



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA  
EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO DO SEU FILHO  
COM ALTAS HABILIDADES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Marilu Palma de Oliveira**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2009**

**EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA  
EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO DO SEU FILHO COM  
ALTAS HABILIDADES**

**por**

**Marilu Palma de Oliveira**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM/RS – como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soraia Napoleão Freitas**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2009**

O42e Oliveira, Marilu Palma de  
Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho  
com altas habilidades / por Marilu Palma de Oliveira. – Santa Maria,  
2009.

128 f.: il.; 30 cm.

Orientadora: Soraia Napoleão Freitas  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria,  
Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2009.

1. Educação 2. Educação especial 3. Superdotação - Crianças  
4. Altas habilidades 5. Escolarização 6. Família I. Freitas, Soraia  
Napoleão III. Título.

CDU 376.54 – Ed. 1997

**Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado  
Linha de Pesquisa: Educação Especial**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação de Mestrado

**EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA  
EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO DO SEU FILHO  
COM ALTAS HABILIDADES**

elaborado por  
**Marilu Palma de Oliveira**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Soraia Napoleão Freitas, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM/RS)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Beatriz Vargas Dorneles, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFRGS/RS)**

---

**Maria Alcione Munhoz, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM/RS)**

---

**Maria Inês Naujorks, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM/RS)**  
(Suplente)

Santa Maria, 23 de novembro de 2009.

Dedico à

**Alice**

e

**Larissa,**

*minhas amadas filhas,  
pelo apoio,  
carinho e  
incentivo e,  
em especial,  
pela sensibilidade e  
compreensão  
em cada momento  
desta caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

Ao pensar em agradecer, vêm logo à mente aqueles outros que, de forma direta ou indireta, participaram da construção das condições necessárias para a produção desta reflexão.

Assim, penso nos sentidos que pude construir na relação com esses outros que, apesar de denominados outros, são (co)partícipes na constituição de minha identidade, solidária e solitária, fragmentada e inteira..., e que não se cansam de acreditar na construção coletiva para um mundo melhor, mais humano e justo que, acima de tudo, pode permitir que sejamos, concomitantemente, partes e um todo na produção dessa obra grandiosa.

Quero começar estes agradecimentos pensando naquele que permite que a vida exista e transborde diariamente: Deus!

Posteriormente, é preciso deixar registrado o meu agradecimento à Universidade Federal de Santa Maria – RS e ao Centro de Educação como um todo, professores e funcionários que o constituem, os quais sempre me receberam muito bem e me ajudaram, sobremaneira, a desenvolver reflexões mais acuradas e atitudes mais humanas para com a ação educacional, ação essa que transcende os limites institucionais e se espalha pelas relações humanas de nossa vida cotidiana.

Depois, a minha gratidão para à Professora Dr<sup>a</sup>. Soraia Napoleão Freitas, orientadora e amiga, por quem tenho muita estima!

Não poderia deixar de lembrar e agradecer, infinitamente, à família que construí nessa caminhada: meus queridos amigos Arlei Peripolli e Silvio Carlos dos Santos, e, em pé de igualdade, minhas amadíssimas filhas Alice e Larissa, atores incondicionais para o meu fortalecimento e crença no título ao qual me dediquei incansavelmente.

Com muito carinho agradeço às famílias participantes desta pesquisa e, também à Banca Examinadora pelas contribuições que não só enriqueceram como foram norteadores importantes para esta realização.

Com eterna gratidão, é preciso deixar registrado o meu reconhecimento à Secretaria do Estado de Educação do Acre, na pessoa da Professora Ms. Maria Correa; à Gerência de Educação Especial, na pessoa da Professora Claudia De Paoli; à Coordenação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação

de Rio Branco – Acre, na pessoa da professora Brenda Nádyla Souza e a todos(as) amigos(as) de trabalho, que em nossa relação fraterna contribuíram para a minha constituição como pessoa e profissional.

A todos vocês, os *outros*, tão salutares na minha vida, que de uma forma ou de outra somam ou somaram na produção deste meu eu singular e deste trabalho ímpar, que sempre quando requisitados disseram-me: SIM! O meu sincero abraço e profundo MUITO OBRIGADA!

*Marilu Palma de Oliveira*

*O grande desafio do homem futuro será sair dos impasses,  
a fim de (re)singularizar uma subjetividade criativa e polifônica  
estabelecida numa cartografia,  
ao mesmo tempo individual e coletiva,  
com um novo olhar da razão,  
verdade,  
memória  
e  
história.*

(Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena Novaes)



## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO DO SEU FILHO COM ALTAS HABILIDADES

AUTORA: MARILU PALMA DE OLIVEIRA  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. SORAIA NAPOLEÃO FREITAS  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 23 de novembro de 2009

A presente dissertação, desenvolvida na Linha de Pesquisa – Educação Especial –, traz como tema expectativas familiares de alunos superdotados e como objetivo geral, no meu querer investigativo, verificar essas expectativas em relação ao papel de escola na vida desses alunos com altas habilidades/superdotação. Para atingir esse objetivo, foram traçados alguns específicos como: identificar as expectativas da família em relação ao desempenho da escola junto ao seu filho; conferir junto a essa como se refletem as ações da escola na educação do mesmo e investigar a concepção da família acerca do atendimento escolar para com esse aluno. Entendendo que esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, como, também, descritiva, efetivando-se como estudo de caso porque envolve um grupo para análise intensiva de uma situação particular. O problema de pesquisa, aqui levantado, foi: que expectativas a família do aluno com altas habilidades/superdotação tem em relação à escolarização deste? Para a coleta das informações foram utilizados instrumentos como: diário de campo, para registro de observações e entrevistas semi-estruturadas com as mães que representam este grupo social. A análise das informações foi realizada a partir de registros. Considerando as falas dessas e os registros das observações, optei por fazer a análise dos dados no transcorrer dos capítulos ao justapor os teóricos em evidência. Na análise dos dados, contidos nas falas das mães, verificamos que elas valorizam a escola na sua dimensão de instituição formadora de valores individuais e sociais; as mães compreendem que a escola ainda não atende às necessidades de seu filho e que seu contexto, em muitas situações, apresenta barreiras atitudinais quase intransponíveis para o processo de escolarização dele. Dessa forma, pensam a escola como um lugar ainda com limitações em relação ao atendimento das necessidades educacionais de seu filho. Nesta perspectiva, as mães apontam como expectativas a formação de um adulto sob princípios éticos e morais favoráveis no seu processo de profissionalização. Portanto, a pesquisa, além de revelar as esperanças que as famílias ainda depositam na escola como uma instituição formadora, mostra que essas querem e estão dispostas a formarem uma rede de apoio, para melhor desenvolver e aproveitar as potencialidades dos alunos. A partir daí, referendam a importância da aceitação da escola em relação à troca de informações sobre as diferenças de seus filhos. Enfim, podemos considerar que a escola tem condições de atender tais expectativas se essa compartilhar seus medos, inseguranças e frustrações diante dos desafios impostos pela diversidade de seu alunado, fazendo, então, da família, sua parceira e não sua rival ou concorrente.

**Palavras-chave:** família; altas habilidades/superdotação; escolarização.

## **ABSTRACT**

Master Degree Dissertation  
Post-Graduation Program in Education  
Universidade Federal de Santa Maria

### **FAMILY EXPECTATIONS ON CHILD SCHOOLING WITH HIGH ABILITIES**

AUTHOR: MARILU PALMA DE OLIVEIRA  
ADVISOR: Prof. Dr. SORAIA NAPOLEÃO FREITAS  
Date and local of defense: Santa Maria, November 23<sup>rd</sup>, 2009.

The present dissertation developed in the Research Line – Special Education – brings as theme, families expectations and as general aim, as I want to investigate, verify the expectations of high abilities/giftedness students' family regarding to the school role in their child's life. To reach this goal, it was outlined some specifics, such as: identify the expectations of families related to the school performance along with their child; verify along with the Educational Institution how actions are reflected on children's education and investigate the families conceptions about the school treatment/attendance to this student. Making clear that this research is characterized as qualitative, as well as descriptive, reporting it as a case study, since it involves a group for intensive analysis of a particular situation. The issue raised on this research, found in here, was: What expectations the high/giftedness students' families have regarding to their education? For data collection it was used instruments like: field journal, for observation recordings and semi-structured interviews with moms that represent this social group. The information analysis was realized from registers. Considering their speeches and the observation recordings, it was chosen the data analysis throughout the chapters by juxtaposing theorists in evidence. In data analysis, contained in the mother's speeches, it was verified they value the school on its dimension of forming individual and social values. They comprehend that the school doesn't attend their children's necessities and that their context, in many situations, show attitudinal barriers almost insurmountable to their schooling process. Therefore, they found at the school a place with some limitations for attending their children educational necessities. This perspective, it's pointed as expectations formation of an adult under ethical principals and moral favorable in their professionalization process. So, the research, besides revealing hope that the families still deposit in school as educational institution, it also showed that they want and are willing to form a support net for better development and use of students potential. From then, endorse the importance of the school acceptance for changing information about their children's differences. Finally, it can be considered that the school has condition to attend such expectations if it shares fears, insecurities and frustrations before challenges posed by the diversity of its students. By doing so, they have family as a partner and not rival or competitor.

**Key-words:** family; high abilities/giftedness; schooling.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPITULO I – CARACTERIZAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 – Altas habilidades, inteligência e superdotação .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 – A identificação da pessoa com altas         habilidades/superdotação .....</b>	<b>34</b>
<b>CAPITULO II – UM OLHAR DIACRÔNICO DA ESCOLARIZAÇÃO E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....</b>	<b>40</b>
<b>2.1 – Visão Histórica da Educação Escolar .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2 – História da escolarização no Brasil .....</b>	<b>42</b>
<b>2.3 – Políticas públicas para a educação de alunos         com altas habilidades/superdotação .....</b>	<b>51</b>
<b>2.4 – Altas habilidades/superdotação: alunos com         necessidades educacionais especiais .....</b>	<b>55</b>
<b>2.5 – A escolarização do aluno com altas         habilidades/superdotação .....</b>	<b>61</b>
2.5.1 – Enriquecimento curricular .....	64
2.5.1.1 – Enriquecimento dos conteúdos curriculares .....	64
2.5.1.2 – Enriquecimento do contexto de Aprendizagem .....	65
2.5.1.2.1 – Enriquecimento do Tipo I .....	65
2.5.1.2.2 – Enriquecimento do Tipo II .....	65
2.5.1.2.3 – Enriquecimento do Tipo III .....	66
2.5.2 – Aceleração .....	67
2.5.3 – Compactação do currículo .....	67
<b>CAPITULO III – FAMÍLIA E ESCOLA: O ENTRECruzAMENTO EM CONSTRUÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1 – Um olhar através dos tempos da significação e         caracterização da família como instituição social .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2 – A família como incentivadora dos talentos dos         seus filhos .....</b>	<b>76</b>
<b>3.3 – Família e escola potencializando as altas         habilidades/superdotação .....</b>	<b>82</b>
<b>3.4 – A Família como produtora de expectativas .....</b>	<b>92</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>113</b>

<b>Anexo nº 1</b> .....	<b>114</b>
<b>Cronograma</b> .....	<b>115</b>
<b>Anexo nº 2</b> .....	<b>116</b>
<b>TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	<b>117</b>
<b>Anexo nº 3</b> .....	<b>118</b>
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>119</b>
<b>Anexo nº 4</b> .....	<b>121</b>
<b>Roteiro de Entrevista Semiestruturada realizado com as famílias</b> .....	<b>122</b>
<b>Anexo nº 5</b> .....	<b>125</b>
<b>Roteiro de Observações realizadas com as famílias</b> .....	<b>126</b>
<b>Anexo nº 6</b> .....	<b>127</b>
<b>DECLARAÇÃO</b> .....	<b>128</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma das coisas que realizo com muita alegria é atuar na educação. Gosto de dinamizar grupos quer sejam de alunos, professores, pais ou outros. Fui aos poucos adentrando pelo contexto educacional e, assim, atuando nas suas mais diversas instâncias. Comecei junto aos alunos com deficiência mental, depois passei a ser formadora no curso de magistério e licenciaturas; logo, como coordenadora pedagógica, minha colaboração se estendeu, também, aos professores e, concomitantemente, aos familiares dos alunos.

Como exercício de muitas reflexões, o mestrado leva em direção não à exceção ou raridade como pessoa, mas, sim, ao enfrentamento dos limites humanos para a conquista da superação de barreiras. Os espaços de atuação profissional podem se tornar um lugar de possibilidades e alternativas a partir da dialética teoria/prática como um esperar real e concreto, pois envolver-se afetivamente com o futuro é realizar um movimento que guarda uma dimensão de expectativas. Pode-se constatar que o caráter desta, na prática educativa, revela-se tão somente no eixo do entrecruzamento da reflexão que empreende uma busca de compreensão da realidade e da apropriação da subjetividade implícita, nas ações voltadas a essa prática, quer seja escolar ou familiar. Portanto, não foi sem razão que escolhi desenvolver esta pesquisa de mestrado em educação, na área de conhecimento da Educação Especial, com o título: *Expectativas da família em relação à escolarização de seu filho com altas habilidades*.

De acordo com o Aurélio (2001, p. 598), expectativa significa esperança fundada em supostos direitos, probabilidades ou promessas. Como se vê, esta é uma terminologia carregada de subjetividade e, assim, exige uma meticulosa trajetória investigativa. Esta pesquisa se caracteriza em uma abordagem qualitativa, porque consistiu em pesquisar a temática: expectativas familiares; de alunos superdotados; aponta como objetivo geral: verificar tais expectativas em relação ao papel da escola na vida desses alunos com altas habilidades/superdotação. Para atingir tal objetivo, foram traçados alguns específicos como: identificar as expectativas das famílias em relação ao desempenho da escola dos seus filhos;

conferir como se refletem as ações da escola na educação dos filhos e investigar a concepção das famílias acerca do atendimento escolar desses alunos.

Na realização da pesquisa, como estudo sistemático e determinado em um campo específico de conhecimento, comecei a participar, assim que cheguei em Santa Maria, como voluntária do Programa de Incentivo ao Talento – PIT – vinculado à Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. O Programa é constituído pelo Projeto de Pesquisa: *Da identificação à Orientação de alunos com características de altas habilidades*, que tem como objetivo identificar alunos da rede pública de ensino e promover o reconhecimento de suas características e da temática altas habilidades/superdotação no contexto escolar.

Essa participação se efetivou por meio dos encontros mensais com as famílias dos alunos identificados; e, a partir das discussões teóricas com os familiares participantes, foi-se constatando a necessidade da cientificidade na investigação, com a seguinte indagação caracterizada como problema de pesquisa: que expectativas a família do aluno com altas habilidades/superdotação tem em relação à escolarização deste?

Assim, a escolha da temática a ser investigada veio ao encontro da experiência pessoal e da prática que obtive junto às instituições especializadas e da Educação Básica e Superior. Os conhecimentos adquiridos com a prática de educadora especial e de professora formadora fizeram-me observar os anseios e explicações das famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nas trajetórias pessoal e profissional, tanto como professora como coordenadora, fui percebendo e aprimorando o conceito de que a família é a instituição de base para a formação do ser humano: célula máter, indispensável. Neste contexto, inúmeros relatos de familiares dos alunos, os quais acompanhei, ficaram marcados em minha memória, assim como as expectativas que esses depositavam na escola, como instituição de apoio para a formação dos seus filhos.

Como se sabe, a criança inicia seu desenvolvimento adquirindo conhecimentos através de experiências informais no espaço familiar. Nesse meio social, ela define suas necessidades e adquire valores para ajustar-se ao contexto maior: a sociedade. Sendo assim, afirma-se que é na relação familiar que ela inicia sua construção existencial como sujeito, sua identidade, alteridade e percepção do mundo. Dessa forma, reporto-me à minha infância e adolescência, quando, em muitos momentos, vivenciei a preocupação dos meus pais sobre desempenho

escolar, o que a escola estava ensinando e, principalmente, falas do tipo: *Aproveite bem a escola, porque aí está garantido o teu futuro!* Penso, portanto, que nesse diálogo, de uma forma ou de outra, já estava implícito algumas expectativas deles em relação à minha escolarização.

Na escola, os conhecimentos informais e formais são sistematizados pelo processo ensino/aprendizagem, com objetivos educacionais. A família e a escola representam contextos educativos por estarem envolvidos diretamente com o desenvolvimento e a formação da criança como ser social. As mudanças socioeconômico-políticas da sociedade produzem alterações na estrutura e na dinâmica dos meios sociais. Essas, por sua vez, podem se tornar dificultadoras para o direcionamento educacional, tanto familiar como escolar.

Ainda hoje a instituição escolar permanece como o lugar do saber, portanto, com autoridade sobre o rumo e as decisões a serem tomadas em relação aos seus alunos. No entanto, com a oficialização, na Declaração Mundial de Educação para Todos – Jomtien, na Tailândia, em 1990 –, o quadro destas relações tem sido transformado, se não na prática, pelo menos no plano das recomendações. A utilização da terminologia *todos* trouxe à tona o paradigma da inclusão e, com este, expectativas de atendimento às necessidades educacionais específicas de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam altas habilidades/superdotação. Assim, a família passa a ser vista com uma outra concepção, deixando de ser apenas fonte de origem do alunado, para, também, ser aquela que cria expectativas em relação à escolarização dele.

Entendo que pesquisa é o estudo sistemático de um determinado campo de conhecimento e, segundo Afonso (2003), é uma busca minuciosa para averiguação da realidade. Existem várias formas de classificar a pesquisa. Esta, como já foi dito, caracteriza-se como qualitativa porque envolve ouvir as pessoas, o que elas têm a dizer; explorar suas idéias e expectativas; analisar os temas em seu cenário natural, buscando interpretá-los em termos dos significados assumidos pelas famílias. Também se caracteriza como descritiva porque busca descrever as relações entre variáveis, pois, segundo Cervo e Bervian (2002), a pesquisa descritiva observa, registra e analisa fatos ou fenômenos sem manipulá-los.

Tal pesquisa se efetiva como estudo de caso porque envolve um grupo para análise intensiva de uma situação particular, pois Bonoma (1985, p. 203) coloca que:

“o estudo de caso é uma descrição de uma situação gerencial”. Portanto, este investigará um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real.

Nesse contexto, surgem indagações que abrangem subjetividades. Mas, a partir de uma circunstância empírica, este estudo, de forma sistematizada, contribuirá para que as instituições sociais do processo educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação: a família e a escola; percebam a valoração do entrecruzamento dos seus papéis na formação pessoal e social de sujeitos historicamente ativos em uma sociedade capitalista de um país emergente social e economicamente.

Como critérios de inclusão/exclusão para a escolha dos sujeitos foram: famílias que frequentavam o PIT desde o seu surgimento; apresentavam envolvimento com o programa e com a temática – altas habilidades/superdotação; também porque já tinham uma melhor compreensão sobre quem são seus filhos com altas habilidades/superdotação. Desta forma, foram selecionadas duas famílias de dois alunos identificados e atendidos pelo PIT, sendo que um frequenta a escola pública municipal e o outro, pública federal em Santa Maria/RS.

Estas famílias foram representadas por duas mães que receberam o pseudônimo de *Mãe X* e *Mãe Y*. São famílias consideradas de nível socioeconômico-cultural, capazes de compreender a temática abordada. Corroborando com tal afirmativa, a Mãe X diz: “Nós que somos pais com acesso a informação e com uma condição socioeconômica razoável podemos nos considerar privilegiados porque temos mais suporte a oferecer aos nossos filhos”.

Para melhor compreensão, cada família, como objeto de estudo da pesquisa, estará sendo caracterizada descritivamente.

A **Família X** apresenta uma renda familiar que varia entre três a quatro salários mínimos, residindo em casa própria e é composta por quatro pessoas: a mãe, o filho pré-adolescente e duas filhas ainda crianças – primeira infância. O casal, apesar de separados, mantém um excelente relacionamento, com conversas, discussões, reflexões, referentes à educação dos filhos. Tanto a mãe como o pai têm formação superior. O filho que foi identificado com altas habilidades/superdotação é o primogênito do casal.

Durante as observações realizadas, a família demonstrou uma dinâmica muito boa de (inter) relacionamento de seus membros. Os pais se mantêm participativos do processo de formação dos filhos; beneficiam-se com informações; participam



ativamente da escolarização, incluindo das atividades extraclasse quando propostas, tanto que se fazem presentes em quase todos os encontros do PIT, contribuindo com as discussões teóricas. Ambos sempre estiveram atentos ao ritmo diferenciado de desenvolvimento de seu filho, percebendo a precocidade no andar, falar e nas manifestações dos interesses; tudo era mais rápido, mas não entendiam o porquê. Somente quando o filho foi para a escola, foi percebido algo que apontava para as altas habilidades/superdotação. Foi através de informações do PIT que os pais se apropriaram de conhecimentos em relação a essa temática.

A **Família Y** é uma família com renda familiar favorável, de sete a dez salários mínimos, e composta por quatro pessoas: pai, mãe e dois filhos. Os pais têm formação de segundo grau. A mãe é funcionária pública e o pai é militar.

O filho identificado com altas habilidades/superdotação é o segundo, que tem apenas um irmão dois anos mais velho. Tanto o pai como a mãe acham o filho muito esperto, inclusive percebiam que ele se destacava das demais crianças. A mãe foi quem mais prestou atenção ao ritmo de desenvolvimento, quando criança. Sempre se manteve atenta à precocidade e as motivações dele.

Durante as observações realizadas foi percebido que, na dinâmica familiar, há uma maior aproximação dos filhos com a mãe. Já a relação dos meninos com o pai é formal, o diálogo se dá com perguntas objetivas e respostas curtas. As brincadeiras entre o pai e os filhos, geralmente, são com movimentos bruscos como empurrões e socos.

A participação efetiva do processo de escolarização do filho acontece com mais frequência, pela mãe, que se faz mais presente em reuniões da escola ou de alguma outra atividade extraclasse proposta como o PIT.

A partir do ensino infantil, surgiram situações desagradáveis na escola; foi a mãe quem refletiu e foi buscar o auxílio da coordenadora. Também levou questionamentos para a professora. Ainda hoje, a mãe mantém contato com a escola atual, vai até lá quando sente necessidade de discutir algo que seja necessário para o filho, presta muita atenção de como anda a dinâmica de escolarização dele, acompanha a agenda de atividades escolares e extraescolares. Quando participa das reuniões do PIT, expressa suas idéias e procura esclarecer suas dúvidas, contribuindo muito com as discussões.

O pai faz cobranças somente de notas boas, “que não pegue recuperação”; preocupa-se mais com a estabilidade financeira. A mãe está atenta à vida

emocional, social e acadêmica do filho; está sempre conversando com ele, trocando idéias sobre vários assuntos do interesse dele, apontando sugestões em relação a novas temáticas para ser pesquisadas ou discutidas, bem como as novas formas de lazer.

Neste contexto temos o **Filho X** que é um menino com 11(onze) anos de idade, estudante da 5ª série do Ensino Fundamental, que corresponde ao 6º Ano. Foi identificado com altas habilidades/superdotação pelo PIT, em 2007. Ele é afetuoso e mantém um bom relacionamento com todos da família, mas, às vezes, entra em conflito e apresenta intolerância, principalmente, com as irmãs. Tem um senso de responsabilidade muito grande com as tarefas que lhes são propostas e com a proteção às irmãs.

Através da manifestação pelo gosto da leitura, do autodidatismo para o estudo do violão e iniciativa para aulas de bateria, na escola de música, ficam definidas as áreas de interesse: História, Filosofia e Música; sendo que, também, têm sido percebidos aspectos de liderança.

Este menino, contudo, vem demonstrando insatisfação com as escolas em que tem estudado devido a, principalmente, rótulos, discriminações e conteúdos com poucos significados e que não correspondem às suas curiosidades e anseios. Está decidido prestar concurso para ingressar na Escola Pública Federal de Santa Maria/RS, pois pesquisou e ficou satisfeito com a que filosofia de educação.

O **Filho Y** é um menino com 13(treze) anos de idade, estudante da 8ª série do Ensino Fundamental, que corresponde ao 9º Ano. Ele é observador e muito crítico. Gosta de se posicionar em relação as suas idéias e opiniões. Também mostra ser carinhoso com as pessoas em geral, principalmente com a mãe, mas com o pai mantém um relacionamento muito formal.

Foram percebidas características diferenciadas no seu ritmo de desenvolvimento desde bebê, pela família; mas foi a professora, da 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular, que efetivou a identificação como aluno com altas habilidades/superdotação.

Apresenta interesse e facilidade em todas as áreas acadêmicas e diz gostar muito de temáticas das áreas específicas de psicologia, de direito e, também, das ciências exatas.

Mesmo fazendo vários questionamentos e críticas sobre as metodologias utilizadas por alguns professores da escola que frequenta, diz gostar muito dessa,

pela sua organização e pelos valores desenvolvidos como: disciplina, respeito, hierarquia, etc.

Para a coleta das informações foram utilizados instrumentos como: diário de campo para registro de observações e entrevistas semiestruturadas com as mães acima citadas que representam este grupo social.

Para uma melhor fundamentação na apresentação de produções teóricas acadêmicas nesta investigação, senti a necessidade da busca do estado da arte já que esta temática ainda é pouco considerada pela pesquisa científica em nossa realidade educacional. Em pesquisa, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, foram registradas 37 dissertações e sete teses que fazem referência às altas habilidades/superdotação e três dissertações abordando o tema dos processos familiares e as altas habilidades. Na Universidade Federal de Santa Maria, foram encontradas três dissertações que abordam o tema acima descrito. Com referência à temática: Expectativa da família de alunos com altas habilidades/superdotação em relação à escolarização de seus filhos, ainda compreende um valor de ineditismo, considerando não ter sido abordado em nenhum outro trabalho científico, principalmente em uma abordagem educacional, fazendo-se relevante como contribuição socioeducacional.

A análise das informações foi realizada a partir dos registros das falas das mães nas entrevistas e das observações no diário de campo durante as visitas e contatos em gerais com as referidas famílias. Considerando tais registros, optei por fazer a análise dos dados no transcorrer dos capítulos ao justapor os teóricos em evidência.

