

Escolarização de alunos com altas habilidades/ superdotação: reflexões sobre métodos de ensino alternativos

BÁRBARA AMARAL MARTINS¹

MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON²

Resumo

A legislação nacional garante o direito de satisfação das necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no âmbito da escola regular, a fim de concretizar a inclusão. Para esse público, tanto cabe atenção diferenciada em sala de aula como educação especializada em salas de recursos multifuncionais ou centros específicos, a fim de proporcionar o enriquecimento curricular adequado à área de domínio do estudante. Porém, o modelo de ensino empregado em sala regular impossibilita a efetivação das práticas educacionais adequadas a esses alunos, pois se sustenta na padronização. Sendo assim, este artigo propõe analisar os métodos desenvolvidos pela Pedagogia Waldorf e Escola da Ponte, relacionando-os às necessidades educacionais de alunos com AH/SD e refletindo sobre suas possibilidades de contribuição para o sistema de ensino brasileiro, com vistas à sua reestruturação. Os modelos analisados foram selecionados devido à sua presença e ao seu reconhecimento no contexto educacional brasileiro. As reflexões baseadas na revisão de literatura apontam que os métodos analisados apresentam potencialidades para contribuir com a melhoria da educação de alunos com AH/SD e, inclusive, de todos os outros alunos, independentemente se eles são pertencentes ao público-alvo da educação especial ou não.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Pedagogia Waldorf. Escola da Ponte.

Schooling of students with high abilities/giftedness: reflections about alternative teaching methods

Abstract

The national legislation guarantees the right to meet the educational needs of students with high abilities/giftedness within regular school in order to achieve inclusion. For this public, is recommended special attention in the classroom, such as specialized education in multifunction resource classrooms or specific centers in order to provide the appropriate curriculum enrichment to the area of the student's domain. However, the teaching model used in regular classroom prevents the execution of appropriate educational practices suitable for these students, because is biased on standardization. Therefore, this article aims to analyze the method developed by Waldorf Pedagogy and Bridge School, relating them to the educational needs of students with high abilities/giftedness and reflecting on their contribution opportunities for the Brazilian education system, with a view to its restructuring. The analyzed models were selected due to their presence and recognition in the Brazilian educational context. The reflections based on the literature review indicate that the methods analyzed have the potential to contribute to the improvement of the education of students with high abilities/giftedness and even of all other students, whether they belong to the target public of Special Education or not.

Keywords: High abilities/giftedness. Waldorf Pedagogy. Bridge School.

Escolarización de alunos com altas capacidades/superdotación: reflexiones sobre métodos de ensino alternativos

Resumen

La legislación nacional garantiza el derecho de la satisfacción de las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades/superdotación dentro de la escuela regular con el fin de lograr la inclusión. Para este público, se recomienda especial atención en el aula, como la educación especializada en las clases de recursos multifunción o centros específicos. Sin embargo, el modelo de enseñanza en la clase regular impide la ejecución de las prácticas educativas adecuadas a estos estudiantes, ya que cuenta con el apoyo de la normalización. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo analizar el método desarrollado por la Pedagogía Waldorf y la Escuela de la Puente, relacionándolos con las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades/superdotación y reflexionar sobre sus oportunidades de contribución para el sistema educativo brasileño, con miras

a su reestructuración. Los modelos analizados fueron seleccionados debido a su presencia y reconocimiento en el contexto educativo brasileño. Reflexiones sobre la base de la revisión de la literatura indican que los métodos analizados tienen el potencial de contribuir a la mejora de la educación de los alumnos con AH / SD e incluso todos los otros estudiantes, independientemente de que pertenezcan al público objetivo de la educación especial o no.

Palabras clave: Altas capacidades/superdotación. Pedagogía Waldorf. Escuela de la Puente.

Introdução

A legislação vigente (BRASIL, 2008; 2013) assegura educação especial, oferecida na própria rede educacional regular, aos estudantes com altas habilidades/superdotação³ (AH/SD), incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que visa completar ou suplementar a aprendizagem do aluno, sendo oferecido em salas de recursos multifuncionais ou centros da rede pública ou de instituições sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 2).

As diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, definem os alunos com AH/SD como “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, p. 1). De acordo com Cupertino (2008) e Chacon e Paulino (2011), os termos “altas habilidades” e “superdotação” se diferenciam porque o primeiro é amplo e engloba o segundo, com a precocidade, o prodígio e a genialidade, que correspondem a gradações de um mesmo fenômeno. Já a superdotação é um comportamento caracterizado pela presença de três traços, quais sejam, habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 1978), definidos a seguir:

- **Habilidade acima da média:** refere-se ao potencial para desempenho superior em qualquer área, podendo ser geral ou específica. A habilidade geral é a capacidade de processar as informações, integrar experiências de modo a gerar respostas às novas situações e utilizar-se do pensamento abstrato (pensamento espacial, memória, fluência de palavras). As habilidades específicas constituem-se na aquisição de conhecimentos e aptidões para o desempenho de uma ou mais atividades específicas de um campo do saber ou do fazer humano (por exemplo, matemática, música, história, física etc.) (RENZULLI; REIS, 1985; VIEIRA, 2005; PÉREZ, 2006; FREITAS; PÉREZ, 2010; MAIA-PINTO, 2012). Conforme Freitas e Pérez (2010), a habilidade acima da média deve ser avaliada a partir de um grupo de referência que se assemelhe ao indivíduo segundo a idade e origem socioeconômica, por exemplo, o grupo de alunos de sua classe escolar. Isso se faz necessário porque as oportunidades oferecidas pelo ambiente exercem influência sobre o desenvolvimento e a expressão das AH/SD.
- **Comprometimento com a tarefa:** constitui uma refinada forma de motivação, pois a motivação é compreendida como energização geral que ocasiona respostas do organismo, ao passo que o comprometimento com a tarefa representa a energia despendida em um problema específico (tarefa) pertencente a determinada área de desempenho (RENZULLI, 1996). Algumas palavras comumente utilizadas para definir esse nível de envolvimento são: “paixão, perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança” (MAIA-PINTO, 2012, p. 25). De acordo com Renzulli e Reis (1985), o trabalho da pessoa superdotada é caracterizado por sua capacidade de envolver-se totalmente em uma área ou problema específico, por um longo período de tempo.
- **Criatividade:** pensamento divergente que proporciona a capacidade de pensar novas respostas e soluções (ALENCAR; FLEITH, 2001). A criatividade manifesta-se de diversas formas, e seu desenvolvimento é afetado pelas condições encontradas no ambiente. Está presente em todas as pessoas, porém difere na intensidade e quantidade que cada uma possui (NAKANO; WESCHSLER, 2007).

A criatividade e o comprometimento com a tarefa são componentes que podem ser desenvolvidos por meio de estimulação e ensino apropriados, porém, devido à variação do nível de interesse e receptividade, algumas pessoas são mais suscetíveis às influências dessas situações que outras (REZZULLI; REIS, 1985).

Para Reis e Renzulli (2009), é a interligação dessa tríade que determina a superdotação, em que a presença isolada de qualquer um desses traços não é suficiente para defini-la, pois é na interação entre os três que se encontra a produção ou criação superior que pode ocorrer em qualquer campo do saber ou do fazer humano. No entanto, embora tenham a mesma importância, os três anéis não possuem a mesma proporção, mas tal desequilíbrio é superado pela compensação que se dá por parte do anel maior para com o menor ou até mesmo para com ambos os outros (REZZULLI; REIS, 1985).

Todavia, Pérez (2006) e Freitas e Pérez (2010) advertem que esses traços estão sob a influência dos ambientes familiar, educacional e social, bem como da própria personalidade do indivíduo, visto que certos fatores, como baixa autoestima ou perfeccionismo, podem interferir no reconhecimento do potencial. Essa interferência, por sua vez, pode atingir tanto o indivíduo que não acredita na qualidade de suas produções e, por isso, deixa de exibí-las ou até mesmo de realizá-las, quanto os que o cercam, pois não chegam a tomar conhecimento dessas produções, as quais, quando realizadas, são omitidas em virtude da falta de apreciação por parte de quem as produz. Ademais, Reis e Renzulli (2009) acreditam que a superdotação possa vir a ser transitória, porque se faz presente em determinados momentos, sob certas circunstâncias, além de demandar apoio, investimento de tempo e esforço pessoal.

Em relação aos fatores ambientais, embora Vygotsky (1998, p. 10, tradução nossa) não rejeite a influência do aspecto biológico, nas AH/SD, é ao social que atribui o papel principal em seu desenvolvimento, afirmando que, “[...] enquanto que a herança cria a possibilidade da genialidade, somente o meio social torna realidade essa possibilidade e cria o gênio”. Dessa maneira, a inteligência é compreendida como “[...] um potencial que pode ser desenvolvido quando se oferecem as oportunidades adequadas para isso” (PÉREZ, 2006, p. 47).

