

ALTAS CAPACIDADES / SUPERDOTACIÓN: IDENTIFICACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS

HIGH ABILITIES / GIFTEDNESS: IDENTIFICATION IN THE CONTEXT OF THE SCIENCE TEACHER TRAINING

RESUMEN

Esta investigação, de cariz qualitativo se configura como uma pesquisa participante (PP) por intencionar dar voz a dois grupos, a qual explorou seu diálogo usando a análise de conteúdo de Bakhtin, em dois momentos: o primeiro foi referente as entrevista aplicadas aos sujeitos do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), na tentativa de se compreender o processo de identificação dos alunos com altas habilidades e ou superdotação (AH/SD) e o segundo constou da promoção do diálogo como construção compartilhada de significados na Universidade desta mesma temática. A convergência destes dos significados produzidos por esses dois grupos abriu uma discussão sobre a complexidade do processo de identificação e a necessidade de se formar professores de ciências para a Educação Inclusiva (EI). Toda ação investigativa constou de um processo de parceria colaborativa desenvolvida na Universidade e no NAAH/S. Esta iniciativa foi formada pela Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, pelo NAAH/S e a Coordenação de Educação Especial - Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades/Superdotação; formação de professores; inteligência; parcerias; processo de identificação.

Copyright © Revista San Gregorio 2016. ISSN 2528-7907. ©

ABSTRACT

This research, qualitative nature is configured as a participatory research (PP) by intending to give voice to two groups, which explored their dialogue using the Bakhtin content analysis, in two stages: the first was regarding the interview applied to subjects Activities core High Abilities / Giftedness (NAAH/S), in an attempt to understand the process of identification of high ability students and or giftedness (AH/SD) and the second consisted of promoting as shared meaning making dialogue in University of this same theme. The convergence of these meanings produced by these two groups opened a discussion on the complexity of the identification process and the need to train science teachers for Inclusive Education (EI). All investigative action consisted of a collaborative partnership process developed at the University and NAAH/S. This initiative was formed by the Federal University of Goiás, State University of Goiás, at NAAH/S and the Special Education Coordinator - Ministry of Education of Goiás.

KEYWORDS: High skills/giftedness; identification procedure; intelligence; partnerships; teacher education.

Copyright © Revista San Gregorio 2016. ISSN 2528-7907. ©



ARTÍCULO RECIBIDO: 18 DE DICIEMBRE DE 2015

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 2 DE FEBRERO DE 2016

ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JULIO DE 2016

I. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estudos direcionados a pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), especificamente com AH/SD, na perspectiva da educação inclusiva (EI), devem ser abordados de forma singular nos cursos de formação de professores, instância que também deve ser responsabilizada pela preparação de recursos humanos para essa nova demanda e na qual tais questões podem e devem ser problematizadas. Sendo assim, deve-se levar em consideração que o ambiente universitário é um local de fomento de conhecimentos principalmente para a formação do sujeito bem como da educação nos seus mais diversificados formatos (Castanho, 2007).

Neste contexto, uma estratégia que pode contribuir para a formação dos professores, com vistas a EI, é a formação em colaboração entre a Universidade e as instituições responsáveis por atender os alunos com NEE. Essas podem proporcionar uma formação dialógica com intuito de concretizar conhecimentos necessários a prática do docente, embora que a formação de grupos docentes para discussão e o fomento destas ações formativas levam a uma evidência dos valores inerentes da profissão docente (Nóvoa, 1997).

Assumidos estes pressupostos, esta investigação propôs a formação de um espaço de discussão conceitual a respeito do ensino de ciências para alunos com AH/SD, composto pela tríade de professores (formadores, em formação continuada e em formação inicial), uma vez que ninguém se forma sozinho. A formação de professores deve contemplar, mais do que é oferecido em um sistema de aulas unidirecionais, ou seja, deve-se contemplar o compartilhamento, o diálogo, a permuta de experiências vivenciadas tudo isso complementando as relações formadoras.

“Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (Moita, 1992, p. 115).

A formação deste espaço buscou aproximar professores de diferentes níveis de formação em parceria colaborativa afim de, realizar formação inicial e continuada no âmbito da EI intencionando dar ênfase na formação de docentes que façam mais do que repetir o que aprenderam de uma forma reflexiva onde o desenvolvimento profissional passa a ser compartilhado se tornando assim personagens influentes nas políticas educativas (Nóvoa, 1997).

Uma vez instituído o espaço de discussão conceitual, objetivamos analisar as interações discursivas produzidas por um grupo de professores formadores e professores em formação como estratégia de formação inicial e continuada no âmbito da EI, em colaboração entre a Universidade e as instituições responsáveis por atender os alunos com NEE, sendo nesse caso específico os alunos com AH/SD, pretendendo compreender: o processo sobre identificação destes alunos, bem como a dinâmica de aproximação teoria-prática (Universidade-NAAH/S).

O Núcleo de Núcleo de Atividades e Altas Habilidades do Estado de Goiás (NAAH/S - GO) é um dos 32 núcleos existentes no Brasil e criados em 2005, por meio de uma iniciativa governamental e da UNESCO para a inserção de políticas e ações públicas na área das AH/SD. O NAASH/S trabalha contemplando auxílio em três unidades de atendimento: o aluno, a família e o professor.

Optamos neste artigo por entrelaçar a fundamentação teórica junto à apresentação dos resultados a fim de que os referenciais teóricos nos possibilitassem uma análise qualitativa dos dados com maior rigor e arcabouço científico.

II.- METODOLOGIA

Esta investigação levou em conta as práticas vivenciadas pelo grupo social (a tríade de professores: em formação inicial, em formação continuada e formadores), isto é, a necessidade de formar professores de ciências para a educação inclusiva (EI), a discussão de um tema não recorrente na universidade e a

formação de formadores de professores de ciências para a EI.