Ao contactar as famílias, no PIT, aproximei-me para uma primeira abordagem informal e, a partir daí, sugeri o agendamento de visitas e as entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas duas visitas formais para cada família, em dias e horários diferentes, que possibilitaram: a observação de mecanismos utilizados por elas para lidar com as altas habilidades/superdotação presentes no cotidiano, e a valoração dada às atividades escolares e extraclasse, bem como a relação familiar destes alunos.

Em virtude de estas famílias serem participantes ativas do Grupo de Pais, pertencente ao PIT, e de eu também fazer parte, nas discussões das temáticas em cada encontro, pude enriquecer a pesquisa através das contribuições registradas no

diário de campo. Nas visitas domiciliares, fui muito bem acolhida, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa.

Para a realização da entrevista semiestruturada, eu e as mães optamos por espaços públicos para a neutralidade da coleta de dados. Com a Mãe X, que representa a primeira família, o encontro aconteceu no CAFÉ DA CESMA – Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria, e com a Mãe Y, a segunda família, no hall da Antiga Reitoria da UFSM, localizada na rua Floriano Peixoto. Ambas transcorreram de maneira tranqüila e descontraída, possibilitando um apanhado de informações além das questões abordadas.

O desenhar da escrita desta pesquisa apresenta as considerações iniciais como primeira parte, onde estabeleço uma relação dialógica entre os estudos teóricos e as vivências pessoal e profissional. Apresentei, também, a temática, os objetivos geral e específicos, o problema de pesquisa, o estado da arte, bem como, os caminhos metodológicos.

Assim, o Capítulo I aborda as concepções de altas habilidades/superdotação a partir de uma visão histórica dos conceitos de inteligência.

O Capítulo II versa sobre a visão histórica da educação e da escolarização, e as Políticas Públicas para a educação do aluno com altas habilidades /superdotação, como uma necessidade educacional especial.

O Capítulo III, por sua vez, mostra, através da evolução temporal, a significação e caracterização da família como instituição social.

Enfim, as considerações finais apresentam as constatações dos dados analisados no transcorrer do estudo e possíveis indicativos para novas pesquisas. Neste contexto, entendo que o conteúdo desta pesquisa possibilitará um enriquecimento acerca do tema que relaciona as expectativas das famílias com a escolarização dos seus filhos que apresentam altas habilidades/superdotação.

# CAPITULO I – CARACTERIZAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA

## 1.1 – Altas habilidades, inteligência e superdotação

Para escrever ou falar sobre altas habilidades/superdotação, faz-se necessário conceituar inteligência. Essa, no senso comum, é entendida como capacidade mental de raciocinar. Tal capacidade é uma característica específica de nós, os humanos, e isso, diferencia-nos dos demais seres vivos. O conceito de inteligência está atrelado a muitas interpretações de diferentes autores, culturas e momentos históricos/sociais.

As diversas pesquisas, na área das habilidades mentais, tornam claro que a inteligência é mais fácil de ser medida do que definida. O conceito ou a definição de inteligência vem se transformando ao longo do período histórico.

Desta forma, o conceito de altas habilidades/superdotação também evoluiu historicamente de uma concepção unidimensional, limitada a aptidões cognitivas e a avaliações psicométricas, para uma compreensão multidimensional. A inteligência passa, então, de uma característica interna e abstrata da mente, para as características externas do meio social.

Os inúmeros registros, numa linha temporal e histórica, mostram-nos a cultura grega como uma das que mais atenção deu à inteligência superior. Platão e Aristóteles formularam uma distinção entre os aspectos cognitivos da natureza humana e os aspectos *hórmicos*, ou seja, do comportamento humano. Cícero, mais tarde, inventou o termo inteligência. Platão considerou essa como habilidade de aprender e acreditou que as diferenças individuais, referentes à intelectualidade e à personalidade, são de causas genéticas. Na sua famosa fábula dos metais diferentes, esse autor (2001, p. 130) diz, através do diálogo entre Glauco e Sócrates:

**Glauco** — Não era sem razão que hesitavas, a princípio, em contar-nos esta fábula.

**Sócrates** — Convenho contigo; mas já agora direi o resto. Sois todos irmãos — lhes direi — os que fazeis parte do Estado; mas o Deus que vos criou fez entrar o ouro na composição de vós outros que sois aptos para governar. Por isso mesmo os tais são mais preciosos. Misturou a prata na

formação dos guerreiros; o ferro e o cobre, na dos lavradores e artífices. Assim, tendo todos uma origem comum, tereis ordinariamente filhos que se vos assemelhem. Poderá, porém, acontecer que o cidadão de raça de ouro tenha um filho de raça de prata; e, por outro lado, que o de prata produza o de ouro, e que o mesmo suceda a respeito das outras raças. Por isso ordena Deus, principalmente aos magistrados, que se ocupem acima de tudo em conhecer de que metal é feita a alma de cada criança, e que, se em seus próprios filhos encontrarem alguma mescla de ferro ou cobre os tratem sem mercê alguma e os releguem à categoria dos artesãos ou lavradores. Também requer Deus que, se estes últimos tiverem filhos que venham ao mundo com mescla de ouro ou prata, elevem aqueles à categoria de magistrados, estes à de guerreiros. Porque há um oráculo que diz que a república perecerá no dia em que for governada pelo ferro ou bronze. Conheces algum meio de persuadi-los da verdade desta fábula?

**Glauco** — Não para persuadir à geração de que falas; porém, sim, aos seus filhos e netos e demais descendentes.

Portanto, esse filósofo achava que a tarefa mais importante dos Governos era determinar tarefas e deveres de acordo com as capacidades inatas da pessoa em questão. Desta forma, surgiu o interesse pelos mais inteligentes. Ele selecionava os meninos e meninas que se destacavam e crescia em seus currículos disciplinas de ciências e metafísica. Neste grupo, havia aqueles que se destacariam mais ainda e que, por isso, seriam preparados para serem líderes de governo. Já em Roma, a Educação Superior era destinada apenas aos mais capazes.

A noção de inteligência foi aperfeiçoada pelo filósofo Herbert Spencer, pelo estatístico Karl Pearson e pelo primo de Darwin, o gênio mundialmente conhecido, Sir Francis Galton, pois eles introduziram as noções de mensuração, evolução e genética experimental no estudo da inteligência.

Galton, em 1869, na sua obra *O gênio hereditário*, fez a associação da inteligência aos sentidos e, assim, considerou que a superdotação seria um fenômeno transmitido através das gerações.

Ainda no século XIX, temos contribuições de fisiologistas como Hughlings, Jackson, Scherrington, Campbell, Brodman e outros que fizeram investigações experimentais e estudos microscópicos do cérebro. Esses trabalhos confirmaram a teoria de Spencer, a qual diz que um tipo básico de atividade se desenvolve através de estágios regularmente definidos, em formas mais altas e mais especializadas.

Charles Spearman, psicólogo, argumentou que existia alguma capacidade cognitiva abrangente, contínua, permitindo às pessoas raciocinarem bem, resolverem problemas e, em geral, terem êxito no campo cognitivo e este processo ele nomeou de *fator G*.

Alfred Binet, na França, e Hermann Habinghaus, na Alemanha, planejaram os testes de inteligência. Binet atendeu a uma solicitação das autoridades francesas que queriam prever quais crianças teriam sucesso para bem aproveitá-las no futuro. Ainda hoje, esses testes são utilizados como suporte para identificação das altas habilidades/superdotação.

O termo QI – Quociente Intelectual – surge em 1911, quando o alemão Willian Stern desenvolveu o coeficiente mental, uma equação em que a idade mental é dividida pela idade cronológica e multiplicada por 100.

Em 1916, Levis Terman propõe a revisão da escala Standford-Binet e, em 1921, deu início a mais longa pesquisa longitudinal na área da inteligência. Assim, Terman define como sendo crianças com altas habilidades/superdotação aquelas que possuem QI igual ou superior a 140.

Thurstone apresenta, em 1936, à comunidade científica, sua teoria das habilidades mentais primárias, afirmando que os testes mediram algo muito semelhante à inteligência geral de Spearman, ou o *fator G*, mas que mediram várias outras habilidades mentais, também primárias, além da inteligência e independente dela. Neste mesmo ano, Piaget (1976, Prefácio) se propõe a explicar que as origens do funcionamento mental dependem não somente da contribuição genética, mas também do ambiente. “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas.”

Em 1950, Guilford levou muitos pesquisadores a considerar a inteligência como mais do que uma habilidade ampla e unitária. Esse estudioso considerou-a como um conjunto diversificado de habilidades intelectuais e criativas. No seu livro *Caminho para além do QI*, afirma que a inteligência não tem um nível geral de habilidades e, sim, que é composta de altos e baixos, quebrando o tabu de que é impossível melhorar a inteligência através de exercícios.

Em meio a tantos teóricos que defendem a concepção de inteligência ligada ao *fator G*, Gagné (2004) propõe que a superdotação refere-se a medidas de potencial, habilidades não treinadas, isto é, associada à habilidade intelectual geral. Nesse modelo, as habilidades naturais atuam como meios para contribuírem com destrezas mais específicas: os talentos.

De acordo com Sternberg (2000), para compreender habilidades, devemos não estar presos apenas ao QI, mas pensarmos, também, na habilidade intencional

que as pessoas inteligentes possuem de adaptar-se a diferentes ambientes. A essa habilidade ele chama de Inteligência Exitosa.

Dessa forma, Sternberg elabora a Teoria Triárquica de inteligência humana. Segundo ele, esta pode ser entendida ou associada aos mundos externo e interno do indivíduo, considerando que a experiência é o mediador entre os dois mundos. Assim, propõe três tipos de inteligência: *a analítica* – que envolve a análise e avaliação de idéias ou resolução de problemas; *a tomada de decisão*; e *a criatividade* – que corresponde à geração de novas idéias.

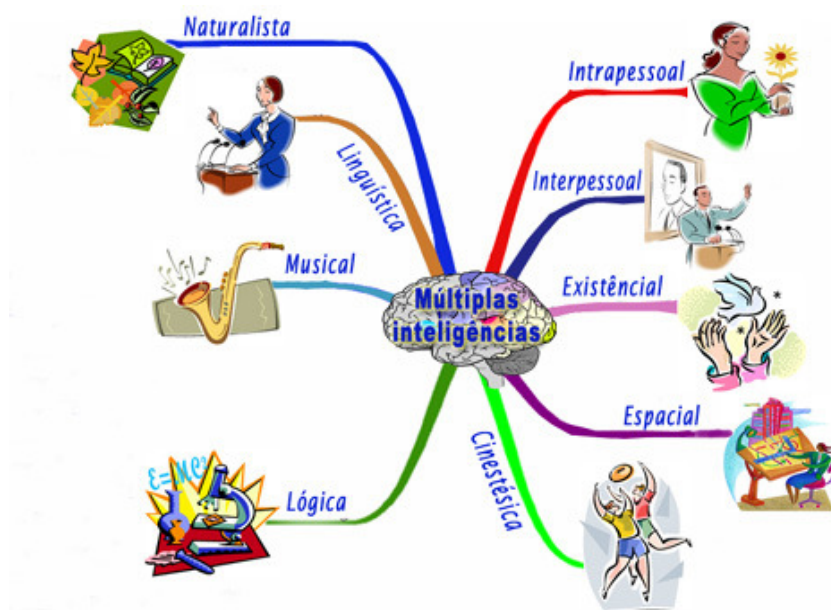
A partir da teoria triárquica da inteligência, ele cria uma concepção plural de superdotação e formula, a partir daí, um modelo pentagonal, o qual considera que este deve ter um conjunto de cinco características: excelência, raridade, produtividade, demonstratividade e valor. Daí, então, temos o Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized – WICS – que ainda é utilizado como suporte no processo de identificação das altas habilidades/superdotação.

Como na maioria das demais áreas da vida humana, as discussões científicas sobre altas habilidades, talento, têm sido permeadas por concepções que apontam à herança biológica, à estimulação ambiental e outras. Enquanto a neurobiologia valoriza os mecanismos cerebrais, a genética ressalta o papel dos genes, a educação busca fatores psicológicos, educacionais e sociológicos que possam contribuir para o desenvolvimento e aproveitamento das potencialidades do homem como sujeitos historicamente ativos.

A partir da década de 80, as teorias embasadas na inteligência única começaram a ser, cientificamente, questionadas. Portanto, na década de 90, surgiu Gardner com a teoria das Inteligências Múltiplas. Este se apoiou em seus antecessores, como Thurstone e Guilford, assumindo que o mapa cerebral sugere áreas distintas de funcionamento inteligente. De acordo com seus estudos, existem tipos de inteligências independentes.

Nas primeiras pesquisas foram identificadas e mapeadas nove inteligências:





**LÓGICO/MATEMÁTICA** – habilidade de usar números efetivamente;

**VERBAL/LINGÜÍSTICA** – habilidade no uso da palavra oral e escrita;

**CORPORAL/CINESTÉSICA** – habilidade no uso do corpo todo para expressar idéias e sentimentos;

**MUSICAL/SONORA** – habilidade para ritmo, melodia ou tons da música;

**EMOCIONAL/INTERPESSOAL** – habilidade de perceber e compreender o interior das outras pessoas;

**EMOCIONAL/INTRAPESSOAL** – habilidade de perceber e compreender o interior de si mesmo;

**VISUAL/ESPACIAL** – habilidade para perceber e usar o mundo visual e emocionalmente;

**NATURALISTA/ECOLÓGICA** – habilidade de reconhecer e usar produtivamente a fauna e a flora; e

**ESPIRITUALISTA/EXISTÊNCIA** – habilidade para entender fenômenos relacionados a uma força superior, religiões e mistérios da existência humana.

Atualmente, estão sendo pesquisadas mais três outras inteligências pelo mesmo autor:

**POLÍTICA** – habilidade para lidar com assuntos de cidadania, direitos humanos, legislação, políticas públicas, etc.;

**ÉTICA/MORAL** – habilidade de entender condutas humanas sob a ótica da ética e moral; e

**PICTOGRÁFICA** – habilidade de expressar sentimentos e idéias através de ilustrações.

O teórico afirma que todos os indivíduos possuem todas as inteligências em algum grau e, assim, em 1995, ele relaciona altas habilidades/superdotação à manifestação das várias inteligências de um indivíduo, podendo esse ser promissor em apenas algumas das inteligências e em outras com o desempenho não tão bom.

A inquietação com o atendimento educacional para as pessoas com altas habilidade/superdotação, no Brasil, começou no ano de 1929, quando a professora Helena Antipoff, pesquisadora dos aspectos da inteligência humana, chamava a atenção para a necessidade de se identificar os superdotados e prestar serviços educacionais especializados aos alunos que se destacassem por suas habilidades e talentos especiais. Sob orientação de Antipoff, em 1945, um grupo de alunos com potencial superior, reunia-se no Instituto Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, para realizar estudos nas suas áreas de habilidade. Em 1962, ela iniciou atendimento ao aluno bem dotado, na zona rural de Minas Gerais.

Segundo Alencar e Fleith (2001), os primeiros alertas oficiais para a questão das Altas Habilidades/Superdotação aparecem em 1967, com uma comissão do Ministério de Educação, encarregada de estabelecer os critérios para identificar e atender tais indivíduos e, em 1971, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que passou a dar apoio às questões referentes à superdotação e altas habilidades em todo o país, inclusive realizando seminários na área. Em 1978, foi criada a Associação Brasileira para Superdotados e novas ações e seminários foram realizados desde então.

Já em 1987, foi publicado o documento *A Hora do Superdotado: Uma Proposta do Conselho Federal de Educação*, apresentando, segundo as mesmas autoras (Idem), princípios básicos da educação especial e orientações sobre procedimentos de identificação e sugestões de programas de atendimento aos superdotados, além de uma proposta de definição de superdotação para o país. Em 1995, a Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, publicou as políticas federais e as diretrizes para a educação do aluno com altas habilidades.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – Lei nº 9.393 de 20 de dezembro – e com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001, este atendimento foi reconhecido legalmente, e algumas iniciativas das redes públicas e privadas de ensino vêm sendo implementadas em vários estados.

Alguns referenciais bibliográficos, segundo Fleith (2001), mostram-nos que alguns estados vêm se destacando neste sentido, como o Distrito Federal que tem um programa de atendimento funcionando desde 1977. Conforme Alencar e Fleith (2001), estados como Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul e Rondônia contam com programas de iniciativa pública e privada implementados para atender alunos que se destacam nas áreas intelectual e acadêmica. Outros estados como Amazonas, Distrito Federal, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo possuem programas implementados.

Desta forma, utilizar-se-á a concepção das altas habilidades/superdotação de acordo com o paradigma da educação inclusiva (2008, p. 15), proposto pela Política Nacional de Educação Especial, a qual conceitua:

Alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

No contexto dessa política, as pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação possuem características únicas em seu processo de ensino/aprendizagem, por isso classificam-se em:

- **Tipo Intelectual** – caracteriza-se por apresentar alto nível de abstração e raciocínio, criticidade, habilidade notória para a memorização e resolução de problemas;
- **Tipo Acadêmico** – destaca-se por aptidão acadêmica específica, gosto e motivação por disciplinas, concentração, agilidade no raciocínio capaz de avaliar, sintetizar e organizar os conhecimentos adquiridos;
- **Tipo Criativo** – apresenta originalidade, imaginação, capacidade de resolução de problemas de forma alternativa e inovadora, além de autoexpressão fluência, flexibilidade;

- **Tipo Social** – apresenta capacidade de liderança, cooperação e sentimento de sensibilização com o outro, alto poder de persuasão, enfim, capacidade inata para estabelecer relações sociais;
- **Tipo Talento Especial** – caracteriza-se por apresentar habilidades específicas nas seguintes áreas: artes plásticas, musicais, literatura e artes cênicas; e
- **Tipo Psicomotor** – caracteriza-se pela grande habilidade e interesse por atividades psicomotoras, apresentando exímio desempenho quanto à velocidade, controle e coordenação motora, resistência física.

O conceito de altas habilidades/superdotação, dado pela política anteriormente citada, está também fundamentado nos estudos do norte-americano Joseff Renzulli, autor da Teoria dos Três Anéis. Nesta, a superdotação manifesta-se quando ocorre a intersecção dos três referidos anéis, que são:

**CAPACIDADE ACIMA DA MÉDIA** – que se subdivide em: *habilidade geral*, que se trata da capacidade do processamento das informações e integração das experiências que resultam das respostas adequadas a novas situações, implicando no pensamento abstrato; *habilidades específicas* que versam nas capacidades de aquisição do conhecimento ou para executar uma ou mais atividades de um tipo específico;

**ENVOLVIMENTO COM A TAREFA** – caracteriza-se pelo interesse que o sujeito apresenta em relação à determinada área que empreende, despertando aspectos referentes à motivação, persistência e empenho pessoal para realizar a tarefa; e

**CRIATIVIDADE** – caracteriza-se pela capacidade de associar diferentes informações para construção de novas soluções, envolve, entre outros: originalidade de pensamento, aptidão para deixar de lado as convenções e talento para realizar projetos originais.

Para Renzulli & Reis (1997) há a importância de se entender a superdotação como uma condição ou um comportamento que pode ser desenvolvido em algumas pessoas, em certas ocasiões e sob certas circunstâncias.

Renzulli (2004, p. 82), por sua vez, divide a superdotação em dois tipos:

**Acadêmica:** é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para relacionar alunos para programas especiais.

**Produtivo-criativo:** caracteriza-se por aspectos do envolvimento humano onde há incentivo de idéias, originalidade na criação de produtos. Dessa forma, o aluno é levado a utilizar seu pensamento para produzir novas idéias e conhecimento.

As iniciativas, no tocante às altas habilidades/superdotação, no Rio Grande do Sul, estão agrupadas, em maior destaque, na capital Porto Alegre e na cidade de Santa Maria.

Em Porto Alegre, a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul, conta com o Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades – CEDEPAH.

As propostas para atendimento deste centro, criado em 1994, visam à identificação e ao atendimento sistemático e assistemático da pessoa com altas habilidades/superdotação por meio da compreensão da subjetividade singular desses sujeitos para seu autoconhecimento e uma melhor relação com o meio; formação de grupos de crianças, adolescentes e adultos com objetivo de trocas vivenciais, expressões do pensamento e experiências criativas; atendimento às famílias e às escolas, potencializando-as no reconhecimento e uso de seus recursos no processo de educar seus filhos/alunos; proporcionando ações que viabilizem sensibilizar a comunidade, despertando-a para um processo reflexivo e esclarecedor nas questões pertinentes à pessoa com altas habilidades/superdotação e sua integração educacional e social; capacitação de profissionais para atuarem com essa clientela, instrumentalizando-os para atendimento educacional, aprofundamento e/ou enriquecimento curricular, flexibilização de currículos, adaptação de metodologias e avaliação, numa proposta inclusiva; pesquisa na área com objetivo de ampliação do conhecimento sobre o tema, possibilitando uma constante interface entre a teoria e a prática.

O Colégio Militar de Porto Alegre desenvolve, desde 1997, o Projeto de Potencialização e Enriquecimento – PROPEN – que atende alunos, professores e clubes. No tocante aos alunos, a proposta geral do projeto é possibilitar que o jovem que apresenta indicativos de talentos/habilidades acima da média possa produzir mais, e mais cedo, não só para si mesmo, mas, principalmente, para a coletividade na qual está inserido. O trabalho, então, direciona-se para que esse aluno cresça e

faça o grupo crescer com ele, evitando, ainda, que possa vir a perder tais habilidades com o passar dos anos, ou possa direcioná-las para fins ilícitos.

Em relação aos professores, a proposta geral é a identificação de oportunidades de aperfeiçoamento existentes nas Universidades de Porto Alegre/Grande Porto Alegre, bem como naquelas que, embora situadas em outros locais, ofereçam cursos de especialização a distância. Tal pesquisa, combinada com o conhecimento que os membros do PROPEN possuem sobre as aspirações e inclinações de cada professor, possibilita que os cursos/seminários/congressos possam ser oferecidos aos interessados.

No que concerne aos clubes, a proposta geral é oferecer-lhes o apoio administrativo/pedagógico/educacional de que necessitam, quando, então, o PROPEN se constitui no elemento de ligação com as infraestruturas interna e externa que podem viabilizar e/ou facilitar os projetos que desenvolvem.

A outra ação desenvolvida no tocante às altas habilidade/superdotação no Estado é pela Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação, que nasceu durante o IV Seminário Nacional sobre Superdotados, realizado em Porto Alegre, de 21 a 23 de outubro de 1981, sob a denominação Associação Brasileira para Superdotados/RS. É uma Organização Não Governamental – ONG – sem fins lucrativos, registrada na Secretaria de Trabalho, Cidadania e Assistência Social do Rio Grande do Sul e no Conselho Municipal de Assistência Social, com Declaração de Utilidade Pública Federal e Estadual. Suas atividades se desenvolvem em quatro eixos principais:

**ACONSELHAMENTO E ASSESSORIA:** A pessoas com altas habilidades e suas famílias, professores, profissionais de diversas áreas, órgãos públicos e privados, órgãos de imprensa e divulgação;

**DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES:** Representação em instâncias públicas, reivindicações de atendimento perante secretarias estadual e municipal, Conselhos e demais órgãos públicos;

**PESQUISA E CAPACITAÇÃO:** Estudo de Prevalência de Alunos com Indicadores de Altas Habilidades/superdotação nas Escolas Públicas e Privadas da Região Metropolitana de Porto Alegre, apoio e divulgação de pesquisas na área, participação em eventos, organização de eventos, cursos de formação, grupo de estudos; e

**SENSIBILIZAÇÃO E INFORMAÇÃO:** Reuniões mensais, palestras em escolas e faculdades públicas e privadas, órgãos de imprensa e divulgação, biblioteca especializada, projeto Jornadas CRIARTEIRAS.

Em Santa Maria, destaca-se o PIT que dá atenção aos alunos com altas habilidades/superdotação, mediante a adoção de práticas educacionais específicas que favoreçam a sua identificação, seu desenvolvimento e a estimulação de seu potencial.

O Programa, acima referido, é desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial Interação e Inclusão Social – GPESP – da UFSM. Este teve sua gênese em agosto de 2003, no município de Santa Maria/RS, e funciona como um projeto de extensão universitária até os dias atuais, ligado diretamente ao CNPq – Centro Nacional de Pesquisa.

Conforme Fortes (2008), os alunos selecionados para participar do PIT são identificados pelo projeto de Iniciação Científica *Da identificação à orientação de alunos com características de altas habilidades*, executado também pelo GPESP/CNPq. Tal identificação é realizada em estabelecimentos de ensino dos sistemas estaduais, municipais e particulares da cidade de Santa Maria/RS, com alunos dos anos primeiros do Ensino Fundamental.

Segundo a mesma autora, o método de identificação desse grupo de alunos corresponde a ações multidimensionais, apresentado por várias etapas e estratégias como: **a) preparação da conscientização e esclarecimentos sobre a temática das altas habilidades**, ministrada pela equipe executora do programa, com a finalidade específica de identificar os alunos com características de altas habilidades nas salas de aula; e **b) aplicação de um questionário com 26 (vinte e seis) itens aos professores**, contemplando nele as características comumente observadas em alunos com altas habilidades.

Diante disso (Ibidem, idem), o PIT objetiva a constituição das ações, recursos e dados que venham a integrar-se no sistema de ensino e na comunidade, colocando esse conjunto de fatores em ações integradas e consistentes, para melhor apoiar e assessorar o desenvolvimento de alunos com características de altas habilidades/superdotação.

Atualmente, o PIT é desenvolvido aos sábados, no turno vespertino, na escola Estadual Padre Caetano. A duração dos encontros gira em torno de duas

horas. Participam do Programa cerca de 22 (vinte e dois) alunos, com idade entre 03 (três) a 16 (dezesesseis) anos.

A equipe executora do programa é composta de 18 (dezoito) pessoas: 03 (três) mestrandos e 01 (um) doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM/PPGE, 02 (duas) acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM, 10 (dez) acadêmicas da graduação em Educação Especial/UFSM, a Coordenadora do Programa e outros colaboradores. O PIT vincula parcerias com os demais cursos da Universidade Federal de Santa Maria, possibilitando aos demais acadêmicos a organização de atividades e a vivência de teoria e prática.

Através de oficinas temáticas, tais acadêmicos – de letras, matemática, geografia, história, informática, educação física, ciência, teatro, zootecnia, veterinária, entre outros – contribuem com a proposta de enriquecimento. Segundo a autora acima citada (Idem), é importante frisar que essas oficinas temáticas instigam a ascensão, especialmente, da criatividade dos alunos, além de possibilitar a interação com distintos campos de informações e o incremento de habilidades, de acordo com o interesse de cada um.

