



ARTIGOS

Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação

Carina Alexandra Rondini

*Universidade Estadual Paulista – UNESP**Bauru, São Paulo-BR*<https://orcid.org.0000-0002-5244-5402>

RESUMO: Refletir-se-á sobre a formação docente para o trabalho com estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), dialogando com os resultados de dois levantamentos de campo. O primeiro investigou o ideário sobre as AH/SD de discentes em licenciaturas, pedagogia e psicologia, que frequentaram um curso de difusão de conhecimento sobre o tema. O segundo analisou a concepção que professores dos anos iniciais do ensino fundamental têm sobre a dinamização da sala de aula e instrumentos, materiais e recursos que as escolas, nas quais trabalhavam, possuíam para tal ação. Para os graduandos, foi aplicado um questionário com questões fechadas e, para os professores, um com questões abertas. Se, por um lado, os profissionais ainda em formação não se depararam com o assunto antes de sua prática e apresentaram conceitos advindos do senso comum, os docentes já formados e em exercício tão pouco dão conta de executar práticas pedagógicas que beneficiassem os estudantes com AH/SD.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Aluno Superdotado. Estratégias Pedagógicas.

Agreements and disagreements in the formation of teachers to work with gifted students

ABSTRACT: Teaching training will be reflected in working with students with high ability/giftedness (AH/SD), dialoguing the results of two field surveys. The first investigated the ideas about the AH/SD of undergraduate students, pedagogy and psychology who attended a course of knowledge diffusion on the subject. The second is the conception that teachers in the initial grades of elementary school have about the dynamization of the classroom and the instruments, materials and resources that the schools in which they work have such action. For undergraduates, a questionnaire with closed questions was applied and for teachers, another with open questions. If, on the one hand, the professionals still in training do not come across the subject before their practice and present common sense concepts, the already trained and working teachers are not aware of performing pedagogical practices that benefit students with AH/SD.

KEYWORDS: Teacher Certification. Gifted Children. Educational Strategies.

Camino y descaminos en la formación docente para el trabajo con los estudiantes con altas habilidades / superdotación

RESUMEN: Se busca reflexionar sobre la formación docente para el trabajo con estudiantes con altas habilidades/superdotación (AH/SD), dialogando con los resultados de dos levantamientos de campo. El primero investigó el ideario sobre las AH/SD de discentes de licenciaturas, pedagogía y psicología que frecuentaron un curso de difusión de conocimiento sobre el tema. El segundo analizó la concepción que los maestros de los primeros años de la escuela primaria tienen sobre la dinamización del aula y los instrumentos, materiales y recursos que las escuelas, en las que trabajaban, tenían para tal acción. Para los graduados, se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y, para los profesores, otro con preguntas abiertas. Si, por un lado, los profesionales todavía en formación no se enfrentan al asunto antes de su práctica y presentan conceptos provenientes del sentido común, los docentes ya formados y en ejercicio tan poco dan cuenta de ejecutar prácticas pedagógicas que benefician a los estudiantes con AH/SD.

PALABRAS-CLAVE: Formación Docente. Alumno Superdotado. Estrategias Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Todos os seres humanos são iguais, mas cada pessoa é diferente de todas as outras.

Autor desconhecido.

Superdotado? Altas habilidades? Talentoso? Dotado? Altamente Capaz? Gênio? Precocidade? Acima da média? Altas habilidades ou Superdotação? Altas habilidades/Superdotação?... São muitas as expressões utilizadas para se referir a esse estudante e não há um consenso, entre os pesquisadores brasileiros e mesmo entre os de fora do Brasil, para nomeá-lo, seja no contexto científico, seja nas letras grafadas nas leis (GUENTHER; RONDINI, 2012). Nesse aspecto, já caberia uma discussão, todavia, mais que empregar uma nomenclatura, universalmente aceita, o que facilitaria o diálogo abrangente sobre o assunto, faz-se importante saber, exatamente, o que se procura. Quer dizer: quais são as especificidades que nos ajudam a identificar/perceber um estudante com traços de altas habilidades/superdotação (AH/SD)? Além disso, após sua identificação, como deve ser o trabalho docente para o pleno desenvolvimento desse estudante?

Vale iniciar esta reflexão tendo como premissa que tais estudantes não compõem um grupo homogêneo de pessoas, com necessidades semelhantes e que, dessa forma, não se pode traçar um perfil único de superdotação (MELO; ALMEIDA, 2007) e nem mesmo considerá-los como divindades, algo raro de se encontrar. Eles “não são melhores e nem piores que os outros, são [apenas] diferentes no agir, no aprender, no raciocinar e no reagir” em determinado campo do saber (CUPERTINO, 2008, p. 37).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, define, no Art. 5º - III, que os educandos com *altas habilidades/superdotação* apresentam, durante o processo educacional, “*grande facilidade* de aprendizagem que os leve a *dominar rapidamente* conceitos, procedimentos e atitudes.” (BRASIL, 2001, grifos meus). Por sua vez, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, os define, no Art. 3º - III, 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, grifo meu).