É neste cenário em que “nenhum conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente [...] a todos, dentro de mundos sociais concretamente desiguais [...]” (Brandão, 1999, p. 11) que se manifestou a pesquisa participante (PP).

A PP tem enquanto metodologia enriquecedora promover a investigação como um processo que possibilita a produção de conhecimento coletivo. De forma, que a PP integra o pesquisador e o pesquisado dentro de um mesmo contexto, o que proporciona ao primeiro obter elementos de denuncia do status quo, ou como diz Durham (1996, p. 33) que o pesquisador não deve contentar “[...] com a descrição da forma pela qual os fenômenos se apresentam, mas investigando o modo pelo qual são produzidos”.

Nesta investigação, adotou-se o ambiente de formação por colaboração como constituição de um possível meio para o desenvolvimento da reflexão. A Colaboração no processo de formação é vista como fundamental para a reflexão, porque, dentre outros aspectos: recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre/e na prática (Bartlett, 1990); torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que (Zeichner, 1981); e permite auto-explorar a ação profissional, autoproporcionar feedback e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva (Zabalza, 1994).

Desta forma, a parceria de colaboração uniu os sujeitos envolvidos na investigação: pesquisadores que são compostos por professores formadores do Instituto de Química, alunos de graduação em ciências e matemática e alunos do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (UFG), do Doutorado em Química da Universidade Federal de Goiás, e professores do NAAH/S - GO. No decorrer da apresentação dos dados quando nos referirmos ao NAAH/S, estaremos referindo ao do Estado de Goiás onde foi realizada toda a pesquisa.

A investigação se institui em reuniões semanais que aconteceram as quartas-feiras e reuniram um conjunto de pessoas

ou representantes de grupos que possuem conexões de algum tipo, com um ou com todos os integrantes da pareceria (Newman, 2000). São sujeitos que compõe a rede de colaboração Universidade-Escola investigada: professora formadora (PF), alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado - PG1 e PG2), aluno de graduação (A1) e professores do NAAH/S em formação continuada (PFC).

As reuniões estabelecidas na Universidade para se instituir e promover a discussão conceitual sobre o tema AH/SD, foram realizadas no período vespertino e mensalmente, originando 453 turnos de falas distribuídos de forma assimétrica, segundo a figura 1. (ANEXOS) Estas reuniões foram organizadas contemplando a construção argumentativa de significados frente ao diálogo com a literatura específica da área.

Assim, as etapas de realização desta investigação foram:

1) Reuniões da tríade de professores na Universidade que compõe a investigação, onde o objetivo é permitir que os mesmos possam trocar informações e experiências;

2) Entrevistas e reuniões, pela equipe de professores da Universidade junto aos professores da educação básica do NAAH/S - GO sobre suas formações e concepções em relação ao processo de identificação dos alunos com AH/SD, que apresentam uma alta vivência de práticas pedagógicas com alunos com AH/SD e, por isso, permitiram um real dimensionamento destas abordagens.

Essas etapas passaram a ser implementadas com a união dos sujeitos do NAAH/S e os atores da Universidade, por meio de uma parceria Universidade-Escola com o objetivo de investir em formação de professores ciências para a EI com foco em AH/SD.

A dinâmica da investigação é representada conforme a figura a seguir.(Figura 2. ANEXOS)

Foram realizadas reuniões semanais gravadas em áudio e vídeo durante 12 meses o que permitiu coletar a produção da comunicação verbal. Optamos pelo registro em áudio e vídeo, pelo fato de que a análise dos enunciados vai além da compreensão dos significados de símbolos escritos ou

ouvidos, mas contempla a percepção visual em conjunto com a fala, já que, “a expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e a sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo) (Bakhtin, 2004, p. 11).

Deste modo utilizamos o gênero textual para nos referir aos discursos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Sendo assim, os gêneros textuais utilizados nesta investigação foram as entrevistas com os professores do NAAH/S e as reuniões na Universidade, como expressão da narrativa dos sujeitos.

III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Embora estejamos vivenciando um crescente reconhecimento, no cenário nacional e internacional, da importância de se criar condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial de indivíduos com AH/SD, é fato que pouco se conhece acerca de suas características e necessidades (Fleith, 2006). Certamente, noções falsas sobre estes indivíduos, fruto de desinformação, estão profundamente enraizadas no pensamento popular, interferindo e dificultando a implantação de práticas educacionais que atendam aos anseios e necessidades destes educandos.

Na tentativa de esclarecer esses equívocos, é necessário primeiro nos situarmos diante do que compõe AH/SD, na qual discutiremos sobre algumas das vertentes da literatura. Uma delas versa sobre a relação existente entre inteligência e AH/SD.

Assim, pode-se evidenciar que o debate sobre AH/SD tem se pautado também em questões que se relacionam com a inteligência, desta forma, é preciso avaliar como esta tem sido compreendida. A inteligência foi reduzida, por muito tempo, a um conceito unidimensional e, assim, podia ser determinada por testes de Quociente de Inteligência (QI). Instrumentos que representam meios de identificação pouco eficazes, (Freitas e Negrini, 2008), pelo fato de que estes testes são capazes de avaliar as habilidades lógico-matemáticas e espaciais e não as habilidades sinestésico-corporais, linguísticas e artísticas.

Tomando uma nova direção, atualmente as discussões sobre inteligência têm se pautado na teoria das inteligências múltiplas de Gardner que propõe distanciamento do que pode ser apontado pelos testes de QI, pois, “tão arraigado está esse modo de pensar – e falar – que a maioria de nós incorre prontamente em classificações de indivíduos como mais ou menos “espertos”, “vivos”, “capazes” ou “inteligentes” (Gardner, 2007, p. 6).