O Programa possibilita aos pais dos alunos palestras e discussões sobre a temática em questão, a fim de que eles reúnam as melhores condições possíveis para compreender seus respectivos filhos, como também apoiar e incentivar o desenvolvimento de suas habilidades.

Para a mesma autora (idem), a partir dos objetivos delineados para circunstanciar a concretização do PIT, destacam-se atividades de enriquecimento proposto pelo Modelo de Enriquecimento Escolar Renzulli & Reis (1986). Tal modelo pressupõe uma multiplicidade de conhecimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, esquematizadas tanto para a implementação no espaço escolar como fora dele. Tais atividades são denominadas de Enriquecimento do tipo I, II e III.

**Enriquecimento do Tipo I** – Nas atividades propostas nesta abordagem, os alunos têm a oportunidade de descobrir uma gama de variedade em áreas ou tópicos do conhecimento, como pessoas, locais, acontecimentos, os quais, geralmente, não são contemplados no currículo da escola regular.

**Enriquecimento do Tipo II** – As ações, nesse tipo de enriquecimento, visam à utilização de procedimentos, materiais e técnicas de pesquisa, que beneficiam o desenvolvimento de habilidades superiores. Podem ser de âmbito geral, como o



pensamento criativo, a solução de problemas, a atitude de analisar, sintetizar e avaliar; ou mais específicas, como desenvolver habilidades avançadas para aprendizagem da ciência, criando experimentos, analisando os dados e característica do tópico de seu interesse, além de estimular os processos de expansão pessoal e social, tais como liderança, comunicação e o acréscimo de autoconceito positivo.

**Enriquecimento do Tipo III** – Para a eficaz ampliação de atividades realizadas nessa abordagem, supõe-se basicamente o uso de técnicas e estratégias anteriormente pesquisadas, o que admite a inquirição de problemas reais envolvendo os alunos no desenvolvimento de projetos de pesquisa numa área de seu interesse.

Para Fortes (idem), é de suma importância o uso desses tipos de enriquecimento, pois estimulam o pensamento criativo, possibilitando a vivência de experimentos distintos baseados nos interesses e necessidades de cada aluno. Dessa forma, o PIT é um programa flexível, na medida em que organiza e planeja suas atividades de acordo com os recursos disponíveis e as características do contexto de seus respectivos protagonistas, criando, sobretudo, um ambiente desafiante conforme as habilidades e os interesses destes.

Nesse sentido, o PIT vem desenvolvendo um trabalho de tutoria nas escolas em que os alunos estão matriculados. Essa iniciativa possibilita condições de esclarecimento sobre as dúvidas acerca da temática das altas habilidades, como também indica sugestões de estratégias educacionais facilitadoras do desenvolvimento potencial dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Nessa ótica, Santa Maria identifica e estimula o potencial desses alunos, encorajando-os a participar de atividades investigativas que resultem em projetos ou contribuições criativas e originais.

Nesse contexto, sabemos que essas pessoas formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e capacidades diversificadas; diferem um dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, como podemos verificar na fala da Mãe X, quando ela diz:

[...] Com um ano e pouco ele já falava. E engatinhou com cinco meses. Ele via, ele decorava e aí com três anos, três anos e pouquinho, ele começou a perguntar: Mãe, que letra é essa?(No computador) A gente jogava no computador. Daí era as cores, as formas. Depois ele começou a olhar no teclado: Que letra é essa? Que letra é essa? Aí, ele sabia teclar o nome

dele, papai, mamãe. Depois ele começou a perguntar: Mãe como é que eu faço tal palavra? Aí eu dizia: C e o A, CA; o S e o A, SA – CASA. (...)

Nessa fala está contemplado um dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Conseqüentemente, os níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e, principalmente, suas necessidades educacionais especiais diferem dos seus pares. Visto que a Mãe Y, em uma das suas falas, evidenciou este fato: “Com 10 (dez) meses tava falando. Com 1 (um) aninho tava dançando na boquinha da garrafa. Chegava num aniversário tomava conta. No lugar que chegasse ele tomava conta. Muito extrovertido. Como se tirasse o brilho dos outros.” Portanto, tais depoimentos (re)afirmam as diferenças no processo de desenvolvimento de ambos.

## **1.2 – A identificação da pessoa com altas habilidades/superdotação**

É preciso identificar, na conjuntura atual, o potencial humano que se destaca para que não se perca, e ainda seja aproveitado em benefício da própria sociedade.

Mettrau (2000, p. 45) afirma: “a inteligência é a expressão de um processo dinâmico profundamente afetado pela emoção, pelos desejos e pelo afeto”. Dessa forma, podemos entender as altas habilidades/superdotação como expressões maximizadas da inteligência humana. Essas se manifestam num processo dinâmico, envolvendo o criar, o conhecer e o sentir, e realizadas dentro do contexto social. Como fica evidenciado na fala da Mãe Y ao dizer:

Eu acredito assim ó, que o meu Filho Y desde pequeninho ele foi muito... como vou dizer! Assim... eu tinha minha bisa né. Ela tava velhinha, eu morava em outro bairro, distante dela, e eu vinha os dias pra cá. E ela, até quando ele tava dormindo, ela ficava conversando com ele. Ela contava historinha pra ele. Aí acho que isso ajudou muito. Ele foi muito estimulado. Ela conversava, contava historinha. Isso ajudou muito. As brincadeiras que ela fazia. E ele conviveu muito com adulto.

Identificar para estimular crianças e jovens com altas habilidades/superdotação tem se constituído um desafio tanto para a família como para a escola. Ao contrário do que muitos imaginam, as pessoas com essas características podem não apresentar altas habilidades/superdotação em tudo que

fazem, mas sim em áreas específicas de interesse ou do desenvolvimento. Dessa forma, nem sempre são bons alunos, podendo evidenciar comportamentos de rebeldia, recusando-se a fazer atividades cotidianas. Ou como pode ser visto na fala da Mãe Y: “Nunca teve reprovação, ele sempre passou. Ele nunca tinha pego recuperação. Nunca teve nota sobrando. Ele é sempre com notas no limite. Ele poderia ir melhor mas sempre no limite.” Portanto, são pessoas que não passam de alunos que se mantêm sempre dentro da média exigida pela escola.

As altas habilidades/superdotação não uniformizam as pessoas, elas apresentam características e traços que variam com o contexto sociocultural em que estão inseridas. Portanto, não basta identificá-las; é necessário, também, que a família e a escola reconheçam tais potenciais presentes.

De acordo com Renzulli & Reis (2000, p.158), as características, freqüentemente, encontradas nos alunos com altas habilidades/superdotação escolar são:

- Notas excelentes;
- Gosta de perguntar;
- Aprende com rapidez;
- Tem boa memória;
- Apresenta grande vocabulário;
- Excelente concentração;
- É perseverante;
- Excelente raciocínio verbal e/ou numérico;
- Lê por prazer;
- Gosta de livros técnicos/profissionais;
- É um consumidor de conhecimento;
- Gosta do ambiente escolar;
- Busca ativamente novas aprendizagens;
- Necessita de estimulação mental;
- Tem paixão para aprender;
- Grande intensidade emocional; e
- Intenso perfeccionismo.

Altas habilidades/superdotação criativo-produtivas são:

- Não necessariamente apresentar um elevado QI;
- Ser criativo e original;
- Apresentar diversidade de interesses;
- Gostar de brincar com as idéias;
- Procurar novas formas de fazer as coisas;
- Não gostar de rotina;
- Pensar por analogias;
- Usar o humor;
- Gostar de fantasiar;
- Não ligar para as convenções;
- Ser sensível aos detalhes;
- Ser produtor de conhecimentos;
- Encontrar ordem no caos;
- Investir emocionalmente, de maneira intensa, naquilo que faz;
- Necessitar de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desprezo;
- Frequentemente questionar regras/autoridade;
- Demonstrar capacidade de reflexão;
- Apresentar imaginação vivida;
- Apresentar preocupação moral com idade precoce;
- Precisar de apoio dos adultos para persistir em suas tarefas ou para canalizar suas energias de forma eficiente;
- Demonstrar sensibilidade, empatia;
- Demonstrar perceptividade; e
- Apresentar senso agudo de justiça.

Necessário se faz lembrar que tais características podem ser percebidas de formas isoladas ou combinadas, mas não necessariamente elas irão aparecer todas juntas. As habilidades apontadas poderão ser aprofundadas a partir das oportunidades oferecidas a essas pessoas. Como corrobora a fala da Mãe X: “A

gente notava que acontecia alguma coisa estranha com ele. Tudo era mais rápido. A gente sentia um pouco de medo por causa dessa precocidade. Aí ele foi crescendo e foi pra escola. Lá na escola ele foi querendo mais e mais, sempre mais. (...)” Portanto, elas podem ser percebidas pela família, por amigos, mas, geralmente, são oficialmente identificadas com altas habilidades/superdotação pela escola por ser a prática da identificação mais comum.

De acordo com Feldhusen (1998); Renzulli & Reis (1997), indicação por parte de colegas de turma é uma alternativa a ser utilizada no processo de identificação. Sendo que deve ser a partir de uma conversa com a turma, solicitando aos alunos que indiquem algum ou alguns colegas que possam apresentar altas habilidades/superdotação.

A indicação pelos colegas é respaldada pela aproximação dos alunos e do convívio diário e informal, possibilitando, assim, uma percepção de aspectos que, muitas vezes, não são tão visíveis aos professores e à família.

A autoindicação também é uma estratégia pouco utilizada no processo de identificação, mas que pode ser muito favorável. O aluno estará fazendo uma autoanálise sobre as áreas que ele julga apresentar talento, os projetos e/ou atividades que possa ter desenvolvido, livros que possa ter lido, conhecimentos que possa ter adquirido e aprofundado por interesse próprio.

A família também constitui uma excelente fonte de indicações e de informações. Ela pode perceber diferenças que se sobressaem durante o processo de desenvolvimento de seus filhos e, por isso, indicá-los para atendimento em algum programa especializado ou, simplesmente, para a escola ficar atenta às potencialidades dele. Como foi, por exemplo, o caso da Mãe X: “[...] Aí ele foi crescendo e foi pra escola. Lá na escola ele foi querendo mais e mais, sempre mais. Daí minha tia disse que eu tinha que procurar o pessoal do PIT. Ela já conhecia o programa por causa do meu primo e afilhado que já fazia parte. (...)”.

Renzulli & Reis (1997) apresentam uma lista de características do aluno a ser reconhecida pelos pais durante o processo de identificação. Trata-se de uma escala em que os pais avaliam a frequência do comportamento ou situação listada.

Contudo, a identificação a partir da indicação da escola é a alternativa mais comum, geralmente o professor percebe ou é levado a perceber aquele aluno que se diferencia dos demais. Portanto, é necessário que esse se aproprie do conhecimento sobre quem é o aluno com altas habilidades/superdotação e quais as características

dele. Como pode ser verificado na resposta da Mãe Y, diante do seguinte questionamento:

Como e quando foi identificado o (a) seu (sua) filho (a) como pessoa com altas habilidades/superdotação?

Graças a professora da primeira série. Uma professora excelente. Essa escola foi traumática, ainda bem que teve essa professora que foi maravilhosa. Teve gente maravilhosa e outros não. (...)

Guenther (2000) sugere indicadores de observação em sala de aula, em um guia composto por 26 (vinte e seis) afirmações e descrições de comportamentos e características que podem estar presentes em alunos com indícios de altas habilidades/superdotação. O professor pode fornecer informações a respeito dos interesses, hobbies, atividades extracurriculares, hábitos de leitura e características do aluno em avaliação, além de participação em projetos especiais. De acordo com a referida autora (2000, p. 95):

O instrumento de identificação utilizado pelo professor, deve ter algumas qualidades como: ser facilmente introduzido e utilizado de forma integrada ao trabalho regular de sala de aula e do ambiente escolar; incorporar situações variadas; incluir, porém ultrapassar, situações de desempenho e produção escolar; ser manejado por um professor bem situado dentro da experiência escolar; aplicar-se a toda população escolar; ser manejável, prático, de compreensão e utilização simples.

A escola poderá utilizar o portfólio do talento total, o qual é um instrumento que foi desenvolvido para identificar e maximizar o potencial do aluno. Renzulli (2000) propõe que o portfólio seja constituído de forma colaborativa, com a participação dos alunos, familiares e professores. Trata-se de um processo sistemático por meio do qual inventários de interesse, estilo de aprendizagem, de expressão e produtos elaborados pelo aluno são coletados para orientá-lo, também o professor, quanto as decisões a serem tomadas em relação ao trabalho que precisa ser desenvolvido.

Sabatella (2005) relata que a falta de identificação e de um atendimento adequado, que seja condizente com as potencialidades e com as necessidades educacionais específicas do aluno, pode resultar sentimentos de exclusão e/ou desajuste social nele. Por isso, não basta apenas identificar o aluno e saber seu potencial, é preciso promover o estímulo deste.

Os filhos das famílias, que foram objetos de estudo nesta pesquisa, foram identificados e estão sendo atendidos pelo PIT. O Programa é constituído pelo Projeto de Pesquisa: *Da identificação à Orientação de alunos com características de altas habilidades*, que tem como objetivo identificar alunos da rede pública de ensino e promover o reconhecimento de suas características e da temática altas habilidades/superdotação no contexto escolar.

A identificação no projeto acontece de acordo com as seguintes etapas:

- Contato informativo com a escola através de conversas e palestras para a direção e docentes. Neste momento de informações, são abordados conceitos de altas habilidades, características, mitos presentes no senso comum em relação ao aluno com altas habilidades;
- Solicitação aos professores para preenchimento do guia de observação da pesquisadora brasileira Zenita Guenther. Esse preenchimento possibilita a caracterização dos alunos quanto ao seu comportamento e sua aprendizagem. Em seqüência, são realizadas entrevistas com os professores que atuam com o aluno e com os que atuaram no ano anterior, para a verificação das características reconhecidas.

Como última etapa, destaca-se a aplicação de atividades sugeridas pelas pesquisadoras Ângela Virgolim, Denise Fleith e Mônica Neves Pereira (2001), as quais proporcionam situações para averiguar o pensamento e a formação de idéias que o aluno, caracterizado com altas habilidades/superdotação, apresenta na resolução de seus problemas e formulação de problemáticas.

Enfim, a partir da análise de todas as informações coletadas, o aluno, que estiver identificado como aquele que apresenta altas habilidades/superdotação, será orientado a participar das atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão do PIT. Tais atividades oportunizarão a ele conviver com outros com elevadas potencialidades e acesso a recursos de tecnologia de informação e comunicação, e ainda aquisição de conhecimentos em várias áreas de ensino.

## **CAPITULO II – UM OLHAR DIACRÔNICO DA ESCOLARIZAÇÃO E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

A escola, numa perspectiva retentora, segundo Luckesi (1994), é considerada uma alavanca para a preparação da criança e do jovem para o futuro. Diante disto, é comum algumas pessoas ainda relacionarem a educação e o nível de escolarização com o sucesso que pode ser conseguido ao longo de suas vidas. Neste cenário, reafirma-se a necessidade para uma visão histórica da educação escolar, da política educacional e do papel da escolarização atual na consolidação de uma nova sociedade que abriga a diversidade humana.

### **2.1 – Visão histórica da educação escolar**

A educação sistematizada pela escola é resultado de um processo histórico. O termo *educação* tem sua origem em duas palavras do latim: *educere*, que quer dizer *dirigir, conduzir de fora*; e *educare*, que significa *sustentar, alimentar, criar*, sendo que o sentido comum é o de *instruir e ensinar*. Por sua vez, a escola tem sua origem etimológica na palavra grega *schole* que significa *tempo livre, lugar de aprendizagem e recreação*.

Desta forma, compreende-se que há distinção entre educação e escolarização porque o homem é o sujeito das relações dialéticas e históricas que envolvem os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Na sociedade primitiva, a educação era de forma espontânea e integral, sem as instituições educacionais. De acordo com Ponce (1986), os objetivos da educação primitiva, por não ter divisão de classes, eram resultados da estrutura homogênea do meio social, identificando-se com os interesses comuns do grupo, acontecendo de forma igual, para todos.

Na Idade Média, onde já havia divisões de classes, a educação aconteceu de maneira diferente, porque aqueles que eram *abastados* pagavam mestres particulares para seus filhos.



Segundo Manacorda (2002, p. 117),

Historicamente, assim, é a educação confiada no interior da “família” à educadores especialistas, aos filhos dos poderosos (de faraó, dos “minos”, de anax, do bosileu do pater) e, em torno dos quais se agregam os filhos de várias famílias eminentes que surgem as primeiras “escolas públicas”, ou seja, abertas aos jovens de várias famílias que se interessavam cada vez mais, pela vida pública e se caracterizam por esse conteúdo específico. Essas escolas, com o apoio da divisão do trabalho existente no próprio interior das classes dominantes, aparecem, por um lado, como escola de cultura para os “pensadores de classe”, seus “ideólogos ativos” (...) e, por outro, como ginásios ou tribunas onde os cidadãos guerreiros se educavam para o exercício do poder político e da arte militar”.

Em meio ao processo histórico, a escola sempre foi tida como instrumento das classes dominantes para a manutenção de sua hegemonia, na evolução da linha temporal.

No século XVI, a educação medieval sofreu mudanças significativas porque se estabeleceu a Educação Pública Religiosa para a formação do fiel, do cristão. Já no século XVIII, surgiu a Educação Pública Estatal caracterizada pela disciplina e autoritarismo, objetivando a formação do militar e do funcionário.

O homem, como um sujeito historicamente ativo, fez com que a sociedade primitiva fosse superada no momento em que estabeleceu a divisão de classes. A partir disso, houve a substituição da propriedade comum pela propriedade privada e, assim, os fins da educação também sofreram influências.

Seguindo o mesmo autor (Idem, ibidem),

(...) o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e na substituição de interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofre uma partição: a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.

A educação materializada na escola é resultado de uma construção histórica. A sua manutenção e a imposição pelas classes dominantes tinha a finalidade de controle, em uma possível rebeldia das classes dominadas. A sua função caracteriza-se como mantenedora de privilégios para a classe dominante, que era preparada culturalmente enquanto a classe dominada era para o trabalho.

Sabemos que a terminologia Escola sofre variações conforme o período histórico e o contexto social em que está inserida. Conforme Manacorda (1991), a

utilização do termo Escola é anacrônico quando utilizado em épocas antigas e adquire novos sentidos para as instituições educacionais, em períodos históricos posteriores, pois sofre novas determinações.

Na passagem da Idade Média para a Moderna surgiram questionamentos sobre a vinculação da ciência com a religião. Na Idade Moderna, principalmente na fase do Iluminismo, a ciência negou estar ligada a qualquer questão mitológica, mesmo no cristianismo.

Ainda seguindo o pensamento de Manacorda (2009), os primeiros planos de instituição de escolas foram em 1763, visando à formação da inteligência por meio do ensino de história e das ciências naturais. Dessa maneira, a educação moderna objetivou educar todos os homens de forma humanística. Já com a Revolução Industrial, no século XVIII, houve mudanças significativas das idéias, por consequência da transformação do modo de produção que passou do trabalho artesanal ao industrializado.

Na verdade, a função da escola sofreu mudanças somente a partir da década de 30, do século XX, quando a população desprovida de capital passou a ter acesso a esta instituição social. O acesso à escola para todos foi garantido através de legislação específica. Enfim, a educação e a escolarização são processos que vêm sofrendo transformações em suas dinâmizações e objetivos quanto à formação do homem em um contexto sociocultural.

## **2.2 – História da escolarização no Brasil**

A história da educação, no Brasil, inicia-se no período colonial, quando começam as primeiras relações entre Estado e educação. Com a chegada dos jesuítas, em 1549, comandados pelo padre Pedro Manoel da Nóbrega, deu-se início a uma nova estrutura de educação aos índios.

Em Salvador foi edificada a primeira escola elementar brasileira e o primeiro professor foi o irmão Vicente Rodrigues que se dedicou ao ensino e à propagação da fé religiosa. Foram os jesuítas que trouxeram os métodos pedagógicos. Esses se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo, pois para converter os índios à fé era necessário ensiná-los a ler e a escrever.

Desta forma, a educação destes não convinha aos interesses comerciais emanados pelo Marquês de Pombal. As escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivos servir os interesses da fé, enquanto o Marquês de Pombal pensava em organizar a escola para servir os interesses do Estado. Com a expulsão dos jesuítas, foi instituído o ensino laico e público e os conteúdos baseavam-se nas Cartas Régias.

Pelo alvará de 28 de junho de 1759, Pombal criou as aulas régias de latim, grego e retórica; cada aula era autônoma e independente. Os professores, geralmente, não tinham preparação para a função, além de serem mal pagos. Eram nomeados por indicação ou concordância de bispos e se tornavam cativos na regência de suas aulas.

Em 1808, com a chegada da família real, a educação continuou legada ao segundo plano. Em 1823, para resolver o reduzido número de professores, foi instituído o Método Lancaster, ou do *ensino mútuo*. Este método consistia-se do treino de um aluno para que este passasse a ensinar a um grupo de 10 outros, sendo este supervisionado por um inspetor.

Após a proclamação da Independência, em 1824, é outorgada a primeira Constituição Brasileira, cujo Artigo 179 dizia que a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos. No ano de 1826, cria-se um decreto que institui quatro graus de instrução: Pedagogias (Escolas Primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Até então, as escolas eram destinadas a atender apenas os meninos. E em 1827, um projeto de lei propõe a criação de escolas primárias em todas as cidades e vilas e, também, a abertura de escolas para meninas.

O Ato Adicional, na Constituição em 1834, dispôs que a responsabilidade de administrar o ensino primário e secundário seria das províncias. Era esperada uma evolução na educação brasileira com a Proclamação da República. Conseqüentemente, ocorreu a reforma de Benjamim Constant, que tinha como princípios orientadores a gratuidade da escola primária, bem como a transformação do ensino formador de alunos para os cursos superiores, de literário para científico.

Já a Reforma Rivadávia Correa, em 1911, pretendia que o curso secundário se tornasse formador do cidadão, não apenas formador para um nível superior. A reforma João Luiz Alves introduziu a Cadeira Moral e Cívica com a finalidade de trabalhar os estudantes para não se rebelarem contra o governo que, na época, era de Artur Bernardes.

Na década de 20, foram realizadas diversas reformas em se tratando de educação como as de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais, em 1927; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal – hoje Rio de Janeiro, em 1928; e Carneiro Leão, em Pernambuco, neste mesmo ano.

O modelo capitalista impôs sobre o mundo e também sobre o Brasil, principalmente, a partir da revolução de 30, a necessidade de mão-de-obra especializada e, com isso, também de investir na educação. Conseqüentemente, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública. É a partir da era Vargas que surgem as reformas educacionais mais importantes.

Cria-se, em 1931, a reforma Francisco Campos, caracterizada pelos decretos e sancionada pelo governo provisório, que organizou o ensino secundário e as universidades brasileiras que até então não existiam. A nova constituição, de 1934, dispõe que a educação é direito de todos e que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Portanto, somente em 1935 foi criada, no Rio de Janeiro, até então Distrito Federal, uma Faculdade de Educação na qual estava o Instituto de Educação.

O texto da nova Constituição, em 1937, contempla uma orientação político-educacional para atender aos interesses do modelo capitalista a partir do momento que propõe o ensino pré-vocacional e profissional. Dessa forma, sugere a preparação de mão-de-obra que atenda às novas atividades surgidas no mercado.

A constituição também tira do Estado o dever da educação quando propôs que a arte, a ciência e o ensino fossem livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares. O documento manteve a obrigatoriedade e gratuidade do curso primário e acrescenta a obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. Nesse contexto, ficou marcado que o trabalho intelectual abrangeria as classes mais favorecidas e o trabalho manual, o ensino profissional, para as classes desfavorecidas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira foi promulgada em 1946. Em 1961 teremos a Lei 4024 que aponta para o desenvolvimento integral da personalidade humana, bem como o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos, apesar da maioria dos alunos não terem acesso a esses tipos de recursos.

O artigo 1º da LDB 5692/71, diz que o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Os princípios filosóficos e políticos norteadores nessas leis eram embasados na pedagogia tecnicista que tornou o processo educativo mais objetivo e operacional, pois adapta o trabalhador ao processo de trabalho e favorece a necessidade produtiva do capitalismo. Seguindo os pensamentos de Saviani (1997, p. 24):

(...) Buscou-se planejar a educação de modo a adotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência (...). Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicas das mais diferentes matrizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Observamos que, mesmo existindo mudanças teóricas na forma de ensinar e organizar a escola, os objetivos não se modificam. Segundo Severino (1991), a significação ideológica da educação brasileira passa por três períodos que são: de 1500 a 1889 com a predominância da ideologia católica; de 1889 a 1964 com a consolidação do Liberalismo, com a efetivação do capitalismo, além da burguesia agroexportadora, surge a burguesia urbano-industrial. O terceiro período, o autor atribui à supremacia da ideologia tecnocrática. Com o golpe militar ditatorial de 1964, a economia nacional passa a depender da economia do capitalismo internacional. Dessa forma, a educação é submetida a orientações de organizações internacionais.

É no século XX que tais organismos se efetivam como dominadores das orientações educacionais. A ONU – Organização das Nações Unidas – e a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – são consideradas como consultoras universais. Assim, Manacorda (2002, p. 359) diz:

Explode, portanto, no novecentos, de forma dramática, ao lado da difusão e da tipologia das estruturas educativas, também o problema dos indivíduos educandos e educadores, o que agora é bem compreensível. (...) contradições educativas vão assumindo dimensões terrestres: um novo gênero de insitiva doutrina ameaça espalhar-se em escala mundial, exportando para todas as partes do mundo esta contraditória instituição escola, que é fruto da história passada, que tem sua origem não tanto na

Grécia ou Judéia captam mas num poder que domina todos os povos como uma espécie de imperialismo ou hegemonismo cultural.