O Relatório Marland Junior (1971), fornecido ao Congresso dos Estados Unidos, traz uma definição amplamente conhecida da superdotação e inspiradora de definições como a apresentada na Resolução nº 4:

As crianças capazes de alto desempenho incluem aqueles que demonstram realização e/ou capacidade elevada em qualquer um dos seguintes domínios, individualmente ou combinados:

1. capacidade intelectual geral
2. aptidão acadêmica específica
3. pensamento criativo ou produtivo
4. capacidade de liderança
5. artes visuais e performativas
6. capacidade psicomotora. (p. ix)

Destaca Guenther: “Esses são domínios diferenciados de *capacidade*, portanto, são “*dotação*” diferenciada, expressa pela alta *qualidade do desempenho observado* em um campo de ação, mas não necessariamente em outros.” (2011, p. 37, grifo meu).

Aqui, capacidade refere-se a um constructo relacionado ao poder físico ou mental de aprender e fazer alguma coisa. Nesse contexto, é possível atribuir a qualificação de alta/elevada, pois se remete à rapidez (nível) com que se opera o poder de aprender, antes da maioria dos pares comparáveis (GUENTHER, 2011; GUENTHER; RONDINI, 2012). Talento, assim, se relacionará ao desempenho superior e habilidade notável, competências treinadas intencionalmente, portanto, passível de ser comparado entre seus pares (GUENTHER, 2011). Pode-se entender, dessa maneira, uma identificação inicial de uma habilidade superior, quando falamos, espontaneamente: “Nossa, Fulano é mesmo bom nisso que faz!” (CUPERTINO, 2008, p. 38).

Torna-se possível perceber, então, que há poucos domínios de capacidade humana, mas inumeráveis habilidades (talentos) – mecânica, culinária, musical, informática, raciocínio, perceptividade social etc. Esse fato testifica que, se um estudante apresenta altas habilidades/superdotação em um domínio da capacidade humana, não necessariamente revela tal nível de capacidade em outros domínios (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

Segundo Renzulli (2014), um estudante, para ser considerado com AH/SD, precisa demonstrar, necessariamente: a) habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; b) envolvimento com a tarefa (energia empreendida) e c) criatividade. Para o autor, essas especificidades, as quais constituem o modelo dos Três Anéis e compõem o perfil de um superdotado, não precisam estar igualmente desenvolvidas, mas o serão, se forem oportunizadas pelo contexto de aprendizagem (RENZULLI, 2014; VIRGOLIM, 2007). Dessa forma, evidencia-se a singularidade de cada estudante com altas habilidades/superdotação, pois, dependendo da porção de cada uma dessas especificidades, se dará o perfil de cada um.

Dessa feita, além da singularidade de cada estudante, é preciso levar em conta o ambiente no qual acontece a aprendizagem. Para Kinney e Wharton (2009), o ambiente pode ser considerado um terceiro educador, e é importante que seja dinâmico e provocador. Chagas-Ferreira (2016), citando Sterneberg, complementa:

O talento não é tudo. Indivíduos extraordinários requerem suporte e condições ambientais igualmente extraordinários a fim de integrarem suas características excepcionais na direção de uma expertise, performance ou produção inovadora e relevante do ponto de vista social. O desenvolvimento do talento é dependente de uma rede complexa de interações que envolvem os atributos individuais e os vários contextos onde a pessoa está inserida, os processos em que se engajam, as experiências e os padrões de relações interpessoais. (p. 80).

Por sorte, o desenvolvimento do talento é observado em todas as classes sociais (SANTOS; RONDINI; SILVA, 2016, p. 49), desde que essa rede complexa de interações, citada por Chagas-Ferreira, exista e funcione eficazmente. Nesse cenário, o professor tem papel fundamental. De acordo com Antunes (2014), o professor deve tornar-se um “gerador de situações estimuladoras e eficazes” que darão combustível ao “motor” do “progresso” do estudante – o seu interesse, que “comanda o seu processo da aprendizagem.” (p. 36).

Guimarães (2007) sinaliza que o professor é o principal agente pedagógico, em todo o processo educacional que envolve um estudante com altas habilidades/superdotação, desde sua identificação até seu pleno atendimento, porque o docente, ao ter acesso diário de convívio com esses estudantes, estaria “[...] munido de recursos adequados para realizar observações e anotações sobre os alunos que se destacam em sala de aula.” (p. 83). Guenther (2006) ressalta que o trabalho com o estudante com altas habilidades/superdotação, que prevê dinamização - diferenciação, novidade, sofisticação, complementação, profundidade etc., não demanda, necessariamente, recursos específicos, mas, sobretudo, um professor altamente motivado e comprometido com o desenvolvimento desse estudante e, para isso, que necessita, especialmente, de

formação específica e sensibilização, a fim de captar seus reais interesses e, assim, buscar os meios para atendê-los.