Dentro desta perspectiva outra vertente tem sido levantada a que dialoga sobre as várias concepções de AH/SD, muitas delas têm sido discutidas e propostas por autores como Landau, 1990; Freeman e Guenther, 2000; Sternberg, 2000; Alencar e Fleith, 2001, dentre outros, no entanto, a definição adotada pelas políticas públicas no Brasil até então, é a que define os alunos com AH/SD como possuidores de:

[...] notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora, (Brasil, 1995, p. 17).

Dessa forma os indivíduos em situação de AH/SD não são aqueles que se classificam como os mais vívidos, mas os que apresentam um desempenho acompanhado de uma constância em uma ou várias áreas (Gardner, 2007; Brasil, 1995). Sendo assim, o “aluno que responde prontamente ao que lhe é demandado em termos de desempenho é capaz de aprender, ou somente reproduz mecanicamente os conteúdos, sem refleti-los ou elaborá-los [...]” (Sanada, 2001, p. 63), pode não apresentar indícios de AH/SD.

Pautados no debate que relaciona inteligência e AH/SD e tomando este conceito que define a superdotação pode-se seguir para um diálogo sobre a identificação destes sujeitos. Porém, não há como eleger o tema identificação sobre AH/SD sem colocar no centro deste discurso o professor. Deste modo as AH/SD para serem identificadas dependem quase que sempre da observação do professor (Maia-Pinto & Fleith, 2002), entretanto existe uma necessidade formativa destes docentes no intuito de proporcionar a eles a perceberem os indícios de AH/SD, para que se possa evitar uma caracterização equivocada o que proporciona

um encaminhamento aos “[...] serviços de orientação educacional sendo rotulados como alunos dispersivos, com dificuldades de aprendizagem, hiperativos, com déficit de atenção ou desvios de comportamento” (Souza, 2005, p. 45).

Os indícios de AH/SD parecem viver em contradição o tempo todo, impossibilitando a criação de instrumentos mensurativos que enquadrem de maneira rígida todo um grupo social. A caracterização de alunos com AH/SD é preocupação recente (Freitas & Negrini, 2008; Alencar, 2007; Mönks 2003; Richert, 1996), pois até a algumas décadas os únicos testes existentes para a identificação das AH/SD eram os objetivos, classificando como tal, o indivíduo que possuísse um QI superior a 130.

No entanto, os testes de QI não podem ser utilizados como determinantes na identificação das AH/SD por não proporcionar uma leitura das qualidades subjetivas inerentes a superdotação, pois “alunos brilhantes que têm baixos escores nos testes [...], normalmente não são reconhecido como superdotados” (Freitas & Negrini, 2008, p. 122).

Levando em consideração toda essa discussão anterior sobre inteligência, AH/SD, conceito e a dificuldade de se definir testes que sejam eficientes na identificação da superdotação foi preciso recorrer a um grupo que representa o diálogo sobre superdotação de forma mais profunda e eloquente, os professores do NAAH/S.

Assumindo a urgência de compreensão acerca desse conceito e tendo clareza que apenas os professores do núcleo eram capazes de esclarecer sobre esse processo de identificação, cabe analisar como o NAAH/S identifica os alunos com AH/SD. Levando em consideração as premissas apresentadas, foram elaboradas as questões a seguir: quais são os critérios de identificação de um aluno com AH/SD utilizados pelo NAAH/S? Qual sua opinião sobre esse processo de identificação? Será que a formação dos professores pode contribuir para esse processo? Como?

Quando perguntados sobre os critérios de identificação dos alunos com AH/SD, ou seja, quais os norteadores do processo de

identificação destes alunos os professores em geral apontaram para a eleição do modelo de Renzulli para apoiar o processo, tal como exemplificado nas transcrições das comunicações verbais enunciadas, a seguir:

PFC2: [...] aqui no NAAH/S eu chamo muito de pente fino porque [...] quando a equipe de intinerância sai para captar esse aluno um dos critérios é trazer a cópia do boletim e é nesse caso que eu não tenho uma visão diferenciada por quê? Porque esse aluno nem sempre vai estar ali, no boletim, com mérito bom em termos de nota então quando eu falo pente fino é nesse sentido, pois vem para o NAAH/S o aluno nota dez e eu observo que fica para trás aquele que realmente precisa de um socorro, por quê? Porque ele tem AH, mas ele não é compreendido, ele não tem estímulo, e tudo isso leva ele a não ter envolvimento com a tarefa e conseqüentemente não apresenta notas boas e esse sim precisa ser olhado e é nisso que o NAAH/S fica para trás.

PFC3:[...] o processo de identificação inclui toda essa abordagem teórica, metodológica das AH são aplicados testes psicológicos, escalas de criatividade, até mesmos testes psicológicos padronizados são utilizados, mas eles não dão o veto final, o modelo que nós usamos de caracterização das AH é o de Renzulli que aborda o aluno sobre três pontos de vista se ele tem criatividade, comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média então ele tem indícios de AH [...].

A fala dos professores do NAAH/S reflete a crença sobre os superdotados, onde se considera que um aluno para ter altas habilidades primeiramente deve ter notas elevadas, isso ocorre pelo fato de que os identificadores desses discentes são docentes que acabam por compreender que somente os alunos com um boletim que apresente notas acima da média, tenham indícios de AH/SD. Dessa forma, os alunos que não se enquadram nesse perfil de identificação não são contemplados.

