão elitista que pode ser repensada a partir do talento criativo do aluno superdotado, que precisa ser conduzido a ter uma consciência crítica de seu entorno social, até mesmo para propor outras formas de articulação do poder em um estado democrático de direito, mas que, segregado, dificilmente terá como fazê-lo.

## CAPÍTULO 2 – O QUE QUEREM DIZER OS TERMOS SUPERDOTAÇÃO, ALTAS HABILIDADES E TALENTO ENCONTRADOS NAS LEIS BRASILEIRAS

No contexto das altas habilidades ou superdotação, para que a inclusão ocorra é importante entender melhor o que significa os termos altas habilidades/superdotação/talento encontrados nas leis apresentadas nesta dissertação.

Nos diplomas legais, encontramos três termos referentes a este tema: superdotação, altas habilidades e talento. Mas, teoricamente, qual a diferença entre eles?

Segundo Virgolim (2007), o termo inglês *gifted* está relacionado a uma habilidade superior, a um dom sobrenatural ou a uma dádiva divina, o que traz a ideia de algo que é inato. No contexto brasileiro, o prefixo “super”, muitas vezes associado à ideia de “super-homem”, fortaleceu o pensamento de que um desempenho ou produção excepcional “se realizaria independentemente das condições ambientais” (MEC, 2007, vl.1, p.19). Nos anos de 1970, como já vimos anteriormente, o Brasil adotou como oficial a definição divulgada em documentos oficiais do MEC (CENESP, 1986): “são consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos (...)”<sup>18</sup>.

Em 1994, o termo *altas habilidades* foi colocado na legislação brasileira, retirando-se o *talentosas*. Delou (2007) chama nossa atenção ao fato de, ao pontuar-se na Declaração de Salamanca o atendimento aos superdotados, acarretou-se, no Brasil, uma mudança de termos.

Alencar e Fleith (2001) relatam que alguns estudiosos norte-americanos rejeitam o termo superdotado, porque este tende a “obstruir o nosso pensamento e a gerar resistência com relação aos esforços a favor de melhores condições à educação de jovens com altas habilidades” (p.154). Sendo assim, defenderam que o termo altas habilidades estaria associado mais ao desempenho do que às características subjetivas.

Elas conceituam a superdotação como sendo um constructo psicológico difícil de inferir por estar associado a ele um conjunto de traços e características pessoais do indivíduo. As autoras abraçam uma visão multidimensional de inteligência, pela qual fatores internos e externos podem influenciar no desenvolvimento do talento. Assim apresentam alguns critérios pelos quais orienta-se o conceito de superdotação: os dados empíricos; a construção ou seleção de estratégias e instrumentos direcionados ao processo

---

<sup>18</sup> [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3202/educacao\\_alunos\\_aparecida.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3202/educacao_alunos_aparecida.pdf?sequence=1)



de identificação e de atendimento das necessidades educacionais dos superdotados; permitir a investigação da validade de instrumentos e procedimentos.

A superdotação é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa. Nós não temos condições de medi-lo diretamente, da mesma forma como podemos fazê-lo com relação à altura ou ao peso. (ALENCAR & FLEITH, 2001, p.52).

Alencar e Fleith (2001) também nos alertam que o superdotado é o indivíduo que, ao ser comparado a seus pares, demonstra ter uma habilidade significativamente superior em alguma área da atividade e do conhecimento humano. Apresentam também a ideia defendida pelo Departamento para Alunos Superdotados do Ministério de Educação de Israel, em documento publicado em 1993, amplamente recepcionado pela comunidade científica internacional sobre o tema: superdotados seriam “aqueles que apresentam habilidade intelectual acima da média, habilidade esta que pode ser medida por testes de inteligência” (p.160).

No senso comum, é muito frequente vermos o termo *superdotação* ser ligado à habilidade intelectual e, *talento*, à habilidade artística. Gagné (2003) apresenta-nos a superdotação associada à habilidade intelectual geral que ele chama de “Fator G”; talento seriam as destrezas mais específicas, desenvolvidas a partir de estímulos ambientais como, por exemplo, o processo de ensino-aprendizagem. O autor propõe a identificação de cinco atitudes: intelectual, criativa, socioafetiva, sensório-motora e percepção extrassensorial. A partir deste modelo, as habilidades naturais servem como base para os elementos constituintes dos talentos; logo, a superdotação seria uma capacidade intelectual nata, ou seja, um potencial para as habilidades não treinadas. Já o talento aponta especificamente para resultados alcançados a partir de um programa sistemático de formação e prática.

Para Robert Sternberg (2003), as pessoas inteligentes, por conhecerem suas próprias forças, teriam como compensar suas fraquezas, formulando, assim, um modelo pentagonal que apresenta cinco características: excelência, raridade, produtividade, demonstratividade e valor. O modelo WICS (*Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized*) é proposto por ele como uma possível base comum para identificar pessoas superdotadas. Seria, desta forma, uma síntese de sabedoria que vem da teoria do equilíbrio de interesses existentes e da seleção de novos ambientes; a inteligência como capacidade de maximizar pontos fortes e compensar os fracos; a criatividade como a capacidade de

superar obstáculos e assumir riscos. Sternberg (2003) é o autor da teoria Triádica de Inteligência, por meio da qual ele defende que uma pessoa pode ser inteligente de três formas: pelo uso da inteligência analítica, pelo uso da inteligência criativa ou pelo uso da inteligência prática. Desta forma, o autor coloca que diferentes situações exigem diferentes tipos de inteligência.

Para Gardner (1995), o conceito de superdotação está relacionado a várias manifestações da inteligência em um mesmo indivíduo. Ele defende que há, no cérebro, áreas distintas de funcionamento inteligente, concluindo, portanto, que existem tipos de inteligências independentes, das quais duas são especialmente importantes para a aprendizagem – a inteligência linguística e a lógico-matemática. Além dessas, teríamos a musical, a espacial, a corporal-cinestésica, a naturalista, as inteligências pessoais (inter e intrapessoal) e uma nona inteligência, mais recente, que denominou de existencial (Gardner, 2005).

Para Joseph Renzulli e Sally Reis (1997), o comportamento de superdotação seria o resultado de três conjuntos de traços:

- a) habilidade acima da média em alguma área do conhecimento: geralmente essas habilidades são medidas por meio de testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais; memória e fluência verbal;
- b) envolvimento com a tarefa: está relacionada à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho e que pode ser traduzido como o esforço que o indivíduo emprega para desenvolver a tarefa com a qual se comprometeu;
- c) criatividade: embora seja muito difícil de medir por meio de testes fidedignos e válidos, esta característica tem sido apontada como uma das principais na personalidade dos indivíduos que se sobressaem em alguma área do conhecimento humano.

Para Renzulli e Reis (1997), o termo *superdotado* é um adjetivo numa perspectiva desenvolvimental, ou seja, o superdotado é aquele que apresenta comportamentos de superdotação em áreas específicas da aprendizagem e expressão humanas. Se o termo superdotado estivesse relacionado a algo que é inerente ao indivíduo, não seria necessário, assim, propor ações para o desenvolvimento de altos níveis de produção cheia de

criatividade. Logo, a partir de uma perspectiva desenvolvimental, a escola como organismo social estabelecido para desenvolver a aprendizagem humana precisa ser um espaço onde as tarefas propostas contemplem o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, de forma a atender suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais.

Conforme Santos (1988), um indivíduo com um talento seria aquele que se diferencia dos demais; alguém com determinado atributo diferenciado em relação a seus pares, o que o levaria a ter uma produção acentuadamente diferente do usual e produtivo. Seria um desempenho superior ou um interesse grande por determinado assunto. A identificação de um talento estaria relacionada à identificação de uma aptidão. O autor nos coloca a superdotação como uma aptidão física, intelectual, afetiva ou social, na qual o indivíduo que a tem se destaca das demais pessoas “vindo a constituir uma exceção no panorama habitual” (p.22).

Novaes (1979) menciona traços peculiares a indivíduos superdotados: “rapidez e facilidade de aprendizagem, pensamento abstrato, flexibilidade, maturidade, curiosidade, habilidade de trato, rapidez de compreensão, senso crítico, autonomia de atuação, liderança, originalidade, fluência ideativa, etc”. (p.23)

Landau (2002) apresenta o talento como o diferencial entre uma criança superdotada e outra que não o é. A autora utiliza a palavra *talento* como sinônimo de presente, dom, justificando que, em hebraico, o sentido aponta para “ser favorecido com” (p.35). A pesquisadora defende que há três níveis diferentes da capacidade humana: talento, superdotação e genialidade.

O talento manifesta-se num campo específico de interesse do indivíduo. A superdotação constitui um aspecto básico da personalidade da pessoa talentosa, que lhe propicia revelar seu talento num nível superior, de maior abrangência, tanto cultural quanto social. A genialidade é um fenômeno raro na humanidade que abriga um grande número de manifestações, incluindo o talento do superdotado, cuja compreensão e/ou realização se observa em âmbito mundial. (LANDAU, 2002, p.36)

De acordo com a autora, o talento precisa ser incentivado para que a superdotação se manifeste, abrindo espaço para que a genialidade se realize.

Delou (2001) apresenta, em sua tese de doutorado, o verbete “genialidade” conceituado por Vigotski (1929), na perspectiva da teoria socio-histórica, como sendo “grau superior de talento, que se manifesta em elevada criatividade, tendo extraordinário

significado histórico para a vida da sociedade” (p.92). Ou seja, a genialidade seria a produção que um superdotado realizaria para a sociedade de forma notória e única, como foi o caso de todos os grandes nomes da história que produziram feitos ou fizeram descobertas de alta relevância social. Sendo assim, superdotação não é sinônimo de genialidade, entretanto, um superdotado pode vir a produzir algo genial ou fazer uma descoberta de “forma notória e única”, que transforme a sociedade, sendo, assim, genial.

Alencar e Fleith (2001) relatam que estudos realizados por Terman, da Universidade de Stanford, Califórnia/EUA, inauguraram o trabalho formal sobre os superdotados. Estes se basearam em uma pesquisa longitudinal, envolvendo aproximadamente 1.500 crianças em idade escolar, nascidas entre 1903 e 1917. Essas crianças foram acompanhadas ao longo de suas vidas. O sexto volume do estudo realizado por Terman foi veiculado junto ao público em 1995. Neste, Terman mostra que as crianças com QI alto tinham um desenvolvimento superior não apenas nas áreas acadêmicas, mas também nos aspectos físico e social.

Winner (1998), em seu livro intitulado “Crianças superdotadas – mitos e realidades”, postula que há muitas formas de uma sociedade conceber a superdotação. Segundo ela, a sociedade pode ver a superdotação como:

peças que são excepcionalmente morais, que são líderes carismáticos, que podem fazer outras pessoas rirem ou que podem desmontar coisas e consertá-las. Embora os educadores (...) frequentemente concordem que um desempenho extraordinário em áreas como estas deveria ser considerado um dom, o QI permaneceu a forma principal na qual a superdotação é pensada e avaliada. A superdotação é usualmente definida por um escore de 130 ou mais em um teste de QI realizado com papel e lápis ou por desempenho escolar no nonagésimo quinto percentil ou acima. Estes critérios definem os 2 a 5 por cento superiores da população de crianças escolares. (p.33)

Segundo a referida autora, os testes de QI foram questionados nos EUA por serem um tipo de abordagem que desconsidera o contexto de crianças sem acesso a um conhecimento cultural que perpassa os testes de QI. Os pesquisadores começam a perceber que ter QI elevado não é a mesma coisa que ser superdotado. Renzulli (1997) enfatiza, por exemplo, o comprometimento com a tarefa e com a criatividade, além do porte de uma alta habilidade. Em estudos recentes realizados por ele com crianças em desvantagem econômica, de QI normal, estas foram identificadas como superdotadas, tomando-se como parâmetro qualidades como curiosidade, motivação e imaginação. Winner (1998) ressalta, ao relatar em seu livro sobre tal pesquisa, que essas crianças foram tão bem em classes

para superdotados quanto as crianças que foram selecionadas pelas tradicionais aferições de QI.

No capítulo anterior vimos que o termo superdotado aparece na Lei de Diretrizes e Bases nº5692/71, em seu Art. 9, e também na LDB de nº 9394/96, ao garantir um ensino diferenciado para os alunos superdotados. Mas a partir das Diretrizes da Secretaria de Educação Especial do MEC, em 1995, o termo *altas habilidades* apareceu como sinônimo de *superdotados*, além de definir seis áreas gerais de habilidades para esses sujeitos. Mas, afinal de contas, se trata da mesma coisa ou não?

Segundo o dicionário Aurélio Digital (2012), o prefixo *super* significa “superior”, o que nos levaria a concluí-lo como uma característica inata, alguém que recebeu dons, talentos a mais ou um talento maior; já a palavra *altas* estaria atrelada ao adjetivo *alto* (*lat altu*) e significa, dentro de seu contexto linguístico: excelente, excelso, nobre, superior. Trazendo tais significados para o contexto de nossa pesquisa, as altas habilidades estariam associadas à maneira de se fazer algo de forma diferenciada, e esta maneira pode ser identificada em uma ou em várias áreas. A superdotação estaria associada ao indivíduo que já nasce com uma condição superior, uma inteligência pronta que não necessitasse da mediação da cultura para ser desenvolvida e que, por isso, poderia ser mensurável por testes de inteligência. Mas, se levarmos em consideração os conceitos trabalhados por Landau, a superdotação estaria mais atrelada a um talento, voltando-a mais ao *inatismo*, e as altas habilidades ao aspecto cultural da inteligência, pois estaria ligada, conforme Renzulli, à maneira em que a cultura, por meio de seus códigos e instrumentos, faria a mediação do processo de formação da mente humana, caracterizando-se como uma interferência do ambiente sobre o indivíduo.

Neste estudo, trataremos os conceitos *altas habilidades* e *superdotação* como sinônimos, porque é assim que eles são trabalhados nas leis brasileiras sobre este assunto, visto carregarem uma abordagem fenotípica da inteligência, na qual o ambiente é tão importante quanto a carga genética. Deste modo, a partir de tal percepção, a escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento, ou não, das altas habilidades/superdotação, por ser o espaço cultural da sociedade contemporânea que oportunizará o desenvolvimento do potencial de alunos com altas habilidades ou superdotação.

### CAPÍTULO 3 – OS MITOS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Antes de falarmos sobre os mitos que rodeiam o conhecimento científico sobre as altas habilidades ou superdotação, precisamos entender o que é um *mito* e como ele se constitui historicamente no imaginário das pessoas.

A palavra *mito* vem do grego antigo *μῦθος* e foi transliterada para o latim "mithós". Houaiss (2004) conceitua o verbete mito como “1. relato fantástico protagonizado por seres de caráter divino ou heroico que encarnam as forças da natureza ou os aspectos gerais da condição humana; 2. Crença ou tradição popular que surge em torno de algo ou alguém; 3. No sentido figurativo, uma noção falsa ou não comprovada”.

Partindo-se dos conceitos acima, entendemos que o mito sobre o superdotado perpassa tanto o aspecto “divino ou heroico”, principalmente no que tange à teoria do inatismo, pois o superdotado seria aquele que foi agraciado com talento(s) diferenciado(s) de seus pares, bem como o sentido de uma crença popular que surgiu ao redor da figura do aluno superdotado. Ele seria aquele que já sabe de tudo e que não precisa da interação social promovida pela escola para se apropriar do conhecimento histórico e universal veiculado por ela, necessário para sua inserção em uma sociedade capitalista pós-moderna.

Neste capítulo, pretendo expor os principais mitos elencados por Winner (1998), Virgolim (2003) e Alencar e Fleith (2001), os quais servem como base para análise dos dados construídos durante nossa pesquisa de campo em relação à categoria “mitos”.

Winner (1998) propõe em sua teoria os seguintes mitos citados abaixo:

1. “Superdotação global” (p.15): estaria associado à crença de que a criança superdotada tem um poder intelectual geral que lhe permitiria ser acima da média em tudo que estivesse relacionado ao conhecimento acadêmico. O rótulo *superdotado*, segundo a autora, está frequentemente mais associado a crianças com habilidades acadêmicas (aptidão em linguagem oral e escrita e aptidão em matemática), e ao fato de tais habilidades serem aferidas por testes de inteligência aplicados por psicólogos e identificadas com maior facilidade pela escola. Winner (1998) nos coloca que isso é um mito da “capacitação global” (p.15), visto que “a criança com uma combinação de pontos fortes e fracos acadêmicos vem a ser a regra, e não exceção” (p.15).

1. “Talentosas, mas não superdotadas” (p.15): este está atrelado ao fato de crianças que demonstram uma habilidade artística excepcional serem chamadas de talentosas, e não de superdotadas, consideradas como diferentes das crianças que são academicamente superdotadas. A justificativa repousaria no fato de que a superdotação pode ser aferida por meio de teste, já o talento não. Conforme a autora, não há diferença entre ser talentosa e ser superdotada. Gagné (1994) faz distinção entre dons e talentos, porque, segundo ele, os dons seriam o ponto de partida e, talentos, um ponto final. Mas Winner (1998) entende que “todas as altas habilidades precoces deveriam ser chamadas ou de dons ou de talentos” (p.19);
2. “QI excepcional” (p.15): a autora defende que, mesmo as crianças chamadas de talentosas, seriam, quase sempre, crianças com um QI alto. Entretanto, os testes para aferir a inteligência são limitados a “uma estreita gama das habilidades humanas, principalmente facilidades com linguagem e número”, não havendo ainda muitas evidências de que crianças com superdotação em áreas não acadêmicas, como habilidades físicas e artes, por exemplo, tivessem como pré-requisito um QI alto;
3. “Biologia *versus* Ambiente” (p.16): este mito está relacionado ao senso comum de que a superdotação seria totalmente inata. Diametralmente atrelado a este, há a visão defendida por alguns estudiosos que afirma ser a superdotação fruto de um treinamento intensivo da escola e da família, ignorando-se o papel da biologia no que tange à genética do indivíduo. Superdotação, portanto, poderia ou não ser desenvolvida conforme o meio ambiente no qual a criança estiver inserida;
4. “O pai condutor” (p.16): este se baseia na crença de que os pais fabricariam crianças superdotadas ao serem “superzelosos e concentrados no estrelato do filho” (p.16). Para a autora, os pais de crianças superdotadas são orientados a não forçar seus filhos, pois é importante para crianças com esse perfil terem uma infância normal;
5. “Esbanjando saúde psicológica” (p.16): Winner (1998) relata o estudo longitudinal feito por Terman, citado no capítulo dois desta dissertação, que apresenta as crianças superdotadas como crianças com atitudes morais superiores as das que não foram selecionadas para os testes de QI. No entanto, a autora coloca os preconceitos como indutores de um ambiente hostil a crianças

superdotadas, o que levaria estas ao isolamento e, conseqüentemente, à infelicidade;

6. “Todas as crianças são superdotadas” (p.17): esta afirmativa estaria ligada, para Winner (1998), ao discurso de alguns diretores e professores, significando que todas as crianças possuem áreas nas quais teriam facilidade, sendo estes, portanto, seus pontos fortes; em outros momentos, essa afirmativa pode significar que todas as crianças possuem o mesmo potencial para aprender. Segundo Winner (1998), “considerações sociológicas do conceito de superdotado, às vezes, levaram à conclusão de que isso consiste apenas em uma construção social para apoiar o elitismo” (p.17). Esse tipo de mito leva ao pensamento equivocado de que não há necessidade de uma educação que contemple a especificidade do aluno, ou seja: se todos são iguais em sua forma de aprender, não há, deste modo, a necessidade de mediações diferenciadas e adequadas às necessidades educacionais do aluno;
7. “As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes” (p.17): um mito relacionado à crença de que todas as crianças superdotadas são vistas como adultos que certamente farão algo notável, relevante para a sociedade. Serão adultos brilhantes. Em uma sociedade complexa como a nossa, ser uma criança superdotada não é o suficiente para assegurar uma vida adulta de sucesso. Principalmente se levarmos em conta as desigualdades sociais que são próprias dos países influenciados por uma cultura pós-colonial como o Brasil. Crianças superdotadas pobres fazem parte do dia--a-dia da escola pública brasileira e, na maioria das vezes, não são sequer reconhecidas no contexto escolar, conforme nos mostram os dados do levantamento histórico realizado pelo INEP (2007 a 2011) sobre os alunos com Necessidades Educacionais Especiais inseridos na escola regular, descritos na Introdução desta dissertação. Winner (1998) defende uma educação na qual os padrões deveriam ser elevados para todos os alunos, e não só para os superdotados, sem que, com isso, fossem esquecidas as necessidades educacionais específicas apresentadas pelos superdotados, as quais precisam ser motivo de atenção e atendimento da escola.

Virgolim (2003) apresenta alguns outros mitos que estão destacados abaixo, por entendermos sua pertinência para nossa pesquisa:



1. “Uma vez superdotada, sempre superdotada” (p.10): a autora refuta essa ideia ao apresentar a argumentação defendida por Renzulli (1997). Tal argumentação pauta-se na ideia de que os comportamentos das crianças superdotadas podem ser manifestos em algumas crianças, mas não em todas as crianças, e que tais comportamentos não acontecerão o tempo todo. Eles também estarão sujeitos a algumas circunstâncias;
2. “Se é superdotado, tem que tirar boas notas” (p.11): esta concepção equivocada é muito frequente no senso comum de educadores. É paradoxal pensar que um aluno com altas habilidades ou superdotação possa ter dificuldades de aprendizagem, o que vem a configurar a dupla excepcionalidade que é apresentada por Ourofino (2007), quando de sua pesquisa realizada junto a crianças superdotadas, crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e crianças superdotadas com TDAH. A pesquisadora estudou estes sujeitos utilizando questões relacionadas à criatividade, inteligência, autoconceito, déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade, características de comportamento antissocial e dificuldades de aprendizagem. Os resultados mostraram que os alunos superdotados conseguiram um desempenho superior bem significativo nas medidas de inteligência, autoconceito e criatividade em comparação ao dos hiperativos. Os superdotados também alcançaram escores bem superiores aos dos superdotados/hiperativos nas aferições sobre competência escolar, aparência física, conduta comportamental e autoestima global. Ourofino (2007) pontuou que

os alunos superdotados/hiperativos tiveram desempenho superior ao dos hiperativos no teste de inteligência. Foram ainda observadas diferenças entre os alunos SD,TDAH e SD/TDHA em relação aos fatores desatenção e hiperatividade/impulsividade. Em ambos os fatores, os hiperativos apresentaram escores superiores aos dos superdotados. (p.60)

Logo, por meio da pesquisa, podemos concluir que nem sempre o aluno superdotado terá boas notas, pois há casos que contemplam a dupla excepcionalidade, e este fenômeno, um “achado inesperado nas pesquisas sobre altas habilidades” (OUROFINO, 2007, p.51), precisa ser levado em consideração, conforme defende Virgolim (2003), pois até que seja identificada em uma criança com TDAH a superdotação, ela, muitas vezes, apresenta um mau desempenho

acadêmico, visto que necessitará de uma proposta pedagógica diferenciada por conta de suas necessidades específicas;

3. “O aluno não pode saber que é superdotado” (p.13): esta parte do pressuposto de que alguns pais e professores demonstram medo de que o aluno superdotado se torne presunçoso e arrogante ao saber que é superdotado. A autora refuta essa ideia, discorrendo sobre a importância de a criança ter clareza a respeito do significado de superdotação. O aluno percebe, inevitavelmente, que é diferente de seus pares, então, o problema não é ser diferente, é saber como trabalhar a diferença, a fim de que ele não apresente dificuldades em aceitar a sua maneira de ser. A questão central seria, por exemplo, como essa criança se sente ao se perceber diferente de seus colegas. Nesse sentido, a autora nos alerta que, se o adulto for indiferente a essas habilidades, a criança pode entender que essas características devem ser reprimidas por ela, como se fossem algo de que devesse se envergonhar;
4. “Os pais não devem saber que o filho é superdotado” (p.15): porque isto pode fazer com que exijam mais do que exigiriam se seu filho não o fosse, elevando ao máximo suas expectativas em relação ao seu desempenho como criança superdotada. A autora apresenta a premissa de que os pais são figuras de máxima importância, já que podem garantir que a criança se sinta segura e autoconfiante para desenvolver seu potencial, como defendem Alencar e Fleith (2001). Os pais é que cultivarão hábitos imprescindíveis para a saúde emocional e social da criança superdotada, que precisará se sentir segura e acolhida e, assim, desenvolver de forma saudável o seu talento.

