

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS
IMPLEMENTADAS EM UM PROGRAMA DE
ATENDIMENTO A ALUNOS SUPERDOTADOS E
TALENTOSOS**

RENATA RODRIGUES MAIA-PINTO

Brasília – DF, maio de 2002

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO AVALIADA PELA SEGUINTE
BANCA EXAMINADORA:**

**PROFa. Dra. DENISE DE SOUZA FLEITH – PRESIDENTE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**PROFa. Dra. EUNICE M. L. SORIANO DE ALENCAR
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA**

**PROF. Dr. JACOB A. LAROS
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**PROFa. Dra. SILVIANE BONACCORSI BARBATO
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Dono do destino, que abriu esta porta para, mais uma realização. Obrigada.

À Mestra com Carinho,

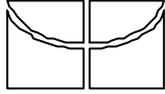
Minha mestra Denise Fleith, que esteve incansavelmente a meu lado, não só como modelo profissional, mas com todos os requisitos de um bom mestre que leva seu pupilo pela mão. Foi e é professora, orientadora, amiga e companheira. Sua organização extrema, sua dedicação e paixão pelo trabalho serviram-me de trilho para um caminho de grande aprendizado. Ela que, como boa especialista, reconheceu em mim um potencial que nem eu mesma conhecia e o fez desabrochar. Mostrou-me, também a importância da realização profissional e agora que me apaixonei pela pesquisa, não pretendo outro caminho. Com muito carinho e educação, como sempre me tratou, o meu muito obrigada.

À Minha Família,

Ao maridão, que acreditou em mim com todas as forças e me fez acreditar que podia fazer isso, que mostrou seu orgulho e companheirismo em cada passo vencido e esteve sempre junto. Super obrigada.

Às minhas filhas, que sofreram com minha falta de tempo sabendo da certeza dos benefícios futuros deste investimento. Tiveram paciência, sofreram comigo nos momentos difíceis, alegraram-se quando me alegrei, orgulharam-se enquanto vencia. Tanto ele quanto elas participaram dedicadamente dos rearranjos familiares nos momentos de estresse. Para vocês meus amores o meu muito obrigada.

Aos meus pais e irmãos, que participaram ativamente da minha formação, mais uma vez, mostraram seu apoio, paciência, compreensão, amizade em todos os momentos. Vocês



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS
IMPLEMENTADAS EM UM PROGRAMA DE
ATENDIMENTO A ALUNOS SUPERDOTADOS E
TALENTOSOS**

RENATA RODRIGUES MAIA-PINTO

**Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de Brasília, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestrado em Psicologia.**

ORIENTADORA: PROFa. Dra. DENISE DE SOUZA FLEITH

formam uma base sólida que serve de apoio e direção para um caminhar melhor. Minha gratidão a vocês é imensa.

Às Amigas e Companheiras dessa luta,

Nós, primeiro colegas, depois amigas, depois companheiras e agora cúmplices dessa passagem, dispensamos muita conversa porque sabemos pelo que passamos e o quanto essa cumplicidade foi importante. Formamos um grupo que foi fundamental para a continuação do meu trabalho e para meu desenvolvimento. Minhas amigas me serviram de sustentação em momentos difíceis. Nossos almoços, encontros e reuniões foram como catarse; sempre saía renovada. Não vou citar nomes porque correria o risco da injustiça, mas cada uma que ler esse trecho verá seu rosto refletido (se algum homem sentir-se injustiçado pela conotação feminina deste trecho, me desculpe, nós temos sido a maioria, de qualquer maneira é só trocar o *a* pelo *o* e se sentir bem-vindo). Para vocês amigas o meu carinho.

A Outros Tantos Amigos....

...que ouviram várias vezes: “não posso, tenho que estudar.” Obrigada pela compreensão, paciência, apoio e por não desistirem de mim.

Aos Professores,

Eunice Alencar, nossa *Role Model*, que sempre incentivou meu trabalho, Silviane Barbato e Jacob Laros, obrigada pelos momentos de aprendizagem compartilhados, por aceitarem fazer parte da banca examinadora e emprestarem suas sugestões para a finalização desta pesquisa.

À UnB e a CAPES,

Por terem me financiado nesse grande empreendimento. Obrigada.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal,

Por ter autorizado esta pesquisa e nos recebido sempre com muita atenção.

À coordenadora do Programa de Atendimento ao Aluno Portador de Altas Habilidades e Talentosos da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Marília Guimarães, por estar sempre disponível, por sua coragem e espírito inovador, sua dedicação ao trabalho e sua persistência.

Aos professores do programa que nos receberam sempre de maneira desprendida e colaboraram de maneira substancial para a conclusão deste estudo. Estes professores mostraram grande interesse em aprimorar seu conhecimento e modernizar seu trabalho.

Aos pais, alunos e professoras regentes que participaram sem restrições deste estudo.

À auxiliar de pesquisa Rejane Ribeiro e à psicóloga Tânia Guimarães que colaboraram nos procedimentos de coleta e triangulação de dados, enriquecendo esse estudo.

Muito Obrigada.

À minha dissertação com carinho,

Tem-se mesmo que ser meio *gouche* na vida! Senão os caminhos serão sempre muito retos, com poucos desafios. Ser *gouche* para ter coragem até de assumir que se pode fazer mais e persistir. *Gouche* para ser verbo e ser transitivo: descobrir, inovar, transpor, sofrer, vencer, falar, pensar, pesquisar, escrever, amar, chorar, sorrir, conhecer, fazer, buscar, crescer...Então vou sendo *gouche* quando precisar. Também, *droite* quando precisar porque todos nós precisamos de um caminho seguro. Afinal somos frente e verso.

Acho até que você, dissertação, só é frente porque tem-nos como verso. És a frente que mostramos de um pouco do nosso saber. Na tua frente está o que pudemos mostrar, mas atrás...está o que não pudemos mostrar e tudo o que passamos para você aparecer bonita, faceira, bem *droite* mesmo. Atrás vêm nossos enfrentamentos. Talvez você seja a melhor representação do que somos porque vem, aos poucos mostrando o que sabemos, como nos expressar, o que aprendemos e como nos engajamos nos padrões exigidos. Atrás você está em branco para termos um espaço entre uma folha e outra, de sermos além do saber. Escrever não é fácil, mas você nos anima. Quando a próxima folha está a falar: “vamos, escreve, o que está esperando!” tem sempre aquele argumento anterior dizendo: “olha até onde já foi, sabe que é capaz. Anda, senta e escreve.” E nós escrevemos e nos orgulhamos a cada linha vencida. E quando está tudo pronto....uma mistura de satisfação, medo, orgulho, felicidade, saudade...Tchau companheira, você será sempre a primeira de um caminho que pretendo seguir. Até aqui estou realizada, casei, plantei algumas árvores, tive filhas, te escrevi e fui feliz.