Considerando-se a importância do ambiente social para o desenvolvimento das habilidades superiores, a escola não pode deixar de reconhe-

cer e acolher as necessidades dos alunos com potencial elevado, visto que é imprescindível contribuir para a expressão e o desenvolvimento de suas habilidades, sua criatividade e seu comprometimento. Nessa perspectiva, pesquisadores recomendam estratégias de enriquecimento intra e extracurricular, aceleração e compactação do currículo como meio de atender às demandas dos estudantes com AH/SD. Entre as estratégias de enriquecimento intracurricular, Freitas e Pérez (2010) mencionam as pesquisas (que podem ser individuais ou em pequenos grupos), o oferecimento de atividades diferenciadas, o desenvolvimento de projetos individuais, as monitorias, as tutorias, as mentorias e as técnicas de modificação do currículo. Já o enriquecimento extracurricular ocorre em salas de recursos multifuncionais, centros de atendimento específico ou por meio de parcerias com universidades, empresas, museus, escolas esportivas etc. A aceleração, por sua vez, consiste em pular etapas da escolarização, visando à conclusão do programa curricular em menor tempo, enquanto a compactação se dá pela eliminação dos conteúdos que o aluno domina, dando espaço a conhecimentos mais avançados.

Essas estratégias encontram respaldo na legislação, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013, p. 34) garante a tais educandos: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Entretanto, não é comum a efetivação dessas garantias no cotidiano das salas de aula, pois se trata de uma instituição norteadas pela homogeneização e pela padronização de objetivos, conteúdos, métodos e avaliações, a qual não tem cumprido adequadamente o seu papel, nem mesmo no que se refere à educação daqueles que se encontram dentro do padrão estabelecido como o de “normalidade”. Nesse cenário, aos alunos que demonstram habilidades superiores e ultrapassam a média de desempenho da classe em determinadas áreas não são despendidas quaisquer medidas de atenção especializada.

De acordo com Machado (2007), apesar de existirem excelentes escolas no Brasil, tanto públicas quanto privadas, elas são minoria, e o reconhecimento de que a educação brasileira necessita atingir níveis de qualidade mais elevados é consensual. Diante disso, os meios para sua viabilidade são apontados como os responsáveis: condições materiais precárias, currículos inapropriados, falta de recursos e formação docente, baixa

participação das famílias etc. Embora essas questões sejam fundamentais à qualidade do ensino, o autor salienta que a crise da educação tem raízes mais profundas, de maneira a originar-se nos fins que a orientam, isto é, em seu âmago se encontram os projetos para os rumos do país, os quais a norteiam. Em contrapartida, tais fins podem não estar claros, de modo que o pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania, princípios da educação constitucionalmente instituídos (BRASIL, 1988), parecem ser antagônicos a um sistema no qual se dá mais voz a contabilistas e economistas que a educadores e filósofos (MACHADO, 2007), o que torna evidente a necessidade de uma reestruturação no modelo educativo. Não obstante, existem escolas que fogem ao padrão tradicional e apresentam propostas pautadas em filosofia explícita, como é o caso das que seguem a Pedagogia Waldorf e os princípios da Escola da Ponte, objetos de análise deste estudo.

Segundo Freitas e Stobäus (2011), a verdadeira educação inclusiva é aquela capaz de proporcionar um ensino de qualidade para todos, o que exige uma “modernização” dos processos educativos, perpassando pela adoção de novas práticas e novos posicionamentos.

Assim, tem-se por objetivo analisar, teoricamente, os métodos de ensino desenvolvidos pela Pedagogia Waldorf e Escola da Ponte, relacionando-os às necessidades educacionais de alunos com AH/SD e refletindo sobre o atual sistema de ensino brasileiro. Tais modelos foram selecionados em virtude da projeção mundial que apresentam, em associação com a representatividade no âmbito nacional (VASCONCELLOS, 2006; FEWB, s/d). Atualmente, são 75 escolas que seguem a Pedagogia Waldorf no Brasil, localizadas em 11 Estados da federação, sendo 40 delas em São Paulo (FEWB, s/d). Já a metodologia da Escola da Ponte, que é uma instituição independente, tem inspirado iniciativas do terceiro setor e de escolas públicas de Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo (BENEVIDES; RIBEIRO, 2012; SALDAÑA, 2012; SOUZA, 2016).

A Pedagogia Waldorf como possibilidade de mudança

A Pedagogia Waldorf foi idealizada pelo filósofo Rudolf Steiner e se faz presente na América, Europa, África, Ásia e Oceania. Com vistas à formação integral do ser humano, tal pedagogia objetiva o desenvolvimento físico, anímico e espiritual do aluno por meio do equilíbrio entre

o pensar, o sentir e o querer, de modo que a aprendizagem se inicia na experiência para, posteriormente, chegar ao conceito (SILVA, 2007). Em vez da compartimentalização do conhecimento, procura-se a integralização propícia para a formação global e completa do indivíduo, envolvendo seu desenvolvimento intelectual, moral e social (BACHEGA, 2009).