Percebemos dentro do processo histórico de institucionalização da escola, principalmente a pública, que esta sempre foi instrumento para manutenção da dominação, pois, mesmo antes do capitalismo ser estabelecido como modo de produção, as classes populares eram mantidas afastadas das ciências. Para Marx (1987, p. 483 e 484):

O trabalho na fábrica exaure os nervos ao extremo, suprime o jogo variado dos músculos e confisca toda a atividade livre do trabalhador, física e espiritual. Até as medidas destinadas a facilitar o trabalho se tornam meio de tortura, pois a máquina em vez de libertar o trabalhador do trabalho, despoja o trabalho de todo interesse. Sendo ao mesmo tempo, processo de trabalho e processo de criar mais valia, toda produção capitalista se caracteriza por o instrumental de trabalho empregar o trabalhador e não o trabalhador empregar o instrumental de trabalho (...).

Nessa relação de educação e trabalho, na sociedade onde há divisão de classes – dominantes e dominados – a alienação é uma das categorias essenciais no processo educativo humano.

A ótica neoliberal impulsiona os indivíduos a darem o máximo de si mesmos para conseguirem sair da margem do contexto social dos excluídos, mesmo que o custo dessa transposição seja a exploração da mão-de-obra. Assim Gandin (1994, p. 140) diz: “[...] quem cumpre seu dever (...), quem trabalha com a força e energia de maneira responsável (...) ocupando sem reclamar, seu lugar na pirâmide social”. Não se pode negar que a sociedade neoliberal é individualista, excludente e a escola faz parte deste contexto, por isso, geralmente, é pensada verticalmente para a reprodução de ações que justifiquem as diferenças sociais existentes na sociedade. Para Krug & Azevedo (2000, p. 11):

[...] escola (...) definida pela perspectiva neoliberal, considera a desigualdade um valor positivo e natural. O mérito individual dos melhores estimula a competição e a concorrência necessária para a prosperidade de todos (...) trabalha com conhecimento padronizado a partir da ótica dos interesses sociais dos grupos dominantes [...].

Dessa forma, está confirmado que continuamos diante de uma escola reprodutora. Quando nos deparamos com o slogan *Escola de qualidade para todos*, almejamos a (re)invenção do processo educacional de forma que busque

sustentabilidade nas ações coletivo-individuais dentro dos princípios democráticos; que construa conhecimento crítico, reflexivo e comprometido com as classes menos favorecidas; que propicie uma educação realmente voltada para a construção de uma sociedade, mesmo globalizada, mas solidária. Schngurensky (2000, p. 190) diz:

[...] alinhe com os interesses e os processos sociais dos grupos subalternos. É uma educação que promove o desenvolvimento dos sujeitos pedagógicos com melhores capacidades para analisar criticamente a realidade e transformá-la (...) É uma educação que se alimenta na rica experiência da educação popular, mas reinventada constantemente para adaptá-la aos novos desafios.

Para pensar a educação escolar sobre um novo enfoque político, filosófico, democrático é necessário que ocorram transformações para *além dos muros* da própria escola. As mudanças devem ocorrer dentro e fora da escola, também nas instâncias superiores que coordenam e direcionam o processo educacional desempenhado com e para o aluno cidadão.

A conquista da cidadania é um processo contínuo de luta, de busca pelo que se almeja, e essa busca deve fazer parte da educação contemporânea. Para Gadotti (2001, p. 96):

A educação escolar tem um papel preponderante na conquista de cidadania, mas para tanto, precisa ser democrática nas tomadas de decisões, precisa emergir de seu interior uma ruptura com o poder totalitário e propiciar uma “educação” (na) para e pela cidadania.

Diante do grande desafio da escola ser uma instituição formadora de sujeitos pensantes, numa ação recíproca entre professor/aluno, é preciso que esta não ande em descompasso com a temporalidade, com as inovações técnicas, científicas, informacionais e culturais que abrangem a todos como um todo.

Embora, em termos de acesso, ingresso e permanência nas escolas tenham avançado nas últimas décadas, ainda estamos longe da concretização dessa flexibilidade. Tradicionalmente, a escola ainda tem marcas, em sua organização por critérios seletivos, consequência do enfoque homogeneizador do ensino e a classificação dos alunos, de um modelo caracterizado pela uniformidade na aplicação do currículo, amparado num suposto nivelamento dos alunos.

Evidencia-se, assim, uma história marcada pela eliminação do “outro”, o que faz da escola um espaço social segregador e de onde flui uma educação geradora de pré-conceitos e discriminação contra as idiosincrasias humanas.

Oferecer uma educação que assegure participação e aprendizagem de qualidade para todos não apenas exige que as escolas se desenvolvam e progridam em termos globais, mas também é imprescindível que haja mudanças concretas na maneira de conduzir o processo de formação dos alunos. Sem dúvida, a relação ensino/aprendizagem conduz o contexto que, em grande parte, explica o êxito ou o fracasso da ação escolar, expressando em definitivo a qualidade da educação e da capacidade da escola de potencializar no máximo a formação de todos e de cada sujeito que nela está contido.

Segundo Viñao (2005, p. 17):

(...) a instituição escolar ocupa um lugar específico, com características determinadas, onde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço – lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço – território.

Sob esse enfoque, a escola deve estar atenta para os perigos de uma estrutura educacional que permanece indiferente às diferenças que nela estão presentes. A diversidade, no âmbito escolar, determina que todas as pessoas têm necessidades e características próprias com as quais vivenciam experiências estabelecidas pelos contextos. A diversidade humana é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

O Brasil, por ser um país com dimensões de continente, traz uma variedade cultural que é reconhecida em seus aspectos étnicos, linguísticos e geográficos. Como mostra Santos (2002, p. 16), “Nossas diferenças não nos podem levar a desigualdade diminuindo nossos direitos a diferenças que, por consequência, anula a possibilidade de igualdade”.

Partindo da consideração da existência de variadas culturas onde os silêncios e a marginalização são exaltados, da compreensão de que as diferenças são trazidas de ambientes culturais que se traduzem em sentido e significado historicamente construídos, a competência da escola se encontra perante um grande



desafio: o entendimento de que respeitar as diferenças significa reconhecer e compreender o conjunto de regras, crenças, valores, sentimentos e desejos característicos de cada pessoa ou grupo social e garantir o acesso e permanência de todos os alunos na escola, com vistas à busca da igualdade sem homogeneização.

Nesse sentido, devemos considerar o que Veiga & Fonseca (2001, p. 15) nos coloca:

Cada escola, apesar dos processos normativos e institucionais a que está sujeita (leis, políticas educacionais, projetos governamentais ou orientações dos sistemas de ensino), está revestida também da influência e dos significados específicos da comunidade em que se insere, dos elementos culturais que as fazem singular e única.

Desse entendimento, a escola, que atua num modo diversificado, não pode mais permanecer em uma estrutura organizacional que ignora o direito de expressão. Como espaço social formador, ela não poderá mais tolher ou silenciar aqueles que estão em desacordo com os discursos e práticas culturalmente padronizadas.

Azibeirol (2003, p. 94) comenta que esse reconhecimento

Remete a assumir uma postura de compromisso com a produção de espaços de exercício de uma cidadania plural. Em vez de enquadrar todos os indivíduos num único estado de direito universal, quer possibilitar a criação de um campo de força em que cada conjunto de significados pode eclodir e interagir.

A cidadania não é algo pronto, mas algo a ser construído; também é tarefa da escola como uma instituição formadora e participante efetiva na construção da sociedade. No enfrentamento desse desafio, os modelos de conduta, formas estáticas e homogêneas de reconhecer o mundo e as pessoas já não são mais possíveis no gerenciamento das competências da escola atuante no século XXI.

Perrenoud (1999, p. 7) reconhece que “a noção de competência tem múltiplos sentidos”. A perspectiva da atuação de uma escola ante as indagações sobre valores, sobre a orientação da conduta humana, vai ao encontro de uma preocupação própria daqueles que participam da formação de sujeitos em meio às contradições que vivemos – o individualismo, a discriminação, a violência e um discurso apelativo à solidariedade.

Dessa forma, compreendemos por competência a definição do mesmo autor acima citado (Idem, ibdem)

(...) competência como uma capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, capacidade que se apóia em conhecimentos, mas não se reduz a eles. Para enfrentar da melhor maneira possível uma situação, devemos, em geral, colocar em jogo e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais, os conhecimentos.

As competências da escola contemporânea pressupõem um movimento em que ela se converte em aprendiz, ao mesmo tempo em que realiza seu papel como instituição (trans)formadora. A tarefa de construir, (re)construir e socializar conhecimento leva-a a contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte.

Vamos encontrar em Delors (1998, p. 89 e 90) a afirmação de que:

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, (...), aprender a fazer, (...) aprender a viver juntos e (...) aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

A escola se concretiza em um tempo/espço e se constitui pela totalidade dos sujeitos que nela atuam com intencionalidade, construindo uma ação conjunta. Portanto, está se construindo com o movimento dos seus atores. De acordo com Severino (1991, p. 66)

A Escola é o lugar do entrecruzamento do projeto coletivo e político da sociedade com os projetos pessoais e existenciais dos educadores. É ela que viabiliza a possibilidade de as ações pedagógicas dos educadores tornarem-se educacionais, na medida em que as impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização dos seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação enquanto mediação da humanização dos educandos.

A necessidade de inovação da escola, como espaço social de (trans)formação, é evidente e difícil de encontrar voz dissonante, inclusive quanto a sua urgência. O impacto da mudança deveria estar ocorrendo, inicialmente, no seu interior e afetando, significativamente, toda a sociedade.

A escola capaz de inovar, antes de qualquer coisa, renovar-se-á adotando visão sistêmica, percebendo-se como um todo indissociável e envolvendo a totalidade dos seus componentes no processo inovador. Para tanto, a atuação da escola será orientada por competências. Desta forma haverá possibilidade de permitir uma ação que desenvolva a flexibilidade, criatividade, autonomia, solidariedade e aceitação de desafios na gestão educacional no seu contexto social.

### **2.3 – Políticas públicas para a educação de alunos com altas habilidades/superdotação**

Para se falar na educação e escolarização do aluno com altas habilidades/superdotação, torna-se relevante uma visão da legislação e políticas educacionais referente a este alunado.

Reportando-me à diassincronia temporal, inicia-se em 1929, quando Helena Antipoff, na Sociedade Pestalozzi, chama atenção para o atendimento dos chamados *bem-dotados*, mas somente em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado nessa Instituição. Entre 1966 e 1967 essa sociedade promove os primeiros seminários sobre educação deste alunado. O MEC, em 1967, cria a comissão para estabelecer critérios de identificação e de atendimentos aos superdotados. Surgindo, em 1975, o NAS – Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado – e, em 1978, a ABSD – Associação Brasileira para superdotados.

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas produziu vários documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. O Brasil, como um deles e signatário desses documentos, tem utilizado seus conteúdos na elaboração das políticas públicas internas.

A concepção contemporânea de Direitos Humanos, introduzida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, fundamenta-se no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas, na universalidade e indivisibilidade desses direitos: universalidade porque a condição de pessoas é requisito único para a titularidade de direitos; e indivisibilidade porque os direitos civis e políticos são conjugados aos direitos econômicos, sociais e culturais.

O artigo 26, no seu item 1, referenda o direito de todas as pessoas à educação; gratuita e obrigatória, pelo menos, no ensino fundamental. O item 2 estabelece que a educação precisa abranger a expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos às liberdades fundamentais e deve possibilitar a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os grupos que constituem a diversidade humana.

A constituição Federal Brasileira, de 1988, assumiu formalmente os mesmos princípios definidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse documento magno, está garantido *o acesso ao ensino obrigatório e gratuito Brasil (1988) e o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.*

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien, Tailândia. Nessa Conferência, os países relembram que *a educação é um direito fundamental de todas as mulheres, de todos os homens e de todas as idades, no mundo inteiro.* Fundamentaram que a educação é importante para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, pois pode favorecer o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

No Brasil, em 13 de julho de 1990, foi promulgada a Lei nº 8.069: O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que afirma no seu artigo 4: que é dever da família, da comunidade, de toda a sociedade, inclusive, do poder público assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência em toda a sua expressão social.

No que se refere à educação, o ECA (2007, p. 40 e 41) estabelece, em seu artigo 53, que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Como se verifica, o Brasil optou por construir um sistema educacional de acordo com os princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos e com

postulados definidos em Salamanca, Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Esta dispõe sobre a obrigatoriedade das escolas acolherem todas as crianças, independente de suas condições pessoais. Dispondo também sobre o Acesso e a Qualidade, princípios que são adequados a todos os alunos, inclusive os com altas habilidades/superdotação.

Desta forma, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são próprias, e os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo a atender toda gama dessas diferentes características e necessidades.

Nesse contexto, as escolas de educação básica, acolhendo a todos aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, tornam-se o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e de construir uma sociedade inclusiva que oportunize educação para diversidades. Portanto, o ECA reforça a atenção à preparação de todos os atores envolvidos no processo educacional desses alunos.

A Lei, vigente, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 9394/96, também está baseada nos fundamentos dos documentos internacionais e nacionais anteriormente citados. Essa estabelece que é dever do Estado garantir, na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos acima referidos, e ainda o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um.

Essa Lei não conceitua a expressão alunos com necessidades especiais, mas faz referências aos alunos superdotados e prevê garantia para eles, estabelecendo que os sistemas de ensino assegurarão a esses alunos currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas que atendam as suas necessidades. Portanto, são recomendadas mudanças pedagógicas que ofereçam programas de enriquecimento escolar e de aprofundamento de estudos, cuja finalidade é de ajustar o ensino para o nível do desenvolvimento real deles. Tais propostas podem ser realizadas tanto nas salas de aulas regulares como nas de atendimento educacional especializado, por áreas de talento ou de interesse.

Em 15 de agosto de 2001, foi homologada a Resolução nº. 2, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica. Foi nesta resolução que a expressão altas habilidades/superdotação apareceu pela primeira vez no Brasil,

associando-se dois conceitos de concepção teórica: uma sociointeracionista e outra inatista.

Houve, em 2006, a implantação dos NAAH/S – Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – em todos os estados e Distrito Federal, com os objetivos de prestar atendimento educacional especializado a esses alunos, orientação às famílias e formação continuada aos professores.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, acompanha os avanços de conhecimento e de lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Assim, objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Busca oferecer orientações aos sistemas de ensino, para garantir: acesso ao ensino regular; continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; formação de professores; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Apesar de todo esse aparato legal, podemos constatar que as práticas de educação e escolarização não têm acontecido em plenitude numa perspectiva inclusiva.

Enfim, podemos verificar que a garantia dos direitos de uma educação adequada aos alunos com necessidades educacionais especiais, como os que apresentam altas habilidades/superdotação, não depende apenas de Lei, de Resolução ou de Políticas Públicas em geral. Mesmo com a implantação e implementação de ações previstas nos documentos orientadores, como a formação continuada dos professores e outras, se não houver mudanças de concepções, de atitudes, acontecerão poucos e quase imperceptíveis avanços no que concerne à qualidade na identificação e valorização desses alunos.

## **2. 4 – Altas habilidades/superdotação: alunos com necessidades educacionais especiais**

O conceito de necessidades educacionais especiais – que teve origem no *Relatório de Warnock*, Grã-Bretanha, 1981 – afirma que nenhuma criança deve ser considerada ineducável e que a finalidade da educação é a mesma para todas, por ser um bem de direito.

Segundo Vydal y Majon (1992), citado em Rios (2005), o conceito de necessidades educacionais especiais implica um caráter interativo porque depende das características individuais, bem como das respostas educacionais; um caráter dinâmico, por variar em função da evolução do aluno e das condições do contexto educacional.

Vinte e seis anos após a divulgação do Informe Warnock, encontramos, neste conceito adotado na Declaração de Salamanca, as idéias-chave que já tinham sido cunhadas desde o início da década de 70, tendo sido preservadas na expressão extraída do Informe e, agora, retomadas sob o paradigma da escola de boa qualidade para todos.

No capítulo de Introdução da Declaração de Salamanca (1994, p. 18), explicita-se que as necessidades educacionais especiais “[...] referem-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem [...]”.

No Brasil, a expressão necessidades educacionais consta no artigo 58, da LDB 9394/96, em seu capítulo V, referente ao aluno que necessita de acompanhamento da Educação Especial. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2005, p. 39-40), este aluno será:

aquele que durante o processo educacional demonstra dificuldades acentuadas de aprendizagens vinculadas a uma causa orgânica específica ou a condições, disfunções, limitações ou deficiência, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e aquele com altas habilidades/superdotação.

De acordo com esta política, a terminologia necessidades educacionais especiais aponta para a responsabilidade da escola de prever e prover formas de superá-las. A escola deve assegurar respostas educativas adequadas às

necessidades específicas de todos os alunos, também daqueles que são identificados com altas habilidades/superdotação, oferecendo serviços de apoio especializados.

Conforme os termos do artigo 24, da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional – LDBEN –, ao aluno com altas habilidades devem ser oferecidas atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades. Dessa maneira, a escola deve procurar parcerias com Instituições de Ensino Superior com o objetivo de identificar esses alunos, podendo assim oferecer um melhor acompanhamento do desenvolvimento educacional deles.

O aluno com altas habilidades/superdotação, caracterizado como aquele que apresenta necessidades educacionais especiais, tem direito ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; acelerar ou avançar, para que ele conclua em menor tempo, a série ou etapa escolar, quando necessário. Neste contexto, os serviços de apoio pedagógico especializados podem ocorrer nas salas comuns, em salas de recursos ou em outros espaços alternativos, preferencialmente na própria escola.

Os desafios propostos à família e à escola, para atender às necessidades educacionais especiais do aluno com altas habilidades/superdotação, visam a uma perspectiva relacional entre a atuação dessas instituições de base e o processo educacional do(a) filho(a) e/ou aluno(a).

A partir da síntese das informações oferecidas pela família e pela escola, haverá a possibilidade da identificação pontual das habilidades e competências apresentadas pelo aluno, bem como poderá sinalizar suas necessidades na direção do que é necessário para a utilização do máximo de seu potencial, de forma construtiva e enriquecedora para o seu desenvolvimento, aprendizagem e formação pessoal e social. Conforme se pode verificar na fala da mãe X:

Pois é! O que me deixa bem preocupada é essa disparidade da inteligência com o emocional dele. A gente ouve muito: esse menino é tão inteligente mais faz umas coisas! Fica tão complicado ele lidar com isso. As pessoas estão sempre esperando algo a mais dele. Por isso, acho que a gente tem que estar atento, muito, com essas coisas. Porque são coisas assim que atrapalham, pra que eles possam viver melhor.



Essa inferência vem explicitar uma necessidade educacional especial caracterizada pela disparidade entre o cognitivo e o emocional. Portanto, o descompasso entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor que chamamos de assincronias ressalta as diferenças do aluno com altas habilidades/superdotação em relação aos colegas e pessoas da mesma idade. Esses, quando não atendidos em suas necessidades e até mesmo em seus interesses, por serem pessoas com aguçada sensibilidade, curiosidade e assincronia de desenvolvimento, tendem a ter conflitos.

Winner (1998), ao falar sobre as condições emocionais das pessoas com altas habilidades, relata a possibilidade de essas apresentarem problemas a partir de ambientes desfavoráveis, ou seja, daqueles que fazem altas exigências e contribuem para a formação de um autoconceito prejudicado. Da mesma forma que a citação acima, a contribuição da Mãe X vem corroborar mais uma vez, quando diz:

Na verdade, essa uma história que nem sei por onde começar,... Ele estudava numa escola particular e tava absorvendo uma distorção nos valores de formação de casa. Assim, os colegas são os ricos e se vestem, calçam marcas de etiquetas. Ele era o pobre. Daí, então, começou a querer ter as coisas do mesmo jeito que os colegas, pra também ser aceito no grupo. Ele sofria mais essa discriminação além da de ser o que sabia tudo. (...) Daí, a gente decidiu pela escola pública que já era contrário. Lá ele era o filho do doutor, o riquinho, o filho da mamãe e aquele que sabe mais que os outros. Então, ele chegou a tirar notas baixas pra ficar aceito também!

O conteúdo desse relato vem mostrar a contribuição da experiência vivida para a formação do autoconceito. Assim, podemos compreender melhor quando Alencar (1993) salienta que, como são múltiplas os viéses do autoconceito, a pessoa pode se ver de forma positiva em relação a uma faceta, e negativa em relação à outra. Então, esse é um conjunto de várias dimensões suscetíveis a mudanças.

Desse modo, alunos com altas habilidades/superdotação podem evidenciar sinais de bom desenvolvimento biopsicossocial e pedagógico, todavia existem aqueles que podem apresentar dificuldades em alguma área do seu desenvolvimento, até mesmo acadêmica. Como a Mãe Y nos revela:

[...] Muitas vezes nos sentimos impotentes por não poder oferecer algo melhor. É nítido o prazer que ele tem em aprender. Várias vezes ele não entende algum conteúdo no colégio e põe a culpa na professora que não sabe explicar, logo ele marca uma aula particular e volta bem feliz, dizendo como era fácil.

Algumas dessas dificuldades podem evidenciar a necessidade de atendimento especializado, pois, freqüentemente, essas promovem falta de interesse e motivação, podendo desencadear problemas de aprendizagem e até mesmo de adaptação escolar. Nesse contexto, a efetivação da parceria da Educação Especial com a Educação Comum é a viabilização de ações que contemplem o atendimento especializado para esses alunos.

A Educação Especial, por muito tempo, constitui-se como um sistema paralelo de ensino e o educador especial prestava atendimento estritamente ao aluno, priorizando aqueles com deficiência. Em atendimentos segregados em classes e instituições especializadas, a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, tradicionalmente, pautava-se sobre esse enfoque.

Uma reflexão da atuação do educador especial como profissional mediador, (in)formador do processo educacional do aluno com altas habilidades/superdotação, tornou-se significativo, por causa da definição de educação especial, como modalidade de educação escolar, conforme especificado na LDBEN. Essa, para os alunos com altas habilidades/superdotação, está contemplada na Declaração Universal dos Direitos Humanos como um direito às condições apropriadas de vida e de aprendizagem para que o desenvolvimento ocorra.

O educador especial, que atua no atendimento às necessidades educacionais desse aluno, terá que ser um profissional de relações abertas em todos os aspectos – cognitivo, afetivo e social – e preparado para ações (trans)formadoras. Os desafios profissionais propostos visam a uma perspectiva relacional entre o atendimento ao aluno e o acompanhamento do processo de escolarização dele.

Tal compreensão permite entender que a atuação desse profissional deixa de ser formativa, técnica e limitada. Nesse sentido, a noção de competência, que mais responde ao paradigma da educação inclusiva, é aquela que qualifica dialeticamente o saber teórico e o saber prático. Dessa forma, esse profissional poderá unir os conhecimentos aos valores e às atitudes; e as habilidades, à concretização de ações com o aluno.

Diante disso, o educador especial estará demonstrando competências para prover respostas adequadas às necessidades educacionais desse aluno, o que se configura um significativo desafio profissional. Segundo Rios (2005, p. 23) “a competência pode ser definida como saber fazer bem o que é necessário e

desejável no espaço da profissão. Isso nos revela na articulação de suas dimensões técnica, política, mediada pela ética”.

O fazer bem envolve uma valoração que orienta a prática profissional na efetivação de seu sentido político tanto para responder às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação quanto para mediar ações que possibilitem uma educação de qualidade. Dessa forma, a atuação do educador especial não se restringirá na formação do aluno, mas terá que informar a comunidade escolar quanto às suas características e, assim, mediar à identificação dele no contexto escolar, incentivando práticas educacionais (re)flexíveis.

Seguindo ainda as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 32):

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas (...).

A identidade profissional desse educador está evidenciada no conhecimento dos conteúdos didático-pedagógicos, dos teóricos das práticas pedagógicas, dos específicos da área de educação especial, da temática altas habilidades/superdotação e dos humanísticos. Com o propósito de auxiliar os sistemas de ensino na identificação, no planejamento e nas adequações necessárias ao atendimento aos alunos, a atuação do educador especial passa pela adoção de uma nova ética e ótica de (co) responsabilidade no provimento de uma educação de qualidade.

Implícito no conceito de Educação Especial há uma visão de desenvolvimento humano que, segundo esse paradigma, o aluno passa a ocupar o centro do processo educacional. Essa visão ultrapassa tanto o individualismo fragmentador quanto o coletivismo massificante, que colocam os atores educacionais como meros instrumentos a serviço de uma sociedade capitalista. Portanto, esse educador especial terá que questionar sua prática, refletir se tem se preocupado em atualizar e construir respostas educativas que contribuem para o desenvolvimento desse aluno como cidadão historicamente ativo na sociedade em que vive.

Como diz Rios (2005, p. 47):

A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que nos propomos a realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós.

Desempenhar o papel de educador, como profissional da educação inclusiva, aponta para a necessidade de buscar saberes ampliados e aprofundados. A atuação com o aluno de altas habilidades/superdotação ainda se apresenta como um desafio para o contexto escolar.

Quando orientadas, de forma construtiva, as habilidades em destaques do aluno favorecem a aprendizagem e as relações (inter)personais. Ao contrário, tornam-se dificultadoras para a manifestação de possibilidades de inclusão escolar. Sabendo que o aluno com altas habilidades/superdotação apresenta uma tendência a discordar verbalmente das outras pessoas, inclusive dos professores, quanto a suas idéias ou valores, é nesse caso que o educador especial, como especialista, poderá mediar a compreensão entre as características e o comportamento desse, assim evitando dificuldades maiores para o processo de manifestação das potencialidades.

A atuação dos educadores abrange o papel de incentivador para a construção de um sistema educacional que seja respeitoso e responsivo às necessidades educacionais especiais. É importante apontar que nenhum professor, nem os especialistas, precisam apresentar características de altas habilidades/superdotação para ensinar alunos que as apresentam.

É importante que todos os profissionais tenham flexibilidade na conduta pedagógica e nas relações com seus alunos, que possibilitem o crescimento de talentos e habilidades, oportunizando desafios e contextos interessantes que motivem a aprendizagem.

Dessa forma, as ações do educador especial preveem o preparo para: autonomia e independência, desenvolvimento de habilidades, implementação de diferentes formas de pensamento, e oferecimento de estratégias que estimulem o posicionamento crítico e avaliativo não só do aluno como dos demais envolvidos no processo educacional dele.