Obrigada.

Resumo

Muito tem sido discutido a respeito de práticas educacionais implementadas em programas especiais. Entretanto, pouco tem sido feito no sentido de se avaliar, sistematicamente, tais práticas. A avaliação das atividades e estratégias de ensino, adotadas em um programa especial, pode contribuir para o processo de tomada de decisão acerca das mudanças que devem ser introduzidas de forma a tornar o programa mais eficiente. Portanto, este estudo teve como objetivos avaliar o rendimento acadêmico e a criatividade de alunos atendidos em um programa para superdotados e talentosos, investigar a percepção de professores, alunos e mães acerca das atividades e estratégias educacionais implementadas no programa, bem como examinar a extensão em que tais atividades e práticas educacionais se diferenciam das utilizadas em sala de aula regular. Participaram do estudo 77 alunos, de ensino fundamental e médio, que freqüentavam um programa de atendimento ao superdotado e talentoso, 11 professores que atuavam no programa, 6 professores de sala de aula regular e 6 mães de alunos do programa. Os instrumentos utilizados para investigação do impacto do programa no rendimento acadêmico e criatividade dos alunos foram o boletim escolar e o Teste de Pensamento Criativo – Produção de Desenhos. Para análise dos resultados foram empregadas análises de variância e teste t. Para examinar a percepção de professores, alunos e mães acerca das atividades e estratégias implementadas no programa, utilizaram-se entrevista semi-estruturada e o Questionário de Atividades de Classe. Análise de conteúdo e análise de variância foram empregadas para analisar os dados das entrevistas e do questionário respectivamente. Uma lista de observação foi utilizada para avaliar a extensão em que as práticas educacionais implementadas no programa se diferenciavam das adotadas em sala de aula regular. Os resultados indicaram que os alunos com habilidade em áreas acadêmicas apresentaram rendimento acadêmico superior aos da área artística. Por outro lado, estes alunos obtiveram escores superiores no teste de criatividade quando comparados aos alunos com habilidades acadêmicas. A percepção de professores, alunos e mães acerca das atividades

e estratégias educacionais empregadas no programa, de maneira geral, era positiva. Entretanto, notou-se a falta de informações sobre os objetivos e o trabalho desenvolvido no programa por parte de mães e professores da sala de aula regular. Observou-se, ainda, que os professores que atuam no programa, apesar de possuírem um referencial teórico sobre superdotação, tinham dificuldade em traduzir teoria em prática. Os resultados da observação nas salas de atendimento do programa confirmaram este dado. As práticas educacionais utilizadas no programa de atendimento ao superdotado e talentoso se diferenciavam moderadamente das empregadas na sala de aula regular. Os resultados sugeriram que os professores ainda não estavam totalmente instrumentalizados para implementar o modelo de atendimento adotado no programa

Abstract

Much has been discussed about the educational practices used in special programs. However, such practices have not been evaluated systematically. The evaluation of activities and strategies adopted by a special program may contribute to the process of decision making towards the changes that should be implemented so as to help the program become more efficient. Therefore, the purpose of the present study was to evaluate the academic performance and creativity of students who attended a program designed to meet the needs of gifted and talented, to investigate teachers', students' and mothers' perception of activities and strategies implemented in the program, and to examine the extent to which activities and educational strategies adopted in the program differ from the ones used in the regular classes. Seventy-seven students from Elementary and High schools who attended a program designed for gifted and talented students, 11 teachers who worked in the program, 6 teachers from regular classes and 6 mothers of students who attended a special program participated in this study. The students' report cards and the Creative Thinking Test – Drawing Production were used as instruments to investigate the impact of the program on the students' academic performance and creativity. Analysis of variance and t test were used to analyze the results. A semi-structured interview and the Classroom Activities Questionnaire were used to examine teachers', students' and mothers' perception of the activities and strategies implemented in the program. Content analyses and analysis of variance were applied to verify the data generated by the interviews and by the questionnaire. An observation checklist was used to evaluate how the educational practices implemented in the program differ from the regular classroom practice. The results indicated that academically gifted students had a better academic performance than talented students. On the other hand, talented students obtained a higher score in the creativity test when compared to academically gifted students. The perception of teachers, students and mothers about activities and strategies adopted in the program was, in general, positive. However, it was noticed that mothers and regular teachers lacked

information about the objectives and the work developed in the program. It was also observed that, in spite of the teachers' theoretical background about giftedness, they found it difficult to transfer this knowledge to the teaching practice. The results of the special program class observations confirmed this data. The educational practices implemented in the program for gifted and talented students were moderately different from the educational practices adopted in regular classes. The results suggested that teachers did not know how to implement the model adopted in the program.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
LISTA DE TABELAS.....	xv
LISTA DE FIGURAS.....	xvii
CAPÍTULOS	
I INTRODUÇÃO.....	1
II REVISÃO DE LITERATURA.....	9
Definição e Identificação do Aluno Superdotado.....	9
Estratégias Educacionais Direcionados aos Alunos Superdotado.....	16
Programa para Superdotados e Talentosos Desenvolvidos no Brasil	27
Programa de Atendimento a Alunos Portadores de Altas	
Habilidades da Secretaria de Educação do Distrito Federal.....	28
Avaliação de Programa para Superdotados e Talentosos	34
III DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	41
IV MÉTODO	43
Delineamento.....	43

Participantes.....	43
Alunos	43
Professores do Programa	46
Professores Regentes	47
Mães de Alunos	47
Salas de Recursos	48
Instrumentos	51
Teste do Pensamento Criativo – Produção de Desenhos	51
Questionário de Atividade de Classe.....	53
Lista de Observação.....	54
Entrevistas.....	56
Procedimentos	56
Primeira Etapa	56
Segunda Etapa	57
Terceira Etapa	57
Quarta Etapa	58
Quinta Etapa	59
Análise de Dados	59
V RESULTADOS	61
Questão de Pesquisa 1: Existem diferenças entre alunos diagnosticados e alunos em observação no Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos com relação ao rendimento	