Contudo, tanto os professores que estão na ativa quanto os que estão em formação não possuem conhecimento, para além do senso comum, capaz de contribuir para o desenvolvimento desses estudantes. Conforme Fleith e Alencar (2007, p. 9),

[...] nem sempre professores têm tido acesso à informação atualizada, embasada em teorias, modelos e resultados de pesquisas na área de altas habilidades, talento e criatividade. Muito do que é divulgado sobre o tema na televisão, nos jornais e nas revistas é superficial, enviesado e estereotipado e muitas vezes, incorreto. Isso produz concepções inconsistentes e confusas acerca das altas habilidades [...]

Dessa maneira, se a atuação do professor é fundamental não apenas para a identificação do estudante com AH/SD, como também para o seu pleno desenvolvimento, o que sabem acerca do tema os futuros professores? E, com relação aos professores em atuação, o que eles pensam sobre a dinamização da sala de aula, a qual constitui uma ferramenta que auxilia, nessas ações, o favorecimento da identificação e o atendimento desse alunado?

Diante de tais indagações, procura-se refletir a respeito da formação docente para o trabalho com os estudantes com AH/SD, dialogando com os resultados de dois levantamentos de campo que fazem parte de um projeto de pesquisa maior intitulado “O estudante com altas habilidades/superdotação: formas de atendimento educacional especializado e instrumentos de identificação”. O primeiro investiga o ideário sobre as AH/SD de estudantes de graduação em licenciaturas, pedagogia e psicologia que frequentaram um curso de difusão de conhecimento a respeito do tema. O segundo focaliza a concepção que professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma cidade do interior do Estado de São Paulo têm sobre a dinamização da sala de aula e os instrumentos, materiais e recursos que as escolas, nas quais trabalham, possuem para tal ação. Pretende-se, desse modo, refletir a propósito dos caminhos e descaminhos na formação docente, inicial (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001) ou continuada (GALINDO; INFORSATO, 2016), para o trabalho com os estudantes com AH/SD.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho articula os resultados de dois levantamentos de campo realizados com graduandos e um projeto de extensão desenvolvido com professores dos primeiros anos do ensino fundamental. Dadas as especificidades, o método e os resultados serão apresentados separadamente

O levantamento de dados com os discentes ocorreu durante um curso temático, de conteúdo inicial, sobre as altas habilidades/superdotação, com 16 horas, oferecido a graduandos de licenciaturas, pedagogia e psicologia, no início de 2015, em uma Universidade Pública do estado de São Paulo.

O instrumento empreendido contém questões incluindo conceitos de verdadeiro ou falso, para sentenças como a *superdotação é sinônimo de genialidade*, e múltipla escolha, baseada em Guenther e Rondini (2012), para a adequação dos termos altas habilidades, boa dotação, capacidade elevada, desempenho notável, dotação, superdotação e talento. Esse instrumento, autoaplicado e anônimo, foi empregado no início do primeiro dia do curso, com o propósito de sondar dos participantes seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Fizeram parte dessa etapa 49 discentes, sendo 40 do sexo feminino. A idade média dos respondentes era de 22 anos (dp = 6 anos, min = 18, max = 50), com o predomínio dos participantes na faixa dos 20 aos 21 anos (46,9%).

O segundo levantamento, com os professores, fez um recorte de um projeto vinculado à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD –, cujo objetivo era debruçar-se no enriquecimento de material pedagógico (língua portuguesa e matemática) utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da rede pública municipal de ensino. Foram participantes diretos do projeto os professores da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo (SEMEC) de um município do interior do Estado de São Paulo.

O projeto foi desenvolvido por meio de uma metodologia colaborativa de pesquisa-ação entre a rede pública de ensino e a universidade. Foram promovidos encontros quinzenais da equipe vinculada ao projeto e os professores da SEMEC, nos quais se objetivava selecionar conteúdos dos materiais *Ler e Escrever* e EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), ofertados pelo governo estadual, que pudessem ser enriquecidos, promovendo a dinamização da sala de aula, deixando-a mais atraente e, conseqüentemente, com possibilidade de identificar e desenvolver o potencial humano. Os docentes contavam com 15 dias para desenvolver a atividade elaborada junto de seus estudantes e compartilhá-las no próximo encontro da equipe, em um processo colaborativo e contínuo de ação-reflexão-ação.