Abaixo relacionamos os mitos apresentados por Alencar e Fleith (2001) por estarem atrelados à nossa pesquisa:

1. “Os nossos testes de inteligência não são adaptados à nossa realidade e por isso pouca utilidade têm para a identificação do superdotado” (p.95). Segundo as autoras, esse tipo de pensamento é comum entre estudantes de Psicologia que já tiveram contato com os testes de inteligência disponíveis no Brasil. Estes testes seriam disponíveis em número reduzido, pois ainda há poucas pesquisas brasileiras para a validação e precisão de tais instrumentos de mensuração. Alencar e Fleith refutam tal pensamento usando de dois argumentos:

(...) mesmo que dispuséssemos de muitos dados a respeito da validade e fidedignidade dos nossos instrumentos na área de inteligência, o que se constata é que os testes tradicionais de inteligência medem apenas uma amostra muito limitada do intelecto. O que predomina, no momento, é uma visão multidimensional da inteligência. Esta tem sido vista como englobando diferentes fatores ou dimensões, podendo, o indivíduo, ter determinados fatores ou dimensões mais desenvolvidos, enquanto noutras dimensões estariam presentes em maior grau.

(...) Um segundo aspecto que deve ser salientado é a necessidade de se considerar não apenas o resultado em testes de inteligência, mas também outros aspectos, como nível de produtividade e desempenho, interesses, traços de personalidade, presença de um talento ou habilidade especial. Sobre estes aspectos, tanto a família como o professor podem dar informações preciosas para a identificação do superdotado. (ALENCAR & FLEITH, 2001, p.95)

2. “Todo superdotado tem um pouco de loucura” (p.96), conforme apresentado por Alencar e Fleith (2001). Essa ideia de a superdotação estar atrelada à loucura é bem antiga, porém, as pesquisas realizadas por Terman com uma amostra de mais de 1.500 crianças, às quais já fizemos referência neste trabalho, mostram que os superdotados tendem a apresentar “um desenvolvimento físico mais acelerado, maior estabilidade emocional e melhor ajustamento” (p.96). Mesmo assim, as autoras ressaltam que alunos com superdotação podem apresentar um desajuste emocional, principalmente se as condições do meio ambiente deles não forem favoráveis.

Isto realmente pode ocorrer, especialmente se as condições ambientais não forem favoráveis, como é o caso daqueles indivíduos com uma inteligência significativamente superior e que não encontram, no meio em que vivem, companheiros que se assemelhem neste aspecto, não sendo compreendidos nem pelos colegas nem pela família.

Neste caso, a tendência é se isolar e ter muitas dificuldades no seu relacionamento social. Os indivíduos com potencial superior não são necessariamente ‘imunes’ a qualquer desajuste emocional e social. (p.96)

3. “O superdotado é um fenômeno raro. Poucas são as crianças e jovens de nossas escolas que podem ser considerados superdotados” (p.97). Alencar e Fleith (2001) ressaltam que a superdotação pode ser comparada a uma semente que precisa cair em uma boa terra, ter boas condições de água e luz para desenvolver-se. O superdotado necessita de condições adequadas para desenvolver seu talento, de um ambiente adequado que o estimule, proporcionando-lhe uma rica experimentação. Correlacionado a esse mito, Alencar e Fleith (2001) observam que há uma tendência de pensamento inclinada para crer que os superdotados estariam concentrados entre a população de indivíduos do sexo masculino e da classe média. Deste modo, tanto a mulher quanto o indivíduo pobre que tenham um

talento ou habilidade diferenciados passariam, provavelmente, despercebidos, já que não apresentariam um desempenho tão bom devido às pressões que estariam sobre eles. De acordo com essas autoras, as mulheres superdotadas são submetidas a dificuldades especiais: embora haja uma tendência de apresentarem um bom desempenho acadêmico em seu processo de formação educacional,

alguns traços como iniciativa e independência, que poderiam favorecer o seu melhor aproveitamento no campo profissional, não são enfatizados em sua socialização. É também mais difícil para ela do que para o homem conciliar os diferentes papéis exigidos pela carreira profissional, e pela vida conjugal e familiar. (p.97)

Além das questões de gênero e econômico-sociais apresentadas, as autoras colocam que o mito em questão também está relacionado ao fato de haver, no Brasil, “um atraso educacional considerável na área de educação” (p.99), visto não existir uma consciência nacional de que as mudanças em nosso país estão ligadas aos investimentos em educação. Também se considera que, caso não aconteça um investimento significativo na educação básica, a começar por uma educação infantil de excelência, mitos como estes perdurarão no inconsciente coletivo de nosso povo.

4. “As crianças superdotadas constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos” (p.100). Não há como encaixar os alunos superdotados em um perfil preestabelecido, de acordo com as autoras. “O acesso limitado a experiências educacionais significativas pode mascarar as potencialidades de um aluno superdotado” (p.100). Elas apontam como importante um currículo e estratégias pedagógicas que levem em consideração as diferenças individuais quanto aos interesses, estilos de aprendizagem e habilidades.
5. “É impossível reprimir o talento em algumas crianças e desenvolvê-lo em outras” (p.100). Alencar e Fleith (2001) observam que o ambiente pode impactar o aluno superdotado tanto para fazê-lo desenvolver seu potencial como também para bloqueá-lo, impedindo seu desenvolvimento.

Face ao exposto, podemos concluir que os mitos sobre alunos com altas habilidades precisam ser rompidos, assim como o senso comum de que todo mundo aprende da mesma forma – pensamento que reflete a influência do princípio da igualdade presente em nosso ordenamento jurídico, em que “todos são iguais perante a lei” (CF/88, artigo 5º), num

contexto educacional onde todos têm o mesmo direito, mas não são iguais em suas subjetividades.

Como educadores, precisamos estar abertos para contemplar o educando dentro de suas especificidades para, partindo-se delas, podermos construir um processo de ensino-aprendizagem como instrumento de mudanças sociais a partir da transformação do indivíduo. Freire (1998) apresenta o espaço pedagógico como um texto que precisa ser constantemente lido e relido. Nós, educadores, precisamos interpretá-lo, para podermos escrevê-lo e reescrevê-lo. “Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.” (FREIRE, 1998, p.109)

Conforme exposto no capítulo anterior, a LDB/1996 tem a aprendizagem como o foco principal. Logo, cabe à escola ser flexível e sensível às necessidades educacionais de seus alunos, buscando sempre ações pedagógicas que rompam com mitos, sejam estes quais forem, por ser ela o espaço socialmente reconhecido para veicular o conhecimento histórico e universal exigido pela sociedade moderna.

Saviani (1989) enfatiza a necessidade da existência de uma escola na qual os conteúdos são fundamentais, tendo estes de serem relevantes e significativos, pois sem os mesmos:

a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 1989, p.66)

A partir da visão da escola como instrumento social de acesso das massas ao conteúdo universal, responsável por abrir portas para que o dominado instrumentalize-se do conhecimento que o dominador tem, acreditamos que romper com o mito de que alunos superdotados não precisam de um olhar diferenciado, assim como qualquer outro aluno também precisa, faz-se urgente e necessário, pois, talvez, os mitos possam estar corroborando para que os alunos com altas habilidades ou superdotação no Brasil estejam invisíveis aos olhos dos educadores brasileiros.

## CAPÍTULO 4 – SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Neste capítulo temos como objetivo apresentar a formação de professores à luz das políticas públicas inclusivas e à luz de um processo multicultural (CANEN, 2008) no qual a formação docente precisa ser contemplada a partir da identidade do aluno de modo a valorizar a pluralidade cultural deste profissional em formação no contexto educacional.

Para tanto, abordaremos a necessidade de uma proposta educacional que contemple a subjetividade do educando a partir da diversidade cultural que esta representa. Defendermos a identidade do aluno como um elemento indispensável para que a escola seja um espaço em que *ser diferente* não constituirá ameaça para nenhum dos atores da educação brasileira; ao contrário, o *ser diferente* será visto como uma consolidação da diversidade cultural, necessária no espaço democrático da escola inclusiva brasileira. Dentro dos pressupostos legais da inclusão, as especificidades individuais dos alunos precisam ser contempladas pela docência por serem elas a sua identidade, representação e construção do seu eu como sujeito único.

Segundo Sawaia (2010), o conceito de identidade está diretamente ligado à “representação e construção do eu como sujeito único e igual a si mesmo” e deve-se fazer o uso desta como “referência de liberdade, felicidade e cidadania, tanto nas relações interpessoais como intergrupais e internacionais” (p.121).

No entanto, antes de fazermos a abordagem da formação de professores pelo viés da inclusão e da diversidade, traremos algumas considerações sobre os modelos de formação de professores que foram utilizados na estruturação da profissão docente no Brasil, conforme Saviani apresenta (2009). Também faremos uso dos dados de uma pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) entre 2001 e 2006, sobre o perfil dos licenciandos, para efeitos de parâmetro e reflexão sobre a profissionalização docente.

Em uma sociedade sob constante mudança, um dos maiores desafios sociais da educação, no âmbito de uma perspectiva teórica crítica-social hibridizada com a teoria multicultural pós-colonial, é promover uma formação docente dialética ao contemplar o processo de exclusão/inclusão em seus pressupostos teóricos, nos quais as especificidades históricas, sociais e cognitivas do discente precisam ser contempladas como regra, não

mais como exceção, a começar pela formação profissional docente de discentes universitários que, em um futuro bem próximo, estarão atuando como professores.

Saviani (2009) faz uma digressão sobre a formação de professores no Brasil a partir do advento da independência de nosso país, quando foi iniciada uma cogitação sobre a instrução popular. De acordo com o autor, a formação docente pode ser dividida da seguinte forma: a. “ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)” (p.143,144), quando, por meio da Lei das Escolas das Primeiras Letras, obrigou-se os professores a se instruírem pelo método do ensino mútuo e eles mesmos ficavam responsáveis por patrocinarem essa formação. Isso se deu até 1890 quando, então, se estabelece como modelo a Escola Normal; b. “estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)” (p. 144) tendo como marco a reforma paulista da Escola Normal; c. “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)” (p.144), tendo as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, como marcos históricos (p.144); d. “Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)” (p.144); e. “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)” (p.144) e, por último, c.a criação, a partir da LDB de 96, dos “Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)” (p.144).

No intuito de entendermos um pouco do processo de profissionalização docente, citamos, como exemplo, alguns dados relativos à pesquisa realizada por Gatti & Barreto (2009) sobre a formação de professores, tomando-se como base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), abrangendo 137.001 sujeitos entre os anos de 2001 e 2006, no qual os mesmos foram questionados sobre a razão central que os motivou a escolher licenciaturas. Destes, 65,1% dos alunos de Pedagogia responderam que desejavam ser professores e, entre os estudantes das demais licenciaturas, esse percentual se reduz praticamente pela metade. Entre os estudantes das licenciaturas de outras áreas, ou seja, os que não são de Pedagogia, 21% disseram ter escolhido ser professor “como uma espécie de seguro desemprego” (p.1362).

Igualmente, na pesquisa em questão, foram levados em consideração outros itens como a idade, o sexo e a renda familiar, além do nível de escolarização dos pais dos licenciandos, dentre outros que não abordaremos nessa dissertação, por entendermos não

ser necessário para o que desejamos tomar como parâmetro em relação ao perfil do futuro professor.

Em relação à idade, constatou-se que menos de 50% dos licenciandos se encontravam na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos (46%), “dado não esperado” (p.1.362) pelas pesquisadoras; um pouco mais de 20% têm entre 25 a 29 anos, bem como os que estão na faixa dos 30 a 39 e os que estão acima de 40 anos representam um percentual acima de 20%.

Em relação ao sexo, ainda predomina a feminalização nos cursos de licenciaturas (75,4%). Segundo Gatti (2010),

este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. (p.1362,1363)

No que tange à renda familiar, a pesquisa mostrou que 54% dos licenciandos estavam na faixa de renda familiar média que compreende de três a dez salários mínimos. As poucas variações encontradas estavam atreladas aos estudantes de outras licenciaturas que não eram a de Pedagogia. O alto percentual de 39,2% representa o universo de licenciandos que estão na faixa de renda familiar até três salários mínimos. Pouquíssimos foram os casos de estudantes que estavam em uma faixa de renda acima de dez salários mínimos.

Em relação ao nível de instrução dos pais dos sujeitos pesquisados, constatou-se que quase 10% deles vêm de lares de pais analfabetos e, ao somar estes aos que têm pais que estudaram até a 4ª série do ensino fundamental, aproximadamente encontrou-se a metade dos alunos, denotando uma ascensão desse grupo geracional aos níveis de formação mais altos. As pesquisadoras destacaram que “pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos.” (p.1.363, 1.364)

Esses dados podem nos levar a inferir que, socialmente falando, a profissionalização do professor ainda não é algo que tenha prestígio, acarretando a escolha dessa carreira como uma alternativa de segundo plano. Para Gatti (2010), a profissionalização seria um processo de profissionalidade, que “é o conjunto de



características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional.” (p.1360)

Partindo-se dos dados apresentados, precisamos refletir se a precarização da educação brasileira não está atrelada ao fato de não haver uma formação docente adequada a tais características, o que, certamente, levaria à necessidade de suprir alguns *gaps* culturais e sociais dos futuros professores, atrelando-se a isso uma preparação didático-pedagógica que os instrumentalizassem a ensinar qualquer conteúdo a qualquer um. Saviani (2009) nos relata que esta tensão entre um modelo “dos conteúdos culturais-cognitivos” (p.148) e um modelo “pedagógico-didático” (p.149) é antiga no sistema educacional brasileiro, no qual a universidade nunca teve preocupação com este segundo modelo, por acreditar que a formação docente se “esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente” (p.149) e que a formação pedagógico-didática viria com o exercício da função. No entanto, o segundo modelo defende que

além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.(p.149)

Saviani (2009) postula que, para entendermos esse fenômeno, necessário se faz compreender que a configuração da universidade contemporânea é composta por três elementos: “o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica” (p.149). Ao prevalecer o Estado, a influência é do modelo napoleônico; se prevalece a sociedade civil, é o modelo anglo-saxônico que predomina e, ao se prevalecer o modelo da autonomia da comunidade acadêmica, o paradigma prussiano é o que está sendo priorizado.

De acordo com o referido autor (2009), no Brasil, o modelo napoleônico é o que prevalece, ainda que soframos a influência anglo-saxônica dos Estados Unidos da América. Nesse modelo,

as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-

massa. Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a veleidades pedagógicas. (p.149)

Esse modelo propõe uma escola secundária que faz diferenciação de classes, o que influencia, segundo ele, o posicionamento dos professores universitários que acabam por, de alguma forma, depreciar o aspecto pedagógico como se este fosse algo menor.

Saviani (2009) postula que no Brasil, seja por influência do modelo anglo-saxônico, seja pelas desigualdades extremas, o modelo pedagógico-didático ganhou força na organização curricular, pelo aspecto legal, bem como por universidades que de forma autônoma propuseram uma ampliação das proposições legais. Entretanto, a obrigatoriedade trouxe uma formalização do pedagógico-didático que muitas vezes acarreta em um esvaziamento do “sentido real desses componentes formativos” (SAVIANI, 2009, p.150).

Igualmente nos coloca o autor que o modelo pedagógico-didático, desde Comenius, pressupõe que qualquer conteúdo poderia ser ensinado a todos os seres humanos ao levar em consideração as características daquele que aprende. Saviani afirma que “tal modelo é, pois, antielitista por excelência” (p.149), visto que o foco da aprendizagem se desloca do conteúdo para o sujeito da aprendizagem, que é o aluno.

Para resolver o dilema entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, ou seja, entre forma e conteúdo, aparece então o livro didático. Saviani (2009) afirma que “o livro se transforma, ainda que de modo ‘empírico’ (grifo do autor), isto é, sem consciência plena desse fato, no ‘grande pedagogo’ (idem) de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões.” (p.152)

Podemos evidenciar tal fato ao compararmos os livros didáticos utilizados nas diversas fases da educação brasileira. Quando estávamos sob a influência da escola tradicional, os livros se apresentavam de forma austera, conteudista e priorizando a formação intelectual do aluno pela memorização. Quando estávamos sob a influência da escola nova, os livros se apresentavam cheios de cores e ilustrações com vistas a estimularem a iniciativa do aluno. A escola tecnicista influenciou os livros didáticos ao se apresentarem as questões de múltiplas escolhas baseadas em testes ou na forma de instrução programada.

Saviani (2009) propõe que, ao elaborar-se uma formação docente a partir da análise dos livros didáticos, futuros professores poderiam, além de trabalhar as questões de conteúdo, evidenciar as questões pedagógico-didáticas, pois essa análise feita de forma

crítica proporcionaria “a plena consciência das relações aí implicadas” (p.152). Mas, para ele, a questão sobre a formação de professores no que tange à educação especial ainda está em aberto. O autor defende o curso de Pedagogia como o lugar no qual a educação especial e sua especificidade poderia ser contemplada. Esta visão é diferente da que defendemos, pois acreditamos que todos os profissionais de educação precisam estar preparados para atender as necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive as daqueles que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial. Não proporcionar uma preparação adequada a todas as licenciaturas seria, de alguma forma, acreditar que os alunos com necessidades educacionais especiais estariam confinados à educação infantil e ao primeiro segmento do ensino fundamental no qual atuam os profissionais da Pedagogia por excelência. Retirando, assim, dos demais docentes, a responsabilidade profissional de atender a esses alunos nos demais anos relativos à escolaridade da educação básica.

A nosso ver, o que é necessário é um currículo, tanto para a Pedagogia quanto para outras licenciaturas, que proporcione mais tempo para o debruçar-se sobre o universo epistemológico das necessidades educacionais especiais, de forma que uma nova cultura ecloda, proporcionando uma formação na qual, desde o início dos cursos de licenciaturas, fossem estudadas tanto a educação especial quanto a inclusão e a diversidade. Em nossa percepção, isso causaria uma ruptura com o paradigma praticado pelas universidades, ao destinar-se um ou dois períodos para o diálogo com a complexidade que representam esses assuntos, seja pelo aspecto das necessidades educacionais especiais, seja pela diversidade cultural e social dos educandos da educação básica brasileira.

Neste sentido, o aspecto cultural na formação de professores, privilegiado em uma sociedade de conhecimento, precisa ser repensado, tomando-se como ponto de partida a inclusão e a diversidade. Salgado (*et al*, 2008) metaforiza o professor como a figura de um equilibrista. Para ela, a construção e o cultivo de culturas de inclusão no âmbito das experiências “dos professores enquanto pessoas e educadores requer o respeito e a compreensão da diversidade e de si mesmo como sendo parte desta diversidade” (p.61), visto que, para ser possível assegurar a garantia do aumento da participação e da aprendizagem de todos, faz-se “necessário aumentar a própria aprendizagem profissional e também a participação ativa como sujeito da inclusão” (p.62).

Após a Segunda Guerra Mundial, a discussão sobre a educação como uma das principais formas de trabalhar as diferenças – sejam estas físicas, sociais, religiosas, cognitivas, entre outras – reverberou no cenário mundial. Cada vez mais o “argumento”

para que legítimas ações de intolerância e desrespeitos socialmente consentidos vem sendo enfraquecido. O fortalecimento das posições políticas em favor de uma educação para todos, independentemente de classe, raça, gênero ou deficiência, e do respeito à diversidade cultural e individual, ganha força e organismos como a Organização das Nações Unidas (ONU), que tem promovido mobilizações e adesões a políticas centradas nos direitos humanos. Um exemplo foi a Conferência da ONU de 1990, realizada em Jomtiem, Tailândia, da qual resultou a Declaração Mundial “Educação para Todos” cujo art.1º, item 1, estabelece:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Os anos 90 foram muito importantes para a questão educacional no Brasil e no mundo. Não há mais como negar a necessidade de repensar os paradigmas educacionais que favoreciam a minoria, visto terem sido criados a partir de pressupostos educacionais excludentes.

A Constituição Federal brasileira de 88, em seu artigo 1º, tem como seu principal alicerce o princípio da *dignidade humana*, que representa uma sincronia com o discurso do mundo ocidental, chamado por Boaventura (2011) de “universalismo”. Segundo o autor, “é toda ideia ou entidade válida independentemente do contexto no qual ocorre” ( p.31), ou seja, é uma ideia elaborada sem levar em consideração uma realidade particular e local, considerando-se apenas um pensamento hegemônico, tornando o que é local em “invisível, descartável, desprezível” (p.31). Embora não discordemos de que pressupostos legais como o da dignidade humana sejam fundamentais para a construção de uma sociedade cidadã nos quais direitos e deveres são a base para suas práticas sociais, entendemos que, para esse princípio sair do papel, são necessárias ações que viabilizem o apoderamento do indivíduo de tal premissa, isto é, são necessárias ações que permitam ao sujeito uma

conscientização da realidade a partir da tomada de consciência de sua própria realidade. O princípio acima citado, para ser efetivamente respeitado, precisa ser lido a partir da realidade particular e local da história social brasileira, da qual a sistematização da educação no Brasil faz parte.

Partindo-se do contexto histórico educacional brasileiro, uma das ações que permitiram termos o princípio da dignidade humana norteando todas as outras ações, sejam estas políticas, econômicas, sociais, dentre outras, seria a formação de profissionais de educação com uma consciência da missão formadora e transformadora da educação junto a paradigmas sociais excludentes, que fazem com que atitudes discriminatórias sejam socialmente aceitas.

A proposta de Saviani (2009), de fazer uma análise crítica dos livros didáticos, do nosso ponto de vista, não seria o suficiente para uma formação docente que abarcasse a complexidade cada vez mais presente na sociedade vigente. Esta complexidade já está na sala de aula que aguarda esse profissional, presente em breve nas escolas brasileiras.

Freire (1967, p.100) nos apresenta uma educação que não se perde no “estéril bacharelismo, oco e vazio. Bacharelismo estimulante da palavra ‘fácil’. Deixando de ser uma formação da verbosidade” (p.100). Assumindo esse pressuposto, essa educação se torna algo que contempla a subjetividade do educando para, partindo-se dela, uma formação crítica de si e do outro como seres históricos sociais possa ser promovida, em que a teoria estará sendo o fundamento de ações inovadoras que contemplem a realidade social brasileira. Essa proposição de Freire, faz-me lembrar de outro texto: “Nem só de pão o homem viverá, mas de toda a palavra que procede da boca de Deus” (Evangelho de Mateus 4:4). Deixando a questão religiosa à parte por não ser o nosso foco nesta dissertação, me impressiona o fato de a palavra ser o centro do enunciado relatado por Mateus como sendo uma declaração de Jesus, um homem que marcou a história ao dividi-la em antes de Cristo e depois de Cristo, principalmente por seus ensinamentos.