A concepção de que o aluno com AH/SD é o que na maioria das vezes desejamos encontrar na sala de aula, leva a um erro sistemático na identificação deste, pois vários fatores podem levar este discente a se tornar imperceptível no ambiente escolar: como o fato de que não queiram ser excluídos de seus grupos de convívio então acabam por se

adaptar aos padrões, por estarem em um local que foi preparado para lhe dar com sujeitos que estão na média e não acima dela por este motivo não se enquadram, de se tornarem alunos invisíveis por não almejarem se expor e ainda um dos fatos que mais dificulta essa identificação se revela quando se percebe de que esse discente com AH/SD sempre esteve no ambiente escolar o que acabou o naturalizando e o confundindo com a própria história da escola.

Outros fatores são apresentados por autores como Alencar e Fleith (2001) e Fleith (2006) ao defenderem que os alunos superdotados podem achar as aulas tediosas justamente pelo fato de aprenderem rapidamente e acabam por não se interessarem mais pelo conteúdo, outro ponto é fato de que as aulas nunca são feitas para compreender o ritmo destes alunos, mas o do discente regular.

Partindo desta perspectiva das dificuldades de se perceber os alunos com indícios de AH/SD os professores do NAAH/S versam sobre a importância de utilizar outras formas de identificar os alunos superdotados e apontam o modelo de Renzulli como um destes caminhos. Este modelo se apresenta sob três pontos de vista determinantes para AH/SD, o envolvimento com a tarefa, a capacidade acima da média e a criatividade podendo ser estes os primeiros indícios percebidos pelo professor (Renzulli, 1986). E, mediante a eleição deste modelo, o discurso dos entrevistados revela que o processo de identificação se sustenta em testes padronizados que privilegiam as habilidades acadêmicas.

Porém, a teoria dos três anéis de Renzulli se adapta bem a qualquer tipo de superdotação, pois em momento nenhum ela faz menção somente ao superdotado acadêmico, sendo que o envolvimento com a tarefa, a capacidade acima da média e a criatividade podem ser observados em qualquer área de habilidade.

Há de se perceber que o aluno que não apresenta notas elevadas em seus boletins possa ou não ser superdotado, nesse caso esse aluno pode sim apresentar todas essas etapas propostas pelo modelo de Renzulli, desde que seja dada a oportunidade deste em participar do processo de identificação, o problema é que como este discente não apresenta as evidências desejadas pelos professores ele passa despercebido.

Essa discussão levantada sobre a identificação demonstra o quanto esse processo é complexo, pouco claro e pouco coeso nos seus fundamentos. Isso se dá por ela abranger um lastro que engloba um entendimento do que é inteligência, da definição da própria identificação, da concepção de AH/SD pelo identificador e da formação deste identificador.

Sendo este processo abrangente sentiu-se a necessidade de aumentar a discussão sobre identificação para além dos professores do NAAH/S levando para dentro da Universidade o debate sobre o tema com o interesse de produzir novas formas de entendimento.

Por sua vez, quando esse processo de identificação é discutido na Universidade, durante três reuniões, as comunicações verbais produzidas convergem para a seguinte unidade de significado: que o ambiente do NAAH/S-GO, é propício a visibilidade das habilidades acadêmicas excluindo, de certa forma, as habilidades do tipo produtivo-criativa, o que pode ser representado no diálogo a seguir:

PG3: Se o sujeito identificador está vinculado à educação, então nós concluímos que nós só vamos conseguir identificar aqueles que só têm superdotação acadêmica o criativo produtivo não vai ser identificado na escola, aonde ele vai ser identificado? Quem vai fazer esse papel?

PG1: Existem espaços aonde esses alunos podem ser desenvolvidos se for levado em consideração que os primeiros que devem identificar os talentos, aptidões são os pais então se pode encaminhar para instituições como o Veiga Vale, Cora Coralina entre outros e nesse caso entra outra discussão que é a de segregar esse aluno quanto ao papel da identificação este é um problema ainda não resolvido.

Desta forma o que se pode perceber é que o processo de identificação se encontra alicerçado nos estímulos que tenham relevância para os identificadores, ou seja, se eles pertencem ao espaço escolar vão desconsiderar qualquer outra habilidade que não caiba na sala de aula. Assim quase que naturalmente outros tipos de habilidades são descartadas no momento da identificação, como a produtivo-criativa, a corporal

sinestésica dentre outras, o que obviamente destaca a habilidade acadêmica.

Assim, fica evidente que a identificação está presa a identidade profissional do identificador, pois se este se caracteriza como um professor de conteúdo específico (Física, Geografia, Biologia, dentre outros) irá enxergar o aluno dentro de seu ambiente de atuação a sala de aula e mais especificamente de sua área de conhecimento, ou seja, o superdotado acadêmico.

Dessa forma, uma equipe deve ser elencada por uma completude de profissionais abrangendo para além das áreas acadêmicas específicas, as corporais (educadores físicos), as artísticas (profissionais do Marketing, Artes plásticas, dentre outros), as musicais (instrumentais ou de canto) além dos que contemplem a área da saúde mental (Psicólogos), na tentativa de se evitar a exclusão de alguma superdotação que não se apresente de forma clara na sala de aula, mas podendo ser percebida no ambiente da escola de forma geral.

Porém, existem dois problemas a serem percebidos como essenciais no processo de identificação, segundo os professores do NAAH/S-GO, o primeiro versa sobre o fato de se constituírem de testes padronizados enquanto o segundo aponta para o fato de que o boletim é visto como o principal instrumento de caracterização de indícios de AH/SD, assim pode-se considerar que existe um segundo processo de exclusão no processo de identificação, ou seja, a segregação do aluno superdotado que não apresenta comportamentos adequados segundo os professores.

Esses resultados corroboram com resultados de Soares (1986), ao apontar que a valorização excessiva de parâmetros acadêmicos utilizados na identificação das AH/SD acabam por criar obstáculos que não beneficiam o desenvolvimento do processo criativo, confirmando assim um domínio disciplinar com intenção de cultivar a postura passiva e obediente dos alunos, (Alencar, 1986).