Participaram dessas atividades 40 professores dos anos iniciais do ensino fundamental (2º ao 5º ano) e professores de informática, inglês e de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Os encontros tiveram início em março de 2015 e, como primeira atividade, foi solicitado aos professores que respondessem a um questionário com algumas questões versando, entre outros aspectos, sobre a valorização da escola quanto à diferenciação de atividades pedagógicas, desafios no dia a dia docente e materiais pedagógicos disponíveis na escola para o trabalho de dinamização da sala de aula. O preenchimento do questionário foi voluntário e, dessa forma, obteve-se a resposta de 13 professores (nenhum do AEE), com idade média de 40 anos (dp = 10 anos, min = 25; max = 68), sendo apenas dois do sexo masculino.

Uma reflexão de alguns resultados desses dois levantamentos de campo é o que se apresenta a seguir.

O QUE NOS DIZEM OS DADOS COM OS GRADUANDOS?

A partir da análise dos dados coletados, observou-se a presença de visões fantasiosas acerca dos estudantes com AH/SD (PÉREZ, 2003; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010), mesmo se tratando de tema, de certo modo, “bem fundamentado em nossa legislação” (SILVA; RONDINI, 2019, p. 21), travando barreiras na efetivação de serviços educacionais especializados concernentes às políticas públicas específicas (ANJOS, 2018). Alguns mitos encontrados entre os graduandos, como *considerar um estudante superdotado aquele que é bom em todas as áreas do currículo escolar, que possui QI elevado, que provém de classes socioeconômicas privilegiadas, que caminha sozinho*, entre outros, dificultam que os professores encontrem e ajudem os estudantes com AH/SD, pois não é raro que procurem considerar, como altas habilidades, somente os estudantes perfeitos, segundo seu ideário. Afinal, um estudante quieto, que não é questionador, que executa tudo o que o professor solicita é facilmente tido como bom estudante e, por vezes, o candidato a superdotado. Difícil é aceitar o contrário como sendo o estudante com altas habilidades.

Outro complicador na identificação dos estudantes com AH/SD é a ênfase dada ao domínio intelectual, como se não houvesse outras capacidades humanas, as quais são comuns aos artistas, pintores, esportistas,

entre outros. Tal entendimento ainda está intimamente ligado ao QI. Entre os graduandos, apenas 16,3% acreditam que um estudante com AH/SD não possui necessariamente um QI excepcional. Todavia, Guenther (2012, p. 30) esclarece que,

[...] se um ambiente oferecer mais condições de aprendizagem, o QI é mais alto e, se não tiver tais condições, o QI é baixo. Se uma criança alcança um QI alto, pode-se inferir que tem inteligência alta, porque aprendeu naturalmente; entretanto, se o QI é baixo não se pode concluir que a inteligência é baixa, pois pode ser que o que foi perguntado no teste não seja parte do seu meio, e não possa ter sido “aprendido” mesmo com muita capacidade.

Por isso, apenas para 28,6% dos respondentes só podemos utilizar o termo talentoso nas situações que envolvem outros domínios de capacidade humana que não a inteligência, como, por exemplo, a pintura, o futebol, o teatro, a culinária, a música e a dança. Isso explica que, para (n = 29) e (n = 24) dos graduandos, os termos *superdotação e talento*, respectivamente, são mais explorados pela mídia, e não pelo contexto escolar onde se preconizaria o domínio intelectual. Esses equívocos são corroborados com o assim exposto por Guenther (2012, p. 24):

O talento específico em uma área concreta de desempenho, como artes, música, literatura ou esportes, é reconhecido mais facilmente. Contudo, reconhecer capacidade em áreas menos visíveis como inteligência, criatividade, liderança etc. levanta divergências. Os conceitos são nebulosos, incoerentes, abertos a posições pessoais, que podem ser preconceituosas.

Em várias ocasiões, a invisibilidade desses educandos ocorre por existir professores que, por falta de tato e preparo, podem rejeitar ou até excluir os estudantes com indicadores de superdotação em sala de aula, tendo em vista que, por vezes, esses educandos desafiam o professor, o que pode ser considerado uma afronta, conforme a formação e o julgamento desse docente (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002). Tal apontamento é percebido pelos graduandos em análise, porque, para 61,2% deles, os educadores, em geral, não têm facilidade em reconhecer em suas salas de aula um estudante com capacidade intelectual elevada. Além disso, 57,1% deles declararam que a superdotação é um fenômeno raro, evidenciando o mito de que o estudante com AH/SD deva apresentar bom desempenho na maioria ou mesmo em todas as disciplinas.