A oportunidade de experiências educacionais adequadas para os alunos e para a comunidade escolar, como: estimular a independência de estudo; a utilização de processos cognitivos complexos; a discussão ampla sobre questões, fatos e

idéias; o exercício de análise para tomada de decisões; a incentivação para o desenvolvimento de habilidades de comunicação necessárias para o trabalho em equipe; o respeito aos seres humanos, independente de suas características, talentos e competência; caracteriza uma atuação profissional de qualidade que contempla os princípios da educação inclusiva.

Toda situação educativa – mesmo quando nos referimos aos alunos com necessidades educacionais especiais – implica aprendizagem de procedimentos e de valores e não só de conceitos, pois envolve ato de consciência e conhecimento.

Enfim, de acordo com Freire (1991), o educador se faz profissional, permanentemente, através da prática e da reflexão. Portanto, para que haja mudanças na atuação do educador especial, é fundamental que este mude a sua forma de pensar, de perceber o mundo que o rodeia e de atuação com o aluno considerado desafio e nunca problema.

## **2. 5 – A escolarização do aluno com altas habilidades/superdotação**

O imperativo de tornar realidade o contido nos documentos internacionais e nacionais, sobre o efetivo exercício do direito à educação, à participação e à igualdade de oportunidades remeteu, ao longo das últimas décadas, a importantes mudanças conceituais na área da educação. Se concordarmos que todas as crianças e jovens têm direito a uma educação de qualidade, então, devemos prever um sistema escolar ajustado para satisfazer as necessidades e os interesses de todos os alunos.

A escola é um dos contextos fundamentais no desenvolvimento das crianças e jovens, já que tem lugar, principalmente, nos processos de ensino e aprendizagem. Essa é influenciada, em grande parte, pela qualidade dos processos educacionais curriculares, extracurriculares e pela capacidade dos profissionais da educação de analisar e refletir sobre a sua prática e tomar decisões que promovam o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico de todos. Como relata a Mãe X, ao dizer: “É! O que posso te dizer? Como escolarização a gente supõe mais que simples conteúdo. Acho que vai mais além. É aquilo que também se aprende na

escola, se aprende ou devia se aprender como: saber respeitar o outro e aí fica difícil.” Corroborando, também, a Mãe Y quando afirma que:

A escola (...) tem outros atendimentos com atividades e projetos para este tipo de aluno. Só que um tipo de atendimento que não é muito exposto para as outras pessoas. Eu gosto muito do jeito da escola. Claro que problemas todos têm. Mas assim, a cobrança, a responsabilidade, a higiene, a organização e a disciplina são coisas que em outras escolas não é cobrado. Elas não têm autoridade. Não têm respaldo.

O acesso e a permanência, com êxito, no desenvolvimento das potencialidades do aluno com altas habilidades/superdotação na escola, implicam em suprir e complementar suas necessidades. Esse contexto estará possibilitando o amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que ele encontre desafios compatíveis com suas habilidades. De acordo com Alencar (1986, p. 11):

(...) o fato de que uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos tem levado a um interesse crescente pelos alunos mais competentes e capazes, a partir de uma consciência de que um sistema educacional voltado apenas para o estudante médio e abaixo da média pode significar o não-reconhecimento e estímulo do talento e, conseqüentemente, o seu não aproveitamento.

A formação do aluno como sujeito historicamente ativo, responsável pelo exercício da sua cidadania perpassa por todos os contextos sociais de que participa. Dessa forma, a escola, como unidade educacional, não pode se isentar da responsabilidade de refletir sobre sua prática, procurando ser flexível para mudanças de valores e das relações humanas que dela fazem parte. Assim, a Mãe Y evidencia, em sua experiência vivida, a questão das (inter)relações presentes na escola, quando diz: “(...) Chegou a ser chamado de hiperativo entre outros rótulos bem desagradáveis.” Como a Mãe X, também, evidencia: “(...) O meu filho, por exemplo, como já falei, passou e passa por altos e baixos por causa que a escola não está por dentro do que ele passa, digo, das coisa desagradáveis que ele vive. Até lá mesmo. Como os rótulos, enfim, as discriminações”.

A maioria das escolas ainda tem sido marcada por valores e atitudes discriminatórias, principalmente para com aquele que não está dentro dos padrões do chamado *aluno ideal*.

A escola tem se preocupado em utilizar e valorizar somente o pensamento analítico, o que denota uma visão de ensino e aprendizagem tradicional, em que o

estímulo e o reconhecimento da criatividade e outras formas de inteligência ainda não são muito aproveitadas. Como a Mãe Y nos apresenta ao dizer: “Na verdade, a escola não mostra muito envolvimento (...).” E a Mãe X corrobora com a seguinte fala:

A escola não ta atendendo as necessidades desse tipo de aluno e nem daqueles que dizem da inclusão. Na verdade não está funcionando como deveria. Pra atender qualquer aluno eu acho que tem que ter informação, sabe, em relação aquele aluno que ta incluso na minha sala. O professor tem que saber que problema tem aquele aluno. Acho que falta muito pra escola, falta interesse, muita leitura, falta curso.

O trabalho educacional com o aluno com altas habilidades/superdotação é desafiante e requer uma qualidade na relação professor/aluno. Desta dependerá o sucesso de todo o trabalho e a vontade de ele frequentar a escola com significação.

Muitas, ainda, são as idéias errôneas em relação a esse aluno; são geradas por ignorância e preconceito, interferindo e dificultando uma educação que promova melhor desenvolvimento dele. Um dos mitos sobre o aluno com altas habilidades/superdotação é que ele pode desenvolver seu potencial sem precisar de ajuda. Sendo assim, o desconsideram como aquele que apresenta necessidades educacionais especiais. Muito pelo contrário, a fala da Mãe Y vem destacar que a escola, por não valorizar as características individuais, passa a não perceber as suas necessidades e daí não as atende.

Sucesso escolar é uma coisa que quase não se vê mais falar. Parece que todo mundo é igual. Quando alguém, assim como meu filho se destaca, parece que ta incomodando. A gente pensa que pro filho se dar bem na escola depende muito das condições que ela oferece e do apoio da gente como família. O sucesso escolar e pessoal depende, sim, das oportunidades que vão surgindo. Da prontidão que ele vai estar para estas oportunidades. Sei bem que não tem o fator sorte.

Os desafios propostos, no atendimento escolar desse aluno, visam a uma perspectiva relacional entre a modalidade da educação especial e as etapas da educação básica, garantindo o real papel da educação. Assim, há várias modalidades de atendimento e cada alternativa atende a diferentes necessidades e explicita a flexibilização das estratégias educativas. Essas modalidades se subdividem em:

### 2.5.1 – Enriquecimento curricular

O enriquecimento curricular é a abordagem educacional pela qual se oferece ao aluno experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente apresenta.

Pérez, Rodriguez e Fernández, citados em Virgolim (2007), acreditam que esse é o sistema que oferece mais alternativas para atender à diversidade de habilidades, interesses e estilos, porque pode ser organizado de acordo com a especificidade de cada caso. São formas que o enriquecimento pode assumir:

#### 2.5.1.1 – Enriquecimento dos conteúdos curriculares

Esse tipo de enriquecimento envolve adaptações e ampliações curriculares, tutorias específicas e monitorias.

Adaptações curriculares, também chamadas de adaptações curriculares significativas, envolvem alterações importantes de objetivos, conteúdos, metodologia, atividades, distribuição do tempo e avaliação. Quando em ação, envolvem não só o aluno e o professor, como também toda a equipe escolar.

As ampliações curriculares, chamadas de adaptações curriculares não significativas, são alterações de menor porte, não tão abrangentes. São flexibilizações mais simples que podem ser feitas pelos professores regulares, no cotidiano pedagógico.

As tutorias específicas acontecem a partir de alguém encarregado de auxiliar o aluno em suas atividades de enriquecimento, podendo ser um professor da escola, alguém de fora ou até mesmo um colega que domine e esteja envolvido com o conteúdo que vai ser trabalhado.

A monitoria pressupõe alguém sendo monitor do aluno e/ou ele próprio desempenhando esse papel para outros alunos.



### 2.5.1.2 – Enriquecimento do contexto de aprendizagem

Esse enriquecimento envolve duas alternativas: os programas de desenvolvimento pessoal que são implementados em pequenos grupos, buscando desenvolver as habilidades de relacionamento (inter)pessoal, de reflexão e atração pelo conhecimento, e os programas com monitores que trabalham de maneiras individualizadas de ensino, por meio de mentores que auxiliam no desenvolvimento de talentos específicos. E para o enriquecimento escolar, de acordo com Renzuli & Reis, três tipos foram planejados para os contextos tanto do ensino regular quanto do especializado:

#### 2.5.1.2.1 – Enriquecimento do Tipo I

Esse enriquecimento se inicia na sala de aula regular e implica atividades destinadas a todos os alunos da escola. São as atividades exploratórias gerais, as quais expõem os alunos a tópicos, idéias e campos de conhecimento que normalmente não fazem parte do currículo regular, mas são de interesse deles.

Essa abordagem tem três importantes objetivos: dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse; enriquecer a vida desses através de experiências que, normalmente, não fazem parte do currículo da escola regular; e estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores.

#### 2.5.1.2.2 – Enriquecimento do Tipo II

São atividades de aprendizagem para ajudar o aluno a aprender como fazer usando metodologia adequada à área de interesse, fornecendo instrumentos e materiais e ensinando técnicas que contribuam para o desenvolvimento de

habilidades criativas e críticas, habilidades de pesquisa e habilidades pessoais como liderança, comunicação, autoconceito, etc. Essas atividades podem ser aplicadas em contextos de sala de aula regular e de recursos, tendo como objetivos: desenvolver, nos alunos, as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo; desenvolver os processos afetivos, sociais e morais – uma grande variedade de aprendizagens específicas, habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referências e habilidades de comunicação escrita, oral e visual.

#### 2.5.1.2.3 – Enriquecimento do Tipo III

São projetos desenvolvidos individualmente ou em pequenos grupos, com o objetivo de investigar problemas reais, aprofundar o conhecimento em uma área de interesse, usar metodologias apropriadas para resolver os problemas, gerar conhecimento. As atividades são planejadas para o aluno que demonstra um grande interesse em estudar com maior profundidade uma área do conhecimento. Os objetivos das atividades desse enriquecimento são: aplicar seus interesses, conhecimentos, idéias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha; adquirir um conhecimento avançado; desenvolver produtos autênticos, habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões, autoavaliação, motivação, autoconfiança, sentimento de realização criativa e habilidade de interagir efetivamente com outros, podendo ser alunos, professores e profissionais.

As alternativas de agrupamento, aceleração e enriquecimento sugerem que o atendimento às altas habilidades/superdotação ocorram, principalmente, dentro das escolas. Alencar e Fleith (2001) defendem que, perante as dificuldades na educação desse tipo de programa na própria sala de aula, pode ser vantajoso desenvolvê-los por meio de atividades extraclasse, centros de aprendizagem ou clubes de ciências, música, literatura, matemática, etc.

### 2.5.2 – Aceleração

É importante permitir que o aluno avance nas etapas de sua formação acadêmica, quando se percebe que ele apresenta alta potencialidade para acompanhar. Esta flexibilização caracteriza a aceleração, que é um dos serviços que a escola pode oferecer para alunos academicamente adiantados.

De acordo com Freeman e Guenther (2000), podem ser diferentes formas de aceleração, como: entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo; saltar séries escolares; aceleração por disciplina; estudos paralelos e estudos compactados em planos de estudos auto-organizados. Esse é um serviço que além de atender à necessidade do aluno estará respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

### 2.5.3 – Compactação do currículo

A compactação de currículo oportuniza desafios de aprendizagem no ambiente próprio para tal processo. Dessa forma, o aluno aproveitará melhor o seu tempo para desenvolver as atividades de enriquecimento e poderá caminhar para a aceleração escolar.

Após um cuidadoso diagnóstico da situação do aluno e um profundo conhecimento do conteúdo e dos objetivos das atividades propostas, o professor poderá orientar o que está mais adequado ao seu ritmo de aprendizagem, podendo acelerá-lo ou levá-lo a aprofundar conteúdos de disciplinas de interesse.

Todas essas alternativas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação são possibilidades para a escola acompanhar o processo de desenvolvimento das potencialidades dele, utilizando recursos humanos da própria escola ou fazendo parcerias com outras instituições, principalmente, de ensino superior. De acordo com a Mãe X:

O que vou dizer? Sei lá! Acho que a escola precisa saber que ela pode mais que depositar conteúdo. Ela precisa dar certeza pra gente que ta cumprindo com sua função de escolarizar. Preparar também pra vida. Vida fora daquele espacinho pequeno, pra uma sociedade maior. Por isso, ela tem

que ir em busca de mais coisas e lugares pra que nossos filhos tenham oportunidades melhores de desempenhar suas competências e potenciais.

Dessa forma, ela vem mostrar a preocupação, como família, do pouco envolvimento da escola para o aproveitamento das potencialidades dos alunos. Cita-se, ainda, os atendimentos especializados que podem e devem ser oferecidos pela e na própria escola, como:

*Apoio na Classe Regular Comum*, que são atividades paralelas ou combinadas, que mantêm o interesse e a motivação do aluno. A elaboração e o desenvolvimento dessas atividades devem estar sob orientação técnico-pedagógica de docentes especializados;

*Ensino com Professor Itinerante*, que é realizado por um docente especializado que medeia entre o ensino regular e o atendimento. Tal atendimento será com o aluno, de forma individualizada ou em pequeno grupo; também por meio de orientações à escola e à família;

*Salas de Recursos*, que é um atendimento em horário contraposto ao da sala de ensino regular, no qual são oportunizadas atividades específicas com o objetivo de aprofundamento e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigações nas áreas de interesse, habilidades e talento. O professor, para atuar nesse serviço especializado, deve ser especialista em educação especial.

Todas as opções de serviços de apoio e suplementação para o processo de escolarização do aluno com altas habilidades/superdotação estão garantidas nos princípios das Diretrizes Nacionais de Educação Brasileira. No contexto de uma educação inclusiva, a escola estará atendendo às necessidades específicas desses alunos.

O processo de expansão da escolarização, principalmente voltada às camadas populares, propunha, segundo Patto (1990), medidas educacionais que visassem possibilitar a integração cultural e social das pessoas, porém entendia-se que essa integração seria a aquisição de valores, normas e padrões de conduta, acreditando que a escolarização poderia, numa sociedade de classes, efetivar a democratização e viabilizar a igualdade de oportunidade para todos. A Mãe X expõe no teor de sua fala que:

(...) É na escola que aprendemos a lidar com a maioria dos problemas, relacionamentos, amizades, decepções, amores e também o conhecimento que adquirimos. É algo extremamente importante, pois como já mencionei, a escola (deveria ser) é um espaço para busca de conhecimento, ampliação de horizontes e integração social.

A fala acima revela, de certa forma, a permanência da vontade de que a escolarização atenda à abrangência cultural e social na formação do aluno como cidadão. Não necessariamente, a sensibilidade e a afetividade são componentes essenciais para conviver com esses alunos. É preciso que eles gostem de desafios, para poder enfrentá-los; que saibam como desenvolver o pensamento criativo para criar situações estimuladoras; para tanto, necessitam conhecimentos e oportunidades de formação. Respeitar seu aluno como pessoa é fundamental. Orientá-lo como descobrir seu talento e mostrar-lhe que também tem fraquezas. Ajudá-lo a conviver com seus pontos fracos e fortes, para que se sinta mais seguro e, com certeza, feliz. A educação do aluno com altas habilidades/superdotação se torna algo fascinante na medida em que nos leva a refletir sobre o envolvimento da escola, família, bem como da sociedade e da cultura como incentivo ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano. É, sem dúvida, necessário disposição para aceitar esse desafio, em que se incluem o interesse e a motivação, a perseverança, dentre outros traços.

Enfim, o que pode ser salientado é que, se realmente as condições forem inadequadas, dificilmente o indivíduo com um potencial maior terá condições de desenvolvê-lo. Diferentes estratégias metodológicas e pedagógicas podem ser empregadas nas classes comuns, para diferenciação e modificação do currículo regular, contribuindo inclusive para estimular potencialidades de toda a turma. Tais estratégias devem centrar a aprendizagem nos alunos, levando em consideração os interesses, idiosincrasias e habilidades deles.

## **CAPITULO III – FAMÍLIA E ESCOLA: O ENTRECruzAMENTO EM CONSTRUÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

### **3.1 – Um olhar através dos tempos da significação e caracterização da família como instituição social**

O termo *família* é derivado do latim *familus*, que significa *escravo doméstico*. Esse termo foi criado na forma antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre tribos latinas.

No direito romano clássico, a *família natural*, baseada no casamento e no vínculo de sangue, cresce de importância. Essa é entendida, portanto, como o agrupamento constituído apenas dos cônjuges e de seus filhos, seguindo os pensamentos de Alves (1977). Nesta época, predominava uma estrutura familiar patriarcal em que um vasto leque de pessoas se encontrava sob a autoridade do mesmo chefe.

Uma contextualização histórica da instituição família, a partir da Idade Média, pode possibilitar uma compreensão da (re)significação da família na contemporaneidade.

Segundo Stanhope (1999), nos tempos medievais, as pessoas, por vínculos matrimoniais, formavam novas famílias. Dessas, faziam também parte a descendência gerada que, assim, tinha duas famílias, a paterna e a materna.

Poster (1979) discorre que as casas da aristocracia européia, no antigo regime monárquico, consistiam num agrupamento que ia de 40 até mais de 200 pessoas. Comportavam uma mistura de parentes dependentes e as relações pautavam-se em excessiva hierarquia, e os papéis eram fixados por rígidas tradições. O patriarca da família tinha autoridade absoluta.

Na família camponesa, a norma não era uma família extensa, apesar de, às vezes, até três gerações viverem na mesma casa. De acordo com mesmo autor (Idem), nesse modelo familiar, a autoridade social não estava investida no pai da casa, mas na própria aldeia, ou seja, havia fortes laços de dependência com a

comunidade, de tal forma que a sobrevivência não era possível no nível da unidade familiar.

Com a Revolução Francesa, surgiram os casamentos laicos no Ocidente e, com a Revolução Industrial, tornaram-se freqüentes os movimentos migratórios para cidades maiores, construídas em redor dos complexos industriais.

Nesse contexto, emerge a família nuclear que vem como alternativa para cobrir o abandono dos laços da família extensa, constituindo, assim, uma nova família, sua própria família.

O autor acima citado (Idem) também abordou a existência de uma outra estrutura familiar na revolução industrial que não a nuclear, seria ela a proletária. Essa submetia-se a salários muito baixos e a péssimas condições de vida, por isso, geralmente toda a família tinha que trabalhar. As mulheres contribuíam no sustento familiar, ganhavam dinheiro fora de casa e ainda realizavam os afazeres domésticos. Os filhos eram criados sem a constante atenção e fiscalização materna.

De acordo com esse autor (Idem), a disciplina era orientada na própria fábrica, já que as crianças não a recebiam na família para se submeterem à estrutura e organização do local de trabalho. Como consequência, as crianças internalizavam profundamente um padrão de regras, com isso, o mesmo autor (Idem, p. 193) diz: “[...] a família gerou um burguês autônomo, um cidadão moderno que não necessitava de sanções ou apoios externos, mas estava automotivado para enfrentar um mundo competitivo, tomar decisões independentes e bater-se pela aquisição de capital [...]”. Assim, pode-se falar em um indivíduo preparado para compactuar com os valores da doutrina liberal.

Na cultura Ocidental, a família foi definida, especificamente, como um grupo de pessoas do mesmo sangue ou unidas legalmente. Esta vem se transformando, portanto, através dos tempos, acompanhando as mudanças religiosas, econômicas e socioculturais do contexto em que se encontra inserida.

Na sociedade contemporânea, esse grupo social sofreu as vicissitudes da urbanização acelerada ao longo do século XX, como ocorreu no Brasil. Por outro lado, a emancipação feminina, principalmente econômica e profissional, modificou substancialmente o papel que era destinado à mulher no âmbito doméstico e remodelou essa instituição social. Esses são os principais fatores do desaparecimento do modelo patriarcal.

Dessa forma, a família passa a ser entendida como um espaço sociocultural continuamente renovado e (re)construído, e também como um lugar político de natureza criativa e inspiradora. Portanto, para fins desta pesquisa, podemos então, conforme Minuchin (1990, p. 25),

Definir família como um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza a interação dos membros da mesma, considerando, igualmente, como um sistema, que opera através de padrões transacionais. Assim, no interior da família, os indivíduos podem constituir subsistemas, podendo estes ser formados pela geração, sexo, interesse e/ou função, havendo diferentes níveis de poder e onde os comportamentos de um membro afetam e influenciam os outros membros. A família como unidade social, enfrenta uma série de tarefas de desenvolvimento, diferindo a nível dos parâmetros culturais, mas possuindo as mesmas raízes universais.

De acordo com a referida definição, a família é um sistema vivo formado por diferentes interações movidas por valores, anseios e buscas que perpassam pelo acordo tácito que todo grupo social tem implícito na sua subjetividade. Em todas as famílias, independentemente da sociedade, cada membro ocupa determinada posição ou tem determinado status, por exemplo, marido, mulher, avó, avô, filhos, netos. Papéis esses que não são, segundo Duvall e Miller cit. Stanhope (1999, p. 502), mais do que “as expectativas de comportamento, de obrigações e de direitos que estão associados a uma dada posição na família ou no grupo social”.

Dessa maneira, entendemos que a família molda o ser humano como núcleo social regido por valores e cosmovisão própria que implica no desenvolvimento geral dos seus componentes. Como matriz da identidade humana, estabelece relações de poder que interferem na subjetividade dos seus microuniversos.

Não há dúvida de que a família é uma instituição social muito importante. Acontece que o sujeito, quando muito criança, não toma conhecimento desse fato. Ela de fato experimenta seus pais, irmãos, irmãs, avós e outros parentes que possam estar por perto naquela fase da vida e somente mais tarde percebe que esses indivíduos em particular, e os atos que praticam, constituem uma das facetas da realidade social muito ampla, a chamada *família*.

Esta é tida como um dos primeiros contextos de socialização dos indivíduos, com papel fundamental no desenvolvimento humano. Portanto, deverá constituir o desenvolvimento primário da sobrevivência e da socialização da criança, tornando-se espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum incorporado ao longo das gerações.



Seguindo o pensamento de Paggi & Guareschi (2004, p. 21), “a família é uma das instituições sociais que mais se modificou ao longo da história”. A estrutura nuclear tem uma grande capacidade de adaptação, reformulando a sua constituição, quando necessário. Tanto que, no século XXI, muitos são os modelos de famílias que se constituem: tem a com estrutura nuclear ou conjugal, que consiste num homem, numa mulher e nos seus filhos; também há aquelas com uma estrutura de pais únicos ou monoparental, tratando-se de uma variação da estrutura tradicional devido a fenômenos sociais, como divórcio, óbito, abandono de lar, ilegitimidade ou adoção de crianças por uma só pessoa.

A família ampliada ou extensa, também dita consangüínea, é uma estrutura mais ampla, que consiste na família nuclear, mais os parentes diretos ou colaterais, existindo uma extensão das relações entre pais e filhos para avós, pais e netos. Para além destas estruturas, existem também as denominadas famílias alternativas: as comunitárias e as homossexuais.

As famílias comunitárias, ao contrário dos sistemas familiares tradicionais, em que a total responsabilidade pela criação e educação das crianças se restringe aos pais e à escola, o papel dos pais é descentralizado e a responsabilidade com as crianças é de todos os membros adultos.

Nas famílias homossexuais, existe uma ligação conjugal ou marital entre pessoas do mesmo sexo, que podem incluir crianças adotadas ou filhos de um ou ambos os parceiros.

As relações familiares sofrem interferências de fatores internos e externos em função do contexto cultural, social e histórico no qual estão inseridos. Logo, uma família é um grupo social especial, caracterizado por relações íntimas entre seus membros. Nesse contexto, os familiares são aqueles com os quais mantemos um vínculo baseado nas relações intergeracionais, sendo tal vínculo mantido não somente entre os cônjuges e entre genitores e filhos, mas também com outras pessoas que passam a fazer parte da família, independentemente dos laços de consangüinidade. Isso significa que alguns critérios, como relacionamento heterossexual, vitaliciedade e outros, não podem mais ser uma condição óbvia para definir família.

De qualquer forma, é por meio das relações entre o sujeito e a sua família que ele aprende; como Glat (1989, p. 16) afirma: “até que ponto ele é um ser aceitável no

mundo, que tipo de concepções e ajustes necessita fazer, assim como a qualidade das relações humanas que encontrará”.

De acordo com a contextualização histórica, na virada do século XIX para o século XX a rua passa a ser vista como espaço público, de trabalho e da indústria; local onde se realizavam negócios e onde se transitava com objetivos comerciais. A casa que antes abrigava o trabalho dos que nela moravam, agora transforma-se em local de convivência privada; um refúgio para a família nuclear diante das mudanças sociais, políticas e econômicas que estavam acontecendo como, por exemplo, a diminuição das distâncias hierárquicas.

A família, que antes se unia com objetivos políticos, passa então a basear seus laços e alianças em sentimentos como amor, paixão e desejo. Há ainda uma grande transformação no valor atribuído às suas crianças, antes vistas como pequenos adultos, sem grande valor por conta das altas taxas de natalidade e mortalidade. Com o desenvolvimento de uma concepção de infância, a família torna-se o centro nuclear caracterizado pela troca afetiva entre os parceiros e pelo amor entre pais e filhos. Nesse sentido, como diria Mizhari (2004, p. 30) “[...] o cuidado infantil torna-se um dos organizadores do sentimento moderno de família”.

A crise na família começa a ocorrer quando esta se vê sobrecarregada e temerosa de sua capacidade para suprir todas as demandas impostas, pois cabia a ela acolher, amar, tranquilizar, mas também preparar para o trabalho e para a vida, e ainda manter a harmonia nuclear, ou seja, cabia a ela tarefas muito difíceis de serem desempenhadas. Essa crise passou por diversos estágios, mas em nenhum momento, a família deixou de ser importante para a socialização do sujeito e para o seu desenvolvimento.

Hoje, como os pais estão mais ausentes, as crianças, até mesmo os jovens, ficam entregues à TV. Muitas vezes são formadas e educadas pela mídia. Dessa forma, o seu desenvolvimento não é pautado em valores familiares e/ou fraternos; não se aponta com isso para uma ausência de valores e sim para uma formação baseada em valores de mercado: a formação de pequenos consumidores.