	acadêmico e nível de criatividade, bem como entre alunos talentosos e alunos com habilidades acadêmicas?.....	61
	Rendimento Acadêmico.....	61
	Nível de Criatividade.....	63
	Questão de Pesquisa 2: Qual é a percepção dos alunos acerca das atividades desenvolvidas no Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos?	65
	Questão de Pesquisa 3: Qual é a percepção dos professores de sala de aula regular acerca das atividades e estratégias educacionais desenvolvidas no Programa de Atendimento a Portadores de Altas Habilidades e Talentosos?	68
	Questão de Pesquisa 4: Qual é a percepção dos professores de sala de recursos acerca das atividades e estratégias educacionais desenvolvidas no Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos?	73
	Questão de Pesquisa 5: Qual é a percepção das mães dos alunos atendidos acerca das atividades e estratégias educacionais desenvolvidas no Programa de Atendimento aos Alunos Superdotados e Talentosos?.....	85
	Questão de Pesquisa 6: As atividades e estratégias educacionais implementadas nas salas de recursos do Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos estão em consonância com o modelo de enriquecimento escolar adotado, diferenciando-se das utilizadas em sala de aula regular	88
VI	DISCUSSÃO	95
VII	CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	105
	Implicações Educacionais.....	106
	Implicações para Futuras Pesquisas	109

REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	119
1 Lista de Observação de Atividades de Ensino e Clima de Sala de Aula	120
2 Entrevistas.....	124
Roteiro de Entrevista com os Alunos	124
Roteiro de Entrevista com os Pais	125
Roteiro de Entrevista com o Professor do Programa	126
Roteiro de Entrevista com o Professor Regente	127
3 Autorização Dos Pais Para Seus Filhos Participarem Da Pesquisa	128
4 Resultado Total das Categorias Atividades de Sala de Aula e Clima de Sala de Aula	130

Lista de Tabelas

TABELAS	Página
1	Número, Gênero e Áreas de Atuação de Professores e Alunos do Programa de Atendimento ao Aluno Portador de Altas Habilidades e Talentosos da SEDF..... 32
2	Número, Gênero, Série e Tipo de Escola dos Alunos do Programa da SEDF Participantes do Estudo..... 44
3	Professores do Programa e Participantes da Pesquisa..... 47
4	Média, Desvio Padrão e Valor t nos Escores de Rendimento Acadêmico de Alunos com Habilidades Acadêmicas e Talentosos nos 1º e 2º semestres de 2001..... 62
5	Média, Desvio Padrão e Valor t nos Escores de Rendimento Acadêmico de Alunos Diagnosticados e em Observação nos 1º e 2º semestres de 2001..... 62
6	Média, Desvio Padrão e Valor t, nos Escores de Criatividade de Alunos Diagnosticados e em Observação..... 63
7	Respostas Sobre Tipos de Atividades Desenvolvidas nas Salas de Recursos, Apresentadas pelos Alunos do Programa..... 66
8	Respostas sobre os Como os Professores da Sala de Aula Regular Descreveram os Alunos Participantes do Programa..... 69
9	Definição de Superdotação Apresentadas pelos Professores da Sala de Aula Regular..... 70
10	Respostas sobre os Objetivos do Programa de Enriquecimento Apresentadas pelos Professores do Programa..... 73
11	Respostas Apresentadas pelos Professores do Programa sobre o Referencial Teórico que Embasa o Programa de Enriquecimento..... 75
12	Conceito de Superdotação Apresentado pelos Professores do Programa..... 76
13	Respostas Apresentadas pelos Professores do Programa Sobre Como Ele Descreve o Aluno que Frequenta o Programa..... 77
14	Tipos de Atividades e Estratégias Desenvolvidas nas Salas de Recursos..... 78
15	Número, Percentual e Exemplos de Respostas Sobre Tipos de Habilidades Enfatizadas no Programa, Apresentadas pelos Professores..... 79

16	Mudanças Observadas nos Alunos, Segundo os Professores das Salas de Recursos.....	80
17	Sugestões para Futuros Cursos de Capacitação Propostas pelos Professores.....	82
18	Respostas Apresentadas pelos Professores a Respeito do que Poderia Ser Mudado no Programa.....	83
19	Média, Desvio Padrão, Valor F e Nível de Significância nas Quatro Dimensões do CAQ Avaliadas por Alunos e Professores.....	84
20	Respostas Apresentadas pelas Mães Sobre os Pontos Positivos do Programa.....	87
21	Sugestões Apresentadas pelas Mães para a Melhoria do Programa.....	88
22	Número e Percentual de Ocorrências dos Comportamentos Observados Referentes às Atividades de Sala de Aula.....	91
23	Número e Percentual de Ocorrências dos Comportamentos Observados Referentes ao Clima de Sala de Aula.....	94

Lista de Figuras

FIGURAS		Página
1	Modelo de Enriquecimento Escolar.....	19
2	Médias obtidas pelos alunos e alunas do programa de atendimento ao superdotado no teste de criatividade.....	65

Capítulo 1

Introdução

A presença, em sala de aula, de crianças com características fora do padrão da classe é uma constante preocupação para os educadores. Quase sempre, trabalhar com esta criança é um desafio para o professor. Quando o aluno apresenta um rendimento abaixo da média da classe, o professor logo percebe. As ações para este fim são, hoje, bem divulgadas no ambiente escolar e há um certo consenso de que esta criança precisa de um atendimento extra ou de estratégias de ensino especiais que favoreçam o seu desenvolvimento. No entanto, se a criança apresenta um desempenho acima da média, sobressaindo-se de alguma maneira, na maioria das vezes, o que acontece é o reconhecimento de que este é um ótimo aluno, com um futuro brilhante. Entretanto, são oferecidas, a este aluno, poucas oportunidades de incremento de suas habilidades. Neste sentido, muitos estudiosos têm chamado a atenção para a importância de se reconhecer e estimular, em sala de aula, o potencial de alunos superdotados e talentosos (Alencar & Fleith, 2001; Callahan, 1986; Guenther, 2000; Maia-Pinto & Fleith, no prelo; Renzulli, 1986; Tomlinson, 1995).

Observa-se, ainda, que atualmente ocorre, no país, uma corrida à modernização nas organizações e, conseqüentemente, um aumento na demanda por indivíduos talentosos e criativos. Sob esta perspectiva, surgem questões relativas ao papel da escola na preparação e desenvolvimento destes talentos. Nota-se, também, um interesse crescente por estudos que investiguem o processo de treinamento e estimulação de indivíduos com potencial superior. Uma educação para o talento e a criatividade seria o desejável em um país em desenvolvimento como o Brasil, onde, certamente, há milhares de potenciais não reconhecidos ou explorados. Ignorar um talento pode significar desperdiçar uma oportunidade de crescimento ou um futuro brilhante.