Os conteúdos curriculares são abrangentes e os métodos promovem a interação entre as diferentes áreas, permeando o processo educativo com movimento, musicalidade, artes, artesanato e jardinagem, sem perder de vista o desenvolvimento moral e a integração social (SILVA, 2007). Considerando-se que as AH/SD podem se manifestar em diversas outras áreas de domínio, além da acadêmica⁴, como nos esportes, na música, nas artes etc., tem-se nesse modelo uma ampliação das possibilidades de descoberta e estímulo de potencialidades, muitas das quais são menosprezadas em escolas comuns.

Sant’Ana, Loos e Cebulski (2010, p. 122) compreendem a Pedagogia Waldorf como uma possibilidade de renovação diante do cenário conturbado em que se encontra a educação. Para eles:

Ela busca a condução do indivíduo a partir de si mesmo, pelo o que o homem realmente é; é a “educação como arte” que faz o indivíduo experienciar o nexo da realidade. Também instiga a verificação da diversidade percebida da realidade e sua consistência como articulação de um sentido de unidade; é “arte na educação”. Ainda, direciona o sujeito à criação dos movimentos existenciais que resolvam as dificuldades de ser do homem; é a “educação para arte”. Igualmente, coloca o aprendiz no conhecimento das diversas dimensões intelectuais da expressão do pensamento humano; é a “educação por meio da arte”..

Não há divisão etária no jardim da infância, destinado a crianças de 3 a 7 anos, tampouco conteúdos escolares (letras, números etc.). O ambiente não é decorado com personagens de desenhos animados ou histórias em quadrinhos, mas com elementos naturais: pedras, madeiras, tecidos de fibra etc., de modo que tocos e bonecas artesanais sem expressão facial são os brinquedos empregados para desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças. Além do brincar livre e dirigido, há pintura, modelagem, recorte, dramatização, organização e higienização do ambiente, cuidados com as plantas e muitos contos (BACHEGA, 2009).

A relação professor-aluno é de tal forma valorizada que o “professor de classe” conduz sua turma pelos oito anos do ensino fundamental, ficando responsável pelas disciplinas tradicionais e outras com que tenha afinidade, sendo as demais ministradas por outros (BACHEGA, 2009). Nesse período, além dos conteúdos mínimos exigidos legalmente, são oferecidos conteúdos complementares, objetivando a formação pessoal em vez de profissional, o que provoca desconfiança em alguns. A esse respeito, Lanz (1997, p. 123) esclarece:

O método Waldorf, desde que aplicado criteriosamente, deixa os alunos perfeitamente preparados. Essa idéia ainda prevalece hoje: desde que o ensino abranja o conteúdo das matérias, e desde que todas as características da Pedagogia Waldorf, principalmente a economia do ensino, sejam aplicadas desde o início, os alunos Waldorf se tornam, segundo garantiu Steiner, tão bem preparados quanto os de outras escolas.

A referida economia do ensino diz respeito ao papel secundário da transmissão de informações, pois privilegia-se o contato com a realidade em seu contexto cultural, como explica Bachega (2009, p. 365):

É muito mais valioso, na disciplina de geografia, por exemplo, que se traga fotos de uma determinada região, quando esta estiver sendo estudada em sua época, para que os alunos conheçam e questionem o que acontece nesta região, colocando o ensino num profundo contexto cultural e não informacional.

De acordo com Silva (2007), estimulam-se a criatividade, a flexibilidade, a responsabilidade e a capacidade de questionar, a fim de que os alunos sejam capazes de viver e lidar com um mundo de rápidas e constantes mudanças. São componentes indispensáveis à educação de alunos com AH/SD, mas também necessárias aos demais.

O estímulo à criatividade, que é de extrema relevância, considerando-se que essa é um dos componentes da superdotação, torna-se ainda mais importante nos casos de estudantes com superdotação produtivo-criativa, definida por Renzulli (2004a, p. 83) como correspondente a:

Aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas e originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo.

Ao ser incentivado a criar novos projetos, ideias ou materiais, o aluno produtivo-criativo passa de consumidor a produtor de conhecimentos. Espera-se que os educadores tenham a capacidade de criar, imaginar e fantasiar para que também os alunos possam, assim, “criar algo que seja resultado de sua fantasia, usando a vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético” (LANZ, 1997, p. 135).