Todavia, Fleith(2009) alerta para o fato de que o estudante com AH/SD pode obter um rendimento abaixo de seu potencial, por vários aspectos: aulas monótonas, repetição de conteúdos, ritmo lento dos pares, falta de expectativa do professor em relação ao estudante. Para Guenther (2012), boa parte desses estudantes é “[...] tratada no nível médio da turma, sujeita a uma *dieta de atividades e ocupações aquém de sua capacidade*, interesses e necessidades educativas, sem chance de desenvolver seu potencial, a não ser por acaso.” (p. 16, grifo meu). Johnsen(2011, p. 9) assevera que esses alunos requerem serviços ou atividades que normalmente não são fornecidas pela escola, de sorte a desenvolver plenamente sua capacidade.

O QUE NOS DIZEM OS DADOS COM OS PROFESSORES?

O levantamento feito com os professores da SEMEC ratifica o peso da “dieta de atividades e ocupações aquém de sua capacidade”, mencionado por Guenther (2012) e Johnsen (2011).

O Quadro 1 traz a lista de itens, por categoria, que os professores indicaram como existentes nas escolas onde trabalham, os quais, na visão deles, podem ser utilizados no processo de dinamização da sala de aula.

Na categoria estrutura física, o espaço ao ar livre e a biblioteca foram apontados duas vezes, enquanto a sala de informática apenas uma vez. Em equipamentos, o retroprojektor/*datashow* foi o mais citado, com cinco indicações, seguido por aparelho de som, TV e computadores, com quatro indicações cada um. Câmera fotográfica e filmadora foram mencionadas apenas duas vezes cada. Com relação ao material didático os livros, de modo geral, foram os mais citados, 12 vezes, seguidos pelo material dourado, sete indicações. Os jogos diversos foram apontados seis vezes, os fantoches quatro vezes e materiais esportivos apenas uma vez.

Quadro 1: Materiais e estruturas existentes nas escolas (n = 13) (PROGRAD, 2015).

Categoria	Itens
Estrutura física	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço ao ar livre com árvores, mesas, bancos etc. • Biblioteca • Sala de informática
Equipamentos eletrônicos/apoio	<ul style="list-style-type: none"> • TV • Aparelho de som • Retroprojektor, <i>Datashow</i> • Microfone • Computadores • Impressora • Vídeo, Aparelho de DVD • Câmera fotográfica • Filmadora • Calculadoras
Material pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto móvel • Material dourado • Livros, coletâneas, didáticos, PACTO • Revistas, Jornais • Material multimídia • Mapas • Globo
Jogos	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos PNAIC • Diversos (lúdicos, dama, xadrez, banco imobiliário etc.)
Brinquedos	<ul style="list-style-type: none"> • Fantoches • Brinquedos (velhos/quebrados)
Outros	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais esportivos

Fonte: Levantamento feito com os participantes.
Nota: Um professor não listou os materiais disponíveis.

No tocante à utilização desses materiais, desconsiderando respostas vagas, como “Sim. Alguns. Aulas”; “Não” e “Sim. No dia a dia”, foi possível perceber que a destinação destes, como materiais/espacos promotores da dinamização da ação pedagógica, depende do ponto de vista do professor. Eis alguns relatos:

Sim, tinha conhecimento. Faço uso diário dos livros e jogos. Me utilizo também *do espaço físico natural para momentos de descontração*.

Tinha conhecimento de *alguns e fiz uso de alguns deles como o caso do retroprojektor*.

Sim, utilizo os livros todos os dias na leitura deleite e jogos que enriquecem o trabalho pedagógico.

Sim, tinha conhecimento e já utilizei a maioria deles, como por exemplo: o *Datashow* no projeto sobre a água, apresentando filme e imagens sobre o meio ambiente; material dourado nas atividades do EMAI; jornais e revistas nas atividades do *Ler e Escrever*; entre outros.

Nesses relatos, observa-se que, para alguns docentes, o espaço físico natural da escola não é visto como uma opção de dinamização da sala de aula, mas apenas como o trivial – espaço de descontração/lazer; outros julgam que o simples uso do retroprojektor pode ser tomado como uma alternativa dinamizadora e, dessa maneira, é capaz de atrair qualquer que seja o perfil do estudante, incluindo aquele com AH/SD. Na verdade, mesmo aqueles que buscam diversificar os materiais empreendidos em suas práticas pedagógicas não se desvencilham do padrão tamanho único, não dando qualquer sinal de densidade, intensidade, diversidade, complexidade e profundidade, qualidades necessárias para a intervenção educativa voltada aos estudantes com AH/SD, segundo Guenther (2012, p. 64). Os relatos nem mesmo fornecem sinais do que está posto na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em seu Art. 8º, inciso IX, no qual consta:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o *aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares* nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2001, p. 03, grifos meus).