No Brasil, a criança especial tem, garantido por lei, o seu acesso ao ensino regular assim como a diferenciação curricular para casos específicos. As Diretrizes Gerais para o

Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos¹ (Ministério da Educação, 1995) apresentam algumas vantagens do atendimento ao superdotado que nos levam a concluir que existe uma política que valoriza o talento: “Sabe-se que o potencial humano é considerado o maior e melhor recurso natural de um país. Todo o investimento usado para o atendimento ao aluno portador de altas habilidades/superdotado e/ou talentoso terá alto retorno, trazendo benefícios recíprocos tanto para este aluno quanto para a sociedade em que vive” (p. 25).

Neste sentido, o papel do professor e da escola na identificação e estimulação do aluno superdotado ou talentoso é de fundamental importância. É o professor que, através do contato diário com o aluno, poderá perceber sinais de um potencial superior. Daí para frente, as relações estabelecidas com este aluno serão de fundamental importância para o seu desenvolvimento. Além disso, a política educacional adotada pela escola poderá incentivar ou limitar este desenvolvimento. Portanto, programas de enriquecimento, estratégias de ensino e clima de sala de aula favoráveis ao desenvolvimento do talento serão marcos na educação do aluno superdotado.

Virgolim (1998) corrobora esta idéia ao afirmar que para que o talento criativo seja corretamente identificado, estimulado e potencializado ao máximo em nossos jovens, é necessário atentarmos para o papel fundamental da escola neste processo. Para Csikszentmihalyi (1996), muitas pessoas são introduzidas nas áreas de interesse por professores, e são eles que, na maioria das vezes, estimulam a curiosidade, reconhecem e cultivam as habilidades das crianças. Este autor ressalta, ainda, a importância de se criar um ambiente harmonioso e significativo a fim de ajudar as crianças a tornarem-se criativas. Da mesma forma, Amabile (1989) afirma que habilidades específicas são inatas, e que,

¹ O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal usam o termo portador de altas habilidades e talentos para designar o aluno superdotado e talentoso. Neste estudo, estes termos são utilizados como sinônimos, uma vez que o referencial teórico adotado não faz distinção entre eles.

certamente, as crianças nascem com diferentes graus de talentos. Entretanto, a educação e a experiência podem prover caminhos no sentido de desenvolver os diferentes níveis de talentos.

Martínez (1997) também discute o papel da escola no desenvolvimento das habilidades criativas destacando o caráter múltiplo e heterogêneo do conjunto de atividades que a instituição escolar oferece, unido à possibilidade de que o aluno tenha opções individualizadas de seleção; o estabelecimento de uma relação professor-aluno criativa, caracterizada por um clima emocionalmente positivo e motivador, respeitando a individualidade; e um ambiente de estimulação e valorização do esforço e das realizações próprias e originais.

Alencar e Fleith (2001) ressaltam o crescente interesse sobre o superdotado, nas últimas décadas, e concluem:

Este interesse é possivelmente fruto da consciência de que o futuro de qualquer nação depende da qualidade e competência de seus profissionais, da extensão em que a excelência for cultivada e do grau em que condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual, estiverem presentes desde os primeiros anos da infância. (p. 11)

Algumas práticas pedagógicas são recomendadas para que a escola possa criar condições favoráveis ao desenvolvimento do talento e da criatividade e adequar o currículo às necessidades do aluno superdotado. Neste sentido, vários autores têm proposto estratégias de enriquecimento envolvendo a diferenciação e a modificação curricular e procedimentos de aceleração (Alencar, 2001; Alencar, Blumen-Pardo & Castellanos-Simons, 2000; Alencar & Fleith, 2001; Guenther, 2000; Renzulli & Reis, 1997; Tomlinson, 1999; Winner, 1998). Segundo Alencar e Fleith (2001), as atividades de enriquecimento são aquelas oferecidas pela escola regular incluindo estudos independentes, pequenos grupos de investigação, minicursos e desenvolvimento de centros de interesse, com a finalidade de “motivar intrinsecamente o

aluno superdotado a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, criar situações de aprendizagem desafiadoras para este aluno e reduzir os riscos de sub-realização acadêmica por parte dos mesmos” (p. 111). Nos procedimentos de aceleração, o aluno pode mover-se através do currículo em áreas que domina, no seu ritmo. Assim, o aluno poderá participar de cursos especiais ou freqüentar matérias em salas mais avançadas. Para que a escola possa propor a estratégia educacional mais adequada a seu aluno, é necessário que o professor tenha um conceito sobre superdotação, criatividade e talento e esteja ciente dos processos de identificação deste aluno, de como atender as suas necessidades e estimular o seu potencial.

Observa-se, no entanto, que as práticas utilizadas ainda estão muito calcadas em modelos tradicionais que enfatizam, sobretudo, a aquisição passiva de conteúdos. Este enfoque tradicional advém de fatores como políticas educacionais, que não valorizam o talento e a criatividade; deficiência na formação de professores, que não são preparados para reconhecer e trabalhar estes aspectos; e práticas educacionais muito distantes da teoria.

Como consequência, o aluno superdotado, conforme relata Novaes (1999), vivencia uma situação ambígua. Por um lado destacam-se suas capacidades de alcançar altos níveis e realizações, e por outro, uma atuação limitada, conformista e rotineira, sem a utilização de suas potencialidades para a construção de um mundo mais criativo.

No Brasil, apesar do crescente interesse sobre o aluno superdotado, ainda são poucos os programas educacionais para alunos que se destacam por seu potencial superior em alguma área (Alencar & Fleith, 2001; Guenther & Freeman, 2000). Apesar do reconhecimento legal das necessidades deste aluno, poucos são os alunos identificados e atendidos. Dados do último censo escolar (Ministério da Educação, 2000) revelam a existência de 48.900.000 de alunos matriculados nas modalidades do ensino básico. Destes, 75.300 são alunos especiais incluídos em classes regulares e 298.829 estão em classes especiais, totalizando 374.129 alunos

especiais. Deste total, apenas 1.228 (0,3%) alunos foram indicados para programas ou classes especiais para superdotados.

Segundo Guenther (2000), a educação especial é uma sub-área da educação que se desenvolveu para cuidar especificamente de 3 a 5% dos alunos que, por estarem nos extremos da distribuição em características relevantes ao processo educativo, necessitam providões, cuidados e medidas especiais. Em relação aos alunos superdotados e talentosos, Guenther refere-se aos “3 a 5 % da população que estão acima da média, em uma característica valorizada pela nossa cultura e momento atual, e de tal modo se sobressaem nessa característica que não acompanham o caminhar médio do seu grupo de pares” (p. 30). Seria desejável que pelo menos este percentual de alunos estivesse sendo atendido em programas especiais para superdotados e talentosos.