De fato o processo de identificação é de certa forma, obscuro, principalmente quando pensado como sendo um agente de inclusão destes alunos que precisam de um atendimento

adequado para o desenvolvimento completo de suas habilidades.

Quando chamados a dar sua opinião sobre a dificuldade de se identificar as AH/SD os professores do NAAH/S evidenciaram sobre a não consolidação desta, o distanciamento entre o processo e as práticas inclusivas e sobre a complexidade deste tema, o que pode ser observado nas seguintes respostas:

PFC4: Essa observação de qualquer forma eu acho ela é ainda exclusiva [...], pois, é ddz\ dos principais critérios é a nota e a indicação de professores então como sabemos que existem vários tipos de AH, alguns estão se perdendo por não serem envolvidos pelo NAAH/S e tem muitos que chegam pela nota e não tem nada a ver com AH [...] mas eu acho que esses são os primeiros passos mesmo porque os nossos alunos são principalmente de AH acadêmica e não os criativos então para o perfil que o NAAH/S atende hoje nós estamos no caminho correto.

PFC2: Aqui de identificação? Bom, porque quando nós falamos de AH/SD eu tenho uma opinião, mas aqui no NAAH/S [...] nós acabamos por fazer um atendimento muito exclusivo, por dar ênfase no acadêmico deixando de fora o produtivo criativo e aqui a observação, a orientação é muito voltada para esse aluno acadêmico, pois, se pararmos para pensar, o primeiro critério de identificação desses alunos são as notas [...].

PFC5: Olha é um processo interessante ao mesmo tempo difícil, quando você olha esses manuais que você lista perfis de identificação no primeiro momento você fica tranquila, parece que é fácil, mas depois você percebe que às vezes ocorre de forma isolada, mas às vezes de forma agrupada então isso precisa de um discernimento muito grande da pessoa que está acompanhando esse aluno, [...].

O discurso dos professores revela que a identificação está muito mais voltada para aptidões acadêmicas, o que justifica esse fato é que mais do que o indivíduo se encontrar no meio escolar essa identificação acontece exclusivamente na sala de aula, por esse motivo este passa a ser o local de maior percepção das AH/SD o que termina por se notar de maneira mais facilitada as habilidades intelectuais, deixando de fora outras áreas. Esse resultado corrobora com

os resultados de Soares, Arco-Verde e Baibich (2004) segundo a qual: “o talento intelectual acaba quase sempre sendo reconhecido como destaque escolar [...]”. Outro ponto importante é que assim como os testes de QI, o sistema de notas escolar quando utilizado como critério de identificação produz a exclusão (Schiff, 1993), principalmente dos mais carentes economicamente e dos que não apresentam altas habilidades acadêmicas, mas sim em outras áreas.

De fato quando utilizados aspectos exclusivos do contexto escolar, o processo de identificação das AH/SD favorecem as habilidades intelectuais do indivíduo, por ser este o critério mais valorizado na escola (Shaughnessy, 1996). Fica evidente que o processo de exclusão de outras habilidades se dá principalmente no momento da identificação a qual não utiliza critérios que possibilitem a inclusão dos produtivos criativos e os sinestésicos corporais, dentre outros.

Porém, a exclusão não nos parece ser ocasionada de forma intencional, pois a dificuldade de se proceder no momento da identificação dos alunos com AH/SD revelada pela falta de formação de uma equipe que tenha profissionais que apoiem os professores prejudica o processo, o que acaba demonstrando que o envolvimento destes sujeitos com o trabalho que desempenham seja fator de mérito pessoal, mas que não se confunda com competência profissional por domínio de discurso.

Um dos reforçadores da exclusão está na dificuldade de se encontrar documentos ou estudos que orientem o processo de identificação que discutam e tentem tornar de forma consensual os critérios de direcionamento para uma percepção dos indícios de AH/SD, não para a identificação que irá continuar a ser complexa por dois motivos: primeiro, que a heterogeneidade faz parte deste grupo então não se conseguirá criar linhas únicas que demonstrem claramente que aquele sujeito é um superdotado e segundo que esse é um processo subjetivo e parte da experiência do identificador. Sendo assim, esse processo de alguma forma continuará a ser excluyente denunciando a necessidade de estudos aprofundados que possa torná-lo mais aberto as diferenças do que as igualdades como revela o uso dos boletins.

Do mesmo modo, a preocupação com o processo de identificação se apresenta na Universidade, em uma vertente que tem como centro questões muito mais subjetivas, mas também relacionadas as dificuldades inerentes ao processo de identificação.

PG2: [...] se você prepara seu filho em casa da seguinte forma: sendo um pai presente que estuda com seu filho, que o apóia, ou seja, quando ele vai para sala de aula a tendência que ele se destaque nesse ambiente é muito grande, às vezes perante a uma turma onde a grande maioria não tem apoio nenhum da família [...]

PG1: Mas esse aluno nem sempre é um aluno com AH, na verdade é um aluno incentivado, ou seja, quando esse aluno é submetido aos procedimentos de identificação das AH é que você vai perceber a diferença entre esse aluno e o que tem AH e muitas vezes é ai que se instaura o problema, pois o aluno identificado com AH ele apresenta em boa parte das vezes notas baixas e um comportamento inadequado na escola.

PG2: Tudo bem, mas o que eu quero dizer é que nesse caso na hora de identificar o aluno com AH tem que ter certo cuidado porque o aluno que eu exemplifiquei vai manter uma constância pelo motivo de ele ter o apoio da família.