A avaliação não ocorre por meio de mensurações periódicas, tampouco são empregados instrumentos quantitativos. O habitual é que sejam elaborados relatórios anuais acerca do desenvolvimento cognitivo, social e moral de cada um, e “esse relatório se dá por meio da evolução de cada aluno em relação a si próprio e suas habilidades e não em comparação com a turma ou um modelo padrão” (BACHEGA, 2009, p. 366). As festas, apresentações e excursões são consideradas como momentos avaliativos, pois, nessas ocasiões, os estudantes são colocados em contato com o que estudaram em sala e devem demonstrar, criativamente, os conhecimentos adquiridos até então. As excursões também são usadas como uma espécie de introdução, para que conheçam, empiricamente, os conteúdos a serem teorizados (BACHEGA, 2009). Nessa perspectiva, o autor esclarece que a aquisição de conteúdos não é entendida como um fim, mas como uma consequência do desenvolvimento humano harmonioso e completo.

A filosofia da Pedagogia Waldorf, que resulta em um método que tem como norteador a preocupação com o pleno desenvolvimento do aluno, a qual se efetiva pelo oferecimento dos mais variados estímulos às habilidades humanas, é, certamente, um exemplo de que a educação tem a possibilidade de se desvencilhar da tradição conteudista, pautada na transmissão professor-aluno, constituindo-se em um espaço destinado para o amplo desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Todavia, talvez esse modelo de escola ainda não seja totalmente adequado para os alunos com AH/SD, pois, mesmo que as oportunidades estejam postas a todos, de modo a propiciar um ambiente enriquecido e criativo, a diferença nos ritmos não estaria contemplada, visto que o método de ensino se baseia em uma concepção de temporariedade de

desenvolvimento humano geral, de sorte a dar aos educandos o tempo e o espaço suficientes para que aprendam “sem pressas” (SILVA, 2007, 49), o que poderia não satisfazer às necessidades desses alunos que se diferenciam substancialmente dos demais por causa da rapidez e profundidade com que aprendem, além da inquietude por se dedicarem intensamente a seus interesses, os quais geralmente se diferenciam dos apresentados por seus pares (PANZERI, 2006).

Desse modo, ressalta-se que o aluno com AH/SD, assim como qualquer outro, requer uma escola estimulante e desafiadora, que incentive a descoberta e o desenvolvimento das mais variadas potencialidades, mas que, sobretudo, seja flexível a ponto de aceitar e nutrir o ritmo próprio de desenvolvimento de cada indivíduo, permitindo que este caminhe conforme o seu tempo.

No que tange ao respeito aos ritmos individuais, a Escola da Ponte, que tem inspirado profundas modificações em escolas brasileiras, como é o caso das municipais Presidente Campos Sales e Desembargador Amorim Lima, em São Paulo (MARCHELLI; DIAS; SCHMIDT, 2008), parece ser um modelo promissor.

A Escola da Ponte e a atenção educacional às altas habilidades/superdotação

Escola portuguesa, subsidiada pelo governo, a Escola da Ponte possui um contrato de autonomia com o Ministério da Educação e divide a escolarização correspondente ao ensino de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, em três núcleos: Núcleo de Iniciação, Núcleo de Consolidação e Núcleo de Aprofundamento.

Ao ingressar na escola, com cerca de 6 anos de idade, o aluno passa a integrar uma turma com aproximadamente 25 alunos e dois professores. Nesse primeiro ano, o trabalho pedagógico é mais livre e segue um plano de trabalho quinzenal, elaborado coletivamente, havendo uma priorização da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, conteúdos explorados a partir dos acontecimentos cotidianos dos alunos e, abordando, ainda, regras de convivência, hábitos e atitudes. No segundo ano de ensino, o aluno permanece pertencendo ao Núcleo de Iniciação, entretanto passa a frequentar um espaço compartilhado com alunos do Núcleo de Consolidação⁵. A partir de então, o aluno é responsável por organizar seus planos

de trabalho quinzenal e diário, com base nos objetivos do currículo oficial, o qual contempla conteúdos e atitudes iguais em importância. O trabalho é realizado em grupos de quatro ou cinco alunos, para que a atitude de cooperação seja facilitada, porém cada um desenvolve o programa conforme seu ritmo, de modo que o professor não transmite os conteúdos, mas orienta as pesquisas dos estudantes em livros e internet. Além disso, cada professor, tutor de seis ou sete alunos, reúne-se semanalmente com seus tutorados para discutir sobre o desempenho de cada um deles, no que diz respeito ao cumprimento dos planos e aos objetivos atingidos (SANTA ROSA, 2008).