A palavra descrita tanto em Freire (1967) como em Mateus se torna um diferencial na formação do homem com um ser pensante. No entanto, ela precisa estar atrelada à vida para fazer sentido e despertar o questionamento no homem sobre sua existência enquanto sujeito, pois cabe a ele refletir sobre quem ele é, de onde ele vem e para onde ele deseja ir a partir das possibilidades que a vida lhe apresenta.

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes. (FREIRE, 1967, p.101,102)

Freire (1967) nos desafia a pensarmos em uma educação na qual a palavra, que é riquíssima enquanto instrumento dialético, não esteja esvaziada da realidade. Segundo o autor, apenas uma educação vinculada à vida, em que o educando precisa ser levado a experienciar a palavra pelo poder que ela tem de mobilizar o outro, poderá de alguma forma contribuir para uma formação crítica do cidadão brasileiro, em que este se veria como responsável pelo processo de democratização no qual direitos e deveres seriam cumpridos e exigidos junto ao Estado.

Defendemos uma formação docente que, acima de tudo, forme o educando como um pesquisador da ação, ou seja, uma formação que contemple a pesquisa-ação como a base central de sua formação como docente, assim como é colocado no artigo 5º, Parágrafo único da RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002:

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

(...)

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Ainda que tenhamos o princípio da dignidade humana como base central da Carta Magna brasileira, sabemos que nenhum documento tem a capacidade de, por si só, garantir que sejam postos em prática os seus pressupostos (VENTURI, 2010, p.10). Entendemos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) desdobrou-se em pactos internacionais, bem como em tratados nos quais os Estados signatários comprometem-se com desenvolver políticas públicas, mas não podemos perder de vista que o surgimento de novos direitos foi precedido de lutas sociais e políticas as quais custaram rupturas revolucionárias até alcançar suas conquistas, e que, mesmo assim, tais direitos não tiveram a capacidade de mudar automaticamente uma realidade. Foram, e ainda são necessárias,

ações práticas sociais que visem tirar do papel os pressupostos legais. Precisamos entender que a escola é um espaço no qual o cidadão contemporâneo precisa aprender a exercer tanto os seus direitos como também seus deveres, ou seja, a escola como lugar de formação crítica do cidadão brasileiro. Depois de oportunizar esta formação, é possível dar ao educando condições de escolher o que ele entende ser seu desejo de trabalho.

Nesta perspectiva, uma educação inclusiva proporcionará um processo dialético para que cidadãos em formação tenham oportunidade de se conscientizarem tanto de seus deveres quanto de seus direitos como sujeitos responsáveis por suas escolhas. Saviani (2011), argumenta que uma educação pautada em uma teoria pedagógico-crítica, não reprodutivista, permite o entendimento de que a educação é “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (pp.421, 422).

A base teórica de uma educação inclusiva se fundamenta na concepção de direitos humanos, em que igualdade e diferença são vistos como valores indissociáveis. A escola, como um dos principais espaços sociais da sociedade contemporânea, precisa confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

Boaventura (2011) apresenta-nos a necessidade de rever a teoria crítica de maneira a renová-la, bem como, também, a emancipação social, para que possa ser reinventada. Para tanto, uma das demandas seria uma inovação teórica sobre “o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença” (p.62), pois o autor acredita que a teoria crítica foi orientada pelo princípio da igualdade, não “pelo princípio do reconhecimento das diferenças” o que corroborou para o processo de homogeneização.

Segundo ele, o sistema de exclusão reforçado pelas sociedades capitalistas por uma forma de domínio hierarquizado está reduzido a dois sistemas: “sistema de desigualdade e sistema de exclusão”. Neles, o sistema da diferença pode ser visto, porque o sistema de domínio hierarquizado cria integração social, uma integração igualmente hierarquizada, mas onde o que está embaixo está dentro – e tem de estar dentro – caso contrário, o sistema capitalista não funciona. Ao mesmo tempo, aquele que está embaixo está fora, visto que é considerado pelo sistema “como descartável, desprezível”, e “desaparece” (SANTOS, 2011: p.63). Não temos como falar de inclusão sem falarmos da exclusão, pois, como afirma SAWAIA (2010),

a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e

dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (p.9)

Ao pensarmos em uma educação em tempos de inclusão, não podemos desconsiderar pressupostos legais como os direitos sociais fundamentais (BRASIL, 1988), os quais asseguram a cada brasileiro o acesso aos bens sociais básicos como educação, saúde, segurança e lazer. Sendo assim, os direitos sociais precisam nortear a “prática docente crítica,” que não tem como não ser dialética, dinâmica, estabelecendo-se entre o “fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1998, p.43).

Boaventura (1997) propõe que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (p.122). No entanto, por muito tempo prevaleceu, no contexto educacional brasileiro, a cultura de que *ser diferente* estava atrelado à deficiência, ou seja, à constatação de que as características patogênicas do organismo do indivíduo o levariam a ter um resultado aquém do esperado socialmente, assim, a origem da deficiência estaria unicamente na própria pessoa, deixando de ser um fenômeno complexo como é próprio de qualquer fenômeno socialmente construído. Não desconsideramos que as condições orgânicas patológicas possam gerar limites ou incapacidades, no entanto, acreditamos que o nível de funcionamento de uma pessoa não é determinado apenas por ela. A nosso ver, as condições sociais em que os indivíduos estão inseridos podem contribuir para a reelaboração de tais limitações, sejam estas físicas ou intelectuais, pois as relações estabelecidas entre estes e os outros membros que o consideram deficiente serão decisivas na construção de novas possibilidades sociais do diferente dentro da sociedade.

Há bem pouco tempo, as questões referentes à educação especial e à inclusão pertenciam muito mais ao saber médico e a especialistas que atendiam em Instituições Especiais do que a escola como a instituição legitimada socialmente para tratar da aprendizagem humana. Era muito comum o discurso recorrente de uma abordagem sobre a deficiência, e não sobre o indivíduo constituído de uma história e de características sociais, cognitivas, afetivas que precisavam ser contempladas. Ignorava-se o contexto social e a subjetividade do aluno, o que, por si só, já é um processo de exclusão: ao desconsiderar a subjetividade do educando, como um professor poderá contemplá-lo em sua docência?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96 – em seu artigo 59 prevê que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos,



recursos e organização específicos para atender suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar em menos tempo. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V), além de “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Porém, ainda há muitos desafios para vencer até que a letra saia do papel e se torne prática no dia-a-dia das escolas brasileiras.

A partir dos pressupostos legais, TODOS (grifo nosso) precisam ser recepcionados pela escola, cabendo a esta se reelaborar para atender tais demandas. Mas como mudar a escola se o currículo proposto à formação de professores não estiver submetido ao paradigma de todos na escola?

Segundo o material do MEC (2007) intitulado *Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura*<sup>19</sup>, os

currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade.

Partindo-se desta premissa, surge uma pergunta: onde estão os alunos com necessidades educacionais especiais dentro das universidades? Como repensar um currículo que proporcione experiências inclusivas se não há na universidade espaço para esse processo dialético entre exclusão/inclusão a partir de práticas voltadas ao diferente? A própria forma de acesso dos alunos com necessidades especiais é praticamente a mesma, já que são submetidos aos mesmos instrumentos de avaliação os quais, em um passado bem recente, começaram a contemplar o não vidente e o surdo. Mas onde estão alunos com transtornos globais de aprendizagem? Onde estão os alunos com Síndrome de Down? Onde estão todos os outros que precisam ser contemplados por uma educação inclusiva?

---

<sup>19</sup>Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

Santos e Paulino (*et al*, 2004) asseveram que o currículo está diretamente ligado às relações de intenções desejadas por meio da proposta de ensino, ou seja, o que priorizar em detrimento de outros saberes:

currículo diz respeito não somente à organização de conteúdos a serem ensinados, como também engloba todas as relações que perpassam o processo dessa organização: desde a escolha sobre o que priorizar a ser ensinado na instituição, até a decisão sobre quem determina esses – e outros – aspectos que comporão o processo ensino-aprendizagem como um todo. (p.5)

Canen e Xavier (2011) compartilham que a formação docente, sendo esta inicial ou continuada, é um lugar privilegiado para elaboração e implementação de propostas que possibilitem “novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar”. Dentro de tal perspectiva, é importante que façam parte desse espaço os alunos com necessidades educacionais especiais, que poderão ajudar a construir tais propostas ao compartilhar a cultura que socialmente sempre fez parte dos excluídos educacionalmente. Historicamente, não há lugar para os *diferentes* no seio dos chamados socialmente de “normais”, ou seja, aqueles que apresentam características comportamentais e cognitivas dentro daquilo que se espera como competência quando a escola toma como parâmetro avaliativo a faixa etária do aluno.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008),

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (p.1)

Logo no artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal de 1988, encontramos como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No artigo 205, a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; no 206, inciso I, é estabelecida a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino.

No artigo 208, a Constituição vai garantir a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208), sendo este um dever do Estado.

Encontramos em destaque no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, a importância da década da educação produzir a construção de uma escola inclusiva: “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 art.6º, § 3º, propõe que as instituições de ensino superior reformulem sua organização curricular de maneira que possam oferecer uma formação docente voltada para a atenção à diversidade cultural, social, econômica bem como contemple também conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao estudarmos os dispositivos legais acima citados, concluímos que já existem leis para que regulamentam uma formação docente dialética para com o processo exclusão/inclusão, já que a diversidade é citada e a pesquisa é colocada como “foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção” (MEC, Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002, art.4º, inciso III). Mas como fazer para que elas saiam do papel e se tornem práticas pedagógicas presentes no chão da escola?

Não podemos perder de vista que uma educação inclusiva, que chegou para reafirmar o direito que todos têm – o de ter a seu alcance uma educação de qualidade independentemente de suas características subjetivas – é um processo que precisa ter seu início na formação docente, na qual futuros professores deverão vivenciar uma educação inclusiva, pois, como afirma Santos (2009):

Uma escola com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional. (p.14)

Booth & Ainscow (2002) avaliam que uma educação inclusiva contempla a inclusão como um processo que envolve mudanças e, para tanto, precisa ter a participação de todos os atores envolvidos, não só dos professores, mas de toda a comunidade vinculada às decisões de uma instituição de ensino. A educação inclusiva não é estática; é um

processo contínuo em que é proposta uma abertura para reflexão sobre culturas individuais, para que não haja, no espaço coletivo de uma instituição de ensino, o prevalecer de culturas homogeneizantes que segregam os indivíduos por terem aspectos identitários diferentes dos privilegiados socialmente.

Inclusão envolve mudanças. É um processo infundável de aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes. É um ideal a ser aspirado pelas escolas, mas que nunca é totalmente alcançado. Mas a inclusão começa tão logo o processo de aumento da participação seja iniciado. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento. (BOOTH, & AINSCOW, 2002, p.7)

Não há como mudar uma cultura mantendo práticas pedagógicas exclusivas e rotuladoras. A escola precisa ser repensada a partir de um ideal de formação integral do aluno segundo suas capacidades e talentos. Este ideal compreende um espaço para o ensino participativo, solidário e acolhedor, de maneira que o homem, pelo seu trabalho e consciência, a partir da sua experiência pessoal com a diversidade, veja na diferença não uma ameaça, mas a possibilidade de ver de outro ângulo, de se criar novos paradigmas e até mesmo de inovar. Para tanto, essa postura que contempla a formação integral do aluno precisa ser iniciada e efetivada nas práticas pedagógicas das instituições educacionais que se propõem formar os profissionais de ensino, principalmente nas universidades.

Segundo Brandão (1983), o processo de endoculturação acontece quando um grupo social aos poucos socializa o que vai sendo transformado pela ação do trabalho do homem e pela sua consciência. É o que acreditamos ser necessário à escola: por intermédio de seus atores, uma mudança de paradigma a partir da construção coletiva que se deriva justamente da convivência com a diferença e a diversidade.

Tudo o que existe transformado da natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte de sua cultura (...) Tudo que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire através da experiência pessoal com o mundo ou com o outro; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de endoculturação, através do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais. (BRANDÃO, 1983, p.25)

O papel da escola precisa ser ressignificado e todos os seus atores precisam fazer parte desse processo. Alunos, professores, pais, comunidades interessadas precisam ser convidados e estimulados a participarem da discussão sobre a escola que queremos para nossa sociedade. Mas, para que isso aconteça no chão da escola, os futuros professores precisam ter a oportunidade vivenciar essa participação dentro do espaço universitário.

Não podemos desconsiderar que todo processo de mudança dá trabalho e traz muitas inseguranças, pois certamente mexe com estruturas que abrigam confortavelmente interesses, sejam estes pessoais ou sociais, como nos diz Santos (2009):

Inclusão dá trabalho. E muito. Justamente porque, ao longo do infindável processo de desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de Inclusão em cada contexto, as prioridades de eliminação das exclusões vão variando na medida em que, ao se minimizar ou eliminar certas exclusões, outras vão aparecendo. (p.21)

No contexto educacional brasileiro, mudanças na educação geralmente foram marcadas por ações pouco dialogadas entre os seus atores. Ainda não temos uma cultura de participação efetiva de professores, alunos, pais e comunidade interessada sentando junto ao governo para discutir sobre a escola que acreditamos ser necessária a nossa nação.

Observando nossa legislação cheia de vícios, vemos que durante muito tempo ela se manteve desarticulada, faltando integração entre os diversos graus de ensino, sem clara definição dos objetivos, mesmo porque não há uma teoria educacional que oriente os projetos e os coloque de acordo com a nossa realidade objetiva. Além disso, quase nunca os educadores têm sido ouvidos, ficando as decisões por conta de pessoas desinformadas e de pressões externas das classes representadas no poder. Mesmo quando essas pessoas são reconhecidamente competentes, como o antropólogo e educador Darcy Ribeiro, autor do substituto do Senado que finalmente veio a ser a LDB de 1996, não deixa de ser intrigante o fato de ter sido preterido o texto anterior já aprovado na Câmara dos Deputados. (ARANHA, 1998, p.98)

A democracia ainda é um conceito muito novo para esta geração se consideramos que até 1980 havia em nosso país um estado totalitário. O processo de criação de leis geralmente acontece de uma forma em que quem tem mais poder e dinheiro acaba prevalecendo com suas ideias e, analisando historicamente, não são os representantes da comunidade escolar que têm suas ideias recepcionadas nas leis brasileiras sobre educação.

Na história da educação brasileira, sempre foi muito comum uma política compensatória, como se alguns programas de governo fossem suficientes para solucionar os *gaps* sociais resultantes de uma política que sempre favoreceu grupos que se mantiveram no poder e que lutam para nele continuar.

Uma das preocupações do Ministério da Educação nas últimas décadas diz respeito ao ingresso e permanência dos alunos nas instituições públicas educacionais. O governo federal tem, nos últimos anos, investido em algumas políticas compensatórias para as famílias que matriculam e mantêm seus filhos nas redes de ensino obrigatório, como, por exemplo, o programa Bolsa-Família,

como ferramentas que favoreçam a ampliação da escolarização da população, em especial, aquela tradicionalmente excluída dos sistemas de ensino. (TANCREDI et al., *Ampliação do ensino fundamental para nove anos*. Educação em Revista, Marília, v.9, n.2, p.65-78, jul.-dez. 2008)

Não acreditamos que a educação sozinha tenha o poder de transformar a sociedade por meio de ações pedagógicas, mas acreditamos que a educação, comprometida com a construção de sujeitos com uma consciência crítica sobre si e sobre o seu semelhante, pode transformar indivíduos. Indivíduos tocados por um processo de ensino-aprendizagem relevante e comprometido com as necessidades sociais brasileiras têm como oportunizar mudanças sociais a partir da conscientização dos educandos sobre quem são e do potencial que têm para fazer escolhas mais críticas e socialmente mais justas. Esta transformação consciente contribui efetivamente para a participação do cidadão brasileiro junto à sociedade civil organizada que, por meio de seu voto, pode escolher representantes que tenham condições históricas, no cenário da política brasileira, para defender ações políticas mais justas e éticas.

A escola precisa ser um dos principais espaços democráticos e dialéticos, em que a sociedade contemporânea tenha a oportunidade de acessar culturas diferentes da cultura homogenizadora, permitindo que indivíduos conheçam outras culturas diferentes da sua, mas que precisam ser contempladas em um Estado de direito democrático.

Ainda hoje, precisamos que a escola seja um espaço no qual se aprenda a *ser cidadão*; um espaço que dê condições de cada indivíduo conscientizar-se, desde cedo, de sua responsabilidade social consigo mesmo, com o outro, com o seu planeta e com tudo que possa de alguma forma ser uma ameaça a seu bem-estar social e ao da humanidade.

A escola constitui um dos espaços sociais no quais podemos construir uma visão da sociedade como um todo; podemos, neste espaço, reconhecer a igualdade de direitos de cada homem e de cada mulher compreendida na sua individualidade. Para que isso seja efetivo, precisamos de uma formação docente que leve o profissional da educação ver a escola como um espaço social dialético e complexo.

As tradicionais instituições educativas – igrejas, comunidade, família – não conseguem corresponder a essas exigências cada vez mais complexas e diferenciadas. Tais exigências desembocam na necessidade de criação de uma instituição universal – a escola moderna - com a função de viabilizar a preparação dos membros da sociedade para a totalidade da vida social. (RODRIGUES, 1995, p.94).

As políticas de inclusão (Decreto 7611 de 17/11/2011) apresentadas pelo atual governo brasileiro apontam para a necessidade de investir em um trabalho que retire todas as barreiras que impeçam o aluno de ter êxito em seu processo educacional. Isto é, não basta apenas colocá-lo na escola; é necessário dar a ele as condições necessárias para desenvolver seu potencial como indivíduo e como cidadão brasileiro. Deste modo, a educação inclusiva deixa de focar-se apenas nas pessoas com problemas físicos, mentais ou com características de superdotação, para focar-se no aluno; tanto aquele que está fora da escola e nela precisa estar, como aquele que nela está, mas que, por uma série de questões sociais, econômicas ou até mesmo culturais, não consegue com ela se conectar.

Nos conceitos da Teoria Social da Aprendizagem desenvolvida por Vygotski (1998), há a ideia de que a criança precisa de boas interações sociais para construir seus conhecimentos. Trazendo este conceito para o espaço escolar, essas interações sociais podem ser desenvolvidas de várias maneiras. Contudo, para isso, os fatores emocionais de professores e alunos precisam estar afinados. Cabe ao professor preparar sua aula, pensar em formas de promover um ambiente favorável à recepção de seus alunos, entendendo-os como pessoas que têm uma subjetividade gerada por seu contexto histórico-social e que precisa ser contemplada no planejamento pedagógico.

O multiculturalismo, conforme Canen (2008), “é entendido como campo teórico e político, voltado à formação docente e ao pensamento curricular comprometido com a pluralidade cultural e o desafio a preconceitos” (p.17). Acreditamos que, para a efetivação das políticas de inclusão que regem o cenário educacional brasileiro, da formação docente comprometida com a pluralidade cultural e do desafio a preconceitos é necessária uma formação docente que possibilite a percepção de que a exclusão contemporânea é diferente da que já existiu anteriormente, em que a discriminação e a segregação eram vistas de forma natural, acreditando-se que os *diferentes* eram totalmente desnecessários ao universo produtivo. O que restava a eles era apenas o assistencialismo. Hoje, não. A diferença não está mais ligada apenas às deficiências, mas a todo e qualquer cidadão que pense diferente do comportamento socialmente aceitável, tornando descartáveis aqueles que não se inserem dentro de um modelo comportamental estabelecido pelo consumismo. A formação do professor precisa contemplar a abordagem crítica da nova desigualdade que é o resultado da criação de um

universo ideológico no imaginário da sociedade de consumo, pois através do mesmo toque ao botão de televisão pode se transportar o morador de uma

comunidade carente e o milionário, simultaneamente, ao mesmo mundo fantasioso e colorido das ficções da comunicação de massa, permitindo certa unificação ideológica, apesar da desigualdade material. (VERAS, 2011, p.40: in SAWAIA *et al*)

O processo de coisificação fica latente quando vemos seres humanos sendo incentivados a amar coisas e gostar de pessoas. Cada vez mais se torna muito comum as pessoas necessitarem de uma marca para serem bem vistas socialmente e aceitas em um grupo. A competitividade gera diferenças e exclusões. É muito comum os educadores, de uma forma geral, promoverem competições em sala de aula, porque observam uma cultura de que ela é necessária para o progresso e desenvolvimento. Na perspectiva multicultural que contemplará a identidade do aluno no processo de construção da aprendizagem, alguns conceitos, como o da competição, precisam estar bem definidos para os professores que serão agentes de uma educação inclusiva que contemple a todos.

Outro aspecto que acreditamos precisar de atenção em uma formação docente multicultural é a atribuição do sucesso ou do fracasso exclusivamente a pessoas particulares, desconsiderando completamente o contexto histórico e social que traz consequências na formação social do indivíduo. De tais concepções derivam-se práticas muito comuns nas escolas de culpabilização psicológica, conforme Saviani (2011) nos apresentou, anteriormente referida nesta dissertação como a proposta da “pedagogia da exclusão”.

Uma formação docente multicultural deve contemplar a recepção dos saberes populares. Ratifica esta ideia a afirmação de Boaventura (1996): “Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. (...) Não reconhecer estas formas de conhecimento (...) implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social.” (p.328)

As práticas pedagógicas diferentes assustam os poderes e os saberes dominantes. A academia precisa estar aberta a novos saberes que diferem do paradigma hegemônico que ela propaga. Uma perspectiva multicultural da formação docente certamente passará por uma abordagem que contemplará novos saberes, e às universidades, que têm a competência de oferecer formação docente adequada a uma educação que se propõe inclusiva, cabe trazer para o debate tais saberes de forma a legitimá-los e contemplá-los.

Isto significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e calam sujeitos e grupos oprimidos, privilegiando projetos, práticas e espaços que permitam sua valorização, seu resgate e sua representação. Para tanto, destacam-se, nessa abordagem, como categorias



centrais, a identidade e a diferença, entendidas como construções discursivas que se deslocam e se conflitam. (CANEN & XAVIER, 2011, p.642)

Para melhor entendermos essa proposta, dentro de uma perspectiva da teoria crítica hibridizada com a teoria multicultural de formação docente, no próximo capítulo traremos uma proposta de trabalho dentro da formação do professor a partir do lúdico como sendo uma metodologia viável para o trabalho com a identidade do educando, e, no caso de nossa pesquisa, como possível metodologia para identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, contemplando-os em suas identidades e diferenças.

## **CAPÍTULO 5 - O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM AH/SD**

Em nossa pesquisa, propomos uma reflexão sobre a importância do lúdico como metodologia possível ao fazer pedagógico para que possamos, por meio deste, incluir os alunos que, por razões várias, não estão inseridos no processo ensino-aprendizagem da forma mais adequada. Todos esses alunos nos trazem uma questão: como trabalhar com eles? Postulamos que este trabalho deve ser pautado, principalmente, numa relação e num trabalho lúdicos, já que o brincar faz parte do processo de subjetivação do ser humano. É o brincar que estabelece uma área de manobra (WINNICOTT, 1975) para o ser humano poder descansar quando o mundo real o exige demais.

Para nós, o que percebemos na maioria das vezes, ao analisar a formação de professores, é a quase ausência de propostas lúdicas como metodologia de trabalho por parte dos docentes universitários. Parece-nos que a academia restringe o espaço do criar e do brincar a um ensino que se destina à teoria da Educação Infantil e este, geralmente, é tratado de forma teórica. Não há vivências lúdicas. Há apenas estudos sobre o lúdico.