Nossos resultados parecem revelar mais uma vez, o quão confuso se torna o momento da identificação para os professores sem se ter critérios pré-definidos que orientem questões subjetivas a serem utilizados na observação, que permitam diferenciar os alunos com indícios de AH/SD dos alunos com bom desempenho.

Nesse caso, então se torna compreensível que os professores das escolas sejam figuras altamente representativas no processo de identificação, por seu contato constante com estes discentes no ambiente acadêmico. Portanto, acabam sendo também responsáveis por dar um primeiro passo nesse processo o da percepção dos indícios de AH/SD. Mas para que essa relação seja possível o professor deve estar preparado pedagogicamente (formação) no intuito de que não haja rejeição desse aluno e possibilite a provocação do mesmo no sentido de desafiá-lo, (Guimarães, 2007).

Se os professores são os mediadores do conhecimento científico, é importante compreender se a formação inicial e/ou continuada desses profissionais pode contribuir, ou não para o processo de identificação das AH/SD dos alunos que estejam na sala na escola. Este questionamento deve ser feito uma vez que, os cursos superiores de formação de professores quase nunca preparam o professor para o trato da inclusão, pois:

[...] um dos aspectos fundamentais a ser analisado é a formação de professores para a Educação Especial / Educação Inclusiva, hoje um dos maiores desafios postos aos sistemas de ensino e ainda não devidamente percebido e assimilado pelas Universidades e instituições formadoras, [...] (Iacno, 2003, p. 2).

Partindo desta discussão o questionamento levantado nas entrevistas aos professores do NAAH/S foi se a formação dos mesmos poderia contribuir no processo de identificação? E como?

Trechos das transcrições das respostas apresentadas pelos professores apontam para uma formação que parece não contribuir para o processo de identificação:

PFC4: Sim demais. Mesmo porque a maioria dos alunos com AH/SD são acadêmicos a preocupação deles são as ciências, meio ambiente e sociedade e isso está diretamente ligado as minhas duas formações iniciais e as minhas duas especializações.

PFC2: [...] apenas a formação acadêmica não é suficiente, [...], portanto a minha formação acadêmica me ajuda muito, por exemplo, quando eu falo em estilo de aprendizagem eu me remeto a muita coisa vista na Psicopedagogia para entender o que eu estaria utilizando para auxiliar esse aluno [...].

PFC9:[...] eu não tenho essa leitura profunda sobre AH, mas acredito que eu tenho certo domínio para eles, [...] como eu fiz um mestrado em uma área específica, tenho um conhecimento de como se escreve um projeto, trabalho científico, trabalho com formação de professores no ensino de Biologia então essas são as facetas da minha formação que contribuem para esse processo.

Os entrevistados não foram capazes de relacionarem em suas respostas, de que forma sua formação contribuiu para o processo de identificação. Apesar das enunciações produzidas afirmarem que isso acontece, não conseguiram descrever objetivamente como acontece. Este resultado pode ser observado no discurso quando os professores admitem que não têm formação para ajudar aos alunos com AH a se desenvolverem, por dois motivos o primeiro se manifesta ao se perceber que a grande maioria dos alunos apresentam habilidades para as ciências naturais, exceto um professor que apresenta formação em Biologia e o segundo se evidencia no fato de que os outros precisam de um par especialista das ciências naturais para poderem desenvolver qualquer projeto com estes discentes.

Sendo assim, é preciso levar em conta o aspecto da subjetividade, que se apresenta cada vez mais inerente no processo de observação e identificação. Nesse caso, recomendamos cautela por parte do profissional responsável por identificar as AH/SD ao valorizar a identificação mais como um processo decisório do que como um conjunto de critérios objetivos e subjetivos. Nesse sentido, Mettrau e Reis (2007) discutem quanto à “subjetividade na mensuração” por não se enquadrar como um problema de fácil resolução pelo motivo de que se: considerarmos que a definição de altas habilidades/superdotação se estende para além das habilidades claramente refletidas nos testes de QI, englobando também a aptidão e a realização acadêmica, faz-se mister dar menos ênfase à precisão na medição do desempenho e do potencial, e, ao contrário, valorizar a tomada de decisão de pessoas qualificadas, frente à inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação nos programas especiais de atendimento. (Alencar, 2007).

Entretanto, oportunizar um processo de identificação baseado puramente em critérios subjetivos significa dar uma ênfase excessiva às deliberações tomadas por um profissional baseado em procedimentos decisórios sem o apoio de critérios objetivos. Sendo assim, a dificuldade em se definir as condutas que permeiam o período de observação do aluno com indícios de AH/SD são apontados por Guimarães (2007, p. 79) pelo fato de que “[...] se trata de uma atividade que envolve questões polêmicas, ainda não muito bem resolvidas,

[...]” envolvendo o pouco consenso existente no estudo sobre a definição da inteligência, explicitado por vários autores, (Brasil, 1995; Guimarães, 2007) que se encontra no cerne de qualquer discussão que busque a apreciação de habilidades humanas de aprendizagem, “[...] as limitações dos atuais testes psicométricos e o pouco conhecimento acerca da natureza e dos fatores relacionados a altas habilidades.” (Guimarães, 2007, p. 79).

Essa complexidade que se instaura na identificação das AH/SD não se encontra apenas no nível de uma formação inicial e/ou continuada vai além, por obedecer a fatores que sobrepõem a formação acadêmica, obedecendo muito mais uma lógica de um processo de caráter flexível e dinâmico com necessidade de combinar procedimentos tradicionais e as interações do meio social ao qual o sujeito com AH/SD pertence, dependente de uma mescla de fatores objetivos e subjetivos, “assim todos os instrumentos tem sua importância em um conjunto ordenado de passos e etapas”, (Guimarães, 2007, p. 79).