Com um ponto de vista complementar a este, Renzulli (1986) sugere que 20% da população escolar poderia ser identificada e atendida, levando-se em conta que a identificação é um processo e que vários são os instrumentos usados para este fim, que a superdotação envolve fatores intelectuais e afetivos, e que são várias as modalidades de superdotação e talento. Entretanto, pode-se concluir que, no Brasil, uma pequena parte desta população-alvo é hoje atendida em programas e/ou classes especiais.

Pesquisas recentes apontam a baixa motivação (Shaughnessy, Stockard, Stanley & Siegel, 1996), o despreparo e a ausência de treinamento dos professores (Campbell & Verna, 1998; Ferbezer, 1998; Galloway & Porath, 1997; Hunsaker, 1994; Siegel & Moore, 1994; Tirri, Tallent-Runnels & Adams, 1998) como prováveis causas do baixo índice de identificação e da falta de encaminhamento de alunos talentosos, criativos e/ou superdotados para programas especiais. Essa falta de preparo dos professores reflete-se não somente nos processos de identificação, como também nas estratégias educacionais implementadas e sua atuação em sala de aula e nos programas especiais.

Todos estes são pontos críticos que dificultam o processo de inclusão, a renovação das práticas educacionais e a implementação de programas escolares. Renzulli (1985) ressalta a necessidade de se criar uma política que assegure o reconhecimento dos professores como especialistas para que as escolas possam formar um corpo técnico especializado e reconhecido. O autor destaca, ainda, que, pelo fato dos programas para superdotado serem relativamente novos nas escolas, todos os esforços se concentram em oferecer serviços a vários alunos. Portanto, neste contexto, a preparação dos professores não é prioridade. Muitas vezes, professores especialistas ou aqueles que participaram de cursos de treinamento são substituídos por professores leigos ou sem conhecimento e experiência. Esta situação recai sobre a qualidade do programa e a desvalorização de profissionais que levaram tempo para se formar. A formação apropriada do professor é de fundamental importância para que ele possa modificar sua prática de ensino e planejar estratégias instrucionais que atendam às necessidades dos alunos superdotados.

Renzulli (1998) argumenta que, ao se examinar projetos de reforma escolar, é difícil encontrar planos e políticas qualitativamente diferentes dos padrões tradicionais que dominam as escolas. Afirma que não é uma tarefa fácil mudar essa realidade, uma vez que a resistência à mudanças é uma característica da maioria das escolas. Renzulli sugere que devemos balancear esta retórica sobre a melhoria da escola e a elaboração de metas de excelência com uma abordagem tolerante e evolutiva, de maneira que a comunidade escolar possa crescer com ela, ao invés de sentir-se ameaçada pela possibilidade de mudança. Ele conclui que mudar componentes simples de um sistema complexo gera apenas a aparência de mudança em vez de um incremento real. Por outro lado, a implementação de um currículo mais rigoroso e de metas mais ousadas, sem oferecimento paralelo de recursos adequados e professores preparados para implementá-los, da mesma forma, não resultará em melhoria do desempenho escolar. Alternativas paliativas para forçar mudanças em sala de aula ou modelos compensatórios são usualmente impostos para criar a ilusão de melhoria. A habilitação do

professor, o planejamento escolar, a extensa carga horária e os cursos de reciclagem de pessoal transformam-se, assim, em meras ilusões de mudança. Neste sentido, destaca-se a importância de avaliações processuais e contínuas que analisem a eficácia de cada uma das mudanças introduzidas.

Trabalhar com alunos superdotados, seja na sala de aula regular ou em salas especiais, requer uma política consistente, planejamento flexível, ambiente apropriado, professores especializados e uma equipe motivada. Caso contrário, como afirma Tomlinson (1995), uma escola acostumada a trabalhar com métodos instrucionais que visem o “ensino para a média,” ou não considerem as diferenças individuais, não conseguirá oferecer um currículo baseado no nível de prontidão de cada aluno, restringindo, assim, a promoção das habilidades, conhecimentos e interesses do corpo discente.

Estudos empíricos apresentam resultados que vão ao encontro destas afirmações. Ehlers e Montgomery (1999), por exemplo, estudaram a percepção de professores sobre modificações curriculares para alunos superdotados e talentosos. Para tanto, entrevistaram cinco professores de salas regulares, dois administradores e dez professores de alunos superdotados e seus alunos. As autoras concluíram que a crença dos professores sobre o aluno superdotado vai determinar seu planejamento e a forma como eles diferenciam as atividades. Da mesma forma, Tirri, Tallent-Runnels e Adams (2000), ao entrevistar professores de escolas regulares e de salas especiais, concluíram que a atitude negativa de professores pode promover uma situação de conflito em sala de aula. Afirmam que é importante para a educação de superdotados que se antecipe quem terá posição contrária a um treinamento apropriado, para que se possa organizar sessões de debate de opiniões. Além disso, os professores entrevistados concordavam sobre a importância de se oferecer uma educação diferenciada para alunos superdotados. No entanto, a falta de conhecimento e o despreparo geravam atitudes contrárias ou baixa motivação para a implementação de estratégias envolvendo modificação curricular. No mesmo sentido, Westberg e Archambault (1995)

observaram que a prontidão psicológica e intelectual dos professores para implementar mudanças influenciavam sua prática. Notaram que sempre antes de implementarem novas estratégias, os professores acreditavam que não iriam ser bem sucedidos. Os autores ressaltam, ainda, a importância de um líder que advogue em favor do programa e que assessoros os professores em suas prática educacionais. A autonomia e suporte no trabalho foram considerados fatores decisivos no desenvolvimento de práticas de diferenciação curricular por parte dos professores.

Os estudos sugerem que são muitos os fatores que interferem na implementação de um programa educacional e nas práticas por ele estabelecidas. A avaliação de um programa implica apontar dificuldades ou problemas existentes, identificar estratégias eficazes e ineficazes, e traçar o perfil do professor e do aluno evidenciando seus estilos de trabalho, interesses e necessidades.

Portanto, o presente estudo visa avaliar um programa de atendimento ao superdotado e talentoso no que diz respeito às estratégias educacionais empregadas, verificando a extensão em que elas se diferenciam das implementadas em sala de aula regular e atendem, de fato, às necessidades dos alunos que freqüentam o programa.