Longe de nós acharmos que essa prática seja algo a ser totalmente refutado. Defendemos que as experiências lúdicas deveriam fazer parte do dia-a-dia do futuro professor para além de uma reflexão teórica, porque defendemos o lúdico como uma metodologia e como uma necessidade do ser humano, para que este possa lidar com o mundo e apreendê-lo.

O brincar não deveria estar restrito às crianças pequenas somente; o brincar é constituidor das dimensões que formam o ser cognoscente, qual seja o ser que aprende. É o que todos nós somos desde o dia em que nascemos.

Para que esse nosso olhar e aposta possam ser fundamentados, iremos nesse momento trazer o que, para nós, significa o brincar e a ludicidade, e por que defendemos o espaço lúdico como um espaço essencial para uma proposta de prática docente, seja no âmbito da educação básica, seja no âmbito da educação universitária. Queremos lembrar que o foco de nossa dissertação é a articulação entre formação de professores e o lúdico como uma possível metodologia que ajudaria a identificar crianças com altas habilidades/superdotação em um contexto de sala de aula, o que possibilitaria tirá-los da invisibilidade. Em relação a isto, chamamos à atenção o fato de que são os professores que

identificam as crianças e as encaminham de acordo com suas necessidades ao AEE. Segundo o Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011, ao ser identificado um aluno com alguma necessidade educacional que precise de mediação por meio do AEE, ele passa a ser contabilizado duas vezes (art.4º) para o sistema educacional, ou seja, ele estará matriculado na classe regular e na sala de recursos para receber o AEE. Quais são as implicações disso? A primeira é a questão financeira, pois os sistemas educacionais receberão verba federal (art.5º) para a manutenção do serviço prestado. Outra implicação, totalmente atrelada à primeira, é o fato de que esses alunos passam a existir socialmente para o Estado, o que gera uma demanda de recursos humanos, financeiros e logísticos, que deverá ser suprida pelo governo federal (§ 2º, incisos de I a II) para que o AEE aconteça de fato, assegurando, assim, o cumprimento da Lei. Lembramos que o Decreto em questão é direcionado a todo o sistema educacional, inclusive ao ensino superior.

**Art. 4º** O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

**Art. 5º** A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

(...)

**§ 2º.** O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Face ao exposto, acreditamos ser de grande urgência propostas pedagógicas inovadoras que instrumentalizem futuros professores a terem, além da consciência de seu papel como agentes políticos em uma sociedade pós-moderna, formação profissional que

os possibilitem fazer de suas práticas em sala de aula um lugar no qual se dará ênfase à “formação” e não ao “treino” (FREIRE, 1998, p.115). Segundo este, não há neutralidade na prática docente, pois, mesmo quando um professor omite-se de seu papel político, ele está agindo politicamente, visto que sua prática será pautada na escolha pela alienação, a qual refletirá em sua performance em sala de aula.

Apostamos no lúdico como uma forma de o professor perceber a si e ao outro. Acreditamos que o espaço que se abre pela ludicidade permite que educador e educandos se apropriem da segurança necessária para se fazerem presentes no mundo por intermédio de suas escolhas.

Para Maia (2012) e Amaral (2012), utilizando a teoria winnicottiana como referencial para considerações sobre a importância do lúdico na aprendizagem, o que está em jogo na questão do saber, do conhecer e do brincar é exatamente o espaço potencial, uma das principais ideias para pensar a questão do ensino-aprendizagem nesta perspectiva. Para estas autoras, o espaço lúdico é similar ao que Winnicott (1975) denomina de espaço potencial. O espaço potencial abre, dentro do mundo interno das pessoas, a capacidade de simbolização e, posteriormente, da cultura. Para Winnicott, cultura significa tudo aquilo que o ser humano pode criar de forma original e vinculada com a experiência vivida.

Maia (2012), em seu artigo “O lúdico no ensino superior: uma prática (im)possível?”, questiona por que o brincar seria uma forma básica de viver. O espaço do brincar possibilita à criança o desenvolvimento da expressão e a preparação para a vida. Brincando, a criança adquire experiência (WINNICOTT, 1982). Essa vivência é uma vivência de desenvolvimento de contatos sociais, já que o brincar fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais fora do relacionamento mãe-criança. Ao brincar, as crianças “fazem amigos e inimigos, ao passo que não lhes é fácil consegui-los fora disso” (WINNICOTT, 1982, p.163).

O espaço lúdico comporta, dentre muitas expressões, o jogo. A atividade lúdica pode ser considerada um instrumento mediador para a apropriação de diversos hábitos e saberes sociais e curriculares (MAIA, 2007). Igualmente, “a situação do jogo abre sempre um espaço para a invenção e para a iniciativa do jogador; coloca a necessidade de buscar alternativas e construir possíveis respostas para as situações que se apresentam, as que são consideradas livres e originais dentro dos limites de regras previamente estabelecidas” (AIZENCANG, 2005, p.26). Portanto, o espaço do jogo ou do brincar possibilita a invenção, o espanto, a criação, a originalidade, a metaforização do mundo, posto que

suspende o cotidiano por um tempo para que se possa ser simbolicamente o que não se é: a função representativa do jogo. (MAIA, 2012)

Num resumo, Huizinga (2007) descreve as principais características de um jogo. Essas características em muito se assemelham ao que Winnicott denomina de “objeto transicional”. Para o autor, algumas características são específicas do ato de jogar e do jogo em si. Este autor nos diz que o jogo é exterior à vida habitual; é capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total; é uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material com a qual não se pode obter qualquer lucro; é praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras; promove a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes; sua função pode, de maneira geral, ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa; tem, por natureza, um ambiente instável. Para Maia, a qualquer momento é possível à “vida cotidiana” reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior que interrompa o jogo, a uma quebra das regras, ao impacto interior, ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão ou a um desencanto (2012, p.16-24).

Em nossa pesquisa junto à disciplina SSE 000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação destinada à capacitação de futuros professores tanto dos cursos de Pedagogia como das demais licenciaturas da UFF, as aulas são divididas em dois momentos. Um momento teórico e outro no qual acontecem as oficinas de robótica propostas pelo Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades e Superdotação. Nas oficinas, percebemos a presença das características necessárias ao jogo, pois:

1. A criança vem voluntariamente, visto que não é obrigada a brincar de lego. Ela brinca porque deseja fazê-lo;
2. É um mundo do “faz de conta”: ela dá vida a objetos inanimados a partir de sua imaginação que, depois, é colocada em xeque quando vai programar o robô que construiu para fazer aquilo que ela deseja e programou conforme este desejo;
3. Distingui-se do lugar “comum” principalmente por estar dentro de um campus universitário, local que geralmente não faz parte do cotidiano infantil. É um ambiente exterior à vida comum. Nas oficinas de robótica, há um espaço e um caminho próprios do momento do brincar. O jogo proposto é o da criação de um

robô ou de outro objeto qualquer e, depois, segundo as regras estabelecidas pelo jogo da robótica, programá-lo para executar as ações que imaginaram;

4. Há uma ordem. Existem regras que são necessárias para a realização com êxito da criação do robô e sua performance. De forma acordada, as crianças ali atendidas interagem com tais regras entendendo que, se elas não existirem, não há como brincar, não há como realizar a tarefa de fazer o robô criado entrar em ação e “funcionar”, conforme desejado.

Para Landau (2002), o jogo sob a perspectiva da livre interação, que se desenvolve entre dois ou mais indivíduos numa dada circunstância e de acordo com certas regras que permitem sua repetição na forma e no significado, implica principalmente na tomada de decisões e no desenvolvimento de estratégias em situação de conflito (p.172).

A referida autora descreve os parâmetros do jogo da seguinte forma: fatores formais (regras), funcionais (instrumentos, estratégias) e dinâmicos (potenciais emocionais e intelectuais dos jogadores). Ela dirá que os fatores formais são as regras segundo as quais os instrumentos funcionais são manipulados. Os fatores dinâmicos representam os potenciais criativos individuais que são ativados pela força do ego, bem como pela participação e envolvimento demonstrados pelo jogador. Para ela, há, entretanto, fatores flutuantes a considerar como: “impulso para a realização dos potenciais, busca de diferentes formas de atuação – ainda que as regras sejam as mesmas –, perseverança, valorização ao empenho mais que o resultado final, enfim, o processo do jogo” (LANDAU, 2002, p.174).

A referida pesquisadora mostra que, para a criança superdotada, o jogo insere-se em seu mundo de uma forma peculiar, pois, para ela, é essencial um ambiente de total confiança e liberdade. A criança precisa de força e amparo para que suas capacidades tão incomuns possam manifestar-se com clareza a si própria e aos que estão ao seu redor. Igualmente, precisa de muita coragem para revelar algo de si mesma, pois o risco de não ser entendida é muito grande; a incerteza de ter receptividade dos “outros” leva à necessidade de ter um sentimento de “eu posso” ou “eu quero” (LANDAU, 2002), sem ser entendida de forma equivocada. Os “outros” representam a família, professores e colegas que poderão aceitar tais características ou não, o que, para uma criança que pensa totalmente fora do padrão socialmente convencionado, o jogo, nesta dissertação representado pelas oficinas de robótica, poderá ser uma forma de fortalecer sua

individualidade, seu ego, já que há espaço para criar e ousar dentro dos limites que um jogo tem.

A convivência entre crianças e entre adultos pode ser vista como um jogo em que há normas e contextos particulares. Podemos dizer que dentro desse jogo cada um encontra seus pares. Com as crianças não é diferente. Elas também vão encontrar os seus, conforme as suas características e potenciais. LANDAU (2002) diz que “num mundo cujas regras são fixadas segundo o padrão comum, o superdotado necessita de apoios especiais para realizar sua potencialidade e não se tornar problemático” (p.176). Se as regras não estiverem colocadas de forma equilibrada, nem muito frouxas e nem muito rígidas, os superdotados tendem a não instalar a relação “eu e o mundo” conforme apresentado acima. É a partir dessa interação que, segundo a autora, teremos a definição do comportamento da criança superdotada.

Por meio das oficinas de robótica, percebemos que havia um espaço do “eu posso”, do “eu quero”, no qual as crianças que ali estavam se sentiam seguras para exprimir uma ideia diferente do pensamento comum da média ou para fazer perguntas que geralmente não fazem por terem medo de serem expostas ao ridículo. Por se sentirem seguras e livres, elas indagam sem inibições. O mundo externo precisa transmitir a criança credibilidade, incentivando-a a buscar caminhos que possibilitem o dirimir de suas dúvidas.

Segundo Landau (2002), a conjugação do potencial individual e do meio ambiente externo serve como pedra fundamental para todo o trabalho que ela, como pesquisadora, vem desenvolvendo em educação.

Para esta mesma autora, o lúdico proposto pela brincadeira é tão pertinente quanto vital. A coragem de ser superdotado envolve o lúdico. Na brincadeira, o superdotado aprende a, também, não se levar tão a sério, ou seja, ele pode ser criança como qualquer outra criança, além de, ainda, a brincadeira ajudá-lo a lidar com a questão do fracasso, risco que há em qualquer jogo. Ao montar os robôs e programá-los, as crianças muitas vezes fracassam, no entanto, naturalmente se permitem tentar de novo, até conseguirem êxito. Isso muito contribui para o fortalecimento da interação desta com o mundo, seja este o seu interior ou aquele a seu redor. As oficinas de robótica também possibilitam o uso criativo da ciência e da tecnologia, o que viabiliza pensar em novos meios e significados para transformar o futuro.

Nas oficinas, as crianças e os universitários ali envolvidos podem perceber que a brincadeira, embora seja prazerosa, pode ter um resultado de um trabalho que é visto como

algo “sério”. Nela, as crianças apresentam disposição para “lutar” por um espaço e pela representação de seus pensamentos, de sua criatividade. Isso fortalece a sua autoestima, possibilitando que se sintam seguras para colocar suas ideias em outros ambientes como, por exemplo, a sala de aula, lugar onde geralmente têm dificuldades de expor sua agressividade, vista aqui como uma energia que, se bem mobilizada, permite que as crianças superdotadas produzam comportamentos criativos e pensamentos independentes característicos de crianças superdotadas que se sentem seguras para serem elas mesmas, e não o que o ambiente em seu entorno deseja que elas sejam.

Como aponta Maia (2007), referendando-se na teoria de Winnicott sobre o brincar, “crianças brincam... sempre brincaram... parece que brincarão sempre”, e isso também se aplica às crianças superdotadas. Maia coloca que elas brincam porque gostam de fazer isso; essa atividade lhes dá prazer, pois é um espaço no qual se refugia para descanso.

Dentro desses aspectos apresentados, podemos e devemos nos questionar sobre por que o lúdico como metodologia não é utilizado na formação de professores como uma ferramenta vivencial de seu próprio processo de aprendizagem enquanto licenciandos e futuros professores. Na experiência observada por Amaral (2012) nas oficinas de robótica do PAAAHSD, foi percebido o quanto estas oficinas, mesmo que não tivessem um propósito consciente de ludicidade, traziam, na escolha do objeto de interação entre licenciandos e crianças com AH/SD, uma escolha lúdica, o montar robôs. Essa passagem do observar uma criança para brincar com a criança e, nesse vínculo, aprender e ensinar, é o que postulamos como importante para a formação de professores e, igualmente, para a capacitação dos mesmos para lidar com as crianças com SD/AH, e não somente com elas. As crianças com AH/SD possuem uma eficiência cognitiva imensa, mas, muitas vezes, uma deficiência lúdica, pois geralmente, no dia-a-dia de uma sala de aula, o lúdico se perde ou fica restrito a um lugar secundário, visto que nossa formação docente não passa por esse olhar, a não ser na Educação Infantil.

A robótica trouxe a percepção das características presentes na teoria sobre as AH/SD trabalhada de maneira ampla em sala de aula, frequentemente encontradas no comportamento de uma criança ou adolescente superdotado. Nas oficinas de robótica, as crianças aparentemente só estão brincando, e os licenciandos, que na maioria das vezes não conseguem dar conta do que elas montam, fazendo “acontecer” no computador, estariam observando e aprendendo. Postulamos que é na interação que esse vínculo de ensinar e aprender se constitui efetivamente e criativamente. Os textos lidos e as observações feitas



junto ao PAAAHSD nos levam a concluir que a presença do lúdico, a partir das oficinas de robótica, é um instrumento vital para o desenvolvimento da autoestima das crianças e adolescentes atendidos pelo Programa. As oficinas têm as características indispensáveis à construção de um indivíduo seguro que vê em seu potencial uma possibilidade de transformar uma realidade, ao propor maneiras criativas para solucionar situações do seu dia-a-dia. Como diz LANDAU (2002), os superdotados necessitam, mais que as outras crianças, de uma atmosfera de confiança e liberdade, para que possam experimentar do sentimento “eu posso, eu quero”. As oficinas propiciam uma interação do mundo interior e subjetivo do superdotado com o mundo exterior e objetivo, onde certamente precisará de coragem para expor sua forma diferenciada de pensar e expressar seu comportamento superdotado, conforme apresentado por Renzulli (1997).

Ao se sentir segura para agir conforme seus talentos, a criança torna mais fácil para o professor identificar em seus alunos características diferenciadas que possibilitem se aventar a ideia de estar diante de um educando com necessidades educacionais diferenciadas e que precisam ser melhor investigadas para serem trabalhadas tanto em sala de aula regular como em salas de recursos multifuncionais nas quais são ofertadas o AEE.

O espaço lúdico propiciado por jogos e brincadeiras possibilita que o educando assimile melhor a realidade. A partir dos jogos, conhecimento e experiência, dialogam normalmente, permitindo que haja lugar para a vida ser experimentada de forma criativa e não de maneira mecânica e conformada.

Landau (2002) relata o caso de Ely, um menino da antiga primeira série, hoje chamada de segundo ano do ensino fundamental no contexto educacional brasileiro. Ely tinha uma professora que reconhecia sua capacidade cognitiva e criativa e, por isso, de vez em quando, trazia para ele tarefas desafiadoras, o que lhe dava muita alegria. O garoto se empenhava para poder fazer as tarefas, e fazer bem. Quando ele foi para a segunda série, o equivalente ao nosso terceiro ano do ensino fundamental hoje, mudou de professora. A nova professora exigia que ele fizesse as lições de matemática passo a passo, embora ele fosse capaz de resolvê-las mentalmente e, por isso, não via motivos para escrever os cálculos. A professora foi ficando cada vez mais dura em relação a essa exigência, o que levou Ely a ficar inseguro e recolhido em seu mundo. Landau (2002) relata que durante dois anos Ely foi um mau aluno. Quando chegou à quarta série, o quinto ano do EF nosso, Ely já não era mais considerado um bom aluno; suas habilidades não eram sequer mencionadas. Mas um dia sua professora do quinto ano fez uma experiência com a turma

cujos mecanismos ela mesma não dominava. Enquanto a professora tentava executá-lo, Ely aproximou-se e fez o aparelho funcionar. A professora então ficou admirada e retribuiu ao menino com um olhar de grande satisfação e reconhecimento de tal habilidade. Em um dado momento, Ely fez uma pergunta que antecipava a explicação que a professora tinha planejado fazer no final da experiência, o que a levou a perceber o alcance da compreensão do aluno. Landau chama à atenção o fato de uma postura de aprovação da professora ter aberto as portas do mundo no qual Ely havia se trancado pela insegurança e pelo medo de não ser compreendido. A autora relata que, desse dia em diante, “Ely passou a fazer cuidadosa e minuciosamente todos os deveres de casa, pois havia se conscientizado de que a professora estava disposta a acompanhá-lo e ele, pronto para andar a seu lado” (p.179). Landau (2002) coloca que conhece muitos casos em que professoras sensíveis dão às crianças a segurança que muitas vezes não é encontrada no seio de suas famílias.

O exemplo que Landau (2002) relatou em seu livro e que acabamos de narrar em nosso texto, leva-nos a perceber o que Maia (2007) ressalta sobre o brincar para Winnicott (1975) e Dolto (1999), defensores do brincar como uma forma básica do viver.

O brincar, neste sentido, assume a conotação do desenvolvimento da expressão e da preparação para a vida. As escolhas nos dizem algo do mundo interno dessa criança e de como esta está situada dentro dele ou como está sentindo esse mundo, com que olhos o vê. (MAIA, 2007, p.139)

O experimento proposto pela professora de Ely permitiu a abertura do espaço lúdico no qual o educando se sentiu mais seguro para tentar resolver o desafio que estava perante ele: fazer o aparelho funcionar. Ele se permitiu colocar suas habilidades e criatividade aos olhos de seus pares e de sua professora. Maia (2007) pontua: “Com a brincadeira, as crianças dão escoamento ao ódio e à agressão” (p.140).

De acordo com Landau (2002), uma vez que a agressividade é reprimida, “surge a insegurança, que leva ao apego a regras muito restritas e rígidas. Essas leis internas são inicialmente estabelecidas pelo meio e, mais tarde, mantidas voluntariamente” (p.137).

O lúdico como metodologia proposta por ações pedagógicas em uma sala de aula regular permite que haja o espaço para as manifestações individuais. O brincar, para Landau (2002), cria um ambiente de aprendizagem ativo, cheio de dinamicidade, permitindo que a criança amplie sua cultura de mundo, “tornando possível para ela vivenciar situações desconhecidas sem temor do risco” (p.99).

Maia (2012), em pesquisa realizada durante três semestres não consecutivos de 2010 a 2011 junto aos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ, busca discutir o espaço lúdico como uma importante e necessária metodologia para a formação de professores no âmbito da universidade. A questão que a levou a pesquisar a relevância do lúdico como uma metodologia de trabalho para a formação de professores foi a percepção de que a maioria deles havia tido poucas experiências de ter jogos como metodologia enquanto estudavam as disciplinas universitárias. O trabalho proposto baseou-se no “uso do espaço lúdico como um espaço privilegiado para promover aprendizagem e a ideia de aprender-fazendo” (p.1).

Conforme Maia (2012), as conclusões, que são parciais, mostram “que aprender jogando permite uma melhor compreensão do assunto e promove a construção da autonomia de pensamento, levando o aluno a aplicar a teoria na prática” (p.1).

A autora ainda narra em sua pesquisa a experiência de desconstrução e construção que foi esta pesquisa. Seu processo oportunizou aos universitários a percepção crítica da pertinência do jogo para aprender conteúdos que geralmente são trabalhados no espaço acadêmico de forma abstrata e, como disse Freire (1998), por uma formação “bancária” (grifo nosso) proveniente de um ensino “bancário” (grifo nosso) que obstrui a criatividade de educandos e educadores, sujeitando-os a uma prática autoritária na qual, geralmente, o dono da palavra é o professor, que a utiliza quase que integralmente, sem sequer uma interlocução. É uma formação na qual se

(...) deforma a criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo. (p.28)

Em sua pesquisa narrada em artigo apresentado em Coimbra, Maia (2012) apresenta algumas inquietações que também perpassam este estudo, pois entendemos que, para ser possível ter o lúdico como uma metodologia para contemplar a identidade de um educando, seja este com altas habilidades/superdotação ou não, premente é a necessidade de contar, na formação universitária dos futuros professores da educação básica, com o lúdico sendo contemplado não apenas em sua teoria, mas na prática docente universitária. Isto o validará como possível ferramenta didática para aprender qualquer coisa, desde a mais básica a mais complexa.

Entretanto, podemos inferir que o não uso de uma metodologia lúdica no espaço universitário pode estar atrelado ao fato de absorvermos uma cultura de que o brincar está ligado àquilo que não é sério, e este, por sua vez, estaria relacionado ao mundo do trabalho em uma perspectiva mercadológica, na qual *time it's money*. O brincar, por estar, em nossa cultura pós-moderna eurocêntrica, circunscrito a uma teoria capitalista, não encontraria espaço para ser desenvolvido junto a futuros professores como ferramenta de construção de ensino-aprendizagem, a não ser quanto aos conteúdos de formação relativo à Educação Infantil, limitando-se infelizmente somente a este universo.

O jogo é postulado como o principal meio de trabalho de um educador, mas depois que crescemos, não estamos autorizados a jogar mais. Jogar não é mais uma coisa séria e necessária e é confundido com não-ensinamento e não-aprendizagem. (MAIA, 2012, p.5)

Abaixo transcrevemos os relatos das experiências dos estudantes de Pedagogia que viveram o lúdico como uma metodologia possível no Ensino Superior, pois acreditamos que elas descrevem a necessidade que há de o professor em formação, a partir de uma prática de ensino universitário, perceber criticamente que existem outras maneiras de construção do processo ensino-aprendizagem, sem ser a que vem sendo praticada por décadas e décadas em nosso país como a mais adequada às necessidades formativas do ser humano como sujeito cognoscente.

*"O curso de Psicologia do Desenvolvimento foi, em minha opinião, excelente. Adorei a forma como o assunto foi abordado, tivemos a oportunidade de interagir com a professora e experienciar o que nos foi ensinado. Eu gostei muito da forma como fomos avaliados porque fomos capazes de mostrar como tínhamos entendido o assunto, que às vezes poderia ter sido mais difícil ter que escrever tudo o que eu tinha aprendido." (07/12/2010)*

*"Eu gostei muito da competição, porque tivemos que criar perguntas e eu nunca havia feito uma atividade assim. Eu achei muito interessante você ter nos proporcionado esta experiência. A atividade com filmes também foi muito criativa, porque tivemos que fazer algo lúdico e relacionar os filmes com o tema estudado." (06/12/2010)*

*"Eu não encontrei nenhum ponto negativo durante o curso de tema Concepções e Práticas na EI. Pelo contrário, eu tive a chance de conhecer uma nova forma de trabalho onde a teoria e a prática podem ser usadas e realizadas de forma lúdica. Mas não o lúdico em que fazemos apenas porque temos que fazer, mas aquele que traz aprendizado e crescimento." (09/12/2011) (MAIA, 2012, p.5)*

Maia (2012) baseia sua pesquisa nos pressupostos propostos por Huizinga (2007, p.16-24). Tais pressupostos descrevem as principais características de um jogo, de maneira bem parecida com a descrita por Winnicott, que chama isto de objeto transicional.