Guenther (2012) salienta que os estudantes com AH/SD perdem cerca de 50 a 70% de seu tempo ouvindo o professor explicar algo que não os instiga, ou ainda esperando que os demais estudantes cumpram as tarefas que eles já terminaram. “A aventura da aprendizagem, a fascinação da natureza e da cultura, a riqueza da experiência humana e o prazer de adquirir novas capacidades parecem ter sido abandonados ou seriamente reduzidos na sala de aula [...]” (ARMSTRONG, 2008, p. 19). Com isso, o estudante demonstra insatisfação pelas aulas, passa a ficar disperso, considera a escola entediante e pode mostrar baixo rendimento – o que leva os professores, muitas vezes, a classificá-los como indisciplinados, hiperativos e, inclusive, fracos (FLEITH, 2009; FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012), uma vez que, para Johnsen (2011, p. 7), os alunos que estão em salas de aula onde não há diferenciação estão menos propensos a exibir seus traços de superdotação.

Alguns relatos evidenciam ainda que, por vezes, as práticas dinamizadoras são evitadas por dificuldades de acesso aos materiais.

Tenho conhecimento, mas nem sempre faço uso deles, [pois há] dificuldade em acessar esse material. Não é oferecido a todos os professores.

Sinto falta também de um “cantinho da leitura”, com livros, jornais e revistas disponíveis diariamente na sala de aula, uma vez que a escola disponibiliza tais materiais, porém é preciso retirá-los e devolvê-los na “sala de materiais”.

Acrescentam-se, ainda, as cobranças (internas e externas) que os docentes sofrem, com relação ao desempenho de seus estudantes. O próximo relato revela ser um desafio para o docente integrar desempenho

com o interesse discente e, todas as vezes que o desempenho discente é prioridade, no sistema escolar, a educação, no seu sentido mais amplo, fica para trás (ARMSTRONG, 2008):

Para mim o maior desafio é manter o aluno de hoje dedicado nas aulas, isso quer dizer que no mesmo tempo manter um conteúdo de ensino de acordo com a grade e que seja interessante ao mesmo tempo, sem contar com a *prestação de contas como alfabetização* e padrões morais da sociedade.

Fechando esse círculo vicioso, o qual prejudica o processo criativo que contribui para a dinamização da sala de aula, tem-se, em muitos casos, o incipiente apoio que os professores recebem por parte da direção e coordenação pedagógica da escola:

Sim. Dentro do possível *nós mesmos professores acabamos procurando e trocamos ideias.*

A escola respeita a diferenciação de atividades, porém não acompanha corpo a corpo os docentes que trabalham com o Ler e Escrever e EMAI. Somos orientados pelos professores coordenadores do curso, mas acho que o contato deveria ser mais próximo para avaliarmos melhor a aprendizagem do aluno.

Os relatos revelam que o professor não se sente seguro da sua qualificação profissional, tendo ele mesmo que procurar recursos para ajudá-lo. Segundo Boubeta (2000, citado por NAVAS, 2012), a qualificação profissional inclui "o potencial de um indivíduo em termos de capacidade e habilidades intelectuais certificadas e conseguidas por meio de *formação e da prática, que lhe permitam realizar tarefas de forma autônoma, refletir sobre a própria prática e adquirir novas formações.*" (p. 89, grifos meus). É o fazer reflexivo que se deve priorizar.

Fica claro que o professor, estando em graduação ou já graduado, precisa de formação, seja ela inicial, seja continuada, para trabalhar devidamente com seus educandos, incluindo aqueles com AH/SD. Todavia, o trabalho com as altas habilidades/superdotação é recente, em nosso país. Os professores mais antigos – e mesmo os mais novos – pouco ou nada tiveram sobre o tema em sua formação inicial. Dessa forma, possuem apenas a formação continuada (GALINDO; INFORSATO, 2016) como um meio de se formar e informar sobre a identificação e o trabalho com esse alunado. E, nesse processo de formação, o professor solicita, como no relato anterior, algo mais intimista. Assim, se pensarmos em uma escola que almeja ser inclusiva e, portanto, nas necessidades individuais de seus estudantes, também será preciso pensar no auxílio ao docente de maneira individual (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001) e colaborativa (PINTO; FANTACINI, 2018), para que se tenha de fato um trabalho efetivo.

As reflexões aqui apresentadas comungam com os apontamentos da pesquisa de Maia-Pinto e Fleith (2002, p. 78), na qual as autoras verificaram que

[o]s professores relataram nunca terem trabalhado com alunos superdotados. A maioria dos professores possuía um conhecimento superficial do conceito de superdotação, do processo de identificação do aluno superdotado e não contava com uma orientação específica sobre práticas educacionais compatíveis com as necessidades desses alunos superdotados.