Capítulo 2

Revisão de Literatura

Neste capítulo são apresentados aspectos relacionados à superdotação, considerados relevantes para esta investigação. A primeira seção aborda diversas definições de superdotação e processos de identificação do aluno superdotado. A segunda seção descreve as estratégias educacionais mais utilizadas em programas para superdotados e talentosos. Uma atenção maior será dispensada ao *Modelo de Enriquecimento Escolar* (Renzulli 1986, 2001), uma vez que o mesmo está sendo implementado no programa investigado nesta pesquisa. A terceira seção descreve alguns programas brasileiros para superdotados e talentosos e, também, o Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos da Secretaria de Educação do Distrito Federal, aqui investigado. Finalmente, na quarta seção, discute-se a importância dos procedimentos de avaliação de programas para superdotados com apresentação de resultados de pesquisa sobre o tema.

Definição e Identificação do Aluno Superdotado

Muitas definições de superdotação têm sido propostas (Alencar & Fleith, 2001; Renzulli, 1986). Alencar e Fleith afirmam, por exemplo, que “superdotação é um construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa” (p. 52). Estas autoras sugerem que uma definição só deve surgir depois que houver uma discussão de metas ou objetivos gerais a serem alcançados em um determinado programa. Apontam, ainda, algumas dificuldades em se definir superdotação: (a) falta de concordância entre os autores sobre a definição de superdotação, (b) superdotação é algo relativo e não absoluto (o superdotado pode possuir uma habilidade em uma área e em outras não), e (c) características que contribuem para um desempenho excepcional em uma área podem não ser as mesmas que contribuem para o desempenho em outra.

A definição de superdotação que consta nas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional dos Alunos Superdotados e Talentosos (Ministério da Educação, 1995), e que é adotada por alguns programas brasileiros, considera crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora. Entretanto, segundo Renzulli (1986, 1994, 2001), esta concepção, apesar de abranger diversas áreas, não leva em conta fatores afetivos. Para ele, as seis categorias não são paralelas, uma vez que as categorias aptidão acadêmica e artes são áreas de desempenho e as demais são processos que podem se manifestar em áreas de desempenho.

Neste sentido, o autor propõe uma definição de superdotação, denominada concepção dos três anéis, que afirma ser a superdotação o resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa (motivação) e criatividade. Habilidade acima da média, que seria o primeiro anel, envolve duas dimensões: (a) habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptadas a novas situações e na capacidade de se engajar em novas situações; e (b) habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica.

Motivação ou envolvimento com a tarefa, o segundo anel, refere-se a uma forma refinada e direcionada de motivação, uma energia canalizada para uma tarefa em particular ou uma área específica. Algumas palavras frequentemente usadas para definir o envolvimento com a tarefa são perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança.

Criatividade, o terceiro anel, envolve aspectos que geralmente aparecem juntos na literatura: fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e, ainda, abertura a novas

experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. Vale observar que a criatividade não está, exclusivamente, relacionada à área artística, mas a qualquer área de interesse do aluno. É importante ressaltar que os três anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, mas é necessário que interajam em algum grau para que possa resultar em um alto nível de produtividade.

Esta definição será utilizada no presente estudo porque, além de incluir fatores intelectuais e afetivos do desenvolvimento do aluno superdotado, apresenta um forte embasamento empírico e está constantemente sendo revista e avaliada (Gubbins, Emerick, Delcourt, Newman & Imbeau, 1995; Renzulli, 1999; Westberg & Archambault, 1995).

Outras definições de superdotação são, ainda, apresentadas na literatura (Alencar & Fleith 2001; Gardner, 1995; Renzulli, 1986; Sternberg & Davidson, 1986). Tannenbaum (1986) afirma que crianças superdotadas se destacam por seu potencial de análise crítica ou de produção de idéias nas esferas física, intelectual, social, moral ou estética. Ele percebe a emergência da superdotação como resultado da convergência de habilidades gerais e específicas, fatores não-intelectuais como dedicação a um determinado campo, estimulação ambiental adequada e oportunidade. Também Feldhusen (1986) afirma que superdotação é a combinação de habilidades gerais, talentos especiais, autoconceito e motivação, que predispõe o indivíduo superdotado a aprender, a realizar-se e a buscar a excelência.

Já Gallagher e Courtright (1986) usam o termo superdotação para definir dois construtos distintos. Um deles diz respeito às diferenças individuais. O outro está relacionado às necessidades de planejamento de atividades escolares para alunos que têm desempenho diferente de seus pares. Diferenças individuais referem-se à avaliação do desenvolvimento individual e à exploração das operações mentais (memória, associação, classificação e avaliação). Por outro lado, o segundo construto diz respeito ao desempenho acadêmico ou tipos de métodos educacionais usados pela comunidade escolar para atender as necessidades destes alunos.

Sob uma perspectiva do desenvolvimento, Gruber (1986) afirma que a superdotação pode ser transformada pelo professor em um trabalho efetivamente criativo para o enriquecimento da experiência humana, para o aperfeiçoamento do nosso entendimento do mundo ou para melhorar a condição humana e a perspectiva de vida enquanto espécie. Gruber divide seu argumento em quatro partes: (a) o conceito de superdotação não está relacionado a um rótulo de superdotado e sim ao desenvolvimento de um adulto extraordinário, (b) o desenvolvimento de uma pessoa extraordinária está baseado na realização de seus próprios interesses e atividades, (c) o significado e o valor de qualquer aspecto extraordinário depende da circunstância histórica e social em que aparece, e (d) a compreensão do desenvolvimento dos aspectos humanos extraordinários está atrelada ao estudo da vida de pessoas criativas. Gruber sugere que a superdotação é pré-existente e pode ser desenvolvida.

Já Feldman (1986) entende a superdotação como sendo um “movimento entre níveis de domínio” (p. 302), que leva um indivíduo a apresentar um desempenho superior à de seus pares. Segundo seu ponto de vista, a superdotação toma várias formas e essas formas podem ocorrer independentemente umas das outras. A superdotação, em cada indivíduo, apresenta-se de maneira particular e específica ou há o estabelecimento de uma capacidade particular e específica em uma área de domínio. Feldman diz que é imprudente limitar a definição de superdotação apenas à população com inteligência geral superior, porque eles representam apenas uma pequena fração das possíveis formas que a superdotação pode assumir.