Igualmente aos professores do NAAH/S os professores da Universidade não possuem uma formação que possa influenciar diretamente no processo de identificação. E, por isso se questionam quanto aos riscos de uma identificação que obedeça a critérios subjetivos em detrimento dos objetivos:

113. PF: “[...] Se nós deixarmos de adotar critérios balizadores, quer dizer partisse do pressuposto que na identificação têm-se pessoas qualificadas e déssemos essa tarefa para elas, as pessoas qualificadas tem que ter um bom senso, senão isso vai virar um questão de ponto de vista?”

114. PG4: *Ou seja, uma pessoa pode considerar que não é, e outra pode considerar que a mesma pessoa é.*

115. PF: *Não é complicado isso? Virou uma questão de ponto de vista.*

116. PG2: *Se politicamente alguém foi escolhido para trabalhar nessa situação de identificação das AH, então o que ele escolher pode não estar pautado no correto.*

117. PF: *Então, nesse caso o lugar de embate maior aqui no que diz respeito à AH é a formação de quem vai identificar, quem é a*

pessoa que identifica? Quem forma essa pessoa? Como é que nós podemos dar credibilidade às decisões dele? Isso é importante.

Essa é uma preocupação que se mostra relevante no momento em que a Universidade sendo a responsável formadora, precisa abordar a EI e suas especificidades de maneira mais concisa “nesse sentido, podemos afirmar que, no Brasil, a formação de professores segue ainda um modelo inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva”, (Glat, 2006, p. 5). Para que a escola possa propor a estratégia educacional mais adequada a seu aluno, é necessário que o professor tenha um conceito apropriado sobre superdotação, criatividade e talento e esteja ciente dos processos de identificação deste aluno, de como atender às suas necessidades e estimular seu potencial.

Formar esse professor dentro de uma perspectiva que ele possa pelo menos identificar os indícios de AH/SD dos seus alunos e encaminhá-los aos núcleos que fazem o processo de identificação deve ser uma responsabilidade das instancias formadoras, pois é necessário que o identificador conte com bases que dêem a possibilidade deste manipular os processos objetivos e subjetivos da identificação para chegar a um procedimento mais coeso.

Nossos resultados demonstram que o processo de identificação ainda não está consolidado e que nem sempre funciona de forma inclusiva, pois quando os professores do NAAH/S são questionados em relação às opiniões que apresentam sobre o processo de identificação dos alunos com indícios de AH/SD, os argumentos refletem a complexidade do tema.

IV. CONCLUSÃO

Ao considerarmos a importância de se formar professores de ciências para atuar na EI, nos deparamos com ações políticas imersas em contradições. Entre essas, encontra-se o NAAH/S, que surge, com intuito de atender uma especificidade da EI, os alunos com AH/SD, mas o faz de forma tímida que não endossa as práticas inclusivas, pois se depara com uma realidade complexa no primeiro passo ao tentar trabalhar com o aluno superdotado, o processo de identificação.

Na tentativa de fazer emergir as unidades de significados produzidas pelos diferentes sujeitos desta investigação com o intuito de se compreender o processo de identificação, até o momento, procuramos compreender as formas de organização da atividade conjunta: o discurso produzido nas entrevistas com os professores do NAAH/S e o discurso produzido nas reuniões no interior da Universidade.

Ao considerarmos a complexidade do processo de identificação das AH/SD que acabam por envolver conceitos que ainda não são consensuais, como a da inteligência, a concepção sobre as AH/SD e uma identificação que traga equilíbrio entre os processos objetivos e subjetivos, deixa aberta toda uma discussão sobre os critérios a serem traçados para que este processo não seja único, mas direcionador.

Já existem traçadas características individuais, intelectuais e de personalidade para orientar os professores, porém não trazem clareza no momento de se perceber se os alunos que se encontram diante do docente possuem algum indício de AH/SD, mediante a confusão que pode ser causada pelo fato de que essas não vêm posicionadas para cada área de habilidade, entendemos que não há possibilidade de se fazer um enquadramento de tais características, mas que existem caminhos que se possam criar critérios que deixem mais evidentes tais indícios.

O motivo de se aplicar na construção de tais critérios se deve pelo fato de que esse pode ser um dos muitos caminhos que tornem o processo de identificação menos confuso e mais preciso. Para isso, a realização das entrevistas com os professores do NAAH/S trouxe para o centro do debate de forma mais evidente toda essa problemática que se vive não somente dentro destes núcleos, mas em praticamente todos os projetos que procuram dar notoriedade as AH/SD.

Da mesma forma as reuniões realizadas na Universidade também levantaram a problemática levando em consideração a vertente da dificuldade de se identificar um aluno com AH/SD desde a sala de aula até os procedimentos objetivos e subjetivos realizados pelos responsáveis. Essa dificuldade começa a ser gerada quando o professor se depara com a possibilidade de

identificar um aluno tendo diante de si dois tipos de alunos que por falta de formação podem se confundir, o discente bem orientado pela família e o superdotado.

As unidades de significados produzidos pelos sujeitos desta investigação abordaram a questão de que além de se pensar no processo em si da identificação ainda havia mais um eixo desta complexidade a ser contemplada que gira em torno de quem é esse identificador? De como este é formado? E que tipo de formação deveria ser dada para que as decisões implementadas no processo de identificação dessem impressão de credibilidade? Essas são perguntas ainda a serem investigadas, levando em consideração que teremos que nos aprofundar ainda mais em procedimentos de formação identitária do que simplesmente criar uma forte matriz curricular para estes sujeitos.