Desse modo, não basta apenas incentivar (coordenação, direção, supervisão) o docente a buscar sua formação e os recursos para uma prática mais prazerosa e eficaz. É preciso acompanhar, prover momentos de troca, ajudar a experienciar (ANJOS, 2018), nos moldes de trabalho colaborativo (PINTO; FANTACINI, 2018),

mobilizador de transformações, caso se deseje, realmente, que as políticas públicas voltadas para os estudantes com AH/SD sejam efetivadas.

Por conseguinte, é preciso uma formação de base efetiva e uma formação continuada (GALINDO; INFORSATO, 2016), em exercício, a qual seja monitorada com vistas à sua efetivação e não como forma de punição e vigilância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O talento sem a educação é como a prata na mina.

Benjamin Franklin

Se uma nação anseia por seu progresso deve, entre outras ações, investir em seus talentos. Todavia, o Brasil – que já apresentou, como *slogan* do Governo Federal, “Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” – encontra-se em fase embrionária, no tocante às altas habilidades/superdotação.

Falar em estudantes com altas habilidades/superdotação ainda é místico para muitas pessoas. Em um país cuja desigualdade é tamanha, dizer que um estudante precisa de mais do que a escola pode oferecer, quando tantos mal conseguem entender simples operações ou interpretar um texto, é, para muitos, inconcebível. Quando há uma centelha de consciência de que esses alunos existem, por vezes, considera-se que são autossuficientes/autodidatas, que caminham sozinhos e, assim, são deixados à mercê do acaso, o que não deveria ocorrer no contexto escolar.

A legislação brasileira concede aos estudantes com altas habilidades/superdotação o direito ao acesso a um currículo enriquecido e aprofundado, o qual favoreça o desenvolvimento de seu potencial e habilidades. Todavia, fica a cargo de cada unidade escolar deliberar como isso será feito. É nesse ponto que os problemas começam.

Sem uma direção focada em como, em qual metodologia seguir, os municípios/escolas ficam à deriva, tateando no escuro em ensaios de tentativas-e-erros, principalmente porque a formação de base do docente não contemplou esse perfil de estudante.

Embora se pautando em diretrizes gerais de modalidades de atendimento a esse alunado, como as apresentadas pelo Ministério da Educação (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p.70), observa-se um *desamparo adquirido* dos professores (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001), uma vez que a implantação dessas modalidades – sistemas de agrupamento específico, flexibilização/aceleração, enriquecimento dos conteúdos curriculares, enriquecimento do contexto de aprendizagem, enriquecimento extracurricular – “depende [...] da abertura de cada instituição de ensino a mudanças e da disponibilidade dos profissionais envolvidos para enfrentar esse desafio”, pautando-se no fato de que “a organização e fundamentação de programas educacionais devem se basear” no indivíduo (p. 69), levando em consideração a heterogeneidade constante no grupo de estudantes com altas habilidades/superdotação.

As reflexões divididas aqui sinalizam os caminhos e descaminhos da formação – inicial e continuada – docente nesse escopo. Pode-se considerar que, se não todos, a maioria dos cursos de graduação de licenciaturas, pedagogia e psicologia não possui, em sua grade curricular, uma disciplina ou mesmo um tópico sobre as AH/SD. Dessa forma, esses futuros profissionais saem dos bancos universitários sem qualquer conhecimento sobre tal assunto, chegando às escolas e aos consultórios imersos em mitos e conceitos advindos do senso comum (SILVA; RONDINI, 2019), o que certamente irá comprometer o seu trabalho especializado voltado a esse alunado. Em alguns casos, como nos relatos aqui enfocados, essa formação básica fica a cargo de cursos de extensão complementares, os quais estão longe de serem efetivos, de fato.

Se, por um lado, os profissionais, ainda em formação, não se deparam com o assunto antes de sua prática, pode-se perceber, com as declarações do segundo relato, que os docentes já formados e em exercício tão

pouco dão conta de executar práticas pedagógicas que beneficiem os estudantes, sobretudo aqueles com AH/SD. Os relatos destes descortinam o tamanho único de suas práticas pedagógicas, sem ainda conseguir dar sentidos diferentes, diversificados para signos como os jogos, espaços livres da escola, entre outros. Nesse sentido, tendo em vista o referencial aludido, pode-se avaliar ser melhor um professor altamente motivado (proativo) e comprometido com seu desenvolvimento e de seus estudantes, em meio à falta de recursos, do que um professor totalmente desmotivado, pouco criativo, frente a uma gama de recursos, pois não compreender as inúmeras possibilidades dos espaços, das tecnologias, dos jogos etc. é fechar-se na mesmice, independentemente de se ter ou não políticas públicas específicas aos superdotados, pois não são as letras grafadas nas leis que mudam a gênese docente. Os relatos apresentados evidenciam esse fato.