Tomando a percepção do jogo como objeto transicional, conforme apresentada por Huizinga e Winnicott, Maia (2012) entendeu ser o jogo seu principal instrumento de trabalho, sem ficar presa aos jogos com regras, dando espaço para que a criatividade de seus alunos aflorasse e trouxesse para o foco do ensino-aprendizagem uma vivência que abrigasse o prazer e a curiosidade que pode estar associada ao aprender.

É por isso que eu escolhi o jogo como a principal ferramenta de trabalho com esses alunos, mas eu não fiquei presa aos jogos com regras. Eu trabalhei com a criatividade dos alunos e fomos de jogos de tabuleiro a jogos cênicos. Proponho trazer para o cenário universitário o prazer em aprender quando eu peço a jovens adultos que apenas joguem por alguns dias. Por que ter prazer em aprender? Haveria prazer em aprender no espaço universitário? (MAIA, 2012, p.7)

Freire (1998) defende a curiosidade como a capacidade que temos de nos inquietarmos diante do que está posto, pois ao satisfazer uma curiosidade, nasce uma nova inquietude. Isto é o que nos leva como pessoas a nos abirmos para o mundo. O espaço pedagógico precisa ser aquele que, a partir da curiosidade espontânea, nos leve à curiosidade epistemológica que, segundo o autor, seria “o processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (p.27). Ele complementa sua colocação ao trazer a reflexão sobre a criticidade construída ao proporcionar ao educando espaço para que este exerça a sua capacidade de aprender a partir da curiosidade epistemológica, a curiosidade crescente que não se acomodará a uma docência “bancária” (grifo nosso).

(...) O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento global do objeto. (FREIRE, 1998, p.27)

Freire (1998) entende que o estímulo à curiosidade chama para dentro do ensino-aprendizagem “a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar” (p.98). Assim como Maia (2012), que entende o processo ensino-aprendizagem como um espaço que pode ser desafiante e prazeroso, como o jogo que abre o espaço de manobra e “é exterior à vida comum, que é capaz de absorver o jogador de maneira intensa e completa”, entendemos que o jogo não pode ser confundido como meros “instrumentos

de veiculação pedagógica” (p.7). Aizencang (2005) discute as tensões que se travam ao se propor o jogo nas práticas de ensino. Maia (2012) situa que esta dificuldade se dá não apenas no espaço da Educação Básica, mas também no ensino superior universitário, visto que há um risco muito grande de se colocar o jogo no espaço educacional tirando-se dele a “ação espontânea e voluntária do indivíduo” (p.8), convertendo-o “em uma ferramenta de ensino para a apropriação de objetivos curriculares” (p.8).

Para Aizencang (2005), assim como os outros autores já mencionados, o espaço criado pelo jogo "é um espaço social para esse processo de transformação e também é uma instância que promove o desenvolvimento subjetivo" (p. 82). Segundo ela, as atividades lúdicas trazem ao indivíduo o espaço para transformar a sua maneira de entender a realidade bem como a sua forma de se envolver com seu grupo social por intermédio de sua própria atuação.

Entendemos que os pressupostos teóricos sobre o jogo como o espaço social para transformação vêm ao encontro do que Freire (1998) defende sobre a postura “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou enquanto ouvem” entre educando e educador, ao assumirem-se “epistemologicamente curiosos” (p.96), pois a brincadeira, o espaço lúdico e o jogo são instrumentos de trabalho e espaços essenciais para proporcionar ao futuro professor uma vivência necessária à sua atuação como um futuro profissional de ensino. É por meio de trocas significativas e ativas possibilitadas pelo lúdico que educando e educador se constituirão em sujeitos críticos e se fortalecerão epistemologicamente para o enfrentamento de conceitos postulados como dogmas universais e imutáveis, os quais precisam, a partir de uma brincadeira, ser repensados e ressignificados, assim como cientistas “brincaram com os significados de fatos bem conhecidos e ocasionalmente obtiveram respostas incomuns para os problemas, estabelecendo assim novas relações” (LANDAU, 2002, p.171).

## CAPÍTULO 6 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo ANGROSINO (2009), a etnografia é usada para estudar questões ou comportamentos sociais que ainda não são claramente compreendidos (2009, p.36). Acreditamos que as altas habilidades/superdotação se constituem em um tipo de comportamento social que precisa ser melhor entendido e compreendido pela academia brasileira. A melhor forma que percebemos para estudar o fenômeno das altas habilidades/superdotação é ouvir os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento.

Esse estudo também se classifica como pesquisa qualitativa, conforme abordado por Denzin & Lincoln (2006), já que foi feita uma análise interpretativa dos dados.

Conforme preconiza Yin (2011), para realizar o estudo de caso com o rigor necessário a uma pesquisa acadêmica, alguns passos são necessários. O primeiro passo é definir o caso a ser estudado (p.383), ou seja, o “tópico” ou “unidade de análise”. Nesta pesquisa, nosso tópico, portanto, é o estudante de graduação em Pedagogia e Licenciaturas da UFF, futuro professor da Educação Básica; o seu subtópico ou contexto social é o ambiente da sala de aula universitária de uma disciplina que se propõe capacitar minimamente este futuro profissional a respeito das altas habilidades/superdotação. O segundo passo foi definir o tipo de caso: singular ou holístico. Optamos pelo singular por focarmos em “um caso singular” que nos obrigou “a devotar cuidadosa atenção a esse caso” (p.384). O caso em questão é o das oficinas de robótica como uma possível metodologia para a identificação de alunos com AH/SD. Yin (2011) nos chama à atenção a falsa ideia de que um estudo de caso deve estar subordinado a uma “amostra” de um universo, tendo em vista que o que está em jogo não é uma generalização estatística, mas uma generalização analítica. Sendo assim, nesta dissertação, o estudo de caso aqui trabalhado como metodologia de pesquisa é obtido a partir de uma generalização analítica, e não estatística.

Para análise qualitativa dos dados construídos, seguimos a orientação de Bardin (2008), lendo exaustivamente os dados para que, desta leitura, pudessem emergir as palavras que serviriam para categorização, mensuração e análise.

## **6.1 - Sujeitos**

Com o objetivo de compreender como acontece a formação de professores sobre as altas habilidades/superdotação a partir da observação das oficinas de robótica, na qual futuros professores têm a oportunidade de contato direto com alunos que foram diagnosticados com AH/SD e são acompanhados pelo Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades e Superdotação (PAAAHSD), tive como sujeitos desta pesquisa os 45 (quarenta e cinco) discentes da disciplina SSE Práticas Educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação, 2 (dois) alunos da educação básica que participavam das atividades de robótica para realização de observação propostas pela disciplina, 2 (dois) responsáveis por estes alunos, 2 (dois) bolsistas do Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAHSD) e 1(um) docente titular da disciplina.

## **6.2 – Locus**

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal Fluminense, no Campus do Gragoatá, na Faculdade de Educação onde aconteciam aulas referentes à disciplina SSE 000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, oferecida como optativa pelo curso de Pedagogia, e como eletiva pelos cursos de Licenciaturas. Entrei em contato pessoalmente com a professora Doutora Cristina Maria Carvalho Delou. Já havia encontrado-a em uma palestra sobre Superdotação no Brasil ministrada aos alunos do curso de doutorado em Enfermagem e Biociências da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. A professora Delou é a responsável pela disciplina em questão e coordenadora do PAAAHSD. Conversei com ela sobre meu desejo de saber se uma das possíveis causas dos alunos brasileiros da educação básica com altas habilidades/superdotação não serem identificados estava relacionada ao fato dos professores da educação básica não serem contemplados com pesquisas sobre o tema no período em que estão sendo formados na universidade. Igualmente perguntei se seria possível frequentar, como pesquisadora observadora, a aula que iria ministrar sobre práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação, sendo por ela autorizada. Então, de agosto a novembro de 2011, frequentei suas aulas como pesquisadora, recebendo dos alunos e da professora Delou o devido consentimento (C&TL) para observação às quintas-feiras, das 14h às 18h.



O PAAAHSD tem realizado atendimento desde 1992. Sua idealizadora e coordenadora é a Professora Doutora Cristina Maria de Carvalho Delou. Ele é um projeto de extensão, pesquisa e ensino no qual alunos da graduação de Pedagogia e Licenciaturas da UFF têm a oportunidade de ter contato com as crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação e, a partir disso, pensarem em intervenções pedagógicas possíveis/legais para que tais sujeitos sejam devidamente estimulados em relação a seus potenciais. Atualmente este projeto acontece junto à disciplina intitulada SSE 000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Nesta disciplina, um tempo específico é reservado dentro do espaço da sala de aula de tais graduandos. É quando os alunos com altas habilidades/superdotação adentram o espaço universitário. O PAAAHSD figura como proposta de Atendimento Educacional Especializado ao aluno com altas habilidades e superdotação conforme preconizado pelo Decreto 7611 de 18 de novembro de 2011 no qual, por meio das práticas de enriquecimento e aprofundamento a partir de oficinas de robótica, artes e ciências acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos atendidos pelo PAAAHSD. (AMARAL & MAIA, 2011)

Durante o tempo em que estive como pesquisadora observando e acompanhando as aulas desta disciplina, nasceu o recorte desta pesquisa, qual seja o espaço lúdico aberto pelas oficinas de robótica propostas como recurso didático pelo PAAAHSD. Importante aqui ser ressaltado que o recorte do lúdico dentro desse recurso didático foi percebido por mim como observadora dessas oficinas e não que estas tivessem como objetivo trabalhar essa questão dentro da disciplina ou sequer nos momentos de robótica com as crianças. Devido à falta de espaço físico para acontecer o atendimento, criativamente adaptou-se o espaço de uma sala de aula universitária como um laboratório, no qual atividades de enriquecimento, por meio das oficinas de robótica, eram oferecidas aos alunos com altas habilidades/superdotação atendidos pelo programa de extensão em questão junto às aulas da disciplina SSE 000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, oportunizando a futuros professores dos cursos de graduação em Pedagogia e nas Licenciaturas o contato direto com alunos atendidos pelo PAAAHSD. Nesse momento de enriquecimento, percebi algo que não era para estar presente neste espaço como metodologia: a criação de um espaço de ludicidade onde o brincar acontecia, exatamente por ser este um espaço de criação conjunta entre licenciandos – que aprendiam uma teoria – e crianças – que brincavam simplesmente.

Como o AEE/PAAAHSD acontece dentro de uma disciplina com licenciandos de vários cursos, esse espaço se torna um laboratório enquanto proporciona que ações pedagógicas sejam pensadas coletivamente, à luz de teorias a respeito do tema, para que alunos da educação básica que têm AH/SD sejam contemplados em suas necessidades educacionais. As oficinas de robótica, como metodologia de aproximação de universitários a alunos com AH/SD, deu a futuros professores a oportunidade de interagirem diretamente com estudantes diagnosticados com altas habilidades/superdotação, percebendo, assim, suas características, as quais foram estudadas durante o curso. Para mim este espaço proporcionou não somente o *locus* desta pesquisa, mas a possibilidade de perceber o imperceptível dentro da formação docente: o lúdico como opção metodológica para identificação de crianças com AH/SD.

### **6.3 - Instrumentos de Pesquisa**

Abaixo relacionamos os instrumentos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico do tipo estudo de caso que realizamos para analisar as questões referentes à formação de professores e o lúdico como metodologia capaz de auxiliar na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva de educação inclusiva:

- questionários aplicados a 30 dos 45 discentes dos cursos de graduação em Pedagogia e em Licenciaturas da UFF que frequentaram as aulas da disciplina SSE 000247 – Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação;
- observações feitas em campo a respeito das aulas da disciplina acima citada;
- documentação do curso como: ementa, relação de alunos e o currículo proposto para a formação de professores a UFF, bem como a documentação do PAAAHSD disponível em sítio eletrônico do Programa.

Os instrumentos de pesquisa acima relacionados foram utilizados para assegurar a triangulação (a multiplicidade de métodos) como alternativa de validação (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.19), na tentativa de obter-se uma compreensão da profundidade do fenômeno estudado.

Como nossa premissa de pesquisa é a formação de professores e o lúdico como uma metodologia possível pela qual o espaço lúdico é entendido “como um espaço privilegiado para promover aprendizagem e a ideia de aprender-fazendo” (MAIA, 2012, p.1), durante o tempo que estivemos em campo observando, percebemos nas oficinas de robótica um potencial metodológico para proporcionar a aproximação e a interação necessárias entre educandos e educadores, de maneira que as potencialidades daqueles pudessem ser percebidas por estes.

Para tanto, além das observações de campo que realizamos pelo diário de campo e da documentação levantada e analisada relativa à disciplina SSE 000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e ao PAAAHSD, construímos um questionário com quatro questões semiabertas que pudessem contemplar, além das características comportamentais e cognitivas de alunos com AH/SD, as categorias: mitos (questão 1), conceitos sobre AH/SD (questão 2), o lúdico como metodologia para identificação das características individuais do educando para inclusão (questão 3) e formação docente (questão 4).

Tomamos como base para cada uma dessas categorias o alicerce teórico que usamos nesta dissertação. Assim, o questionário que foi aplicado no último dia de aula, usado como um dos instrumentos desta pesquisa, foi estruturado da seguinte forma:

- questão 1 - sobre o mito. Os respondentes deveriam completar o enunciado a seguir: “Antes das aulas da disciplina Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação eu pensava que ah/sd era...”;
- questão 2 - sobre os conceitos teóricos de ah/sd. Estes foram trabalhados exaustivamente na disciplina. Os respondentes tinham que completar o seguinte enunciado: “Após as aulas da disciplina Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação eu penso que ah/sd são...”;
- questão 3 - sobre as características comportamentais e cognitivas dos alunos com ah/sd observadas pelos futuros docente a partir do espaço lúdico representado nesta pesquisa pelas oficinas de robótica. Os respondentes tinham que completar a seguinte proposição: “A partir da experiência de observação e acompanhamento das oficinas de robótica junto a crianças e adolescentes com AH/SD que participam das atividades propostas pelo PAAAHSD, descreva algumas características cognitivas e

comportamentais que você percebeu neles, tomando como base a relação de características abaixo:

1. Gosta de quebra-cabeça e jogos-problema (Inteligência Geral - IG);
2. Interessa-se mais por atividades criadoras do que por tarefas repetitivas e rotineiras (IG);
3. Gosta de aceitar desafios (IG);
4. Tem excelente capacidade de raciocínio (IG);
5. Apresenta independência de pensamento (IG);
6. Relaciona as informações já recebidas com os novos conhecimentos adquiridos (IG);
7. Emite julgamentos amadurecidos (IG);
8. Possui curiosidade diversificada (IG);
9. Procura padrão superior em quase tudo o que faz (IG);
10. Apresenta autossuficiência (IG);
11. Aplica os conhecimentos adquiridos (IG);
12. Possui capacidade de conclusão (IG);
13. É imaginativo (Pensamento Criativo – PC);
14. É original (PC);
15. Executa tarefas além das pedidas (PC);
16. Possui flexibilidade de pensamento (PC);
17. Tem ideias rapidamente (PC);
18. Possui imaginação fora do comum (PC);
19. Cria suas próprias soluções (PC);
20. Dá novas aplicações a objetos padronizados (PC);
21. Pode julgar as habilidades dos outros estudantes e encontrar um lugar para eles nas atividades do grupo (Capacidade de liderança - CL);
22. Aluno aprecia, critica e aprende através do trabalho de outrem (CL);
23. Estabelece relações sociais com facilidade (CL);
24. Possui habilidade física (Capacidade Psicomotora).”

- questão 4 - sobre a disciplina SSE000247 proposta como instrumento para a formação do futuro professor de maneira que seja capaz de identificar indícios de comportamentos de superdotação em seus futuros alunos da

Educação Básica. A questão pedia que os respondentes universitários completassem o seguinte enunciado: “Este curso permitiu que eu...”

Ressaltamos que as características listadas acima, referentes à questão 3, foram retiradas da Lista Base de Indicadores de Superdotação - Parâmetros para Observação de Alunos em Sala de Aula, instrumento elaborado por Delou (1987), quando de sua dissertação de mestrado ao pesquisar sobre a “Identificação de Superdotados: Uma Alternativa para a Sistematização da Observação de Professores em Sala de Aula”. A Lista é amplamente divulgada no material elaborado pelo Ministério da Educação (MEC, 2007) para orientar as escolas e as famílias dos alunos com altas habilidades/superdotação. Esta é composta de 24 características escolhidas por especialistas e representam as áreas de aptidão acadêmica específica e talento especial para artes visuais, dramáticas e música (AMARAL & MAIA, 2012).

Para efeitos deste estudo, a Lista foi utilizada em seu objetivo de avaliação de Forma Individual, não sendo usada a Forma Grupal, pois entendemos que, para este estudo, o que estaria sendo observado, especificamente, era a percepção de futuros professores e estudantes em relação ao diagnóstico de altas habilidades/superdotação (AMARAL & MAIA, 2012). A partir dos dados construídos pelos questionários aplicados, analisamos como os alunos com ah/sd são percebidos em suas características cognitivas e sociais como indivíduos, a partir do espaço lúdico estabelecido pelas oficinas de robótica.

A Lista é um instrumento para observação, não é teste de inteligência, nem de personalidade. Qualquer profissional de educação pode aplicar este instrumento dentro de um contexto de sala de aula. O propósito deste instrumento surgiu do interesse de poder oferecer aos professores uma forma sistematizada para observar comportamentos indicadores de superdotação em classe regular de ensino (AMARAL & MAIA, 2012).

Levando-se em conta que os alunos atendidos pelo PAAAHSD já são diagnosticados como alunos com ah/sd, a terceira questão supracitada trouxe as características de ah/sd a fim de que estas pudessem servir como referencial para que futuros professores pudessem relatar quais delas eles conseguiam identificar nos alunos a partir das oficinas de robótica, onde eles também brincaram com os alunos com ah/sd enquanto estes montavam os robôs e os fizeram funcionar. Nesse momento, os alunos licenciandos participavam da atividade da oficina na interação com as crianças, sugerindo,

muitas vezes, formas de montar ou maneiras de fazer os robôs executarem as ações para as quais foram programados. Dessa forma, nesta terceira questão, invertamos o processo: demos as características clássicas de ah/sd estudadas durante o curso e que compõem a Lista Base de Indicadores para que eles pudessem averiguar se as oficinas de robótica proporcionaram a interação necessária à identificação de tais características nos alunos atendidos pelo PAAAHSD e que participaram das oficinas de robótica.

Os alunos com altas habilidades/superdotação, embora não apareçam nas estatísticas, estão nas salas de aula, mas sem serem vistos. Tal invisibilidade os torna, a nosso ver, excluídos, mesmo estando dentro da escola, pois como geralmente não possuem características que os identifiquem de pronto, apenas com a convivência que as percebemos, o que acontece com frequência é que eles não são contemplados nos planejamentos de aula. Por isso, aventamos a possibilidade do lúdico como uma metodologia viável para a identificação das características subjetivas de um educando em sala de aula e, para efeitos desta dissertação, das características de um sujeito superdotado, de maneira que o professor possa contemplá-lo em sua docência (AMARAL & MAIA, 2012).

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância do lúdico como metodologia reflexiva junto ao trabalho docente para que possamos, por meio do mesmo, incluir os alunos que, por razões várias, não estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem da melhor forma possível, seja porque possuem barreiras para aprendizagem, porque possuem disfuncionalidades ou porque aprendem rápido demais e são por demais criativos. Todos esses alunos nos trazem uma questão: como trabalhar com eles? Postulamos que este trabalho deve ser pautado principalmente numa relação e num trabalho lúdicos já que o brincar faz parte do processo de subjetivação do ser humano. É o brincar que estabelece uma área de manobra (WINNICOTT, 1975) para o ser humano poder descansar quando o mundo real o exige demais (AMARAL & MAIA, 2012).

Propomo-nos a analisar as oficinas de robótica realizadas pelo PAAAHSD como um espaço no qual o jogo tem uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido (HUIZINGA) e engendra um movimento de construção de autoria de pensamento, tanto por parte dos alunos licenciandos que fazem a disciplina oferecida pelo PAAAHSD, assim como nas crianças com superdotação e altas habilidades que participam das oficinas de robótica. Estas trabalham, além da criatividade dos alunos atendidos pelo PAAAHSD, conceitos de física com interlocução a pressupostos filosóficos. Os meninos que participam

das oficinas chegam apenas para o momento que é reservado a este fim. No entanto, percebemos que, à medida que o tempo passava, os alunos se adequavam ao espaço universitário e mais cedo chegavam para as oficinas. Assim, acabavam por participar de boa parte da aula destinada à teoria sobre as ah/sd na formação dos futuros professores da educação básica.

#### 6.4 - Análise dos Dados

A partir dos dados construídos e partindo das categorias mitos, conceitos sobre AH/SD, o lúdico nas oficinas de robótica, obtivemos os seguintes dados:

- na categoria **mitos** - dos trinta questionários respondidos, quinze vezes apareceram as ah/sd como sendo a característica dos alunos que tiram “notas altas em todas as matérias” o que corresponde ao mito da “superdotação global” (WINNER, 1998, p.15) e ao mito “Se é superdotado, tem que tirar boas notas” ( VIRGOLIM,2003, p.11). As ah/sd apareceram associadas à “doença” sete vezes, e como “problemas” e “desajustes sociais” quatro vezes cada, o que, por inferência, relacionamos ao mito “todo superdotado tem um pouco de loucura” (ALENCAR e FLEITH, 2001, p.96). Em relação ao mito “QI excepcional” (WINNER, 1998, p.15), dos trinta respondentes, quinze acreditavam que as ah/sd estavam atreladas a ele. Sete respondentes consideravam as ah/sd como um fenômeno raro, o que está relacionado ao mito “O superdotado é um fenômeno raro” (ALENCAR e FLEITH, 2001, p.97). Dois respondentes relacionaram as ah/sd ao mito “As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes” (WINNER, 1998, p.17). Dos trinta respondentes, apenas um não respondeu essa questão e justificou o fato de não fazê-lo por não ter mitos sobre ah/sd, pois já havia estudado sobre o assunto antes de fazer a disciplina.