Nota-se a existência de um clima propício para a autonomia, a independência e a responsabilidade, características bastante incidentes em alunos com AH/SD (MARTINS, 2013). Conforme Renzulli (2004a, p. 101), a educação desses estudantes deve ter como fim “substituir a dependência e a aprendizagem passiva pela independência e a aprendizagem engajada”. Ademais, o trabalho em grupo permite que o aluno com habilidades superiores colabore com seus colegas e os auxilie, o que aumenta as chances de que seja valorizado em vez de hostilizado, como em muitos casos ocorre (MACIEL, 2012).

O papel dos educadores nesse modelo de ensino é algo que merece destaque, pois Castelló Tarrida e Martínez Torres (1999) afirmam que é um equívoco acreditar que alunos com potencial elevado necessitam de professores superdotados, uma vez que as características desejáveis para os professores desses alunos são as mesmas para os de qualquer outro aluno. Isso se dá porque tais educandos não precisam de alguém que lhes dê todas as respostas, mas que seja capaz de orientá-los na busca de conhecimentos, assumindo um papel que mais se assemelha ao de um tutor, o qual acompanha a aquisição de conhecimento, que ao de um transmissor de conteúdos.

Na escola em análise, ao perceber que já domina determinado conteúdo, o aluno faz uso de um dispositivo pedagógico, o Eu Já Sei, a fim de informar ao professor que tem condições para ser avaliado em tal conteúdo. Seu avanço para o próximo núcleo se dá ao atingir todos os objetivos daquele ao qual pertence, independentemente de sua idade ou tempo de escolarização. Há alunos que avançam muito rapidamente por entre os núcleos, ao passo que outros permanecem por um tempo maior (SANTA ROSA, 2008). Essa flexibilidade no cumprimento do currículo elimina a

necessidade de aceleração, estratégia que retira o aluno de seu grupo etário, colocando-o na convivência com colegas mais velhos, o que demanda o cuidado de certificar-se de que possui as condições psicológicas e os conhecimentos necessários para enfrentar a nova situação. Semelhante, esse método não exige que os alunos mais rápidos tenham que aguardar o restante da classe para que possam dar continuidade aos seus trabalhos, o que tende ser demasiado entediante.

Segundo Freeman e Guenther (2000), o tédio se origina na ausência de desafios oferecidos, e as estratégias de enfrentamento utilizadas são consideravelmente diversificadas. Alguns, mais frequentemente as meninas, preenchem o tempo enfeitando o caderno, outros se perdem em devaneios, e há ainda aqueles que tumultuam a sala intencionalmente.

A Escola da Ponte resolve a questão do tédio e elimina o tempo ocioso, frequentemente apresentado por alunos com AH/SD, na medida em que cada um determina o volume e a intensidade do trabalho, bem como o tempo para desenvolvê-lo. No entanto, embora os alunos tenham aulas de educação física e expressões artísticas, estas são semanais, de maneira que parece haver uma priorização das disciplinas socialmente valorizadas, o mesmo que ocorre com a maioria das escolas. Além disso, não sabemos se há a possibilidade de dedicar algum tempo a projetos ou interesses individuais, prática que geralmente ocorre nos programas especializados destinados a esse público (GUENTHER, 2011).

Considerações finais

Os métodos apresentados abordam duas questões de extrema relevância no que se refere à atenção educacional a estudantes com AH/SD e também aos demais alunos, tenham eles alguma necessidade educacional especial ou não: o respeito ao ritmo de aprendizagem individual e a integração entre as áreas que propiciam o desenvolvimento das diversas capacidades humanas. Com relação às capacidades, existem pessoas que possuem potencial para o desenvolvimento de AH/SD em áreas pouco acessíveis socialmente, como é o caso das artes plásticas, e, se o ambiente não lhe oferecer a possibilidade de entrar em contato com esse campo, o potencial não desabrochará.

Segundo Gardner (1995), é especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental que devem ser oferecidas maiores

oportunidades para que os alunos descubram seus interesses e habilidades, por meio de experiências cristalizadoras. Tais experiências são aquelas em que, ao entrar em contato com uma especialidade, como um concerto de violino, por exemplo, o indivíduo é tomado por uma intensa reação afetiva, e o despertar de uma afinidade o leva a dedicar-se a essa especialidade, vindo a desenvolver sua habilidade em um ritmo relativamente rápido. Nesse sentido, as tecnologias de informação podem auxiliar a escola no oferecimento de novas experiências, pois as possibilidades já não estão mais restritas aos conteúdos trazidos pelos livros didáticos; ademais, embora vivências virtuais não substituam experiências reais, elas são capazes de suscitar interesses.

Contudo, somente descobrir um interesse não é suficiente quando se trata de crianças provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo, uma vez que um aluno nessas condições, ainda que altamente motivado e com grande potencialidade em um campo específico de acesso restrito, como é o ballet clássico, dificilmente terá oportunidades para se dedicar a tal especificidade. Problemas como esse não se restringem ao campo educacional, mas resultam da própria estrutura de organização social.