Da mesma maneira, sob uma perspectiva do desenvolvimento, Gardner (1995) relaciona superdotação à manifestação das várias inteligências de um indivíduo e enfatiza a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos. Ele organiza a inteligência em oito blocos: (a) inteligência lingüística, que é um tipo de inteligência apresentada pelos poetas; (b) inteligência lógico-matemática, que é a capacidade lógica em matemática e a capacidade científica; (c) inteligência espacial, que é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e ser capaz de manobrar e operar utilizando este modelo; (d) inteligência

musical; (e) inteligência cinestésica, que é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo inteiro ou partes; (f) inteligência interpessoal, que é a capacidade de compreender outras pessoas; (g) inteligência intrapessoal, que é a capacidade de compreender a si mesmo, e (h) incluída recentemente em sua teoria, a inteligência naturalista diz respeito à habilidade de ver padrões complexos no ambiente natural. Sendo assim, Gardner acredita que o indivíduo pode ser promissor em uma dessas inteligências e não apresentar um desempenho tão bom em outra. Para Gardner (1995), a inteligência é “um potencial biopsicológico, o domínio é a disciplina ou o ofício praticado numa sociedade, e o campo é o conjunto de instituições e juízes que determinam quais são os produtos dentro de um domínio que merecem mérito” (p. 39). Sob este ponto de vista, este autor afirma que todos os indivíduos possuem todas as inteligências em algum grau, mas certos indivíduos são considerados promissores em uma inteligência e outros indivíduos não. Superdotados, então, são pessoas bem-dotadas com as capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência. Gardner incorporou, ainda, à sua proposta teórica, o aspecto motivação, que diz respeito a um intenso envolvimento no trabalho e um grande prazer em sua realização. Neste sentido, são considerados, também, atributos de personalidade essenciais para um bom desempenho em uma área específica de atuação: persistência, autoconfiança e coragem para correr riscos.

Vários aspectos em comum são considerados pelos autores anteriormente citados. Observa-se que todas as teorias chamam a atenção para as dimensões cognitiva e afetiva presentes na superdotação, ressaltando o desempenho do aluno, seu interesse, habilidades ou domínio específico em alguma área, criatividade e produção. Destacamos, ainda, que estes autores não relacionam superdotação às medidas de inteligência ou a uma população exclusiva, deixando, assim, uma grande margem para a inclusão de vários tipos de indivíduos em uma lista de possibilidades dentro das diversas áreas de conhecimento. A importância de se ter uma definição de superdotação deve-se ao fato de que, dentro da escola, o professor, à luz deste entendimento, poderá facilitar o desenvolvimento de seu aluno, estimulando seus

interesses e habilidades, provendo oportunidades de desenvolvimento profissional e indicando-o para programas especiais.

Entretanto, resultados de pesquisas têm mostrado que professores não têm um conceito preciso e adequado de superdotação e, muitas vezes, não estão preparados para atender às necessidades dos alunos superdotados. Por exemplo, Shaughnessy, Stockard, Stanley e Siegel (1996) observaram, a partir de relatos de docentes, que alunos superdotados podem ser rejeitados por seus professores que não possuem uma formação pedagógica que os habilite a propor atividades desafiadoras para essas crianças e sugerir modificações necessárias para o currículo. Eles sugeriram, ainda, que os professores devem consultar outros profissionais de forma colaborativa e procurar cursos adicionais para o seu trabalho com crianças superdotadas.

Webstby (1997), examinando a percepção de professores sobre o aluno criativo, concluiu que os conceitos de criatividade, apresentados pelos professores, diferem dos conceitos de criatividade sugeridos por especialistas e pesquisadores. Segundo este autor, este fato levou os pesquisadores a sugerirem que os professores têm excluído ou rejeitado alunos criativos. Chan e Chan (1999) também argumentaram que crianças com comportamento criativo podem se tornar indesejáveis em sala de aula, dependendo de como o professor julga este comportamento.

Campbell e Verna (1998), ao estudarem a percepção de professores sobre o dia-a-dia de um programa de enriquecimento, concluíram que os professores formam uma definição própria do aluno superdotado, baseados no seu comportamento, atitudes e desempenho escolar. Perceberam que a maioria dos professores tinha um treinamento inicial muito limitado para trabalhar com os alunos superdotados e que precisavam de mais informações e apoio, pois sentiam-se, também, isolados. Do mesmo modo, Galloway e Porath (1997) observaram que a concepção inadequada do professor sobre superdotação pode resultar em uma expectativa inapropriada sobre o aluno superdotado, colocando-o em risco. Porath

(1997), quando investigou como professores avaliavam a afetividade e a motivação de seus alunos, verificou que a maneira como o professor percebe as diferenças individuais no que diz respeito à aprendizagem do superdotado, sua motivação, habilidades e relações sociais, reflete na elaboração e implementação de planos educacionais que geralmente enfatizam a uniformidade de desempenho.

Maia-Pinto e Fleith (no prelo) estudaram a percepção do professor de ensino fundamental e de educação infantil sobre o aluno superdotado. Os resultados indicaram que tanto os professores de escolas públicas quanto os de escolas particulares consideravam importante o papel da escola na educação do aluno superdotado. Entretanto, não adotavam medidas ou instrumentos para identificação destes alunos, nem os atendiam de forma diferenciada. Os professores relataram nunca ter trabalhado com alunos superdotados. A maioria dos professores possuía um conhecimento superficial do conceito de superdotação, do processo de identificação do aluno superdotado e não contavam com uma orientação específica sobre práticas educacionais compatíveis com as necessidades destes alunos. Neste sentido, as autoras concluíram que a falta de uma definição de superdotação por parte do professor limita as chances de uma criança ter o seu potencial desenvolvido ou de ser indicada para algum programa especial, uma vez que parte do professor, além da família, a primeira indicação ou o incentivo inicial.

Os diversos estudos apresentados concluem que tanto professores regulares quanto professores iniciantes que atuam em programas para superdotados devem receber treinamento, informações e apoio, principalmente em relação à definição de superdotação e aos processos de identificação destes alunos (Ferbezer, 1998; Galloway & Porath, 1997; Hunsaker, 1994; Siegel & Moore, 1994; Tirri, Tallent-Runels & Adams, 1998).

Estratégias Educacionais Direcionadas aos Alunos Superdotados

Existem hoje, em diversas escolas brasileiras, programas para atendimento a alunos especiais. Porém, a grande maioria está direcionada para crianças infradotadas. Segundo Fleith (1999), a idéia de que o aluno superdotado tem recursos suficientes para desenvolver habilidades e produzir conhecimento é um mito que se reflete no uso limitado de práticas educativas direcionadas a esta clientela. É necessário que se desenvolvam estratégias educacionais que atendam as necessidades dos alunos superdotados e talentosos. Neste sentido, algumas práticas educacionais têm sido usualmente indicadas para o trabalho com o aluno superdotado (Alencar & Fleith 2001, 1986; Fleith, 1999; Renzulli, 1986). Dentre elas, podem ser ressaltados o enriquecimento, a compactação, a modificação ou diferenciação curricular, e a aceleração do aluno superdotado.