Nesse sentido, a instabilidade tanto econômica quanto afetiva marca a vida dos indivíduos, afetando, conseqüentemente, as famílias. Vive-se uma ansiedade trivial, diária, como aponta Sennet (2001), já que a própria instabilidade das organizações flexíveis impõe a necessidade de correr riscos, vivendo constantemente no limite. De acordo com o autor, estar em risco é inerentemente

mais deprimente que promissor, é permanecer em um estado contínuo de vulnerabilidade, de ambigüidade e incerteza.

Os valores a respeito dessa instituição vão se transformando conforme as mudanças sociais. Seguindo os pensamentos de Salazar (2002), a cultura da busca pela felicidade beneficia a realização dos direitos pessoais em função da liberdade. Dessa forma, a família deixa de ser uma instituição transmissora dos deveres para se transformar em um grupo social flexível a sentimentos que acolhem a realização individual de cada um dos seus membros.

Contudo, a centralização do indivíduo em si mesmo mostra-se como uma das virtudes do sistema neoliberal que é o motor dessas novas (re)configurações familiares e fragilizações dos vínculos afetivos.

O ser humano não deve sua existência a si mesmo, mas a um Outro. Esta figura do Outro garante ao sujeito uma permanência, uma origem, um fim, uma ordem. Permite, ainda, a função simbólica, na medida em que dá ao sujeito um ponto de apoio para que seus discursos se baseiem num fundamento, funcionando como modelos de identificação. Para Dufour (2001), a nova condição subjetiva dos indivíduos é a da perda de referenciais, a ausência de amparo e de um enunciador coletivo com credibilidade.

As relações, segundo Mettrau (2000), entre indivíduos e grupos são de poder, e a família delimitará espaços e determinará papéis sociais. Nesse sentido, o interesse e o valor que a família atribui às experiências escolares ou às outras das crianças e jovens e o encorajamento dado a eles podem evitar que muitos talentosos ou pessoas com altas habilidades/superdotação se percam, sem dar à sociedade a sua preciosa contribuição.

Quando falamos em pessoas com altas habilidades/superdotação e de outros grupos de estigmatizados, logo ressaltamos a questão da diferença e, conseqüentemente, nos posicionamentos em relação ao diferente, baseando-se em valores e expectativas normativas determinadas pelo grupo social do qual fazemos parte.

### 3.2 – A família como incentivadora dos talentos do seu filho

O desenvolvimento humano é um fenômeno complexo, surpreendente porque é um processo multideterminado por fatores próprios dos indivíduos e por aspectos do contexto social. A família constitui um contexto primário do desenvolvimento, mediando entre o processo de interação dos indivíduos e o contexto ambiental.

Assim sendo, as ações e reações da família tornam-se relevantes para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, inclusive daqueles que apresentam altas habilidades/superdotação. De acordo com Aspesi (2003) e Winner (1998), há uma relação de influência mútua entre a criança ou jovem com altas habilidades/superdotação e sua família. Esta pode influenciar de várias formas o desenvolvimento das potencialidades ou dos talentos de seus integrantes. Diante da identificação de uma criança ou jovem com altas habilidades/superdotação, a família depara com desafios relacionados às demandas delas. A Mãe X vem corroborar quando diz: “A gente notava que acontecia alguma coisa estranha com ele. Tudo era mais rápido. A gente sentia um pouco de medo por causa dessa precocidade. Aí ele foi crescendo e foi pra escola. Lá na escola ele foi querendo mais e mais, sempre mais”.

Muitas famílias, às vezes inconscientemente, promovem a estimulação essencial dos seus filhos, desde a chegada da maternidade. Quando colocam a criança, ainda bebê, deitada de bruços para que ela vá amadurecendo seus movimentos involuntários; também ao oferecer espaços amplos para que ela possa explorá-los; e ao se preocupar em conversar, cantar com elas, durante as atividades do cotidiano.

Em se tratando de crianças que apresentam altas habilidades/superdotação, podemos nos deparar com ambientes familiares centrados nos filhos. Nessas famílias, uma grande quantidade de energia é direcionada a eles. Conforme contribui a Mãe Y: “Na vida dele eu participo muito. Dou carinho, atenção. Seis horas da manhã eu faço o café. Como é bom você acordar e ter alguém com um café bem gostoso! Eu participo apoiando quando ele precisa.” E, também, a Mãe X quando diz: “[...] Um desafio, acima de tudo. Significa também que não se pode apontar certezas sobre ele, parece que tudo está por ser escrito. O Filho X ocupa muito tempo em nosso pensamento e isso exige alta dedicação”.

Os pais ajudam a organizar a rotina de seu filho, monitoram suas atividades e o ajudam a superar eventuais dificuldades. Dessa forma, as necessidades dele passam a ocupar uma posição central na dinâmica familiar. Os valores ético-morais que conduzem e são conduzidos na e pela família tornam-se *molasses mestres* para a valorização ou desvalorização da existência de pessoas com altas habilidades/superdotação no núcleo familiar. Ressalta-se ainda, segundo Aspesi (2003), que o ambiente familiar, no qual as crianças ou jovens que apresentam um desempenho superior vivem, desenvolve-se de maneira harmoniosa se é caracterizado, principalmente, por valores culturais que priorizam a educação.

Entretanto, há pesquisadores que argumentam de forma contrária. O mesmo autor (2007) sinaliza estudos que afirmam que circunstâncias estressantes e adversas no ambiente familiar podem impulsionar a busca da criança ou do jovem por atividades criativas e intelectuais. Os desafios impostos fazem com que eles lidem com tensões e possam, dessa forma, fortalecerem os seus pensamentos divergentes. Ochso, citado em Aspesi (2003), sugere que a presença de estresse e adversidades na vida familiar pode impulsionar a busca de altos níveis de desempenho de seus integrantes.

Diante de contextos familiares diversificados, não podemos deixar de falar sobre as conseqüências do impacto das expectativas da família sobre o desempenho da criança ou do jovem com altas habilidades/superdotação. As expectativas dos pais, segundo Eccles & Harold, citado em Virgolim (2007), influenciam o desempenho dos filhos, refletindo-se nas formas de dedicação às atividades realizadas.

É comum, por exemplo, a família esperar comportamentos típicos de uma criança mais velha por conta das habilidades intelectuais mais avançadas, o que, entretanto, não ocorre, gerando insatisfação e irritação de ambas as partes. Essas são dificuldades tanto para a criança quanto para sua família. Esta última, geralmente, fica desapontada com as reações da criança ou do jovem, uma vez que espera deles um comportamento baseado na sua capacidade intelectual mais avançada. Assim, a Mãe Y vem afirmar: “Mudou pelo fato... porque às vezes me irritava, eu queria que ele fosse mais calmo e desse conta de muitas coisas, né? Eu cobrava muito. Isso mudou”.

De qualquer maneira, a dinâmica de uma família pode sofrer modificações em decorrência da manifestação das altas habilidades/superdotação de um de seus

integrantes. Ao mesmo tempo em que a presença desse superdotado, no núcleo familiar, pode constituir um impulso ao desenvolvimento saudável das relações familiares, ela pode ocasionar dúvidas e angústias nesse mesmo meio, porque todos passam a lidar com uma nova situação.

Silverman (1993) diz que os pais geralmente se sentem despreparados para reconhecer as necessidades do seu filho com altas habilidades/superdotação. As dificuldades surgidas são causadas por: mitos, informações incorretas sobre a temática e a falta de conhecimento sobre os recursos disponíveis para atender este tipo de criança ou jovem.

Quando as informações chegam de maneira equivocadas até a família, principalmente os pais sentem-se confusos em relação aos encaminhamentos e orientação que devem dar aos seus filhos identificados. De acordo com a Mãe Y:

Na hora a gente ficou muito emocionado. Báa! É uma coisa que a gente só escuta fala assim, em filme, televisão. Não é uma coisa de nosso cotidiano. A gente pensa que ele é gênio, que sabe tudo. Ainda bem que não é assim. Ele só tem a cabecinha que funciona mais rápido. E que se não tiver esforço não vai valer de nada. Se ele não tiver fazendo uma coisa que ele goste, se ele não for valorizado não vai adiantar nada. Ficamos muito feliz e ao mesmo tempo impotente por não poder oferecer um lugar onde ele fosse mais aceito e compreendido.

Aspesi (2007) indica um conflito referente à orientação dada pela família a seus respectivos filhos. Em alguns casos, considera que a manifestação de um desempenho superior não representa uma necessidade de atenção diferenciada na educação das crianças ou jovens. Em outras situações, como já vimos, alguns pais destacam em excesso as habilidades e talentos dos seus filhos, criando expectativas altas demais em relação a eles. Às vezes, o nível de cobrança é intenso ao ponto dos pais nunca se sentirem satisfeitos com o desempenho dos filhos.

Dettmann e Colangelo, citados pelo mesmo autor (2007), descrevem as principais necessidades demonstradas pelos pais cujos filhos apresentam comportamentos de superdotação:

- Confusão sobre seus próprios papéis na identificação da superdotação do filho(a);
- Ansiedade sobre o desempenho dos filhos e confusão sobre o volume de estímulos a serem oferecidos a eles;

- Desconhecimento em relação a como lidar com alguns problemas de relacionamento no ambiente familiar, como a rivalidade entre irmãos, etc.; e
- Desejo de participarem ativamente da educação dos filhos e na comunidade escolar.

O envolvimento e a busca de informações por parte dos familiares e demais pessoas, que integram o contexto no qual as crianças e jovens com altas habilidades/superdotação encontram-se inseridas, facilitam o atendimento das necessidades demonstradas por eles. Assim referenda a Mãe X:

Isso eu fui tomar conhecimento desse termo quando o meu primo e afilhado, como já falei, entrou pro PIT. Quando ele entrou lá no Pilar e foi identificado. Eu não me liguei muito, naquela época eu tava a mil na faculdade. Eu não parei pra perguntar. Báá! Eu senti um medo maior ainda pela minha responsabilidade de como orientar. Me angustiava muito de ver meu filho sofrendo pra se adaptar nas situações de vida que vinham surgindo.

E mais adiante, na mesma entrevista, ela diz: “Agora posso dizer que a gente, por procurar informação e entender melhor o que acontece com ele e até com a gente, tá melhor”.

Segundo Silverman (1993), os desajustamentos emocionais que podem ser vivenciados pelas pessoas com altas habilidades/superdotação devem ser vistos como conseqüências do potencial superior e das condições de vida delas, principalmente, as familiares. A independência concedida aos filhos também desempenha uma grande função em relação ao desenvolvimento da identidade deles.

De acordo com Aspesi (2003, p. 42): “Um ambiente que favoreça a liberdade para que a criança desenvolva sua identidade única é visto como o clima familiar mais favorável ao desenvolvimento das potencialidades dos filhos”. As mudanças na dinâmica familiar, decorrente do desenvolvimento de comportamentos de superdotação de um indivíduo, nem sempre são assimiladas de forma adequada por ele próprio e por sua família, ocasionando vários desafios.

Nessa perspectiva, Kalinowski, citado em Virgolim (2007), afirma que para os jovens alcançarem realizações em suas respectivas áreas é importante que seus pais lhes transmitam valores relacionados à disciplina, à responsabilidade e à valorização do sucesso. Dessa forma, a família serve de modelo de determinados valores e atitudes.

As famílias podem enfrentar um desafio decorrente do desenvolvimento assíncrono que pode ser apresentado por seus filhos. O desenvolvimento de um indivíduo geralmente obedece a alguns princípios. Entre eles, destaca-se a assincronia existente entre diversas dimensões do desenvolvimento: área motora, cognitivo e socioemocional. O desenvolvimento dessas diversas dimensões deve ocorrer de forma harmoniosa. No caso das crianças e jovens superdotados, as dimensões mencionadas podem se desenvolver em ritmos diferentes. Ressalta-se, também, que a aprendizagem delas não ocorre de forma idêntica. Elas não constituem um grupo homogêneo e, por conseguinte, as necessidades são diferenciadas.

Em muitas situações, o posicionamento da família diante dos seus filhos pode assumir características de autoridade ou autoritarismo. De acordo com Winner (1998), a autoridade dos pais é caracterizada pela autonomia concedida aos filhos, estabelecendo um conjunto claro de padrões morais e tolerância aos erros iniciais. Já o autoritarismo consiste numa postura rígida e arbitrária. Desse modo, é importante que a família possa conceder independência para que o filho tome suas próprias decisões, com autoridade e sem permissividade.

A resistência em aceitar regras é normal, pois, muitas vezes, eles não as consideram justas nem necessárias, ou não compreendem o seu objetivo. Os pais devem analisar os limites que estão impondo e explicar ao filho os motivos dessa conduta. Outra dificuldade que a família costuma enfrentar é a falta de tolerância do filho. Ela deve ajudá-lo no processo de autoconhecimento, fazendo-o perceber que a convivência em sociedade exige esforço e compreensão de todas as pessoas.

A enorme curiosidade faz com que essas crianças e jovens procurem campos pouco explorados pelos outros, apresentando interesses exóticos. Isso pode acarretar dificuldades operacionais para a família. A solução é conversar com eles e explicar quais são os limites de tempo, financeiros, por exemplo, que se apresentam. Como podem ser extremamente exigentes com seu desempenho, e igualmente criativos, talvez encontrem, junto com seus pais, uma solução.

Dessa forma, não só as crianças e jovens com altas habilidades/superdotação são responsáveis pelo seu desempenho, mas também suas famílias. Ela é considerada como a primeira bússola que orienta essas pessoas na chamada estrada da vida e, como todas as bússolas, indica caminhos que o próprio condutor deve decidir qual o melhor a seguir. Entretanto, para que essas crianças e jovens



percorram suas estradas, precisam de informações que nem sempre são visíveis, mas que podem ser obtidas através do diálogo, da compreensão, da tolerância, do respeito e que serão possíveis nas relações humanas. De acordo com a Mãe X:

Existe muita conversa e sinceridade para apontar problemas e deixar claro que determinada atitude não está de acordo. Por vezes, é necessário ser um pouco duro dizendo que ele não consegue entender determinados pensamentos dos adultos por não ter maturidade para tanto e observa-se a aceitação, mesmo que o problema volte a se repetir. A fase atual, de um menino tentando ser um adolescente é bastante conturbada, mas nada fora de controle ou que a relação entre os pais e o filho é um “barril de pólvora” que apenas espera para explodir. Pode-se dizer que transcorre dentro dos limites aceitáveis.

A família pode e deve potencializar os talentos de seus filhos. Bulkool & Meirelles, citados em Virgolim (2007), afirmam que não existem fórmulas mágicas para lidar com os filhos com altas habilidades/superdotação. Sugerem como possíveis recursos o estabelecimento de um vínculo afetivo com o(a) real filho(a), a observação, o diálogo franco, as trocas afetivas positivas, o respeito pelas diferenças individuais, a dosagem do nível de exigências e expectativas, os elogios para o esforço autêntico, a tolerância das fraquezas individuais, a orientação e o encorajamento. As autoras consideram que os pais devem procurar orientação, através de bibliografias, reportagens e artigos especializados, participação em palestras, seminários e congressos, na troca de experiências com outros pais e nos encontros com profissionais especializados.

É comprovado que a criança talentosa é mais influenciada pelas expectativas dos pais do que pelo próprio rendimento escolar e intelectual. Portanto, deve ser pensado sobre a intensidade das cobranças para com o filho e se essas estão funcionando como estímulo ou como uma ameaça ao crescimento dele.

Muitas vezes, ao considerar a elevada habilidade do filho em uma área específica como, por exemplo, a influência verbal precoce, os pais supõem que o mesmo possua também facilidade e maturidade emocional nas demais áreas e acabam por exigir além daquilo que ele pode alcançar.

A cobrança exagerada por um rendimento escolar muito superior é uma atitude negativa, quando ele não deseja por si próprio os desafios propostos. As conseqüências desse ato podem ir da exaustão física até a um baixo rendimento escolar e ao desestímulo por qualquer atividade proposta. Um possível resultado dessas expectativas irreais é o anseio da criança ou do jovem em não decepcionar

as pessoas ao seu redor, gerando estresse e angústia interior, que podem culminar em problemas de relacionamentos e desinteresse.

O peso de ter que responder constantemente a altas cobranças pode impedir que a criança ou jovem aceite a si mesmo, suas imperfeições, e desista nos primeiros obstáculos de sua caminhada para escapar das pressões a que está submetida. O papel da família é congregar esforços para resolver os problemas da melhor forma possível, sem criar outros. Procurar culpados pela inadequação do filho talvez não seja a melhor solução e muito menos atribuir responsabilidades excessivas ao próprio filho, porque isso gera expectativas em relação ao desempenho dele, bem como o reconhecimento e a valorização daqueles que o cercam.

### **3.3 – Família e escola potencializando as altas habilidades/superdotação**

Criar os filhos, educá-los, prepará-los para agir com responsabilidade e segurança no conturbado mundo em que hoje vivemos é uma tarefa tão exigente e desafiadora quanto prazerosa e gratificante. Considerando que o ser humano aprende o tempo todo, nas mais diversas instâncias que a vida lhe apresenta, o papel da família é fundamental, pois é ela que precisa decidir, desde cedo, o que seus filhos precisam aprender, quais as instituições que devem freqüentar, o que é necessário saber para tomarem as decisões que os beneficiem no futuro. Assim sendo, escolher a escola adequada às expectativas da família e que, ao mesmo tempo, seja do agrado da criança ou do jovem é um empreendimento cujo sucesso depende, em grande parte, da perspicácia e habilidade dos pais ou responsáveis ao avaliar diferentes propostas.

Sobre isso nos referenda com sua fala a Mãe X:

Na verdade essa é uma história que nem sei por onde começar, ele estudava numa escola particular e tava absorvendo uma distorção nos valores de formação de casa. Assim, os colegas são os ricos e se vestem, calçam marcas de etiquetas. Ele era o pobre. Daí então começou a querer ter as coisas do mesmo jeito que os colegas, pra também se grupo. Ele sofria mais essa discriminação além da de ser o que sabia tudo. Daí decidimos levá-lo pra escola pública. Pensávamos que poderia ser melhor pra ele lidar com esse tipo de coisa. Daí escolhemos essa escola por ser

próximo de casa e porque a nossa outra filha já estava estudando lá e o meu primo também

Estar atento ao projeto educativo e ao perfil disciplinar da instituição auxilia a optar por aquela cujos valores e fundamentos mais se assemelhem aos da família em termos de exigências, posturas, visão de mundo. Conhecer as dependências e possibilidades da escola, seus diferenciais, bem como os profissionais que estarão encarregados da educação de seu filho também, acaba se fazendo necessário.

A família representada pela Mãe X, vivendo situações em que houve a necessidade de trocar o filho de instituição escolar pela não coerência dos valores familiares com os escolares, chegou a questionar qual maneira de lidar com esse impasse em direção a uma educação com coerência para uma sociedade que aponta ao pós-modernismo. A partir daí, solicitou, com fins esclarecedores, no grupo de pais do PIT, estudos que abordassem a educação pós-moderna. Nessa abordagem, muitas foram as angústias expressadas em torno de como agir com seu filho e o que a escola poderia contribuir para a família. Na verdade, durante as discussões, a mãe revelou a ansiedade de ver a escola refletir sobre as contribuições que ela faz para as formações de princípios e valores.

Portanto, a convivência e o relacionamento familiar são fatores fundamentais para o desenvolvimento individual. Já a inserção da criança ou jovem no universo coletivo, a mediação entre eles e o mundo, o conhecimento, suas adaptações ao ambiente escolar e os relacionamentos (inter)pessoais na escola são decisivos para o desenvolvimento social. Entender este processo, como parte de um sistema mais amplo e organizado, como elementos que interagem entre si, influenciando e sendo por eles influenciados, contribui para a reflexão sobre os contextos familiar e escolar, que tanto podem ser elementos de continência, inclusão e segurança, como fontes de conflitos, com ênfase nas perdas que se podem apresentar no percurso.

Família e escola são as instituições sociais de base e sustentação ao ser humano; são marcos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação da pessoa como sujeito social. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. A vida familiar e vida escolar devem ser vistas como simultâneas e complementares. Tornando assim, importante que pais ou responsáveis, professores, filhos/alunos compartilhem experiências, entendam e trabalhem as questões envolvidas no seu cotidiano, buscando compreender cada

situação, uma vez que tudo o que se pautar aos filhos tem a ver, de algum modo, com os pais e vice-versa. Tudo que se relaciona aos alunos tem a ver, sob algum ângulo, com a escola e vice-versa. Assim, cabe à família e à escola a responsiva tarefa de transformar a criança e o jovem imaturos e inexperientes em cidadãos maduros, participativos, atuantes, conscientes de seus deveres e direitos, possibilidades e atribuições.

Dessa forma, não pode se estabelecer a idéia de que somente a educação formal é a escolar e a informal, a familiar. Seguindo os pensamentos de Guimarães (2007, p. 30): “A efetiva formação dos alunos passa pela educação para formação de valores, talvez a mais controversa questão envolvendo família e escola”.

Não podemos esquecer que vivemos hoje na sociedade da tecnologia e da informação. A velocidade é a principal característica das ações humanas, tendo em vista que tudo é transformado rapidamente. De acordo com o mesmo autor (Idem, p. 26): “A dificuldade de lidar com o tempo é uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea”. Os valores parecem ficar para trás e a educação das crianças e dos jovens hoje é vista, equivocadamente, de forma fragmentada. Esse é um fato que leva, muitas vezes, a um jogo de empurra-empurra entre a família e a escola para com a responsabilidade de educar.

É fundamental que ambas se adaptem a essa nova realidade que marca o cotidiano de cada uma, e percebam quais são seus verdadeiros papéis no desenvolvimento e formação dos filhos como alunos e dos alunos como filhos. O mesmo autor acima citado (Idem) ressalta que os pais ficam pouco tempo na companhia dos filhos e não os transmitem os valores e princípios éticos fundamentais. Esqueceu-se de que eles têm papéis bem definidos e complementares.

A família poderá desenvolver a educação de valores e embasar os (inter)relacionamentos no afeto. Além disso, o diálogo presente no dia a dia da família fará com que as pessoas que a compõem tenham melhores condições de compartilhar dúvidas, angústias, alegrias e responsabilidades. Na escola, as crianças e os jovens que se desenvolvem em um ambiente familiar que permite desenvolver os valores citados geralmente são participantes, interessados, procuram compreender o que está acontecendo, são entusiasmados com as atividades que acham interessantes e úteis. Em termos de convivência social, geralmente são

respeitadores dos outros, tem elevado autoestima, mas também têm seus pontos de vista que defendem e procuram difundir.

Nesse contexto, se a relação entre a escola do aluno com altas habilidades/superdotação, a família e a comunidade for de cooperação, a escola se tornará um espaço de convivência social que contribuirá para a construção da identidade dele. Esse superdotado aprende em todos os contextos onde (con)vive.

Na família aprende as primeiras noções de vida em grupo, habilidades motoras, cognitivas, os valores, etc. Na escola tem condições de aprender conhecimentos científicos e outros saberes fundamentais à vida. Dessa forma, quando escola, família e comunidade não se unem na tarefa de educar, a criança ou o jovem com altas habilidades/superdotação tendem a apresentar conflitos que, geralmente, interferem na sua dinâmica de escolarização. Para Tiba (2002, p. 183):

Quando há conflito, os adolescentes tendem a tirar vantagens pessoais e as crianças a acompanhar quem mais lhes agrada. Assim, quando os pais não concordam com a escola é com ela que devem resolver as discordâncias. Desse modo a criança não se apoiará nos pais para se insurgir contra a escola. Quando o filho se queixa de algum professor ou de alguma injustiça praticada pela escola, antes de acreditar piamente no que ele diz é melhor que os pais tomem conhecimento de outras informações sobre o mesmo fato.

Para tanto, é necessário que a escola e a família se tornem parceiras ativas na busca de melhores condições de crescimento e desenvolvimento desses alunos. Assim se confirma com o que a Mãe Y diz:

É tranqüilo. Na vez que precisou conversar, cheguei e disse o que precisava. E fui ouvida com atenção. Qualquer hora que a gente – família – precisar e querer, pode ligar lá ou ir, que eles atendem bem. Tanto a psicóloga como também se quiser falar com o coronel, pode ir. As reuniões são bimestrais.

Quando a família tem espaço na escola e assume a responsabilidade de educar seus filhos e acompanhar a escolarização deles, é possível verificar que o nível de comprometimento e evolução da aprendizagem é muito maior. Conforme destaca Vélez (2008, p. 16), a escola “deve criar uma organização e um ambiente que favoreça o diálogo e o debate”. É fundamental que mantenha um canal de comunicação e informação amplo com a família.

Transformar a realidade que marca o relacionamento entre famílias e escolas é fundamental para delinear uma nova realidade à escolarização dos alunos com altas habilidades/superdotação. Gentile (2006) traz sugestões muito significativas para o fortalecimento da parceria entre família e escola. Segundo a autora, é necessário que as relações entre pai ou responsáveis e escola se consolidem desde o primeiro contato, ou seja, na matrícula, que pode ser um momento de aproximação, ao responder as dúvidas das famílias e ao mostrar a proposta pedagógica da escola e sua infraestrutura.

A escola aberta a qualquer manifestação que venha ao encontro do crescimento dos indivíduos pode fundamentar as noções de bem e virtude, e evidenciar os princípios legais que guiam as ações e relações do cotidiano. Além disso, faz-se necessário que o sentido da ética seja natural e racional, para que possa ser desenvolvida na sua plenitude. A mesma autora (Idem) apresenta algumas atitudes dos pais ou responsáveis que favorecem o sucesso dos filhos:

- Falar sempre bem da escola para criar no filho uma expectativa positiva em relação aos estudos;
- Abraçar e desejar coisas boas aos filhos quando estiverem de saída para a aula;
- Na volta, procurar saber como foi o dia dele, o que aprendeu e como se relacionou com todos;
- Conhecer os professores e conversar com eles sobre o seu filho e o trabalho dele na escola;
- Manter uma relação de respeito, carinho e consideração com todos os professores;
- Resolver diretamente os problemas entre o pai, o filho e o professor e só recorrer a outros em último caso;
- Criar o hábito de observar os materiais escolares e ajudar nas lições de casa; e
- Quando o filho estiver com problemas, compartilhar com a escola sem omitir fatos nem julgar atitudes.