Assim, no tocante às experiências cristalizadoras, cumpre salientar que muitos alunos com potencial em áreas pouco exploradas ou ausentes na escola, como a música, a arte, a dança e os esportes, podem não encontrar condições para experienciá-las e, por consequência, não tomam conhecimento, tampouco desenvolvem a habilidade. Localiza-se aí a importância de empregar métodos de ensino que envolvam experiências educacionais mais abrangentes, entrelaçando várias áreas do saber e do fazer humano. Nesse aspecto, destaca-se em especial, a Pedagogia Waldorf, por cultivar a diversidade de habilidades humanas, sem privilegiar as de cunho estritamente acadêmico, valorizando a criatividade. No entanto, esse modelo pauta-se na concepção de temporariedade de desenvolvimento, o que pode ocasionar a desconsideração do ritmo acelerado de aprendizagem do estudante com AH/SD. Em contrapartida, a metodologia empregada pela Escola da Ponte respeita os ritmos diferenciados e incentiva o desenvolvimento da autonomia, independência e responsabilidade, porém oferece experiências educacionais limitadas ao que é contemplado pela maioria dos currículos escolares.

As metodologias desenvolvidas pela Pedagogia Waldorf e Escola da Ponte não podem ser consideradas “ideais” para a educação de alunos com

AH/SD, mas possuem seus pontos fortes, constituindo-se em exemplos de que é possível construir uma escola que fuja aos padrões tradicionais de ensino. A primeira incentiva o desenvolvimento integral da pessoa e lhe dá a oportunidade de descobrir suas habilidades, nas mais diversas áreas. A segunda, por sua vez, respeita as possibilidades e limitações na aprendizagem do indivíduo, a qual ocorre conforme o ritmo de cada um. Uma escola capaz de congrega os princípios adotados por ambas certamente se constituirá adequada para todos os alunos, inclusive para os com AH/SD, na medida em que elimina a padronização, incentiva a construção de valores e atitudes e estimula a criatividade e o contato com as várias formas de expressão.

É recomendável que essas experiências sejam compreendidas como alternativas ao atual modelo e inspirem o sistema público de ensino, como, de fato, já vem acontecendo em algumas experiências isoladas; entretanto, como bem frisa Machado (2007), os meios educacionais dependem dos fins da educação, os quais a orientam, o que demanda modificar, principalmente, as concepções e os objetivos que sustentam a prática educativa. A partir dessa reestruturação, haverá espaço para os métodos e as estratégias que se preocupem com o pleno e máximo desenvolvimento do aluno, garantindo a efetivação de um direito constitucional (BRASIL, 1988).

Por fim, ressalta-se que os educandos com AH/SD tendem a apresentar interesses profundos e diferenciados que dificilmente são satisfatoriamente contemplados apenas pelo ensino regular, mesmo que este seja capaz de unir o que cada um dos modelos analisados apresenta de melhor: o estímulo às potencialidades em diversas áreas e o respeito aos ritmos individuais de aprendizagem. Isso ocorre porque a pessoa com AH/SD, por possuir habilidades acima da média e grande comprometimento, domina os conhecimentos de sua área de domínio com extrema rapidez, além de ter a necessidade de exercitar a sua criatividade e produzir novos conhecimentos voltados para a resolução de problemas reais (RENZULLI, 1978; 2004b). Dessa maneira, por mais estimulante e desafiadora que seja sua escolarização, a necessidade de educação especial permanece, seja no âmbito do AEE, seja dos programas especializados⁶, para que tais estudantes possam aprofundar os estudos, dedicando-se a suas áreas de interesse e habilidade.

Este estudo apresenta como limitação o seu caráter unicamente teórico, sendo necessário o desenvolvimento de outras pesquisas que investiguem *in loco* as possibilidades e as barreiras dos métodos adotados por tais modelos no que tange à educação e ao desenvolvimento das capacidades

de estudantes com AH/SD, com vistas a contribuir para a construção de uma escola capaz de valorizar e atender à diversidade, estimulando o potencial máximo de cada um.

Recebido em: 11/04/2017

Revisado pelos autores em: 13/06/2017

Aprovado para publicação em: 17/09/2017

Notas

1 Docente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* Pantanal. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) *campus* Marília. E-mail: barbara.amts@gmail.com

2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) *campus* Marília. E-mail: miguelchacon@marilia.unesp.br

3 Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, o público-alvo da educação especial abrange os alunos com altas habilidades/superdotação, deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

4 Área acadêmica: envolve, principalmente, as habilidades linguísticas e lógico-matemáticas.