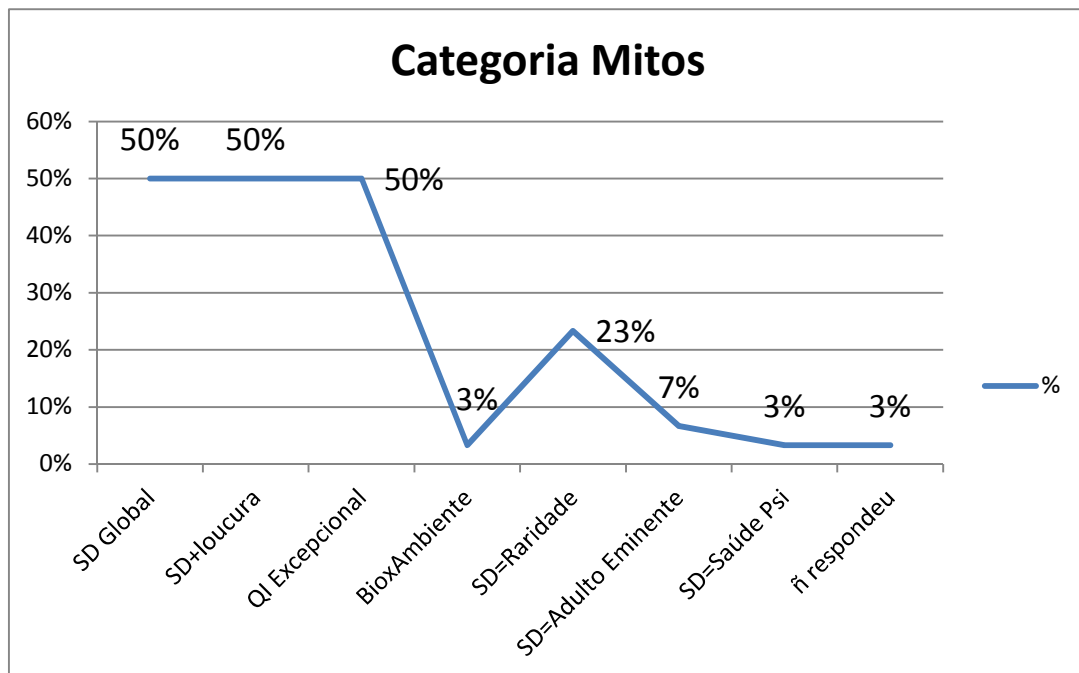
**Tabela 2 - Sobre os mitos (questão 1)**

<b>MITO</b>	<b>O N° DE VEZES QUE APARECEU</b>	<b>PERCENTUAL DO UNIVERSO DE 30 (100%) RESPONDENTES</b>
“Superdotação global” (WINNER, 1998, p.15) “Se é superdotado, tem que tirar boas notas” (VIRGOLIM, 2003, p.11)	15	50
“Todo superdotado tem um pouco de loucura” (ALENCAR e FLEITH, 2001, p.96)	15	50
“QI excepcional” (WINNER, 1998, p.15)	15	50
“Biologia versus Ambiente” (WINNER, 1998, p.16)	01	3
“O superdotado é um fenômeno raro” (ALENCAR e FLEITH, 2001, p.97)	07	23
“As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes”. (WINNER, 1998, p.17)	02	7
“Esbanjando saúde psicológica” (WINNER, 1998, p.16)	01	3
Não respondeu	01	3

Fonte: Criada por Amaral (2013)

**Gráfico 1 – Categoria Mitos (questão 1)**





Fonte: Criada por Amaral (2013)

- na categoria **conceito sobre ah/sd** - na questão dois, apareceram vinte e três expressões relacionadas à frase “inteligência acima do normal”, o que reforçaria o que fora colocado por Alencar e Fleith (2001) ao apresentarem o conceito de superdotação atrelado a uma habilidade superior em alguma área da atividade e do conhecimento humano, comunicando-se igualmente com o conceito de alunos superdotados como sendo “aqueles que apresentam habilidade intelectual acima da média, habilidade esta que pode ser medida por testes de inteligência” (p.160).

A visão do aluno com AH/SD sendo alguém “normal” (grifo nosso), que não é um gênio, apareceu sete vezes, levando-nos a concluir que, a partir do referencial estudado durante a disciplina SSE 000247 – Práticas Educacionais para Alunos com ah/sd e o contato direto proporcionado pelas oficinas de robótica como metodologia de AEE praticado pelo PAAAHSD, permitiu-se que futuros professores da Educação Básica se conscientizassem de que os alunos com ah/sd estão no dia-a-dia da escola como qualquer outro aluno, ou seja, eles não têm nada que os impeça de conviver com outras crianças também tidas como “normais”. Eles precisam ser contemplados na docência que a escola se propuser a realizar, pois, como

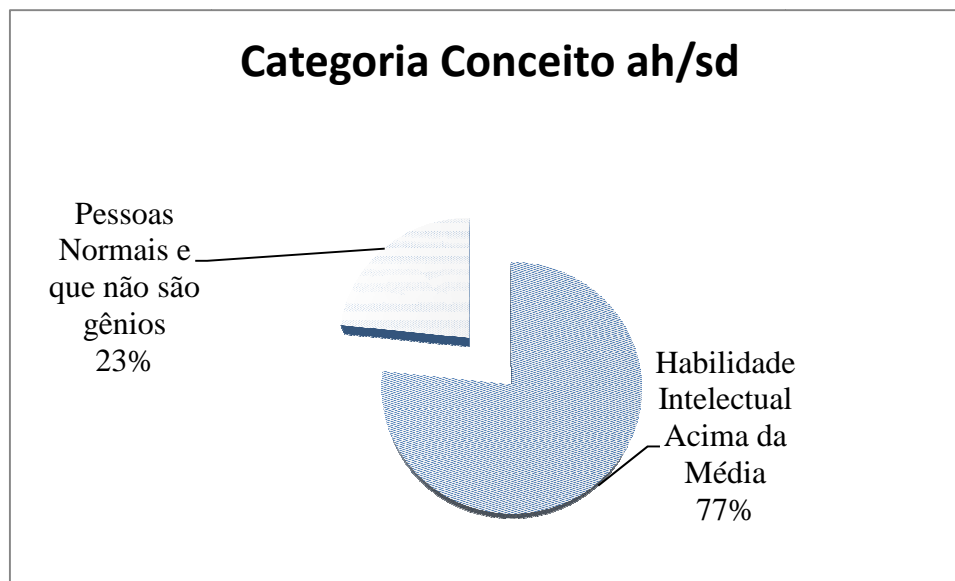
qualquer outro estudante, eles devem ser devidamente estimulados de acordo com suas potencialidades, conforme é proposto pelas Políticas Públicas de Atendimento ao Aluno com AH/SD. Caberá ao professor a observação atenta para perceber as características de AH/SD em seu aluno, até mesmo para encaminhá-lo, quando necessário, a ações pedagógicas previstas em Lei como o AEE previsto no Decreto 7611 de 17/11/2011, bem como a aceleração de estudos para que possa concluir em menor tempo a educação básica.

**Tabela 3 - Sobre o conceito de AH/SD (questão 2)**

<b>CONCEITO SOBRE AH/SD</b>	<b>O N° DE VEZES QUE APARECEU</b>	<b>PERCENTUAL DO UNIVERSO DE 30 (100%) RESPONDENTES</b>
“Aqueles que apresentam habilidade intelectual acima da média, habilidade esta que pode ser medida por testes de inteligência” (ALENCAR & FLEITH, 2001, p.160)	23	77
Pessoas normais e que não são gênios (DELOU, 2001)	7	23

Fonte: Criada por Amaral (2013)

Gráfico 2 – Categoria ah/sd (questão 2)



Fonte: Criada por Amaral (2013)

- na categoria **lúdico**, referente à questão três, destacamos o fato de apenas dois respondentes não terem respondido a esta questão, cujo objetivo era perceber se, a partir das oficinas de robótica como um espaço lúdico no qual a subjetividade dos educandos pode ser identificada, os futuros docentes puderam identificar as características das AH/SD nos alunos da educação básica atendidos pelo PAAAHSD que participaram das oficinas. Os vinte e oito relataram que, a partir das oficinas de robótica, eles puderam identificar as características de ah/sd estudadas durante o curso. As características que eles identificaram nos alunos com ah/sd atendidos pelo PAAAHSD por meio das oficinas de robótica foram as seguintes:

01. Gosta de quebra-cabeça e jogos-problema (Inteligência Geral-IG);
02. Interessa-se mais por atividades criadoras do que por tarefas repetitivas e rotineiras (IG);
03. Gosta de aceitar desafios (IG);
04. Tem excelente capacidade de raciocínio (IG);
05. Apresenta independência de pensamento (IG);
06. Relaciona as informações já recebidas com os novos conhecimentos adquiridos (IG);
07. Emite julgamentos amadurecidos (IG);
08. Possui curiosidade diversificada (IG);
09. Procura padrão superior em quase tudo o que faz (IG);
10. Apresenta autossuficiência (IG);

11. Aplica os conhecimentos adquiridos (IG);
12. Possui capacidade de conclusão (IG);
13. É imaginativo (Pensamento Criativo – PC);
14. É original (PC);
16. Possui flexibilidade de pensamento (PC);
17. Tem ideias rapidamente (PC);
18. Possui imaginação fora do comum (PC);
19. Cria suas próprias soluções (PC);

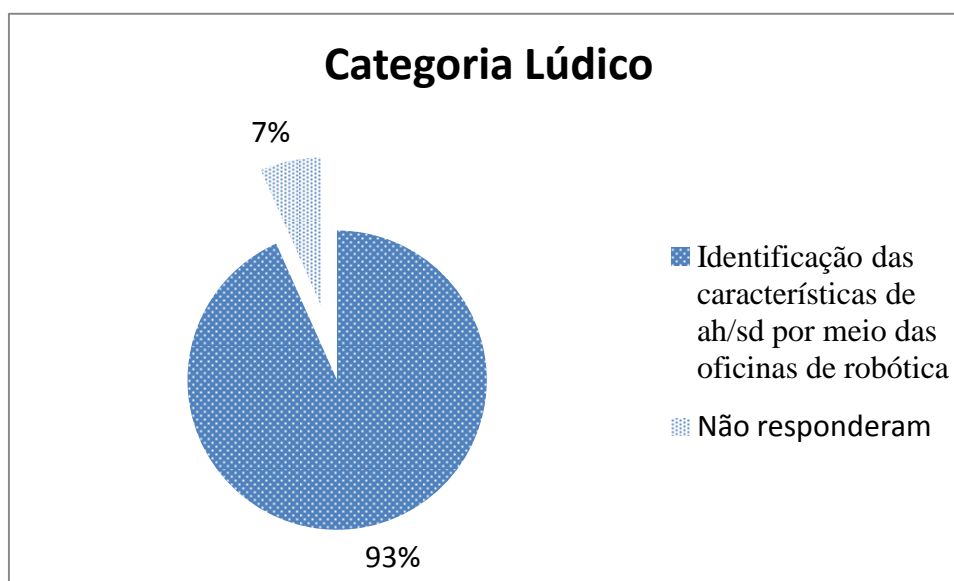
Entretanto, ressaltamos que as características “É imaginativo”, “imaginação fora do comum”, “é original”, “é criativo”, “possui curiosidade diversificada”, “possui flexibilidade de pensamento”, “independência de pensamento”, “tem ideias rapidamente”, “cria suas próprias soluções”, “dá novas aplicações”, “interessa-se mais por atividades criadoras do que por tarefas repetitivas e rotineiras” compõem quase 90% das respostas. Nesta pesquisa, trabalhamos tais características como sendo maneiras diferentes de perceber a criatividade que, segundo Landau (2002), é uma das principais características do aluno com ah/sd. O prazer na construção, a suspensão do tempo e do espaço, além do envolvimento com o ato criativo é entendido por Winnicott (1975) como viver criativo ligado totalmente à vivacidade e não à sobrevivência. O prazer é característica do espaço lúdico e, segundo Landau (2002), a criança com ah/sd se interessa “por tudo aquilo que possa proporcionar-lhe prazer” (p.111). Tanto para Winnicott (1975) como para Landau (2002), o brincar está relacionado ao prazer.

A partir de tais dados, concluímos que a hipótese do lúdico, percebido nas oficinas de robótica como uma metodologia possível para identificação das características cognitivas e comportamentais dos alunos com ah/sd, foi confirmada ao termos a declaração de 93% dos respondentes de que puderam reconhecer tais características estudadas em sala de aula ao interagirem com crianças e adolescentes com ah/sd nas oficinas de robótica.

**Tabela 4 - Sobre o lúdico (questão 3)**

<b>Lúdico</b>	<b>Quantidade de estudantes que responderam</b>	<b>Quantidade de estudantes que não responderam</b>
A identificação das características de AH/SD observadas nas oficinas de robótica como espaço lúdico	28 (= 93%)	2 (=7%)

Fonte: Criada por Amaral (2013)

**Gráfico 3 – Categoria lúdico (questão 3)**

- na categoria **formação docente**, referente à questão quatro - das trinta respostas sobre a formação teórica e prática proposta a futuros professores por meio da disciplina SSE000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, vinte e três apontaram a disciplina como instrumento de formação e capacitação para não apenas identificar as características de alunos com AH/SD, mas para contemplá-los em sua docência, pois apontam a formação docente como condição para

efetivamente promover a inclusão de tais alunos no contexto de sala de aula. Ou seja, quase oitenta por cento dos educandos universitários em formação de professores para a Educação Básica que responderam a questão quatro declaram que a disciplina os possibilitou receber uma capacitação sensível à necessidade do aluno com AH/SD de maneira que este possa, além de ser identificado, ser contemplado na docência desses futuros professores que se reconhecem como protagonistas de uma educação inclusiva.

AMARAL & MAIA (2012), em artigo a respeito de estudo de caso realizado em 2011 sobre a formação de professores em uma perspectiva teórica crítica, e a percepção de professores da educação básica sobre um aluno com altas habilidades/superdotação do 5º ano do Ensino Fundamental, colocam a formação docente a partir de uma proposta pedagógica acadêmica capaz de dar ao professor subsídios que o permitam, como um cientista social, realizar um trabalho pedagógico pautado em pesquisas de forma a contemplar a subjetividade de seus alunos e desenvolver seus potenciais. Muitas vezes, os professores conseguem perceber tais características, mas lhes falta embasamento teórico para propor ações pedagógicas que as contemplem em sala de aula.

Dos trinta respondentes, seis disseram que a disciplina permitiu que entendessem melhor sobre a AH/SD, desconstruísem alguns mitos e ideias pré-concebidas. Um deles apontou a disciplina como possibilidade de lecionar a um aluno com AH/SD “sem ter medo” ou “sem parecer algo assustador”.

Abaixo transcrevemos algumas falas que entendemos ser uma síntese sobre a disciplina SSE000247 quanto instrumento de formação e transformação da percepção de futuros docentes sobre o seu papel como docente responsável pela inclusão de todos no espaço democrático de uma sala de aula.

Ressaltamos que as falas abaixo estão complementadas pelas observações feitas do campo, isto é, associamos algumas respostas da questão quatro que trata da formação docente a algumas falas dos estudantes universitários feitas em sala de aula, quando das aulas da disciplina acima citada.

*As aulas têm me ajudado a amadurecer muito como ser humano e futura pedagoga, a conhecer melhor um campo que eu não conhecia a das ah/sd. A respeitar, admirar e de poder ajudar os meus futuros alunos a se desenvolverem cada vez mais, na medida do possível. (Estudante 26)*

*Através das aulas aprendi a lidar melhor com alunos com sd. Aprendi a identificar esses alunos, criar tarefas para melhor desenvolver essas habilidades e entender melhor o que é sd. (Estudante 24)*

*Essas aulas permitiram que eu aumentasse os conhecimentos adquiridos na Escola de Inclusão, só que de maneira mais prática, porque tinham crianças com ah/sd na turma, e a partir disto pude de maneira certa de lidar com elas, tratando como crianças curiosas, imaginativas etc. (Estudante 21)*

*As aulas permitiram que me tornasse uma educadora que não tem mais medo de enfrentar uma situação que tenha ah/sd e que saiba agir nesses momentos e como tratar esses seres humanos, já que tinha medo (Estudante 20)*

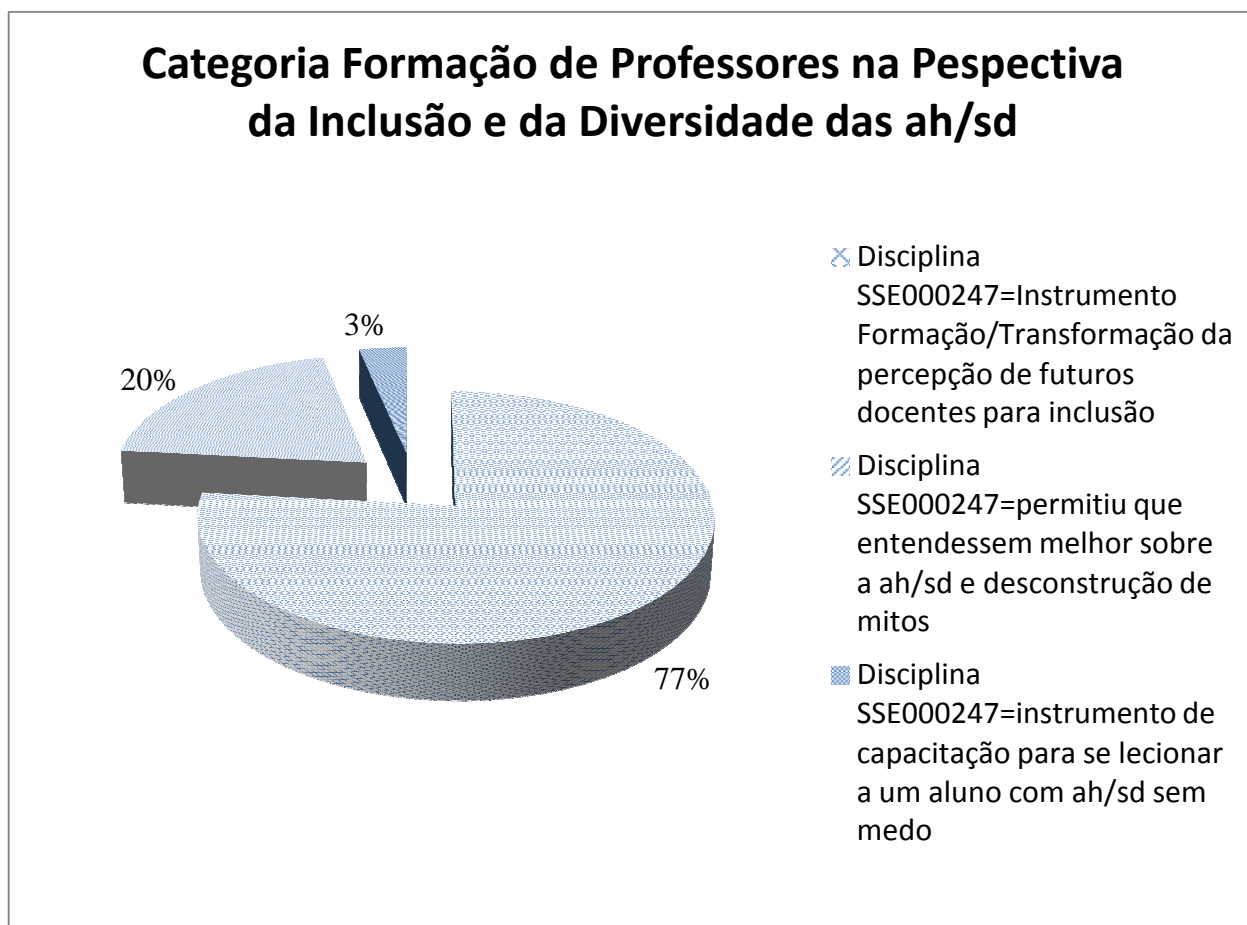
*Este curso permitiu que eu possa pensar que numa classe há não somente alunos com baixa capacidade intelectual precisando de acompanhamento especial, mas também os que possuem ah/sd. (Estudante 13)*

**Tabela 5 - Sobre a formação de professores (questão 4)**

<b>Formação de Professores</b>	<b>Quantidade de estudantes que responderam</b>	<b>Percentual</b>
A disciplina SSE000247 enquanto instrumento de formação e transformação da percepção de futuros docentes para inclusão de alunos com ah/sd	23	77%
A disciplina permitiu que entendessem melhor sobre a ah/sd, desconstruísem alguns mitos e ideias pré-concebidas.	6	20%
A disciplina como instrumento de capacitação para se lecionar a um aluno com ah/sd sem ter medo	1	3%

Fonte: Criada por Amaral (2013)

Gráfico 4 – Categoria formação de professores (questão 4)





## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao analisarmos os dados apresentados, construímos algumas conclusões a respeito da proposta inovadora que foi a de propor uma disciplina de formação de professores em um espaço universitário, na qual se coadunou teoria e prática ao trazer para dentro deste espaço alunos da educação básica por meio dos quais a teoria pode ser praticada. Cremos que isso só foi possível devido ao espaço lúdico que, nesta pesquisa, foi representado pelas oficinas de robótica.

Cabe-nos, então, retomar o objetivo desta dissertação: o de discutir a formação de professores a partir do lúdico como sendo um possível caminho para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação de forma a tirá-los da invisibilidade.

A partir da pesquisa realizada, identificamos que o lúdico encontrado nas oficinas de robótica possibilitou, sim, a identificação das características de ah/sd que foram estudadas como campo teórico durante o curso proposto por meio da disciplina SSE 000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, o desafio de replicar tal experiência em outras disciplinas é grande, pois, para ser possível uma proposta que viabilize a entrada de alunos da educação básica no espaço universitário, muitos preconceitos deverão ser rompidos, já que ainda prevalece a ideia da universidade como espaço daquilo que é sério, e o da criança/adolescente como aquele que não é tão sério ainda. Como o PAAHSD acontece dentro de um espaço universitário de uma sala de aula, é importante ressaltarmos que, embora este não seja um ambiente no qual naturalmente uma criança se sentiria à vontade, as oficinas de robótica proporcionaram um espaço lúdico no qual a diferença entre crianças e universitários é praticamente inexistente. As regras estabelecidas coletivamente proporcionaram a segurança necessária para que as crianças fossem vistas a partir de seu potencial cognitivo, sua habilidade com a tarefa ali desenvolvida, e não como crianças perturbadoras do espaço universitário.

Nas oficinas, o pensamento independente e criativo é estimulado, pois parte-se do pressuposto de que o lúdico é um canal pelo qual a criança superdotada comunica-se consigo mesma e interage com o mundo que está a sua volta. Segundo LANDAU (2002), esta conjugação do potencial individual e do meio ambiente externo serve como pedra fundamental para todo o trabalho que a pesquisadora vem desenvolvendo em educação sobre a criatividade.

A segurança que a criança superdotada encontra dentro das oficinas propostas pelo PAAAHSD é de suma importância para o fortalecimento de sua autoestima. Ela precisa se sentir segura para mostrar sua maneira peculiar e criativa de propor soluções para os problemas que vão surgindo no decorrer do processo de construção dos robôs. Ali percebemos que não tinham medo de tentar, de arriscar, o que geralmente não é fácil para nenhuma criança inserida no contexto escolar da educação básica, visto que nossas escolas ainda privilegiam o acerto, o resultado de acordo com a média e a maneira de se pensar reprodutiva e geralmente pouco criativa.

Não se privilegiou nas oficinas a reprodução de informação, ao contrário, as crianças eram estimuladas a pensar e agir de forma criativa, original. Elas eram encorajadas a formular suas próprias hipóteses e experimentá-las para as confirmarem ou refutá-las. Essa liberdade permitiu que elas fossem elas mesmas, incentivando-as a terem propostas inovadoras e criativas para solucionar a tarefa de montar os robôs e programá-los para executarem as ações que planejaram. O que também favoreceu a atuação dos universitários junto aos alunos com ah/sd e ampliando a futuros professores também a liberdade para tentarem, sem o medo de errar.