Já as atitudes que a escola poderá desenvolver para se relacionar bem com a família são as seguintes, de acordo com essa autora (Idem):

- Conhecer a família dos alunos e o entorno da escola. Assim todos se sentem mais integrados à escola;
- Aceitar as diferentes formas de arranjos familiares. Não existem mais só famílias tradicionais;
- Observar atitudes e rotinas dos estudantes sem julgar nem inferir;
- As escolhas de valores são da família e devem ser respeitadas, se não houver danos à criança. Em caso de atitudes inadequadas (falta de higiene ou cuidados com a saúde), divulgar alternativas;
- Saber quais são as reais necessidades da família antes de planejar palestras, cursos e atividades;
- Dispor de canais de comunicação para ouvir os responsáveis e estar aberta a críticas e sugestões;
- Orientar os funcionários da escola sobre a importância da participação dos pais na educação, para todos os receberem bem;
- Conversar com os familiares sobre as conquistas dos alunos e não só sobre as dificuldades;
- Mostrar a rotina da escola e a importância de ela ser seguida para o sucesso da aprendizagem; e
- Evitar sobrecarregar a família com atividades de complementação do ensino, pedir apoio e incentivo.

Portanto, essas são estratégias válidas e que podem garantir uma grande mudança no modo como a escola e a família mantêm suas relações e desenvolvem sua missão como educadoras.

Hoje, vivemos um outro tempo, bem mais complexo, diverso e inquietante do que há algumas décadas, a escola enfrenta, além do desafio de dominar o conhecimento, em permanente mudança, também o desafio da relação com seus alunos, seja com ou sem necessidades educacionais especiais. Sem dúvida esse contexto é perpassado por questões de diferentes naturezas, entre as quais os dilemas do desempenho curricular a ser proposto na contemporaneidade, os impasses da escolha dos encaminhamentos metodológicos mais adequados às relações de ensino, os limites e possibilidades da manutenção de uma relação professor/aluno com qualidade e a família é considerada peça chave nesse momento de crise.

Ao lado da família, a escola permanece sendo um espaço de formação que deve, para tanto, repensar a sua ação formadora, preocupando-se em formar seus alunos, principalmente, quando apresentam altas habilidades/superdotação, para que eles sejam aproveitados em suas potencialidades e ainda reúnam recursos que os permitam lidar com os conflitos inerentes ao cotidiano escolar.

Portanto, a escola poderá refletir sobre o que há para ser ensinado a eles, sobre a metodologia que pode tornar mais coesa a ação do conjunto docente. Dessa maneira, poderá encontrar saídas legítimas à superação dos problemas morais e éticos que assolam o seu dia-a-dia. Nesse sentido, sem abdicar do lugar reservado ao ensino formal, é preciso que os espaços destinados à formação dos alunos no interior da escola dêem, também, prioridade à reflexão político-filosófica sobre os sentidos e possibilidades da ação educacional para que se possa, dessa forma, recuperar ou constituir um novo ideário para a escolarização.

A escola não é a única instância de formação de cidadania. Mas o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade depende cada vez mais da qualidade e da igualdade de oportunidades educacionais. Formar cidadãos, na perspectiva aqui delineada, supõe Instituições onde se possa resgatar a subjetividade (inter)relacionada com a dimensão social do ser humano, em que a produção e comunicação do conhecimento ocorram através de práticas participativas e criativas.

Trata-se de uma instituição da sociedade, na qual a criança e o jovem atuam efetivamente como sujeitos individuais e sociais. É um espaço concreto e fundamental para a formação de significados e para o exercício da cidadania. Na medida em que possibilita a aprendizagem e participação crítica e criativa, contribui para formar cidadãos que atuem na articulação entre o Estado e a sociedade civil.

Para a família, o ensino que contempla as peculiaridades e necessidades de seu filho carrega objetivos éticos, pois a escola pode ser um espaço de valorização tanto da informação como da formação, dentro de uma estrutura coletiva. A escola como instituição deve buscar, através de seu ensino, melhores condições para que seus alunos possam assumir a responsabilidade por este mundo, como diz Arendt (apud Castro, 2002, p. 01):

Ultrapassa os desejos individuais e esta responsabilidade só poderá advir, através do enlaçamento entre conhecimento, e ação, entre o saber e as atitudes, entre os interesses individuais e sociais. A escola, como um



novo modelo, irá ampliar o mundo dos alunos, convidando-os a olhar suas experiências com uma outra lente, que não a familiar, o que alterará os significados já conhecidos. A escola pública tem mais fortemente, então, a responsabilidade da apresentação de conceitos e conteúdos herdados de nossa cultura, pois muitas crianças só terão acesso a esta herança, através de sua passagem pela escola, que deve então, abrir caminhos de acesso à cultura de maneira igualitária para todos e neste sentido, lutar contra os privilégios de uma classe social. Todo educador enquanto mediador do vínculo entre aluno e a cultura, entre a escola e a família, está mergulhado e comprometido nesta rede de interesses dos dominantes e dos dominados.

Existem escolas que trabalham visivelmente no objetivo de reprodução dos valores das ideologias dominantes, outras têm uma posição mais crítica, mas todas assumem posições políticas, pois a escolha dos conteúdos a serem ensinados, o estilo e o método desse ensino, suas regras, sua maneira de avaliar, de receber a família etc. traduzem os objetivos das instituições, deixando claras as opções e desvelando seus interesses mais específicos. Conforme a Mãe X diz:

Dessa forma eu posso dizer que nossa relação com a escola é através das reuniões e se precisamos falar alguma coisa a gente procura a direção e só. A escola sempre diz que a gente pode procurar quando precisar, mas muito pouco responde quando se solicita algo a mais.

E também de acordo com a Mãe Y: “Eu gosto muito do jeito da escola. Claro que problemas todos têm. Mas assim, a cobrança, a responsabilidade, a higiene, a organização e a disciplina são coisas que em outras escolas não é cobrado. Elas não têm autoridade. Não têm respaldo”.

Vivemos numa sociedade pluralista, em que grupos sociais distintos defendem modelos de educação opostos, em que se dá prioridade a valores diferentes e até contraditórios. Ou seja, a unidade racionalista, representada por um modelo unitário de escola, está em crise, em função da ascensão de um paradigma educacional que não pode mais colocar para debaixo do tapete a diversidade sociocultural como elemento central dos conflitos que marcam a escola nos dias de hoje.

Toda esta movimentação no plano social produz rupturas na forma; algumas instituições se organizam para gerar conhecimento, condicionar hábitos e impor comportamento. Dessas, as mais afetadas são, com certeza, a família e a escola. Não é por outra razão que, hoje, essas duas instituições se vêem compelidas a uma aproximação que, até a alguns anos atrás, não seria possível ou mesmo desejável.

Tradicionalmente a escola olhou para a família com certa desconfiança e, quando não teve alternativa, apenas suportou a participação dos pais na condição de ouvintes comportados, dos relatos por eles produzidos acerca da trajetória disciplinar e pedagógica dos alunos.

Desta forma, o envolvimento dos pais ou responsáveis nas escolas produz efeitos positivos tanto para eles como para os professores, para a escola e para as comunidades locais. Os pais ou responsáveis, que colaboram habitualmente com a escola, ficam mais motivados para se envolverem em processos de atualização, (re)conversão profissional e melhoram a sua autoestima como famílias.

Estamos vivendo uma era de inclusão educacional e os alunos apresentam diferenciados interesses, habilidades e ritmos de aprendizagens. Aqueles com altas habilidades/superdotação têm um ritmo de aprendizagem mais rápido que os demais. Normalmente, já chega à escola com um conhecimento bastante avançado em temas que são do interesse deles, o que, muitas vezes, não é levado em consideração.

É comum ver alguns desses desmotivados na sala de aula. Sente tédio com as atividades que são desenvolvidas. Em muitos casos, isso pode causar problemas de falta de atenção e, até mesmo, indisciplina. A experiência mostra que eles têm necessidades que devem sim ser atendidas no contexto escolar. O que acontece é que, muitas vezes, são negligenciadas.

É importante que haja adaptações, que o ritmo de ensino seja adequado a eles, quando necessário. Existem assim, diversas estratégias que podem ser adotadas para atender às necessidades desses, principalmente, quando se tem a parceria das famílias. Eles podem, por exemplo, trabalhar em projetos que sejam dos seus interesses.

Em muitas ocasiões, o professor pretende trabalhar um conteúdo que eles já dominam e, dessa forma, esses poderiam ser autorizados a usarem o tempo da aula para trabalhar em projetos dos seus interesses. Outra possibilidade seriam as aulas extracurriculares. Há ainda a aceleração, que oferece aos alunos a possibilidade de avançar, caso o professor entenda que eles já adquiriram conteúdo necessário para seguir adiante.

Todas essas possibilidades devem ser compartilhadas e avaliadas pelos pais ou responsáveis. Faz-se necessária a compreensão de cada uma das propostas apresentadas pela escola.

Uma instituição sempre espera algo da outra. E para que os objetivos sejam alcançados em prol do desenvolvimento e da valorização das potencialidades do aluno, é preciso que sejamos capazes de construir de modo coletivo uma relação de diálogo mútuo, em que cada parte envolvida tenha o seu momento de fala e tenha uma efetiva troca de saberes. A construção dessa relação implica uma capacidade de comunicação que exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir, e para tanto, fazem-se necessários a competência e o desejo de escutar o que está sendo expresso, bem como a flexibilidade para apreender idéias e valores que podem ser diferentes entre si.

A partir dessas reflexões, compreende-se a importância que a família e a escola têm como pilares para a formação da identidade e personalidade do indivíduo, bem como transmissores dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade.

O respeito pelos conhecimentos e valores que as famílias possuem, evitando qualquer tipo de preconceito e favorecendo a participação dos componentes da instituição familiar em diferentes oportunidades; o estímulo do diálogo com os pais, possibilitando a eles também obterem um ganho de sujeitos interessados em evoluir e se aperfeiçoar como seres humanos e cidadãos comprometidos com a transformação da realidade, são construtores de uma relação de parceria, que possibilita o fortalecimento de uma rede de apoio para inclusão escolar e social desse alunado.

As escolas, por sua vez, podem abrir espaços para a participação das famílias, a ponto de se tornarem (co)autoras das decisões administrativas e pedagógicas, o que acaba favorecendo e facilitando a escolarização da criança ou do jovem, como aluno com necessidades educacionais especiais. E a família, por sua vez, deve ser atenta e persistente na participação ativa com a escola, para acompanhar o incentivo e o aproveitamento das potencialidades de seu filho como aluno que foi identificado com altas habilidades/superdotação.

### 3.4 – A família como produtora de expectativas

Ao iniciar este segmento de análise, é absolutamente necessário frisar a limitação e provisoriedade dos dados coletados. Entretanto, vale a pena lembrar que a realidade não se limita ao dado, ele apenas a sinaliza, apontando possíveis caminhos onde a realidade se construirá. Aqui, objetiva-se desenvolver uma análise e discussão dos dados referentes às expectativas das famílias em relação à escolarização dos seus filhos com altas habilidades/superdotação.

Visto que as famílias estudadas têm um padrão socioeconômico-cultural favorável, não apresentam interesse e nem necessitam que seus filhos ingressem no mercado de trabalho até terminarem a educação básica. Nota-se que elas não estão preocupadas com as dimensões possíveis entre escola e trabalho; entretanto elas levantam pressupostos importantes sobre a preparação para o futuro, envolvendo também o profissional, uma vez que consideram relevante que a escola desenvolva e valorize aspectos individuais como autonomia, iniciativa, liderança, espírito crítico, bem como a socialização, aspectos primordiais para se ter uma vida digna na sociedade. Assim, a fala das mães ilustra tal expectativa. A Mãe X diz:

O que vou dizer? Sei lá! Acho que a escola precisa saber que ela pode mais que depositar conteúdo. Ela precisa dar certeza pra gente que ta cumprindo com sua função de escolarizar. Preparar também pra vida. Vida fora daquele espacinho pequeno, pra uma sociedade maior.

Como a Mãe Y: “Essa escola tem uma postura didático pedagógico, bem mais coerente que as outras, como já falei. Ela preza muito pela disciplina e organização.”

Nesse contexto, fica explícito que elas esperam que a escola cumpra o seu dever de colaborar com o ato de educar no sentido amplo da palavra: educação entendida como respeito, integridade moral, bom comportamento no convívio social, etc. A valorização da escola é universal, seu significado varia nos diferentes grupos sociais em razão da origem socioeconômica, mas também de acontecimentos vividos na trajetória de uma classe, ou fração de classe, famílias e indivíduos. Portanto, reafirmamos o exposto acima quando a Mãe X diz:

A gente trocou de escola. Ele teve bem conhecimento da realidade de como seria. Já conhecia a realidade da escola através do primo dele e da irmã

pequena. E daí ele encarou. Mas aí foi a questão de ensino e conteúdo muito diferente pra ele, né. Embora ele viesse de outra escola de outro nível. Dentro dele ele teve que se preparar. Ele sempre teve esta sede de conhecimento. E lá ele está se frustrando com isso. É adolescente também. E veio esta questão do rótulo: o filhinho da mamãe, o filho do médico. Enfim, que ele era isso, que ele era aquilo.

Uma das preocupações que se destacam nas falas das mães diz respeito, principalmente, aos aspectos socializadores; e os conteúdos, no que se refere às expectativas de valorização do potencial cognitivo de seus filhos.

Essas concepções, também estão contempladas na fala da Mãe Y: “Esperamos que a escola colabore, principalmente, pra sair uma pessoa humana, com bons valores, não mais uma máquina consumista. E também com muita garra para lutar pelo que deseja”. E também da Mãe X: “A escola deve ser um local que incentive o descobrir, o buscar conhecimento, ajudando na formação de um sujeito questionador e consciente de seus direitos e deveres”.

Diante disso, ambas demonstram preocupações sobre a escola que, como uma instituição formadora de seus filhos, ministra um ensino fragmentado dos conteúdos, desarticulado da realidade e pautado apenas nos conhecimentos que o professor domina, ou seja, um saber autoritário. Uma escola onde o aprendizado ainda se faz mecânico, castrador, que não valoriza aquilo que o aluno carrega de seu meio.

Elas apresentam compreensão de que não se valoriza o *aprender a aprender*; quando não se tem uma interação entre professor e aluno – ensinando/aprendendo – é reforçada uma atitude passiva e receptiva do aluno, que não lhe dá margem para ultrapassar o conhecimento imediato e nem de criar novos conhecimentos. Mello (1993) afirma que é desafio da escola proporcionar aos alunos o domínio da linguagem, da matemática e dos conhecimentos científicos. Sabe-se, portanto, que a escolarização em si não tem dado conta desse desafio, uma vez que não atende às necessidades dos alunos, muito menos daqueles com altas habilidades/superdotação, principalmente no que concerne ao aprofundamento de conhecimentos em variadas áreas. Assim corrobora a Mãe X quando diz: “Bem, eu não sei bem. Acho que a escola ainda não se deu conta desse aluno por isso ainda não atende nenhuma das necessidades e nem dos interesses que ele venha demonstra”.

Portanto, fica evidenciado a consciência das mães em relação à urgência da adoção de uma proposta pedagógica e, principalmente, um rompimento com os moldes de ensino/aprendizagem tradicionais. O professor passa a ser aprendiz e, num discurso dialógico, (re)constrói o conhecimento junto com a aluno, o que possibilitará o (re)conhecimento e a valorização das diferenças, como também oportunizará um aprendizado em que possa fazer uso da criatividade. Conquanto, as falas também expressaram a satisfação com os moldes tradicionais, em se tratando de impor regras para um bom convívio social; mas fica evidente a esperança de um dia a escola vir a perceber seus filhos e renovar suas propostas político-pedagógicas para atender a seus anseios. Dessa forma, a fala da Mãe X confirma o exposto acima:

As coisas que aconteceram com o Filho X, os rótulos e outras coisas, a escola nunca falou que sabia disso. Aí a gente que dá um jeito de conversar com ele e ajudá-lo pra ir enfrentando as coisas. Quem sabe um dia, espero, bem próximo, ela perceba o quanto pode aproveitar com a presença dos nossos filhos que são tão inteligentes.

É nesse processo dialógico entre as abordagens teóricas e as vivências das famílias que se torna relevante uma reflexão acerca das demandas da sociedade sobre os sistemas de ensinos ante os avanços tecnológicos e a globalização, os quais estabelecem um impacto com os novos padrões de trabalho e de organização social. De acordo com Schwartzman (1991, p. 51):

ser moderno, no mundo de hoje, é poder conviver de forma adequada com os instrumentos da racionalidade em todos os seus aspectos – na produção econômica, na organização política, na organização do espaço físico, na previsibilidade da vida e no planejamento do futuro (...). Conviver de forma adequada significa incorporar esses instrumentos, colocá-los a serviço do bem estar de todos e não se deixar seduzir, dominar e destruir por eles.

Inúmeras são as influências do ambiente social na formação da personalidade humana. Inegavelmente, a família é a mais importante de todas. É ela que proporciona as recompensas e punições, por cujo intermédio são adquiridas as principais respostas aos primeiros obstáculos da vida.

Os membros integrantes da família, sejam quais forem, moldam o ser humano, contribuindo para a formação do futuro adulto. Não foi por acaso que um dos maiores nomes da literatura brasileira, Machado de Assis, já afirmara que *o menino é pai do homem*.

O grupo familiar tem sua função social e é determinado por necessidades sociais. Ele deve garantir o provimento das crianças e jovens, para que eles, na idade adulta, exerçam atividades produtivas para a própria sociedade; e deve educá-los, para que tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem. Tanto assim que a organização familiar muda no decorrer da história do homem. Ela sofre alterações em função das mudanças sociais, mas, mesmo assim, não deixa de produzir expectativas em relação ao futuro daqueles que a ela pertencem. Nesse sentido, entende-se que a família não é apenas uma instituição de origem biológica, mas, sobretudo, um organismo com nítidos caracteres culturais e sociais.

O ser humano, em toda sua existência, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas. Nasceu para aprender e apropriar-se de todos os conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo.

Portanto, a essa busca incessante de trocas e interações, de apropriações é que damos o nome de educação, que não existe por si, mas é uma ação conjunta entre pessoas e instituições sociais de base, que constroem, comunicam-se e interagem numa sociedade competitiva, numa visão histórica e cultural. Ao serem questionadas a respeito de quem depende o sucesso escolar e pessoal dos seus filhos, como pessoas com elevado potencial, as mães tiveram o seguinte posicionamento: a Mãe X declara que:

A escola tem uma participação muito importante e até poderia ter mais. Porque se ela aproveitar o potencial desse aluno vai estar favorecendo oportunidade pra ele crescer. Mais a gente sabe que é na família que encontra a segurança, força, incentivo, que se sente amado e valorizado. Hoje eu entendo como é importante o apoio psicológico. Muitas coisas a gente faz errado, mas é tentando entender.

Enquanto que a Mãe Y diz:

Olha, não depende só de uma coisa. Sucesso escolar é uma coisa que quase não se vê mais falar. Parece que todo mundo é igual. Quando alguém, assim como meu filho se destaca, parece que ta incomodando. A gente pensa que pro filho se dar bem na escola depende muito das condições que ela oferece e do apoio da gente como família. O sucesso escolar e pessoal depende, sim, das oportunidades que vão surgindo. Da prontidão que ele vai estar para estas oportunidades. Sei bem que não tem o fator sorte. A escola tem uma participação muito importante e até poderia ter mais. Porque se ela aproveitar o potencial desse aluno vai estar

favorecendo oportunidade pra ele crescer. Mas a gente sabe que é na família que encontra a segurança, força, incentivo, que se sente amado e valorizado. Hoje eu entendo como é importante o apoio psicológico. Muitas coisas a gente faz errado mas é tentando entender.

Relacionados os sustentáculos formais da relação família/escola/escolarização, é importante pontuar ainda alguns aspectos. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que a família independente do modelo como se apresenta, pode ser um espaço de afetividade e de segurança, mas também de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Em segundo, é fundamental que a escola conheça os alunos e as famílias com as quais estão lidando; quais são suas dificuldades, seus planos, suas expectativas. Enfim, que características e particularidades marcam a trajetória de cada uma delas e, conseqüentemente, do aluno em estudo.

Essas informações são dados preciosos para que a escola possa avaliar o êxito de suas ações como instituição formadora, identificar demandas e construir propostas educacionais compatíveis com a realidade contemporânea. Na relação família/escola, um sujeito sempre espera algo do outro. Quando perguntado como elas, como famílias, vêm a escola, pontuaram da seguinte forma: A Mãe X respondeu à questão dizendo que:

A escola não ta atendendo as necessidades desse tipo de aluno e nem daqueles que dizem da inclusão. Na verdade não está funcionando como deveria. Pra atender qualquer aluno eu acho que tem que ter informação, sabe, em relação aquele aluno que ta incluso na minha sala. O professor tem que saber que problema tem aquele aluno. Acho que falta muito pra escola, falta interesse, muita leitura, falta curso. A escola deve ser um local que incentive o descobrir, o buscar conhecimento, ajudando na formação de um sujeito questionador e consciente de seus direitos e deveres.

E a Mãe Y dizendo que a escola é:

Um ambiente com potencial enorme que infelizmente não é explorado. Afinal muitos professores preferem alunos que não questionem, pois assim não dá trabalho. Ninguém procura saber como, nós, família lidamos com esse filho, enquanto seu aluno. A gente podia até dar umas dicas pra escola, né?

E, para que uma (inter)relação de fato ocorra, é preciso que família e escola sejam capazes de construir coletivamente uma relação de diálogo mútuo, em que cada parte envolvida tenha o seu momento de fala e exista uma efetiva troca de



informações. A capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir e, para tal, fazem-se necessários o desejo de querer escutar o outro, a atenção às idéias emitidas e a flexibilidade para recebermos idéias que podem ser diferentes das nossas.

Uma atitude de desinteresse e de preconceito pode danificar profundamente a relação família/escola e trazer sérios prejuízos para o sucesso escolar de qualquer aluno. Geralmente, a família do aluno com altas habilidades/superdotação espera e necessita da escola inúmeras informações, apoio e orientação sobre como lidar com a situação de convívio com uma pessoa diferente. A falta de atenção para esta demanda possivelmente terá conseqüências negativas para todos.

Nota-se que nas falas das mães, representantes das famílias em estudo, há uma mistura de desejo e preocupação no que concerne ao desenvolvimento de valores e atitudes sob a ótica da norma, já que seus filhos desafiam regras, principalmente quando impostas. Os valores e as atitudes devem estar intrínsecos à ação educativa institucionalizada, (inter)relacionados com o pedagógico.

Ambas sabem que precisam ajudar no desenvolvimento da autoestima dos filhos, estimular a convivência de qualidade com outras pessoas bem como auxiliar na busca de materiais e informações que o ajudem a dar vazão à sua curiosidade. Toda essa consciência aguça muito mais seus sentidos de responsabilidade e suas expectativas em relação ao apoio da escola no processo de escolarização. Ao ser perguntado às mães sobre qual a participação da família no processo de escolarização do filho, a Mãe X expressou:

Há uma interação importante e freqüente, visando um equilíbrio entre os aspectos considerados técnicos e humanos, não abrindo mão da emocionalidade, essa uma instância bastante difícil de alcançar. Há nele uma inclinação muito grande para considerar as situações de forma pragmática e, por isso, precipita muitas conclusões, generalizando teorias e preceitos. Por outro lado, em razão da enorme sagacidade e raciocínio, nos apresenta belos desafios. Parece importante, desse modo, tentar andar ao lado, um pouco distante, um pouco perto, para auxiliar sem entregar pronto, apontar caminhos sem ser autoritário, agir rápido quando em situações de perigo iminente (aqui, naturalmente, o que é um “perigo iminente” é determinado por nós) e deixar que crie e resolva suas próprias dificuldades.

E como a Mãe Y disse: “Na vida dele eu participo muito. Dou carinho, atenção. Seis horas da manhã eu faço o café. Como é bom você acordar e ter alguém com um café bem gostoso! Eu participo apoiando quando ele precisa. Também o apoio financeiro”.

A realização intelectual dos filhos, segundo Landau (2002), está intimamente ligada ao fato de que, se não houver incentivo à adoção de valores construtivos, esses correrão o risco de usar a inteligência para fins destrutivos e distanciados do bem comum. Nessa perspectiva, suas possibilidades serão utilizadas de acordo com os desafios a que estão expostos, ou mesmo com as condições globais de seu meio escolar, familiar e social.

Com essa compreensão, as famílias participantes desta pesquisa atribuem importância quanto à identificação precoce das habilidades e a participação em programas adequadamente estruturados, podendo esses servirem como meio motivador e, até mesmo, preventivo de eventos prejudiciais para o aluno e para o ambiente onde esteja inserido.

Enfim, sabe-se que as soluções mais adequadas para os problemas e desafios da sociedade partirão daqueles indivíduos mais competentes e capazes do ponto de vista intelectual e criativo. Portanto, utilizar as múltiplas potencialidades é também um desafio para a escola que não poderá fomentar melhoras significativas para os alunos, se não repensar sua prática, sua abrangência e sua importância na construção da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa *EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO DE SEU FILHO COM ALTAS HABILIDADES*, fui fortalecendo meu querer investigativo. Nessa construção, para atingir o objetivo geral que foi verificar as expectativas da família do aluno com altas habilidades/superdotação em relação ao papel da escola na vida de seu filho, foram seguidas algumas especificidades como: identificar a compreensão das famílias em relação ao desempenho da escola dos filhos; verificar os reflexos das ações da escola para os filhos; e averiguar as concepções delas, acerca do atendimento escolar para com esses alunos.

Tais informações foram coletadas através de entrevistas semiestruturadas realizadas com as mães representantes das duas famílias em estudo. Essas foram enriquecedoras pelas respostas claras e favoráveis. Também houve registros no diário de bordo durante as observações.

Apesar de cada etapa ter transcorrido de forma sistematizada, considerei uma caminhada investigativa complexa e de muita responsabilidade pela análise de elementos tão subjetivos. De qualquer maneira, considero relevante salientar que, em nenhum momento, este trabalho teve ou tem a pretensão de definir ou caracterizar famílias ou escolas ideais.