5 Os alunos do Núcleo de Aprofundamento desenvolvem suas atividades em outro prédio, localizado a uma distância de 15 km.

6 Alguns exemplos são: Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CE-DET), inaugurado em 1992, na cidade de Lavras/MG, e coordenado pela Profa. Dra. Zenita Cunha Guenther; Programa de Incentivo ao Talento (PIT), que foi coordenado pela Profa. Soraia Napoleão Freitas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), durante o período de 2003 a 2014; Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento de Superdotação (PAPCS), desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob a coordenação do Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon, tendo suas atividades oficialmente iniciadas no ano de 2011, com a denominação Programa de Atenção a Alunos Precoces com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS).

Referências

ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BACHEGA, César Augusto. Pedagogia Waldorf, um olhar diferente à educação. **Anais do Sciencult**, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 360-369, 2009.

BENEVIDES, Carolina; RIBEIRO, Marcelle. Todos juntos e misturados na escola. **O Globo**, Rio de Janeiro, 15 jan. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 5 out. 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 2009.

_____. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

CASTELLÓ TARRIDA, Antoni; MARTINEZ TORRES, Mercè. **Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment**: Identificació i intervenció educativa. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament, 1999.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; PAULINO, Carlos Eduardo. Altas habilidades: a incompletude do axioma semântico. **Boletim ConBraSD**, n. 4, p. 10-18, out. 2010.

CUPERTINO, Christina (Org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. São Paulo: FDE, 2008.

FEWB - Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Disponível em: <<http://www.fewb.org.br/Enderecos-Escolas.php?estado=27>>. Acesso em: 7 maio 2017.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os mais capazes**: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão; STOBÄUS, Claus Dieter. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: la teoría en la práctica.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Caminhos para desenvolver potencial e talento.** Lavras: Ed, UFLA, 2011.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de antroposofia.** 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1997.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, set./dez. 2007.

MACIEL, Miriam de Oliveira. **Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno bullying.** 2012. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. **Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores.** 2012. 153f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, UnB, Brasília, 2012.

MARCHELLI, Paulo Sérgio; DIAS, Carmen Lúcia; SCHMIDT, Ivone Tambelli. Autonomia e mudança na escolar: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 282-296, set./dez. 2008.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: identificação e situação (des)favorecedoras em sala de aula.** 2013. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2013.

NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. Identificação e avaliação do talento criativo. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 87-98.

PANZERI, Mariela Vergara. Los niños talentosos y superdotados una respuesta educativa: “enriquecimiento en la escuela común”. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação:**

a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2006. p. 257-277.

PÉREZ, Susana Graciela. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2006. p. 37-59.

REIS, Sally; RENZULLI, Joseph. Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. **Gifted Child Quarterly**, Iowa, v. 53, n. 4, p. 232-235, sept. 2009.

RENZULLI, Joseph. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978.

_____. En qué consiste lo sobresaliente: un reexamen de la definición de sobresaliente y talentoso. **Dossier**, n. 5, p. 12-29, 1996.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano 27, v. 52, n. 1, p.75-131, jan./abr. 2004a.

_____. Introduction to identification of students for gifted and talented programs. In: _____. **Identification of students for gifted and talented programs**. Thousand Oaks: Corwin Press & The National Association for Gifted Children, 2004b. p. 23-35. (Essential Reading in Gifted Education, 2).

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. **The schoolwide enrichment model**: a comprehensive plan for educational excellence. Connecticut: Creative Learning Press, 1985.

SALDAÑA, Paulo. Escola em Cotia aposta em autonomia. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 ago. 2012.

SANTA'ANA, René Simonato; LOOS, Helga; CEBULSKI, Márcia Cristina. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 109-124, 2010.

SANTA ROSA, Cláudia Sueli. **Fazer a ponte para a escola de todos (as)**. 2008. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências

Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SILVA, Ana Maria. **A Pedagogia Waldorf**: um contributo para a educação em Portugal. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2007.

SOUZA, Marcelle. Escolas de MS vão testar ensino sem provas e aulas. **UOL Educação**, São Paulo, 3 fev. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/03/escolas-de-ms-vaio-testar-ensino-sem-provas-e-aulas-no-ensino-medio.htm>>. Acesso em: 7 maio 2017.

VASCONCELLOS, Celso. Reflexões sobre a Escola da Ponte. **Revista de Educação AEC**, n. 141, p. 1-11, out./dez. 2006.

VIEIRA, Nara Joyce. Inteligências múltiplas e altas habilidades: uma proposta integradora para identificação da superdotação. **Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2005.

VYGOTSKY, Lev. **La genialidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Almagesto, 1998.