Assim, consideramos a visão panorâmica oferecida pelos resultados apresentados e, diante desta, procuramos apreender as convergências de ambos os discursos para a criação e desenvolvimento de sistemas de significados que foram construídos em relação aos conteúdos, que são objetos do estabelecimento do discurso entre os sujeitos. Nossos resultados mostram como os atores desta investigação elaboram uma comunicação verbal de maneira indissolavelmente ligada a suas ações e revelam uma convergência central: a necessidade urgente de formação docente para atuar frente às AH/SD, seja para trabalhar diretamente com os alunos superdotados ou nos processos de identificação. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E. M. L. S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU.
- Alencar, EM. L. de. (2007). O papel da escola na estimulação do talento criativo. En E. M. L. de Alencar e D. de S. Fleith. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Alencar, EMLS e Fleith, DS. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, v. 1. 188 p.
- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. En J. C. Richards & D. Nunan (Eds). *Second Language Teacher Education* (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandão, CR. (1999). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (1995). *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília: MEC/SEESP. Série Diretrizes, n. 10.
- Castanho, DM. (2007). *Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em universidades e centro universitário de SANTA MARIA – RS*. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – UFMS, Santa Maria, RS.
- Durham, E. R. (1996). A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. En R. C. L. Cardoso (org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa* (pp. 17-38). 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fleit, D de S. (2006). Conceitos e práticas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação. En Freitas, SN (Org.). *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas* (p. 277). Santa Maria: Ed. UFSM.
- Freeman, J.; Guenther, Z. (2000). *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU. 186 p.
- Freitas, S. N. e Negrini, T. (2008). A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista “Educação Especial”*, 32, 273-284.
- Glat, R. et. al. (2006) *Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. Texto publicado nos Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Realizado nos dias 23 a 26 de abril na Universidade Federal de Pernambuco/Recife-PE.
- Guimarães, T. G. (2007). *Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades*. En E. M. L. de Alencar e D. de S. Fleith (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed.
- H. Gardner. (2007). *Estrutura da Mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed. 340p.
- Iacono, J. P. (2003) *Apreensão da formação de professores para a educação especial/educação inclusiva*. Seminário Nacional: Estado e políticas sociais no Brasil, Cascavél.
- Landau, E. (1990). *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CEREC.
- Maia-Pinto, R. R. e Fleith, D de S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Rev. Estudos de Psicologia*, 19, 1, 78 – 90.
- Mettrau, M. B. (2000). (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya.
- Mettrau, M. B. e Reis, H. M. M. S. (2007). *Políticas Públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva*. Ensaio: aval. pol. públ., 15, 57, 489-510.
- Moita, M. da C. (1999). *Percursos de formação e de trans-formação*. En A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 2. p. 111–139.
- Mönks, F.J. (2003). *A serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação ótima*. En: LUXEMBURGO: SERVIÇO DE PUBLICAÇÕES DA COMUNIDADE EUROPEIA. http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5137_pt.pdf (12 out. 2008).
- Newman, M. E. J. (2000). *Who is the best connected scientist 2: a study of scientific coauthorship networks*. Santa Fé: The Santa Fé Institute, paper 00-12-064.
- Nóvoa, A. (1997). *Formação de professores e profissão docente*. En Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.15-33.
- Renzulli, J. S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. En R. J. Sternberg & J. E. Davis (Orgs.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Richert, E.S. (1996). *Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students*. En R. J. Friedman, E.S. Richert e J.F. Feldhusen. *Specialpopulations of gifted learners*. New York: Royal Fireworks Press, p. 43-56.
- Sanada, E dos R. (2001). *Superdotação e psicanálise uma questão do desejo*. São Paulo, 2001, 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia.
- Schiff, M. (1993). *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Shaughnessy, M. J.; Stockard, J. W.; Stanley, N. V. & Siegel, J. (1996). *Gifted children's, teachers' and parents' perceptions of influential factors on gifted development*. *Gifted Education International*, 11, 76-79.
- Soares, AMI; Arco-Verde, YF e Baibich, TM. (2004). *Superdotação – identificação e opções de atendimento*. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 125-141. Editora UFPR
- Souza, M. de L. L. (2005). *Indicadores de Altas Habilidades entre os reclusos do centro de atendimento sócio-educativo no município de Santo Angélo – RS*. Santa Maria, 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.
- Sternberg, R. J. (2000). *Patterns of Giftedness: A Triarchic Analysis*. *Roeper Review*, 22 (4), 231-243.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto. Porto editora LDA.
- Zeichner, K.M. (1981). *Reflective teaching and field-based experience in teacher education*. *Interchange* 12(4).

ANEXOS

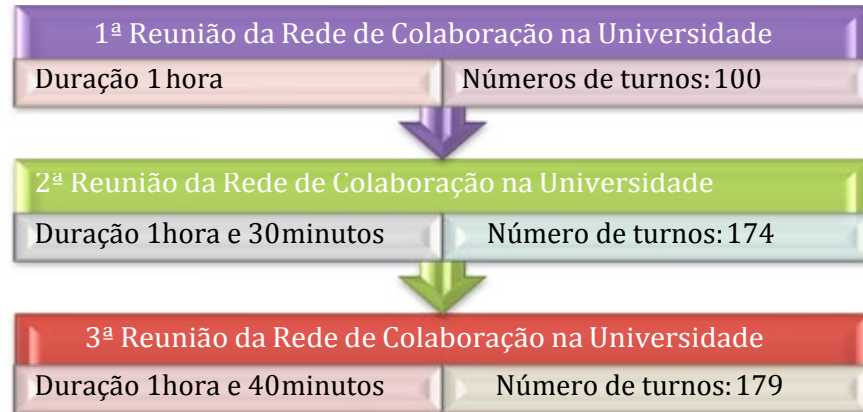


Figura 1 – Número de turnos e duração por reunião na Universidade



Figura 2 – A dinâmica da investigação