Ao pensar na escolarização do aluno com altas habilidades/superdotação, é necessário compreender as relações da família com a escola, considerando que ambas são instituições sociais de base e determinantes.

Esse aluno pode ser percebido pela escola que valoriza suas potencialidades e compreende suas limitações e necessidades, o que, automaticamente, proporcionará a desconstrução dos mitos e o fortalecimento das realidades idiossincráticas. Portanto, a escola tem como desafio, não a presença do aluno, mas o atendimento às suas necessidades e anseios; ela poderá apresentar preocupações em promover situações que possam oportunizá-lo nas mais variadas dimensões de sua escolarização.

Dessa forma, a escola está sendo (re)pensada como ponto equidistante entre a família e a sociedade. Nesse (entre)lugar, tanto uma como a outra dispõem

apenas de um dos possíveis olhares diferenciados e exigentes sobre esse espaço/temporal chamado escola. Esta instituição social deveria, também, lançar um olhar diferenciado para as potencialidades dos alunos.

Assim, no que tange à constituição familiar, é necessário dizer que a historiografia brasileira leva-nos a concluir que não existe um modelo único de família e sim uma variedade desses, em sua maioria com características em comum, conquanto com singularidades. É possível inferir que cada uma delas possui uma identidade própria. Trata-se, na verdade, como afirmam vários teóricos, de um agrupamento humano em constante evolução e transformação, constituído também com o intuito básico de prover a subsistência de seus integrantes e protegê-los. Quanto às expectativas dessas famílias em relação à escolarização dos filhos, é percebido várias concepções como o desejo de que a instituição escolar eduque-os naquilo que elas se sentem inseguras, por exemplo, que seus filhos sejam preparados para obterem êxitos pessoal, profissional e financeiro, geralmente ingressando em uma boa universidade. Ao menor sinal de que essas expectativas possam ser traídas ou que não sejam efetivadas, reagem com preocupação e apreensão.

Na sociedade da informação, o conhecimento é fator essencial de produtividade, pois passou a ser o principal meio de gerar riquezas e ascender em desenvolvimento econômico e social. Por esta e outras razões, nunca se almejou tanto ações efetivas da escola no que tange à real condição de produtora de conhecimentos. Nessa realidade, não será valorizada a quantidade de informações repassadas ao aluno, mas sim sua competência na resolução de problemas; adaptabilidade a mudanças; disposição de assumir riscos; facilidade para trabalhar em equipe; administrar pressões; gerenciar tensões e conflitos; capacidade criativa e inventiva, de tomar decisões, automotivação e liderança; e, por fim, desenvolver a sensibilidade nas relações (inter)personais.

Então, a escolarização, fundamentada em currículo que oportunize a análise e a tentativa de solucionar problemas concretos e relacionados com a vida cotidiana e com a realidade em que o aluno está inserido, possibilitará o atendimento às necessidades de informação da sociedade.

Na análise dos dados contidos nas entrevistas das mães, verifiquei que há valorização da escola na sua dimensão de instituição formadora de valores individuais e sociais. Porém, quanto às expectativas das mães, em relação à

escolarização de seus filhos como alunos identificados com altas habilidades/superdotação, são variadas e complexas. Tais expectativas se mesclam em meio a preocupações com que a escola tem apresentado no tocante ao atendimento às reais necessidades dos seus filhos como alunos com elevada potencialidade. Preocupações que se desvelam quando expressam a necessidade de obterem maiores informações sobre educação familiar neste contexto globalizado, visto que se sentem inseguras, principalmente por seus filhos apresentarem rapidez na apreensão de conhecimentos e transformação em novos saberes. Dessa forma, em um encontro do PIT, a Mãe X sugeriu que fossem discutidos textos que pontuassem as questões referentes à educação de crianças e jovens para os dias de hoje.

A Mãe X denota uma grande preocupação com as práticas pedagógicas fragmentadas e que não despertam a capacidade do filho de (re)significar os conteúdos; mesmo assim, conseguiu ver nessa instituição uma possível parceira, para buscar formas de incentivo às potencialidades e habilidades.

Em meio a tantos dificultadores, ela vislumbra iniciativas, muitas vezes individuais, de profissionais da educação, para atender às curiosidades e anseios peculiares desses alunos.

Nessa família, a união dos pais, para o acompanhamento do processo educacional do filho, tem sido um facilitador na minimização de barreiras durante essa escolarização. Eles discutem idéias e decisões juntos; são persistentes na ação de estar dentro do contexto escolar, com intuito de contribuir para a sensibilização e a conscientização da temática das altas habilidades/superdotação.

A mesma família apóia a decisão que o filho tomou de prestar concurso para ingressar, no próximo ano letivo, numa escola pública federal. Diante de pesquisas realizadas pelo jovem, referentes à estrutura e filosofia desse contexto escolar, a família acredita que ele poderá ser melhor aproveitado em suas potencialidades e que, dessa forma, a escolarização será um caminho de êxito pessoal e profissional. Os pais não são simpatizantes com a forma rígida e hierárquica vigente nessa instituição, mas valorizam a estrutura organizacional e a definição de uma política educacional nela presentes.

Atualmente, a família e a escola vivem uma crise em que os valores materiais pautam as relações e isso, de certa forma, assusta ambas. Os espaços educativos, principalmente aqueles de formação de crianças e jovens, devem orientar para a

necessidade da relação subjetividade/objetividade, buscando compreender as (inter) relações, uma vez que os homens se constroem na convivência, na troca de experiências.

É função daqueles que escolarizam levar os alunos a romperem com a superficialidade de uma relação em que muitos se mantêm protegidos por máscaras sociais, rótulos. A escolarização vista como mecanismo de socialização, desponta como caminho para construção da ética pessoal e coletiva. Tal postura deve ser usada para difundir e exercitar a capacidade de reflexão e de criticidade. Então, uma boa escolarização pode ser vista como aquela que impõe limites e oferece oportunidades para que o aluno desenvolva suas competências de forma sistematizada e criativa.

A grande dificuldade para os professores está em como identificar, nas salas de aula, esses alunos e, conseqüentemente, atendê-los de forma que contemple uma escolarização dentro das expectativas familiares.

Nessa perspectiva, percebe-se que a escola precisa estar em busca de melhores (in)formações para compreender a diversidade humana que compõe seu universo profissional. Portanto, não se trata, apenas, de mudar as estruturas, mas a própria cultura da escola. Não se pode esquecer que o caminho da escolarização começa no âmbito familiar, e assim, as aprendizagens construídas são as que estão vinculadas ao sentido pessoal de vida.

A família Y acompanha a escolarização do seu filho, e nesse processo valoriza o investimento financeiro bem como a participação efetiva da mãe em todas as atividades propostas pela escola. Estes – mãe e filho – mantêm uma relação muito próxima, enquanto que com o pai é formal. Os pais, cada um a seu modo, demonstraram acompanhar, desde cedo, a escolarização do filho. Para o pai, o financeiro adquire maior valor ante as questões afetivas/subjetivas, enquanto que a mãe exercita o olhar da subjetividade.

É relevante destacar que essa família vivenciou desde o início da escolarização do filho muitas situações desagradáveis com a discriminação, rótulos e até diagnósticos errôneos, como hiperatividade. Tais vivências, apesar de dolorosas, serviram, principalmente para a mãe, como incentivadoras na superação das dificuldades surgidas no contexto escolar.

Essa vê a atual escola freqüentada por esse filho como um local onde são desenvolvidos princípios e valores tradicionais que ela considera necessários e

salutares para a vida em sociedade. Pensa a escola como um lugar ainda com limitações, em relação ao atendimento das necessidades educacionais do filho. Mesmo assim, a família compreende que, apesar da maneira limitada como a instituição desenvolve o seu trabalho, lá seu filho não sofre preconceitos, rotulações e discriminações.

Nessa perspectiva, a Família Y aponta como expectativas, em relação à escolarização, a formação de um adulto sob princípios éticos/morais favoráveis ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Dessa forma, a pesquisa, além de revelar as esperanças que as famílias ainda depositam na escola como uma instituição formadora, mostra que essas querem e estão dispostas a formarem uma rede de apoio para melhor desenvolver e aproveitar as potencialidades dos alunos com altas habilidades/superdotação. A partir daí, referendam a importância da aceitação da escola em relação a troca de informações sobre as características e particularidades dos seus filhos.

Assim sendo, podemos considerar que a escola tem condições de atender tais expectativas se compartilhar seus medos, inseguranças e frustrações diante dos desafios impostos pela diversidade de seus atores; fazendo, pois, da família, sua parceira e não sua rival ou concorrente.

Entendendo que a escolarização do aluno com altas habilidades/superdotação vai além da simples transmissão de conteúdos e até mesmo de valores individuais ou sociais, faz-se necessário que seja considerado seu ritmo e estilo de aprendizagem, as áreas de interesses e, conseqüentemente, seu empenho em aprofundar conhecimento, e que sejam oferecidas oportunidades e recursos para potencializar seus talentos.

Dessa forma, apresento, através de um *decálogo*, as expectativas da família:

- 01º** – Valorizar a escola na sua dimensão de instituição formadora de valores individuais e sociais;
- 02º** – Preocupar-se com que essa tem apresentado no tocante ao atendimento às reais necessidades dos seus filhos;
- 03º** – Vislumbrar iniciativas de profissionais da educação, para atender às curiosidades e anseios peculiares desses alunos;
- 04º** – Ver a escolarização como mecanismo de socialização que desponta como caminho para construção da ética pessoal e coletiva;

- 05º** – Visualizar como boa escolarização aquela que impõe limites e oferece oportunidades para que o aluno desenvolva suas competências de forma sistematizada e criativa;
- 06º** – Formar uma rede de apoio para melhor desenvolver e aproveitar as potencialidades dos alunos;
- 07º** – Considerar ritmo e estilo de aprendizagem, as áreas de interesses e, conseqüentemente, o empenho em aprofundar conhecimento; oferecer oportunidades e recursos para potencializar os talentos;
- 08º** – Pautar a escolarização em princípios que visem formar cidadãos criativos e colaboradores para o surgimento de uma sociedade mais inclusiva;
- 09º** – Enfrentar, em parceria com a escola, a assustadora crise gerada pelos valores materiais que pautam as relações sociais;
- 10º** – Fortalecer a (co)participação no processo de escolarização de seus filhos, minimizando os mitos e, com isso, as inseguranças.

Por fim, esperamos que as considerações reveladas na pesquisa possam contribuir com esclarecimentos relacionados ao processo de escolarização desses alunos, sensibilizando as escolas na busca de uma aproximação das famílias para estabelecer com elas uma relação de diálogo, respeito mútuo e valorização de saberes. Dessa forma, será evidente uma escolarização pautada em princípios que visem formar cidadãos criativos e colaboradores para o surgimento de uma sociedade mais inclusiva. Muitas idéias criativas poderão ser incentivadas para melhorias sociais. Com o desenvolvimento de um sensível olhar pensante, ético e crítico, a escola poderá pôr em exercício esse mundo mágico do respeito ao aproveitamento das potencialidades e dos talentos evidenciados nas altas habilidades/superdotação. As famílias podem se beneficiar da pesquisa ao vislumbrarem maiores esclarecimentos referentes à temática altas habilidades/superdotação; e ainda serão fortalecidas suas aspirações de (co)participarem do processo de escolarização de seus filhos, minimizando os mitos e, com isso, as inseguranças. A (inter)relação da família com a escola fortalece a rede de apoio para o enfrentamento das adversidades surgidas no desenvolvimento das potencialidades desses.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, Carlos. O papel da investigação numa escola de formação. Saber e Educar. Nº 8 (2003).

ALENCAR, E. M. S. Psicologia e educação de superdotado. São Paulo, EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. VIRGOLIM, A. M. R. . O professor e o seu papel na formação do autoconceito do aluno. CRIANCA, Brasília, DF, v. 25, p. 11-12, 1993.

\_\_\_\_\_. Criatividade na solução de problemas. O desafio da inovação.. Razão, Lisboa, p. 22-23, 1993.

\_\_\_\_\_. O processo de criatividade: produção de idéias e técnicas criativas. São Paulo: Makron, 2000.

\_\_\_\_\_. FLEITH, D. S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2ª. Ed. São Paulo, EPU, 2001.

ALVES, José Carlos Moreira. Direito Romano. Rio de Janeiro, Forense, II vol. nº 282, 1977.

ARMSTRONG, Thomas. Inteligências múltiplas na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

ASPESI, C. C. Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. Em D. S. Fleith (Org.), A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. O aluno e a família (pp. 29-47). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação Intercultural e Complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Educação Intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

BONOMA, Thomas V. - Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. Journal of Marketing Research, Vol XXII, May, 1985.

BRASIL. Constituição Federal. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. OREAL/UNESCO. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9424, de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. MEC/CNE.CEB. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. MEC/CNE.CEB. 2008.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

CASTRO, Edmilson. Família e escola: o caos institucional e a crise da Modernidade, 2002. <[www.clm.com.br/espaco/info9a2.html](http://www.clm.com.br/espaco/info9a2.html)>.

CERVO, A.L. e BERVIAN, P.A. Metodologia Científica. 5ª Edição. São Paulo: Ed. Prentice Hall, 2002.

COSTA, A C. G. C. Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

DELORS, Jacques (coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998, p. 89-102.

DUFOUR, D. As Angústias do Indivíduo Sujeito. *Lê Monde Diplomatique*, edição brasileira, ano 2, nº 13, fev. 2001.

Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Pertinente. Ministério Público. Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça, 2007.

FELDHUSEN, J.F. Learning and cognition of talented youth. In: J. Van Tassel-Baska (Org.) *Comprehensive curriculum for gifted learners* (pp. 17-28). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FORTES, Caroline C. Contribuições do PIT- Programa de Incentivo ao Talento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades; dissertação de mestrado, Santa Maria, RS. 2008.

FREEMANN & GUENTHER, Z.C. *Educando os mais capazes*. São Paulo: EPU, 2000.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Um Legado de Esperança*. Sp; Cortez, 2001.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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.

GARDNER, Howard , *Inteligências múltiplas – Um conceito reformulado*. São Paulo: Objetiva, 2000.

GENTILE, Paola. Parceiros na aprendizagem. *Revista Nova Escola*, p. 32-39, jun./jul. 2006.

GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

\_\_\_\_\_. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social das pessoas com necessidades especiais. Artigo Belo Horizonte/MG, 2004.

GUENTHER, Z. C. Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. Desenvolver capacidades e talentos. Um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Roberto. Entre dois mundos. Revista Educação, ano 11, n. 122, p. 26-31, junho de 2007.

KRUG, Andréa e AZEVEDO, José Cloves de. Século XXI: Qual conhecimento? Qual o currículo? In: Silva Luiz Heron: (Org). Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, Rj; Vozes: 2ª Edição. 2000.

LANDAU, Erika. A coragem de ser superdotado, São Paulo: CEREC, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MAIA-PINTO, R. R. ; FLEITH, Denise de Souza . Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 55-66, 2004.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna . Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Demerval Saviani. São Paulo: Cortez: Autores Associado, 1991.

\_\_\_\_\_. A. História da Educação : da antigüidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. História da Educação: da Antigüidade aos Nossos Dias. São Paulo: Cortez, 2009.

MANJÓN,D.G, Gil, J.R & Garrido, A.A Educação Especial no Brasil – historia e políticas publicas.São Paulo. Cortez, 1996.

MARX, K. O Capital: crítica da Economia Política. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil – DIFEL, 1987. I . 1; v .1.

MELLO, G.N. Cidadania e Competividade: desafios educacionais do terceiro milênio - SP, Cortez, 1993.

METTRAU, Marsyl B. A representação social da inteligência humana e os portadores de altas habilidades. In: METTRAU, Marsyl B. (Org.). Inteligência: Patrimônio Social. Rio de Janeiro: Dunya/Qualitymark, 2000.

MINUCHIN, Salvador. Famílias: funcionamento & tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MIZRAHI, Beatriz Gang - A relação pais e filhos hoje - a parentalidade e as transformações no mundo do trabalho, RJ, Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

PAGGI, K. P. & GUARESCHI, P. A. O desafio dos limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 2004.

PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T.A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PLATÃO. A república. 2 ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2001.

PONCE, A. Educação e luta de classes. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

POSTER, M. Teoria Crítica da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

RAMOS, Cosete. O despertar do gênio – Aprendendo com o cérebro inteiro. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2002.

RENZULLI, J. S. The Three-ring conception of Giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S. e REIS, S. M. (Eds). The Triad Reader. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

\_\_\_\_\_. & REIS, S.M. The schoolwide enrichment model (2 ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

\_\_\_\_\_. & REIS, S. M. The Schoolwide Enrichment Model. In: HELLER, K. A., MONKS, F. J., STERNBERG, R. J. e SUBOTNIK, R. F. (Orgs). International handbook of giftedness and talent. Oxford: Elsevier, 2000.

\_\_\_\_\_. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Revista Educação, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr. 2004.

RIOS, Terezinha. Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2005.

~~SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Talento e Superdotação : Problema Ou Solução? editora: Hxex ano: 2005~~

SALAZAR, M. C. A. Resignificando Valores na Família: Em Busca de Uma Nova Ética, 2002.

SANTOS, R. B. A comunicação entre pais e educadores: uma proximidade distante?, dissertação de mestrado, Faculdade de Educação/UFMG. 2002

SAVIANI, D. Escola e democracia . 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo) v. 5.

SCHUGURENSEKY, Daniel. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. In: Silva Luiz Heron: (Org). Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, 2ª Edição. Rj; Vozes: 2000.

SCHWARTZ, J. O momento criativo. São Paulo: Best Seller, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. Revista de Estudos Avançados (USP), vol.5, nº.13, São Paulo, Dec. 1991.

SENNETT, R. A Corrosão do Caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. M. Santana. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEVERINO, A.J. A escola de 1º grau: organização e funcionamento. Série Idéias 11: A didática e a escola de primeiro grau, SP, FDE, 1991.

SILVERMAN, L. K. (Org.). Counseling the gifted and talented. Denver, CO: Love. 1993.

STANHOPE, Marcia. Teorias e Desenvolvimento Familiar. In: LANCASTER, Jeanette. Enfermagem Comunitária: promoção de saúde de grupos, famílias e indivíduos. Lisboa: Lusociência, 1999.

STERNBERG, Robert L. La inteligência exitosa: uma visión más ampla de quién ES más listo em La escuela y em La vida y Entrevista exclusiva in código 2,5, Bogotá: Instituto Alberto Merani, Año 1, número 1, fevereiro de 2000.

\_\_\_\_\_. Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TIBA, Içami. Quem ama educa. São Paulo: Editora Gente, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT. 6. ed. Rev. e ampli. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

VEIGA, Ilma Passos & FONSECA, Marília (Orgs.) As Dimensões do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papyrus, 2001.

VÉLEZ, Mercedes Blasi. Vínculos entre famílias e profissionais na construção do projeto educativo. Revista Pátio Educação Infantil, ano VI, n. 17, p. 14-17, jul./out. 2008.

VIRGOLIM, A.M.R., FLEITH, D.S. & NEVES-PEREIRA, M.S. Toc toc... plim plim. Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade (3 ed.). Campinas: Papyrus, 2001).

\_\_\_\_\_. Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



## **ANEXOS**

**Anexo nº 1**



**Anexo nº 2**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – RS / CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** Altas habilidades/superdotação: uma década de expectativas da família em relação à escolarização do seu filho

**Pesquisador responsável:** Soraia Napoleão Freitas

**Instituição/Departamento:** UFSM / Departamento de Educação Especial

**Telefone para contato:** UFSM: (55) 3220-8023 / Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Mestranda: (55) 9143-7687

**Local da coleta de dados:** Nas residências das duas famílias em estudo.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa cujos dados serão coletados através de **entrevista semiestruturada, anotações em diários de campo e observações** nas **residências das famílias envolvidas na pesquisa, localizadas na zona urbana da cidade de Santa Maria/RS**. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na **Universidade Federal de Santa Maria, na sala 3281 - A** por um período de **12 meses, após a realização da pesquisa**, sob a responsabilidade da **pesquisadora responsável Soraia Napoleão Freitas e da mestranda Marilu Palma de Oliveira**. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 23/12/2008, com o número do CAAE 0224.0.243.000-08.

Santa Maria, .....de ..... de 2009.

.....  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Soraia Napoleão Freitas

**Anexo nº 3**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – RS / CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Mestranda:** Marilu Palma de Oliveira

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Soraia Napoleão Freitas

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Marilu Palma de Oliveira, educadora especial e acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, desejo por meio deste documento, informar-lhes que estamos realizando um trabalho de pesquisa intitulado: ***“Altas Habilidades: uma díade de expectativas da família em relação à escolarização do seu filho”***, o qual tem por objetivo verificar as expectativas apresentadas pelas famílias dos alunos com altas habilidades/superdotação em relação ao papel da escola na vida de seu filho.

Esta pesquisa se caracteriza com relevância social e educacional por contribuir com as instituições de base – família e escola – que tange à inter-relação das mesmas no processo de formação da pessoa com altas habilidades/superdotação.

Para atingirmos os objetivos propostos na pesquisa, necessitamos da colaboração das famílias dos alunos com altas habilidades/superdotação. Desta forma, venho solicitar a esta família consentimento para a realização de uma entrevista semi-estruturada onde constará questionamentos referentes ao seu filho com altas habilidades/superdotação, à própria família e a temática proposta pela pesquisa.

Será também utilizado, como instrumento de coleta de informações, um diário de campo, para registro das observações sobre os mecanismos utilizados pela família para lidar com as altas habilidades/superdotação presentes no seu cotidiano e as relações familiares com o jovem com altas habilidades/superdotação. Tais observações serão realizadas durante as duas visitas em domicílio nesta família em estudo.

Os resultados e conclusões obtidos na pesquisa, além de serem publicados na dissertação de mestrado, poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em eventos como: seminários, congressos e publicados em diferentes meios.

Esta família, participante como sujeito da referida pesquisa, considera-se informada a respeito do processo e procedimentos desta pesquisa, concordando em participar de livre acordo das entrevistas gravadas e observações em domicílio, apenas para coleta de informações sem identificação da família ou de seus membros.

Santa Maria-----de-----de 2009.

---

Responsável familiar  
Oliveira

---

Prof. Dr<sup>ª</sup> Soraia Napoleão Freitas    Mestr. Marilu P.

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM  
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa  
Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: [comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br)



**Anexo nº 4**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – RS / CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada realizada com as famílias**

A entrevista para coleta de informações para a pesquisa intitulada “**Altas Habilidades: uma década de expectativas da família em relação à escolarização do seu filho**” está organizada em blocos.

O primeiro bloco constitui-se dos dados da família, como sujeito da pesquisa; o segundo, com os dados do filho, como aluno com altas habilidades/superdotação; e o terceiro, com questões específicas da temática da pesquisa.

**I – Bloco:**

- Parentesco do responsável familiar entrevistado;
- Idade;
- Profissão;
- Escolaridade;
- Renda familiar;
- Número de pessoas que compõe o núcleo familiar;
- Número de filhos;
- Idade dos respectivos filhos;
- Escolarização dos filhos.

**II – Bloco:**

- Idade;
- Escola em que estuda;
- Série que está freqüentando;
- Tempo que está estudando nesta escola;
- As reprovações e aprovações durante o tempo de escolarização;
- Relação do filho com a escola que freqüenta;
- Relação do filho com a família;

- As áreas de interesse;
- As formas de manifestação do interesse por essas áreas.

### **III – Bloco:**

- Como e quando foi identificado o(a) seu(sua) filho(a) como pessoa com altas habilidades/superdotação?
- O que significava para a família altas habilidades/superdotação, no momento da identificação do(a) seu(sua) filho(a)?
- Hoje, o que significa ter um(a) seu(sua) filho(a) com altas habilidades/superdotação?
- Como é a relação da família com esse(a) filho(a) que apresenta altas habilidades/superdotação?
- A que você atribui o fato de ter um(a) filho(a) com altas habilidades/superdotação?
- Como vocês, como família, vêm a escola?
- O que os levou a escolher esta escola para seu(sua) filho(a)?
- Que significado você atribui à escola na formação – acadêmica, social e pessoal – de seu(sua) filho(a)?
- De quem depende o sucesso escolar e pessoal do(a) seu(sua) filho(a) como pessoa com elevado potencial?
- Qual a participação da família no processo de escolarização deste(a) filho(a)?
- Qual a relação da família com a escola?
- O que a escola apresenta como suporte para atender as altas habilidades/superdotação presentes no(a) seu(sua) filho(a)?
- Como a escola lida com a questão do relacionamento do seu filho com: seus pares, demais colegas e os outros segmentos da escola?
- Qual o conhecimento que a família possui sobre a documentação oficial, que caracteriza a posição legal da instituição escolar, em relação ao atendimento educacional para alunos(as) com altas habilidades/superdotação?
- Você considera a postura didático-pedagógica desta instituição educacional de acordo com os posicionamentos por ela apresentados?

- O que você, como família de um (a) jovem com altas habilidades/superdotação, tem a dizer à escola como instituição educacional?

**Anexo nº 5**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – RS / CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roteiro de Observações realizadas com as famílias**

Roteiro de Observações durante as visitas realizadas aos pais dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Esse roteiro faz parte do material de coleta de dados da dissertação que tem por título: ALTAS HABILIDADES: UMA DÉCADA DE EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO DO SEU FILHO.

Autora: Marilu Palma de Oliveira

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soraia Napoleão Freitas

- **Caracterização do espaço físico:** localização, tipo de moradia, distribuição do espaço físico.
- **Caracterização do ambiente familiar:** organização, higiene, relacionamentos (inter)pessoais dos membros familiares.
- **Condições socioeconômica:** forma como as pessoas vivem e os recursos disponíveis para o acompanhamento do filho com altas habilidades/superdotação.

**Anexo nº 6**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – RS / CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DECLARAÇÃO**

Eu, professora Beatriz Rodrigues de Lima, RG: 6.153.843 e CPF: 959.622.58-87, formada em Letras pela USC - Universidade do Sagrado Coração – Bauru-SP no ano de 1975, fiz a correção gramatical e ortográfica, da dissertação de Mestrado pela UFSM – Universidade Federal de Santa Maria-RS, intitulada “EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO DO SEU FILHO COM ALTAS HABILIDADES”, de autoria de Marilu Palma de Oliveira.

Bauru, 02 de janeiro de 2010.



Profª Beatriz Rodrigues de Lima