Posto que a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em seu Art. 8º, inciso IX, enfatize que o atendimento do aluno superdotado pode ser ofertado em “classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino” – porque as classes comuns haveriam de ser a primeira opção, já que possuem um grupo de alunos numeroso e heterogêneo e um professor com déficit de formação específica? Assim, os sistemas de ensino procrastinam sua qualificação como instituição inclusiva, de fato, e seus professores regulares, delegando tal tarefa a um professor especialista, quando for o caso, não assumem para si a responsabilidade de se formar e informar para o atendimento pleno da totalidade de seus alunos.

Castro (2009, p. 16) assinala que, “[...] a partir do momento que o professor descobrir o valor e a dimensão do seu potencial, se sentirá preparado para desafiar o seu aluno na mesma medida.” Segundo Carvalho, o professor precisa deixar o papel de “profissional do ensino” e assumir o papel de “profissional da aprendizagem”, pois o primeiro quer “receber a receita de como transmitir as informações curriculares”, enquanto o segundo quer saber como a aprendizagem acontece, como o Sujeito constrói conhecimentos com autoria e autonomia e com felicidade!” (2014, p. 149). Contudo, para isso, o professor também precisa de formação em exercício e um trabalho mais intimista da direção, coordenação e supervisão. Sem um trabalho colaborativo, o estudante com AH/SD não será visto e atendido nos bancos escolares.

Desse modo, o profissional da educação que persegue o seu desenvolvimento pessoal e o progresso da sociedade na qual está inserido deve buscar atualizar-se, abrir-se para novas experiências e formas de ensinar, procurando atender a todo perfil de aluno.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. G. dos. *Formação Continuada de Professores em Altas Habilidades/Superdotação: Uma dissonância entre contextos*. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. de F. Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010.

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARMSTRONG, T. *As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOUBETA, A. R. La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de nuevas competencias y cualificaciones. In: MONCLÚS, A. (Coord.). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009*. Brasília: MEC, 2009.

CARVALHO, R. E. *O cérebro vai para a escola e o coração vai junto: relato de experiências*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CASTRO, G.U.D. de. A escola do século XXI. *REI-Revista de Educação do Ideal*, Alto Uruguai, v.4. n.9, p.2-18, jul./dez. 2009.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. Lances inocentes: histórias interconectadas. In: RONDINI, C. A. (Org.). *Domínios de capacidade humana pela ótica do cinema*. Curitiba: Juruá, 2016. p. 73-92.

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

FLEITH, D. de S. Mitos e fatos sobre os superdotados. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. 1. ed. Brasília: UNESCO AnPEd, 2009, v. 1, p. 199-212.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, S. N.; ROMANOWSKI, C. L.; COSTA, L. C. da. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coord.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 237-250.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. *Revista OnLine de Política e Gestão Educacional*, v. 20, n. 03, p. 463-477, 2016.

- GUENTHER, Z. C. *Capacidade e Talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006.
- GUENTHER, Z. C. *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras: UFLA, 2011.
- GUENTHER, Z. C. *Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!* Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237-266, mar. 2012 .
- GUIMARÃES, T. G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 79-85
- JOHNSEN, S. Definitions, Models, and Characteristics of Gifted Student. In: JOHNSEN, S. *Identifying gifted students: a practical guide*. 2. ed. Waco, TX: Prufrock, 2011. p. 7-35.
- KINNEY, L.; WHARTON, P. *Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em ReggioEmilia*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estud. psicol.* (Campinas) [online]. v.19, n.1, p.78-90, 2002.
- MARLAND JUNIOR, S. P. *Education of the Gifted and Talented*. Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education. Washington, D.C.: Office of Education (DHEW), 1971.
- MELO, A. S.; ALMEIDA, L. da S. A identificação precoce da sobredotação: alguns problemas e propostas. *Sobredotação*, Braga, v. 8, p. 23-42, 2007.
- NAVAS, M. del C. O. Desenvolvimento de competências e certificação. In: ZAYAS, E. L. B. (Org.). *O paradigma da educação continuada*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 87-113.
- PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.
- PINTO, P. S. C. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 3, p. 01-15, 2018.
- RENZULLI, J. The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014.
- SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. 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. 67-80.

SANTOS, A. L. M. dos; RONDINI, C. A.; SILVA, A. G. A. da. Mãos de uma mente inteligente. In: RONDINI, C. A. (Org.). *Domínios de capacidade humana pela ótica do cinema*. Curitiba: Juruá, 2016. p. 73-92.

SILVA, A. A. da; RONDINI, C. A. *Bullying e a superdotação na escola*. Curitiba: Juruá, 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés, 2001.

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

RONDINI, C. A.

Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação

Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores

Vol. 11, nº. 22 (p. 79-94) 31 dez. 2019