Para Landau (2002), o lúdico proposto pela brincadeira é tão pertinente quanto vital. A coragem de ser superdotado envolve o lúdico. Na brincadeira, o superdotado aprende a também não se levar tão a sério, ou seja, ele pode ser criança como qualquer outra criança. Além de ajudá-lo a trabalhar com a questão do fracasso, risco que há em qualquer jogo. Ao montar os robôs e programá-los, as crianças muitas vezes fracassaram, no entanto, naturalmente se permitiram tentar de novo até conseguirem êxito. Isso muito contribui para o fortalecimento da interação desta com o mundo, seja este o que se refere ao seu interior ou àquele a seu redor. De igual modo, possibilitou também a percepção do erro por um prisma diferente por parte dos futuros professores.

As oficinas de robótica também oportunizaram o uso criativo da ciência e da tecnologia, possibilitando pensar em meios e significados para transformar o futuro a partir de uma docência que experimenta outras formas de perceber o mundo ao seu redor.

Nas oficinas, as crianças e os universitários ali envolvidos puderam perceber que a brincadeira, embora seja prazerosa, pode ter um resultado de um trabalho que é visto como algo “sério”. Nelas, as crianças apresentam disposição para “lutar” por um espaço e pela representação de seus pensamentos, de sua criatividade.

As oficinas também representaram um momento lúdico para os universitários que, após o intervalo, sabiam que teriam a oportunidade de brincar de montar robôs com os alunos da educação básica que estavam ali para o AEE, propiciado pelo PAAAHSD, que acontecia junto à disciplina SSE000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Momento este em que futuros professores tinham a oportunidade de, também, aprenderem sobre as ah/sd de forma prazerosa, característica presente no espaço lúdico, visto que, a partir das oficinas, eram levados a trabalharem o conteúdo da aula teórica. Ressaltamos que as observações sobre as características dos alunos com ah/sd eram apresentadas pelos estudantes universitários e serviam como interlocução para aula teórica da semana seguinte.

Assim, podemos concluir que a disciplina SSE000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação trouxe uma proposta diferenciada de trabalho de extrema importância na formação de futuros docentes que, desde o princípio de sua formação, tiveram a oportunidade de, a partir da teoria estudada, agir junto a alunos com ah/sd, objeto de estudo da disciplina. Como em um laboratório, eles, profissionais de educação em formação, se posicionaram como cientistas sociais cujo saber também foi produzido por eles. Essa experiência os ajudou no convencimento de que ensinar, definitivamente, não se resume em transferir conhecimento, “mas sim criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998, p.25).

Nas oficinas de robótica, quem fazia a interação direta junto aos alunos atendidos pelo PAAAHSD eram os futuros professores. Isto proporcionou que medos e preconceitos fossem rompidos, pois, no espaço lúdico, tanto futuros professores como alunos com ah/sd se colocavam como sujeitos de um processo interativo, que era a construção de robôs e a programação destes para desempenharem suas funções robóticas. O medo de não saber o que fazer com um aluno “diferente” (grifo nosso) foi sublimado pela parceria que se estabeleceu entre universitários e alunos com ah/sd, que se posicionavam como jogadores do mesmo time. Havia um ambiente no qual universitários e crianças com ah/sd compartilhavam seus esforços cognitivos para a construção do robô e a programação computacional deste. Tal interação possibilitou a futuros professores a percepção de que alunos com ah/sd não são ameaça, ao contrário, podem ser excelentes parceiros na construção da aprendizagem.

Ousar em educação é preciso. Segundo Booth & Ainscow (2005), por meio de práticas pedagógicas inovadoras poderemos implantar uma nova cultura. A ousadia de

colocar em prática uma alternativa inovadora, ocasionada pelas circunstâncias da falta de espaço para acontecer o AEE realizado pelo PAAAHSD, foi um ingrediente fundamental que proporcionou um exemplo de ruptura de “modelos” já instituídos.

O paradigma de ser a sala de aula universitária um espaço reservado para adultos, não havendo nela lugar para crianças e, por inferência, “brincadeiras” (grifo nosso), foi quebrado ao propor que esse espaço fosse socializado com as crianças e suas respectivas famílias. E, pelo que observamos por meio dos dados construídos ao longo da pesquisa de campo, a inserção social desses fez uma grande diferença no processo de ensino-aprendizagem de futuros professores, bem como possibilitou que a universidade pública fosse um lugar socializado ao cidadão brasileiro que deve ser beneficiado pelo ensino, pesquisa e extensão produzidos por ela. No entanto, acreditamos que essa inserção só foi possível porque a proposta era lúdica, ou seja, não basta enchermos as salas de aula universitárias de crianças, adolescentes ou seja qual for o sujeito estudado. É o lúdico que abre espaço para que se trabalhe com as questões referentes à inclusão e à diversidade, partindo-se da própria realidade do estudante universitário que chega à universidade com sua história social marcada por muitos conceitos e preconceitos, os quais precisam ser questionados, avaliados e reelaborados em um processo de ensino-aprendizagem dialético.

Assim, mostra-se no cenário de nossa pesquisa a necessidade de existirem outras pesquisas em que o lúdico possa ser estudado como metodologia de identificação e mediação de outras questões no campo da inclusão e da diversidade, e não só de educandos da educação básica, mas também na graduação.

Finalizamos essa dissertação alertando o leitor de que, na pesquisa aqui apresentada, não há um ponto final, apenas um ponto continuativo, tendo em vista o universo de abrangência do lúdico e as suas incontáveis maneiras de acessar a subjetividade dos atores da educação brasileira. Esperamos que este conhecimento inspire novas pesquisas e que estas possibilitem a propagação de uma educação contempladora da inclusão e da diversidade como instrumentos de mudança e transformação social, ao semear princípios de paz, justiça e igualdade, possibilitando a replicação de práticas educacionais inclusivas nas quais nós, educadores, nos veremos como agentes de mudança e emancipação social de nós mesmos e do próximo, de maneira que o conhecimento seja instrumento de preservação do nosso mundo, de nossa casa.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L. **Escola Pública: o desafio da democratização do ensino**. In: KUPSTAS M.(Org.). Educação em debate. São Paulo: Moderna,1998

AIZECANG, N. **Julgar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares**. Buenos Aires: Manatíal, 2005

ALENCAR, E.M.L & FLEITH, D.S. **Superdotados: determinante, educação e ajustamento**. 2 ed. SP: EPU, 2001

\_\_\_\_\_. AMARAL, A. A., & MAIA, V.C. **A formação docente em uma perspectiva teórica crítica e a percepção de professores da educação básica sobre um aluno com altas habilidades/superdotação do 5º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso**; session-5550-1346461604\_V\_CBEE\_UFSCar\_2012

\_\_\_\_\_. **O lúdico como instrumento de construção de vínculos com o mundo: Reflexões sobre a relação dos alunos com altas habilidades/superdotação e o processo de ensino-aprendizagem**

\_\_\_\_\_. **A percepção dos professores de um aluno com altas habilidades do 5º ano do Ensino Fundamental e a prática pedagógica: um estudo de caso**. 11ª Jornada de Educação, UNIFESP, Marília/SP,2012

AMARAL, L. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008

**BÍBLIA**, São Paulo: Editora Vida, 2000

BOOTH, T. & AINSCOW, M. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 2 ed. UNESCO/CSIE, Ed. M.P.SANTOS, 2005

BRANDÃO, C.R. **O que é educação?** 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando Potenciais**. Brasília, DF, 2007. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em 28 out 2012

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos**/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP,1995. Col. Diretrizes 10. p.9-11

\_\_\_\_\_. **LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Disponível em: <http://www.pfc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 30 jan 2013

\_\_\_\_\_. **LEI N. 5692 DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm). Acesso em 30 jan 2013

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1 DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em 30 jan 2013

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 4 DE 02 DE OUTUBRO DE 2009**. Disponível em:

[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)

\_\_\_\_\_. **Decreto 7611, de 17/11/2011.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em 23 nov 2011

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

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996

\_\_\_\_\_. MEC, SEESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial,** Área de Altas Habilidades, v. 9, 1998 (Série Diretrizes)

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71.** Brasília, MEC, 1971

\_\_\_\_\_. CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. **Currículo, conhecimento e cultura.** Documento em versão preliminar. 2006. Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/3-sala\\_fundamentos\\_direito\\_educacao/pdf/unidade2.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/3-sala_fundamentos_direito_educacao/pdf/unidade2.pdf). Acesso em 30 jan 2013

CANEN, ANA. **Currículo sem Fronteiras,** v.8, n.1, pp.17-30, Jan/Jun 2008

\_\_\_\_\_, Ana. **Pesquisa Multicultural como Eixo na Formação Docente:** potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças, *Ensaio*, v.16, n.59, p.297-308, 2008b

\_\_\_\_\_, Ana & Xavier, G. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores:** o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 333-344, jul./set. 2005

\_\_\_\_\_, Ana. **Metodologia da Pesquisa:** abordagem qualitativa. *Coleção Veredas*, módulo 4, v.1, p.215-240. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: 2003

CLARK, Bárbara. **Otimização do aprendizado: identificação, planejamento e recursos para jovens superdotados e talentosos.** Anais do Congresso Internacional sobre Superdotação, Brasil: Brasília, 1998

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. In. FLEICH, Denise de Souza. (org.) **A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. cap. 3. v.3, p. 49-60

\_\_\_\_\_. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In. FLEICH, Denise de Souza. (org.) **A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. cap.2, p.25-39

\_\_\_\_\_. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados:** um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação: História, Política, Sociedade, SP, 01/08/2001

\_\_\_\_\_. **Identificação de superdotados uma alternativa para sistematização da observação de professores em sala de aula.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Educação, RJ, 01/08/1987

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em 30 jan 2013

DENZIN, N. & LINCOLN, Y (orgs.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980

\_\_\_\_\_. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

GALLAGHER, James J. **Issues in education for the gifted in The gifted and Talented: their education and development**, Universidade de Chicago, Illinois, 1979

GAGNÉ, F. Modelo diferenciado de superdotación y talento in Benito, Y. y Alonso, J.A. **Superdotados, Talentos, Creativos y Dessarrollo Emocional**, Ecuador, Loja: UTPL, 2004.

GAMA, M.C.S. **Educação de Superdotados: teorias e práticas**. São Paulo: E.P.U., 2006

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas mentes e a dos outros**, Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005

GATTI, B. A., **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa)

GRAMSCI, António. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

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

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. de S. (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, 2007. p.53- 65

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda.(orgs). 2 ed. rev. e aum. – RJ: Objetiva, 2004

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O Jogo como elemento da cultura**. SP: Editora Perspectiva, 2000

KUPSTAS, M.(orgs.). **Educação em debate** (Coleção debate na escola). São Paulo: Moderna, 1998

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Tradução: Sandra Miessa; São Paulo: Arte &Ciência, 2002

MAIA, M.V.C.M. **Rios sem discurso**. SP: Vetor, 2007

\_\_\_\_\_. **Jogando para não dançar – encontros com jogos na escola em grupos de crianças com conduta antissocial e dificuldades de aprendizagem** Rio de Janeiro, UFRJ, 2011. (pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro)

\_\_\_\_\_. **O lúdico no ensino superior:** uma prática (im)possível? Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012. In: Anais do Fourth ATEE Winter Conference, “Professional development of teacher educators: Bringing together policy, practice and research”

MAIA, Ma. V. M. & AMARAL, A, A., **A importância da formação de professores na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação:** notas sobre o atendimento educacional especializado (AEE) realizado pelo projeto de extensão programa de atendimento a alunos com altas habilidades e superdotação(PAAAHSD) da Universidade Federal Fluminense (UFF), artigo apresentado no VIII Congresso Internacional de Ensino Superior de Cuba(2012) e publicado em CD com ISBN 978-959-1614-34-6

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 6 ed. São Paulo: Cortez (1994), 2002, p.7-37

ORTIZ-OSÉS, Andrés. **Cuestiones fronterizas:** una filosofía simbólica. Barcelona: Anthropos, 1999. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=CPwolCzUhKMC&printsec=frontcover&dq=Cuestiones+fronterizas:+una+filosof%C3%ADa+simb%C3%B3lica&cd=3#v=onepage&q=&f=false>. Acesso em 24 out 2012

OUROFINO, V. T. A. T. de. **Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos:** um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2005

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?** Tradução Ivete Braga. 5 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977

RENZULLI, J.S. **Os fatores da excepcionalidade** in Anais do XIV Congresso Mundial de Superdotação e Talento, Espanha: Barcelona, 2001

\_\_\_\_\_. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p.75- 131, Jan./Abr. 2004

\_\_\_\_\_. & FLEITH, D.S. **O modelo de enriquecimento escolar - Portugal, Braga, Sobredotação:** ANEIS, v. 3, n. 2, 2002

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola:** o transitório e o permanente na educação. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1995

SANTOS, Mônica P. dos & PAULINO, Marcos Moreira. **Discutindo a organização de uma proposta de educação inclusiva na formação de professores.** In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513- 1 4527. ISBN: 85-86392

SANTOS, M.P., FONSECA, M.P.S., MELO, S.C.(orgs) **Inclusão em Educação:** diferentes interfaces. Curitiba:CRV, 2009

SANTOS, M.P., & PAULINO, M.M. **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008

SALGADO, S. Inclusão e Processos de Formação. In: M.P., & PAULINO, M.M. **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p.59-81

SANTOS, Boaventura de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Bomtempo, 2011



- \_\_\_\_\_. Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002
- \_\_\_\_\_. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova – Revista de Cultura e Política. n. 39, pp.105-124, 1997
- SANTOS, O. de B. **Superdotados. Quem são? Onde estão?** São Paulo: Ed. Pioneira, 1988
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1989
- \_\_\_\_\_. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan/abr 2009
- \_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011
- SAWAIA B.(orgs). **As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 10 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2010
- SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999
- SOUZA, Maria Inez Salgado de. **Currículo, conhecimento e criticidade**. In ANAIS, VI Colóquio sobre Questões Curriculares, I Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Rio de Janeiro: UERJ, 2004, v. 1, p.4355
- STERNBERG, R. L. La inteligencia exitosa: una visión más amplia de quién es más listo en la escuela y en la vida y Entrevista exclusiva in Códice 2,5, Bogotá: Instituto Alberto Merani, ano 1, n. 1, fev de 2000
- TANCREDI et al., **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Educação em Revista, Marília, v.9, n.2, p.65-78, jul.-dez. 2008
- UNESCO. Declaração Mundial Educação Para Todos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso 31 jan 2013
- VERAS, M. Exclusão Social – Um problema brasileiro de 500 anos. In: SAWAIA B.(orgs). **As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.29-51
- VENTURINI, G.(orgs.) **Direitos Humanos percepções da opinião pública**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010
- VIRGOLIM, A. M. R. **A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas**. Linhas Críticas, Brasília, v.9, n.16, jan,jun/2003
- WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- WINNICOTT, D.W., **O brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975
- YIN, R. K. **Estudo de caso. Planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2011





**DISCIPLINA:**

**SSE 00247 - PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (Turma I1)**

Professora Dra. CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU

ANO: 2012\_1º – 60 h

Complete as frases abaixo:

1- No início deste curso, eu pensava que alunos com altas habilidades/superdotação....

2- Depois, eu percebi ....

3- Hoje, eu sei ....

Considerando minha frequência, dedicação aos estudos, compromisso com a minha formação, participação nas aulas, acho que minha nota deve ser \_\_\_\_\_.



**DISCIPLINA:**

**SSE 00247 - PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (Turma I1 )**

Professora Dra CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU

CRÉDITOS: 60

ANO: 2011\_2º

**EMENTA**

O Aluno com Altas Habilidades/Superdotação; Modelo de Enriquecimento Escolar; Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa; Grupos de Enriquecimento; Plano Individual de Ensino; Estratégias de Promoção da Criatividade; Desenvolvimento do Autoconceito.

**PROGRAMA**

O Aluno com Altas Habilidades/Superdotação;  
Modelo de Enriquecimento Escolar;  
Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa;  
Grupos de Enriquecimento;  
Plano Individual de Ensino;  
Estratégias de Promoção da Criatividade;  
Desenvolvimento do Autoconceito.

**AVALIAÇÃO**

**ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO OBRIGATÓRIA EM SALA DE AULA:** Participação ativa nas atividades práticas, documentação das aulas com fotos e/ou vídeos das atividades realizadas para serem postadas no blog e Auto-Avaliação **com auto-atribuição de NOTA na data marcada.**

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

1. ALENCAR, Eunice Soriano. & FLEITH, Denise. *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.
2. BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, 1996*. Disponível no site <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/lein9394.doc>, em 23 de maio de 2005.
3. BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução N.º 02/2001*. Disponível no site [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf), em 16/04/2006.
4. BRASIL. *Declaração de Salamanca*. No site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/sa-lamanca.pdf>, em 16/04/2006.
5. CUPERTINO, Christina; GUENTHER, Zenita Cunha; DELOU, Cristina Maria Carvalho & PÉREZ, Susana. Diversity and gifted education: four Brazilian examples. Em: WALLACE, Belle & ERICKSSON, Gillian. *Diversity in gifted education*. USA and Canadá: Routledge, 2006.
6. DELOU, Cristina Maria Carvalho & BUENO, José Geraldo Silveira. O que Vigotski pensava sobre genialidade. *Revista da Faculdade de Educação PUC – Campinas*. Campinas, n.º 11, p. 97-99, nov. 2001.
7. DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. (Tese de Doutorado). São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. 2001.
8. DELOU, Cristina Maria Carvalho. Novas Práticas Democráticas: Ensino Médio Inclusivo. In: SIMONETTI, Dóra Cortat (org.) *Inclusão das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados*. Vitória: ABAHSD, 2002/2004;

9. DELOU, Cristina Maria Carvalho. Questões sociais e emocionais na superdotação/dificuldades e ajustamento escolar/família e escola: perspectivas na educação de alunos superdotados. In: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. Coordenação Geral SEESP/MEC. Organização Maria Saete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
10. DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação dos alunos com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. (Org.). A construção de práticas educacionais: Orientação a Professores. V.2. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.
11. DELOU, Cristina Maria Carvalho. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*: v. 3, o aluno e a família. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
12. DELOU, Cristina Maria Carvalho. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação e talentos. In: FLEITH, Denise & ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades. Porto Alegre: Artmed, 2007.
13. EDLER, Rosita. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
14. FLEITH, Denise (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*: v. 1: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
15. FLEITH, Denise (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*: v. 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
16. FLEITH, Denise (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*: v. 3, o aluno e a família. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
17. FLEITH, Denise & ALENCAR, Eunice Soriano. Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre, Artes Médicas: 2007.
18. FREITAS, Soraia Napoleão. *Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Porto Alegre, EditoraUFSM, 2006.
19. FREEMAN, Joan & GUENTHER, Zenita Cunha. *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2006.
20. GAMA, Maria Clara Sodré Salgado (Org.). Educação de Superdotados: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.
21. GUENTHER, Zenita Cunha. *Educando o ser humano*. Campinas: SP, Mercado das Letras, UFLA, 1997.
22. GUENTHER, Zenita Cunha. *Capacidade e Talento: Um programa para a Escola*. São Paulo: EPU, 2006.
23. GUENTHER, Zenita Cunha. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2006.
24. MARTÍNEZ Albertina, Mitjans. *Criatividade, Personalidade e Educação*. 3.ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora.
25. REVISTA MOVIMENTO. N.º 7. Niterói: EDUFF, RJ, 2005.
26. REYLY, LÚCIA. *Armazém de Imagens*. Campinas: São Paulo, Papirus, 2001.
27. RIO DE JANEIRO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação 291*, estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. 2004. Disponível no site <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/del.htm>
28. SABATELA, Maria Lúcia Prado. *Talento e Superdotação: problema ou solução?* Curitiba: IBEP, 2005.
29. VIRGOLIM, Ângela Maria Rodrigues. *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
30. WINNER, Hellen. *Crianças superdotadas*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

### FILMES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

1. A força de um campeão	9. Meu Filho, meu mundo
2. Amadeus	10. Meu Pé Esquerdo Miss Simpatia
3. Beleza americana	11. Mr. Holland, Adorável Professor
4. Forest Gump, O contador de histórias	12. O Domador de Cavalos
5. Gênio indomável	13. Rain Man
6. Hackers-Piratas de Computador	14. Shine - Brilhante
7. Lances inocentes	15. Uma Mente Brilhante
8. Mentas que Brilham	<b>16.</b> Uma Viagem Inesperada
	<b>17.</b> O livro de Eli

### CALENDÁRIO DE AULAS

DIAS		ATIVIDADE PEDAGÓGICA
A G O S T O	12	Congresso Internacional do Cotidiano Escolar
	19	Tema da aula: Apresentação da turma e preenchimento da expectativa inicial
	26	Tema da aula: Vol 1 - Capítulo 2: O que as palavras querem dizer? - As diferentes terminologias e definições na área; Lista Base de Indicadores de Superdotação e Vol 2 - Capítulo 1: Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas - Eunice M. L. Soriano de Alencar;

DIAS		ATIVIDADE PEDAGÓGICA
S E T E M B R O	02	Tema da aula: Vol 2 - Capítulo 5: Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação - Maria Lúcia Sabatella e Christina M. B. Cupertino
	09	Tema da aula: Vol 3 - Capítulo 3: Modelo de Enriquecimento Escolar - Jane Farias Chagas, Renata Rodrigues Maia-Pinto e Vera Lúcia Palmeira Pereira
	16	<b>ATIVIDADE ON-LINE</b> - Estudo Dirigido: Vol 2 - Capítulo 2: Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão - Cristina Maria Carvalho Delou; Política Nacional de Educação Especial com Ênfase na Inclusão (2008), Resolução CNE/CEB Nº04/2009 - Prazo de entrega do Estudo Dirigido - dia 22.
	23	<b>ATIVIDADE ON-LINE</b> - Estudo de Caso - Prazo de entrega do Relatório do filme dia 29
	30	Tema da aula: Vol 3 - Capítulo 4: Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa - Renata Rodrigues Maia-Pinto

DIAS		ATIVIDADE PEDAGÓGICA
O U T U B R O	07	Tema da aula: Vol 3 - Capítulo 1: Estratégias de Promoção da Criatividade - Mônica Souza Neves-Pereira
	14	<b>ATIVIDADE ON-LINE</b> - Assistir a um filme da lista - Prazo de entrega do Relatório do Filme dia 20
	21	<b>ATIVIDADE ON-LINE</b> - Realizar visita a uma Instituição Especializada (ISMART, ILECA, OU IRS) - Prazo de entrega do Relatório da Visita dia 27
	28	Tema da aula: Vol 3 - Capítulo 2: Desenvolvimento do Autoconceito - Angela Máгда Rodrigues

DIAS		ATIVIDADE PEDAGÓGICA
N O V E M B R O	04	<b>ATIVIDADE ON-LINE</b> - Pesquisar sites referentes a Altas Habilidades/Superdotação/SD - Prazo para entrega do Relatório dia 10.
	11	AGENDA ACADÊMICA
	18	Tema da aula: Vol 3- Capítulo 5: <b>Grupos de Enriquecimento</b> - Jane Farias Chagas
	25	Tema da aula : Vol 4 - Capítulo 3: O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação - Cristina Maria Carvalho Delou

DIAS		ATIVIDADE PEDAGÓGICA
D E Z	02	Tema da aula: Artigo Zenita Guenther - Aceleração ode Estudos
	09	<b>AUTO-AVALIAÇÃO COM AUTO-ATRIBUIÇÃO DE NOTA.</b>
	16	VS

Contatos da Professora Cristina Delou:  
Faculdade de Educação - Campus do Gragoatá, Bloco D, sala 428;  
Tel: 32711848 e 88664262 - **PASTA 690** , NA XEROX DA PRAÇA  
E-mail: [cristinadelou@globocom](mailto:cristinadelou@globocom)

# LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO - PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -

por

*Cristina Maria Carvalho Delou*

Nome do Aluno:

Data de Nascimento:

Ano:

Turma:

Professor / Técnico Responsável:

## FORMA INDIVIDUAL

**INSTRUÇÕES:** Observe seu aluno e preencha a Ficha Individual, marcando com um X os comportamentos observáveis correspondentes, de acordo com os critérios 1, 2, e 3. Conte quantos comportamentos **SEMPRE** foram marcados. Os alunos que apresentarem 18 ou mais comportamentos observáveis **SEMPRE** mostram significativos indicadores de altas habilidades/superdotação. Encaminhe-os ao Núcleo de Atendimento para Altas Habilidades/Superdotação do seu Estado.

**1- NUNCA**

**2- ÀS VEZES**

**3- SEMPRE**

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	1	2	3
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) <sup>1</sup>			
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)			
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)			
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar idéias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)			
O aluno mantém e defende suas próprias idéias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)			
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)			
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)			

<sup>1</sup> IG = INTELIGÊNCIA GERAL;

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	1	2	3
física, astronomia, filosofia e outros.				
O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)			
O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA (IG)			
O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO (IG)			
O aluno produz idéias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.	É IMAGINATIVO (PC) <sup>2</sup>			
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)			
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS (PC)			
O aluno apresenta idéias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO (PC)			
O aluno não precisa de muito tempo para produzir idéias novas ou muitas idéias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)			
O aluno demonstra verbalmente idéias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)			
O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)			
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)			
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) <sup>3</sup>			
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)			
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)			
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) <sup>4</sup>			

<sup>2</sup> PC = PENSAMENTO CRIADOR;

<sup>3</sup> CL = CAPACIDADE DE LIDERANÇA

<sup>4</sup> CP = CAPACIDADE PSICOMOTORA





# MATRÍCULAS

## Educação Especial

### Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos

#### Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/5/2007

Unidade da Federação	Tipos de Necessidade Educacional Especial											
	Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Mental	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento	Síndrome de Down	Deficiência Múltipla	Altas Habilidades/ Superdotação
<b>Brasil</b>	<b>314.523</b>	<b>4.401</b>	<b>46.246</b>	<b>16.407</b>	<b>18.418</b>	<b>486</b>	<b>30.923</b>	<b>99.415</b>	<b>65.090</b>	<b>15.290</b>	<b>15.277</b>	<b>2.570</b>
Norte	19.962	255	3.710	1.472	1.568	22	2.228	4.625	3.585	1.047	1.327	123
Rondônia	1.392	24	209	105	119	3	168	362	246	51	96	9
Acre	1.211	27	180	80	192	0	108	313	125	77	105	4
Amazonas	1.985	34	309	155	183	2	256	321	331	242	141	11
Roraima	8.944	103	2198	784	612	15	1052	1679	1383	430	621	67
Pará	2.244	25	358	130	196	0	229	534	545	104	102	21
Amapá	556	13	38	29	35	-	72	179	79	44	64	3
Tocantins	3.630	29	418	189	231	2	343	1237	876	99	198	8
<b>Nordeste</b>	<b>69.383</b>	<b>1428</b>	<b>20141</b>	<b>4110</b>	<b>4576</b>	<b>145</b>	<b>6617</b>	<b>14549</b>	<b>11673</b>	<b>2777</b>	<b>2799</b>	<b>568</b>
Maranhão	3.387	37	664	250	323	2	344	1001	463	122	93	88
Piauí	19.457	579	6324	1089	1305	16	1895	3511	3171	779	683	105
Ceará	17.172	202	5497	826	814	100	1549	2831	3768	666	825	94
R. G. do Norte	7.864	103	3448	433	335	5	617	1652	610	175	302	184
Paraíba	5.202	106	1539	289	251	4	385	910	1390	150	142	36
Pernambuco	6.683	141	1035	418	829	8	705	2183	762	347	231	24
Alagoas	3.396	204	1036	197	153	3	332	725	482	119	136	9
Sergipe	4.826	43	383	454	447	5	626	1385	791	315	350	27
Bahia	1.396	13	215	154	119	2	164	351	236	104	37	1
<b>Sudeste</b>	<b>142.247</b>	<b>1803</b>	<b>16367</b>	<b>7041</b>	<b>7257</b>	<b>297</b>	<b>15707</b>	<b>43608</b>	<b>33322</b>	<b>8490</b>	<b>7767</b>	<b>588</b>
Minas Gerais	7.206	69	588	295	374	5	565	1347	3069	368	398	128
Espírito Santo	29.038	304	3203	1888	1591	16	3259	7128	7286	1861	2.387	115
Rio de Janeiro	14.432	387	993	553	1303	2	2091	3294	4023	796	898	92
São Paulo	91.571	1043	11583	4305	3989	274	9792	31839	18944	5465	4.084	253
<b>Sul</b>	<b>58.390</b>	<b>650</b>	<b>4244</b>	<b>2781</b>	<b>2550</b>	<b>15</b>	<b>3830</b>	<b>28297</b>	<b>11198</b>	<b>2090</b>	<b>2015</b>	<b>720</b>
Paraná	29.959	257	1833	1619	890	9	1160	19501	3702	355	435	198
Santa Catarina	18.110	225	1331	476	684	1	1567	5946	5727	932	979	242
R. G. do Sul	10.321	168	1080	686	976	5	1103	2850	1769	803	601	280
<b>Centro-Oeste</b>	<b>24.541</b>	<b>265</b>	<b>1784</b>	<b>1003</b>	<b>2467</b>	<b>7</b>	<b>2541</b>	<b>8336</b>	<b>5312</b>	<b>886</b>	<b>1369</b>	<b>571</b>
M. G. do Sul	6.196	53	203	128	687	0	917	2539	830	138	238	463
Mato Grosso	9.495	118	858	427	916	4	951	2681	2419	410	668	43
Goiás	4.238	33	488	209	369	1	349	893	1407	158	292	39
Distrito Federal	4.612	61	235	239	495	2	324	2223	656	180	171	26

Fonte: MEC/Inep/Deed.

- Notas: 1) Não inclui alunos de turmas de atendimento complementar.  
 2) O mesmo aluno pode estudar em mais de uma UF.  
 3) O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de necessidade especial.

# MATRÍCULAS

## Educação Especial

### Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos

#### Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2008

Unidade da Federação	Tipos de Necessidade Educacional Especial											
	Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Mental	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento	Síndrome de Down	Deficiência Múltipla	Altas Habilidades/ Superdotação
<b>Brasil</b>	<b>385.628</b>	<b>4.635</b>	<b>51.452</b>	<b>18.057</b>	<b>22.332</b>	<b>363</b>	<b>38.178</b>	<b>115.530</b>	<b>94.004</b>	<b>17.609</b>	<b>20.196</b>	<b>3.272</b>
Norte	26.532	371	4.463	1.649	2.245	19	3.332	6.535	4.934	1.291	1.479	214
Rondônia	3.357	45	589	155	276	1	314	694	978	139	154	12
Acre	2.551	38	420	171	140	3	277	646	577	79	135	65
Amazonas	3.444	45	556	218	318	6	867	651	362	246	146	29
Roraima	616	10	45	25	49	-	73	202	84	59	66	3
Pará	10.759	185	2156	792	976	8	1247	2374	1681	569	680	91
Amapá	1.579	24	227	91	240	-	145	465	199	80	104	4
Tocantins	4.226	24	470	197	246	1	409	1503	1053	119	194	10
<b>Nordeste</b>	<b>83.895</b>	<b>1220</b>	<b>21754</b>	<b>4644</b>	<b>5563</b>	<b>85</b>	<b>7921</b>	<b>19412</b>	<b>15526</b>	<b>3493</b>	<b>3836</b>	<b>441</b>
Maranhão	9.573	94	3442	468	556	16	813	2268	1140	266	468	42
Piauí	4.010	81	887	234	195	14	431	926	887	165	177	13
Ceará	18.569	210	5279	844	802	6	1688	3222	4586	794	1.061	77
R. G. do Norte	5.871	58	635	425	436	6	770	1657	1019	393	452	20
Paraíba	7.111	72	1917	417	363	4	544	1287	2074	247	176	10
Pernambuco	8.567	182	888	578	823	12	960	3304	916	462	405	37
Alagoas	4.946	68	904	330	532	2	526	1591	678	150	126	39
Sergipe	2.110	32	452	195	129	5	248	522	329	125	67	6
Bahia	23.138	423	7350	1153	1727	20	1941	4635	3897	891	904	197
<b>Sudeste</b>	<b>181.117</b>	<b>1994</b>	<b>17598</b>	<b>7786</b>	<b>8353</b>	<b>212</b>	<b>18858</b>	<b>56634</b>	<b>50025</b>	<b>9018</b>	<b>9415</b>	<b>1224</b>
Minas Gerais	38.829	331	4359	2115	1975	28	3934	8563	12663	1814	2.731	316
Espírito Santo	11.589	93	762	323	487	3	723	1793	6214	477	490	224
Rio de Janeiro	19.465	471	1240	747	1557	8	2528	4162	6623	1009	987	133
São Paulo	111.234	1099	11237	4601	4334	173	11673	42116	24525	5718	5.207	551
<b>Sul</b>	<b>59.987</b>	<b>726</b>	<b>5245</b>	<b>2959</b>	<b>2904</b>	<b>14</b>	<b>4773</b>	<b>22488</b>	<b>15575</b>	<b>2441</b>	<b>2251</b>	<b>611</b>
Paraná	20.172	237	2003	1590	854	6	1469	10790	2457	363	224	179
Santa Catarina	13.177	217	1361	792	1154	5	1392	3879	2593	974	780	30
R. G. do Sul	26.638	272	1881	577	896	3	1912	7819	10525	1104	1.247	402
<b>Centro-Oeste</b>	<b>34.097</b>	<b>324</b>	<b>2392</b>	<b>1019</b>	<b>3267</b>	<b>33</b>	<b>3294</b>	<b>10461</b>	<b>7944</b>	<b>1366</b>	<b>3215</b>	<b>782</b>
M. G. do Sul	6.032	75	289	292	586	1	437	3012	888	199	224	29
Mato Grosso	4.999	30	527	237	416	1	441	986	1675	220	435	31
Goiás	14.996	153	1326	397	1406	26	1200	3504	3681	717	2.339	247
Distrito Federal	8.070	66	250	93	859	5	1216	2959	1700	230	217	475

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) O mesmo aluno pode estudar em mais de uma UF.

2) O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de necessidade especial.

# MATRÍCULAS

## Educação Especial

### Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos

**Número de Matrícula na Educação Especial em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2009**

Unidade da Federação	Tipos de Necessidade Educacional Especial													
	Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Mental	Deficiência Múltipla	Autismo Clássico	Síndrome de Asperger	Síndrome e Rett	Transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil)	Altas Habilidades/ Superdotação
<b>Brasil</b>	<b>#####</b>	<b>5.179</b>	<b>56.696</b>	<b>18.160</b>	<b>24.317</b>	<b>374</b>	<b>46.017</b>	<b>168.065</b>	<b>26.083</b>	<b>5.205</b>	<b>30.354</b>	<b>2.004</b>	<b>2.055</b>	<b>14.241</b>
<b>Norte</b>	29.045	449	5.182	2.137	2.184	27	3.685	10.706	2.468	330	440	263	138	1.036
Rondônia	3.305	45	533	170	246	4	409	1.205	297	16	46	27	14	293
Acre	2.598	32	338	140	111	0	252	1.260	291	52	16	18	4	84
Amazonas	3.595	57	748	308	289	2	612	1.162	207	59	49	23	9	70
Roraima	802	15	50	33	82	1	106	373	78	6	15	9	7	27
Pará	12.675	238	2.582	1.167	901	20	1.695	4.014	1.188	129	209	122	78	332
Amapá	1.778	35	254	98	263	-	188	620	126	43	56	35	18	42
Tocantins	4.292	27	677	221	292	0	423	2.072	281	25	49	29	8	188
<b>Nordeste</b>	94.956	1.449	25.959	5.059	6.596	85	10.361	31.321	5.632	749	1.100	683	851	5.111
Maranhão	11.699	108	4.421	422	601	15	1.189	3.491	688	84	141	71	35	433
Piauí	5.684	102	1.757	267	331	8	684	1.665	351	27	106	57	29	300
Ceará	19.383	235	5.679	939	943	15	1.979	5.459	1.443	84	205	198	510	1.694
R. G. do Norte	6.499	83	746	414	588	6	913	2.526	635	44	80	54	29	381
Paraíba	6.604	70	1.955	458	452	1	693	2.118	309	50	63	54	20	361
Pernambuco	10.213	269	1.076	805	938	14	1.267	4.365	502	135	146	66	114	516
Alagoas	6.149	73	988	391	614	1	680	2.665	209	9	47	20	17	435
Sergipe	2.315	21	383	167	193	3	285	897	121	26	35	19	20	145
Bahia	26.410	488	8.954	1.196	1.936	22	2.671	8.135	1.374	290	277	144	77	846
<b>Sudeste</b>	187.228	2.141	17.195	7.536	9.115	192	22.683	81.356	11.218	2.552	27.835	607	977	3.821
Minas Gerais	31.542	364	4.140	1.809	2.201	11	4.693	12.584	2.973	544	329	249	63	1.582
Espírito Santo	7.700	97	652	266	547	4	831	3.435	615	497	160	94	17	485
Rio de Janeiro	18.186	524	1.481	706	1.628	7	3.027	6.889	1.954	350	412	192	35	981
São Paulo	129.800	1.156	10.922	4.755	4.739	170	14.132	58.448	5.676	1.161	26.934	72	862	773
<b>Sul</b>	54.913	790	5.539	2.370	2.856	24	5.464	30.028	3.426	664	622	312	33	2.785
Paraná	18.419	270	2.200	1.349	838	18	1.640	10.980	439	288	109	44	1	243
Santa Catarina	12.879	208	1.345	540	1.088	5	1.329	6.245	1.306	36	241	145	16	375
R. G. do Sul	23.615	312	1.994	481	930	1	2.495	12.803	1.681	340	272	123	16	2.167
<b>Centro-Oeste</b>	32.608	350	2.821	1.058	3.566	46	3.824	14.654	3.339	910	357	139	56	1.488
M. G. do Sul	6.544	77	360	302	619	7	646	4.136	196	31	41	11	6	112
Mato Grosso	4.820	45	614	254	502	1	579	1.867	449	51	97	25	26	310
Goiás	14.199	163	1.552	411	1.519	27	1.327	5.287	2.456	363	101	45	20	928
Distrito Federal	7.045	65	295	91	926	11	1.272	3.364	238	465	118	58	4	138

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) O mesmo aluno pode estudar em mais de uma UF.

2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

3) O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de necessidade especial.

# MATRÍCULA

## Educação Especial

### Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos

**Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2010**

Unidade da Federação	Tipos de Necessidade Educacional Especial														
	Deficiência									Transtorno global ou do desenvolvimento				Altas Habilidades/ Superdotação	
	Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Mental	Deficiência Múltipla	Autismo Clássico	Síndrome de Asperger	Síndrome e Rett	Transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil)		
<b>Brasil</b>	<b>#####</b>	<b>6.247</b>	<b>69.042</b>	<b>22.249</b>	<b>30.251</b>	<b>439</b>	<b>66.905</b>	<b>251.174</b>	<b>19.282</b>	<b>21.946</b>	<b>3.234</b>	<b>1.539</b>	<b>26.437</b>	<b>9.000</b>	
<b>Norte</b>	43.506	578	6.857	2.413	3.286	54	5.815	17.410	1.907	1.005	513	218	2.774	676	
Rondônia	4.880	52	669	203	326	1	617	2.015	215	91	60	18	561	52	
Acre	4.318	43	648	206	197	2	526	2.013	286	37	65	24	173	98	
Amazonas	5.233	101	959	346	379	8	878	1.978	221	121	39	10	127	66	
Roraima	1.206	18	87	40	126	-	185	588	62	15	14	14	46	11	
Pará	18.029	280	3.296	1.206	1.542	38	2.569	6.198	677	517	210	114	1.105	277	
Amapá	2.703	46	381	116	334	2	329	1.004	125	103	45	19	67	132	
Tocantins	7.137	38	817	296	382	3	711	3.614	321	121	80	19	695	40	
<b>Nordeste</b>	142.812	1.662	33.426	6.869	8.848	126	17.005	55.414	5.183	2.274	983	763	9.194	1.065	
Maranhão	18.733	213	5.100	769	1.065	18	2.427	7.038	693	236	168	69	834	103	
Piauí	8.994	154	2.123	339	472	10	1.180	3.300	349	257	77	58	614	61	
Ceará	25.476	238	6.665	1.199	1.219	22	3.177	8.708	802	407	187	202	2.501	149	
R. G. do Norte	10.262	113	1.230	592	749	12	1.523	4.322	449	158	83	46	926	59	
Paraíba	11.024	101	2.891	642	622	4	1.174	4.009	418	184	64	68	778	69	
Pernambuco	16.327	199	1.643	1.024	1.238	18	1.998	7.919	625	319	111	114	964	155	
Alagoas	9.901	97	1.483	534	833	3	1.103	4.730	365	102	44	26	550	31	
Sergipe	3.602	41	423	224	246	5	595	1.531	163	85	23	30	200	36	
Bahia	38.493	506	11.868	1.546	2.404	34	3.828	13.857	1.319	526	226	150	1.827	402	
<b>Sudeste</b>	215.487	2.661	17.210	8.824	10.462	188	30.323	108.427	7.157	16.900	996	389	7.524	4.426	
Minas Gerais	45.660	741	4.638	1.872	2.500	25	6.543	22.097	2.400	542	312	96	2.693	1.201	
Espírito Santo	13.863	114	937	362	654	5	1.570	7.314	780	353	116	30	938	690	
Rio de Janeiro	28.454	668	2.252	612	2.272	11	5.320	11.874	1.806	660	282	48	1.817	832	
São Paulo	127.510	1.138	9.383	5.978	5.036	147	16.890	67.142	2.171	15.345	286	215	2.076	1.703	
<b>Sul</b>	82.747	939	8.230	2.944	3.745	27	8.348	48.527	3.315	1.043	460	67	3.831	1.271	
Paraná	29.116	314	3.656	1.631	1.130	15	2.212	18.166	774	183	64	3	472	496	
Santa Catarina	17.845	256	1.739	697	1.348	11	2.322	9.170	1.008	435	214	21	520	104	
R. G. do Sul	35.786	369	2.835	616	1.267	1	3.814	21.191	1.533	425	182	43	2.839	671	
<b>Centro-Oeste</b>	43.193	407	3.319	1.199	3.910	44	5.414	21.396	1.720	724	282	102	3.114	1.562	
M. G. do Sul	9.046	90	507	339	700	7	892	5.523	396	70	24	15	398	85	
Mato Grosso	6.254	55	607	249	466	4	743	2.834	333	188	43	43	603	86	
Goiás	18.136	196	1.799	501	1.638	23	2.050	8.485	746	237	112	39	1.917	393	
Distrito Federal	9.757	66	406	110	1.106	10	1.729	4.554	1	245	229	103	5	196	998

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) O mesmo aluno pode estudar em mais de uma UF.

2) O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de necessidade especial.

# MATRÍCULA

## Educação Especial

### Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos

**Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2011**

Unidade da Federação	Tipos de Necessidade Educacional Especial													
	Deficiência									Transtorno global ou do desenvolvimento				Altas Habilidades/ Superdotação
	Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Mental	Deficiência Múltipla	Autismo Clássico	Síndrome de Asperger	Síndrome e Rett	Transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil)	
<b>Brasil</b>	<b>#####</b>	<b>6.481</b>	<b>70.283</b>	<b>25.974</b>	<b>31.190</b>	<b>440</b>	<b>77.785</b>	<b>314.067</b>	<b>25.231</b>	<b>10.763</b>	<b>18.233</b>	<b>4.215</b>	<b>1.567</b>	<b>31.082</b>
<b>Norte</b>	54.959	646	7.480	2.864	3.696	67	7.349	23.582	2.782	795	1.422	613	262	3.401
Rondônia	6.493	50	733	255	350	5	759	2.981	290	185	118	94	23	650
Acre	5.193	47	743	297	194	1	623	2.532	346	82	46	58	24	200
Amazonas	6.141	86	819	462	319	10	1.043	2.560	332	52	214	64	17	163
Roraima	1.570	20	104	51	136	2	239	785	87	19	22	18	15	72
Pará	23.575	355	3.699	1.387	1.900	45	3.402	8.991	1.103	267	743	261	140	1.282
Amapá	3.113	45	434	121	359	2	377	1.163	152	142	142	40	13	123
Tocantins	8.874	43	948	291	438	2	906	4.570	472	48	137	78	30	911
<b>Nordeste</b>	175.939	1.920	33.219	8.649	9.397	152	20.693	77.512	7.063	1.185	3.548	1.320	744	10.537
Maranhão	23.287	267	5.194	1.036	1.169	31	3.012	9.821	1.002	124	324	195	112	1.000
Piauí	11.963	169	2.464	438	590	23	1.647	4.789	544	84	354	110	63	688
Ceará	29.513	287	5.528	1.356	1.300	21	3.519	12.523	1.109	139	937	213	138	2.443
R. G. do Norte	12.734	133	1.353	689	782	10	1.865	5.727	613	74	241	112	52	1.083
Paraíba	14.282	143	3.048	816	649	4	1.492	6.001	595	145	258	116	58	957
Pernambuco	21.624	228	1.883	1.392	1.400	19	2.468	11.320	859	135	438	147	95	1.240
Alagoas	12.296	103	1.607	762	724	3	1.340	6.401	441	30	157	73	25	630
Sergipe	4.845	49	478	293	301	1	743	2.243	242	33	131	35	37	259
Bahia	45.395	541	11.664	1.867	2.482	40	4.607	18.687	1.658	421	708	319	164	2.237
<b>Sudeste</b>	230.552	2.508	17.043	9.550	10.572	154	33.821	121.803	9.134	4.738	10.763	1.249	373	8.844
Minas Gerais	55.475	464	4.722	2.204	2.449	13	7.559	29.626	2.991	917	812	322	108	3.288
Espírito Santo	15.625	121	1.057	489	600	4	1.691	8.078	920	971	450	130	28	1.086
Rio de Janeiro	35.819	841	2.554	893	2.392	17	6.419	16.144	2.308	864	1.027	344	68	1.948
São Paulo	123.633	1.082	8.710	5.964	5.131	120	18.152	67.955	2.915	1.986	8.474	453	169	2.522
<b>Sul</b>	103.468	984	8.910	3.124	3.947	28	9.627	63.831	3.961	2.176	1.568	702	92	4.518
Paraná	35.690	359	4.156	1.633	1.219	12	2.525	23.286	731	697	264	190	7	611
Santa Catarina	21.148	256	1.870	825	1.275	13	2.655	11.231	1.250	150	627	280	30	686
R. G. do Sul	46.630	369	2.884	666	1.453	3	4.447	29.314	1.980	1.329	677	232	55	3.221
<b>Centro-Oeste</b>	52.393	423	3.631	1.787	3.578	39	6.295	27.339	2.291	1.869	932	331	96	3.782
M. G. do Sul	11.000	95	584	511	570	6	1.097	6.843	514	114	116	38	17	495
Mato Grosso	7.915	60	681	347	416	2	919	3.887	443	80	208	62	31	779
Goiás	21.924	201	1.862	649	1.511	22	2.313	11.300	980	371	332	115	43	2.225
Distrito Federal	11.554	67	504	280	1.081	9	1.966	5.309	1	354	1.304	276	116	283

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) O mesmo aluno pode estudar em mais de uma UF.

2) O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de necessidade especial.