Segundo Alencar e Fleith (2001), as atividades de enriquecimento podem ser implementadas em salas de aula regular ou em salas especiais. Geralmente, estas atividades são implementadas individualmente, com cada aluno por meio do estudo independente, ou são organizadas em investigações em pequenos grupos de interesse onde são oportunizados minicursos e desenvolvimento de centros de interesses. A aceleração é um processo que “permite que a criança mova-se através do currículo em áreas que o aluno domina, no ritmo dele” (p. 111). O aluno pode avançar, em uma ou mais matérias, para séries em que se encaixar melhor ou pode, ainda, participar de classes especiais. A modificação e a diferenciação curricular são estratégias que visam atender os interesses individuais dos alunos e reforçar seu potencial de aprendizado em uma ou mais áreas. Neste sentido, são oferecidas aos alunos, atividades desafiadoras que despertam a sua motivação e que propiciam uma maior realização acadêmica.

Segundo Tieso (2001), a compactação curricular está associada à determinação das metas curriculares visando alcançar o domínio e as necessidades individuais dos alunos e oferecer oportunidades reais de enriquecimento nas suas áreas de interesse. A compactação

curricular é usada para modificar e/ou direcionar as linhas do currículo regular de maneira a eliminar repetições do material didático, incrementar o número de atividades desafiadoras e oferecer oportunidades de enriquecimento e/ou aceleração, ao mesmo tempo em que garante o ensino de habilidades básicas.

Já Tomlinson (1995, 1999) propõe a formação de classes diferenciadas onde o professor constrói o seu planejamento, baseando-se nas diferenças de habilidades e estilos, no interesse do aluno e no seu nível de aprendizado. Os professores devem estar preparados para engajar o aluno nos estudos por meio de diferentes modalidades de aprendizado, apelando para diferentes interesses e usando uma variedade de meios instrucionais com diversos graus de complexidade. Em uma sala de aula diferenciada, o professor implementa estratégias que possibilitem a cada aluno aprender o conteúdo em profundidade e o mais depressa possível, favorecendo, assim, seu estilo de aprendizagem. Os alunos sabem que devem trabalhar muito e que todo aprendizado envolve esforço, riscos e mérito.

Segundo Tomlinson, o professor da sala de aula diferenciada usa o tempo de aula de maneira flexível, utiliza uma série de estratégias de ensino e torna-se um parceiro de seus alunos. Este professor usa ferramentas para identificar as necessidades de seus alunos e não utiliza métodos de massa. A avaliação, em uma classe diferenciada, é vista como um processo contínuo. Sua meta é fornecer ao professor, no dia-a-dia, dados sobre o aluno, suas idéias, habilidades, interesses e estilo de aprendizagem. O professor não vê a avaliação como algo que ocorre no final de uma unidade com o objetivo de detectar o que o aluno aprendeu. A avaliação de hoje significa subsídios para mudanças na instrução de amanhã. O professor pode modificar o conteúdo, o processo e o produto. O conteúdo passa a ser o que ele identifica que o aluno precisa aprender e os materiais e os mecanismos pelos quais o aprendizado acontecerá. O processo envolve descrever as atividades planejadas para assegurar que o aluno use suas habilidades de acordo com as idéias e informações apresentadas. O produto é o veículo pelo qual cada aluno demonstra e amplia o seu aprendizado. Assim, o

professor constrói seu planejamento, levando em conta que os alunos se diferenciam em termos de prontidão, interesses e estilo de aprendizagem.

Da mesma forma, Westberg e Archambault (1995) sugerem a diferenciação curricular como uma forma de lidar com as diferenças apresentadas pelos estudantes cujas habilidades e capacidades são mais avançadas. Para estes autores, a diferenciação do ensino e do currículo é necessária para acomodar as diferentes necessidades de aprendizado e maximizar a educação dos alunos superdotados. A diferenciação curricular ocorre por meio de procedimentos tais como incremento na profundidade do assunto, enfoque em habilidades superiores de pensamento e no encorajamento da independência.

Renzulli (1994, 2001; Renzulli & Reis, 1997) desenvolveu o *Modelo de Enriquecimento Escolar* que propõe a inclusão, em cada unidade do currículo regular, de serviços instrucionais que ajustem o conteúdo e estratégias educacionais às características dos alunos, incrementem a quantidade e a qualidade das experiências deste aprendizado e ofereçam vários tipos de enriquecimento às experiências escolares.

Segundo Fleith (1999), este representa um modelo promissor de atendimento às necessidades educacionais dos alunos superdotados, uma vez que visa ajustar as práticas instrucionais às necessidades cognitivas e afetivas destes alunos. Além disso, este modelo usa uma abordagem flexível de diferenciação curricular, propicia vários tipos de enriquecimento a um segmento maior da população, promove uma integração entre a sala de aula regular e as salas dos programas e minimiza ações negativas frente a alunos participantes de programas. Esta autora afirma que este modelo não é um pacote instrucional pronto e fechado, mas sim um plano de organização a ser adaptado conforme as necessidades do professor e do aluno e as características do ambiente escolar. Um dos componentes do *Modelo de Enriquecimento Escolar*, o Modelo Triádico de Enriquecimento, está sendo implementado nas salas de recursos do Programa de Atendimento a Alunos Portadores de Altas Habilidades da Secretaria de Educação de Distrito Federal. Para um melhor entendimento deste modelo enquanto

sistema e processo, estão descritos, a seguir, não só o componente adotado nesse programa, como também os outros componentes integrantes do modelo.

Os principais objetivos deste modelo são (Renzulli & Reis, 1997): (a) desenvolver o potencial dos jovens, avaliando sistematicamente a sua capacidade, oferecendo oportunidades de enriquecimento para todos os alunos e usando uma forma flexível de diferenciação curricular e do uso do horário escolar; (b) melhorar o desempenho acadêmico dos alunos em todas as áreas do currículo regular, de maneira a engajá-los em um aprendizado significativo e prazeroso; (c) promover um crescimento profissional contínuo por parte da equipe da escola; e (d) criar uma comunidade que preze a diversidade étnico-cultural e de gênero e que respeite os princípios democráticos.

Renzulli sugere que as metas do *Modelo de Enriquecimento Escolar* (veja Figura 1) sejam implementadas através de uma Estrutura Escolar em torno da qual os Componentes Organizacionais e os Componentes do Sistema de Transmissão estarão incluídos.

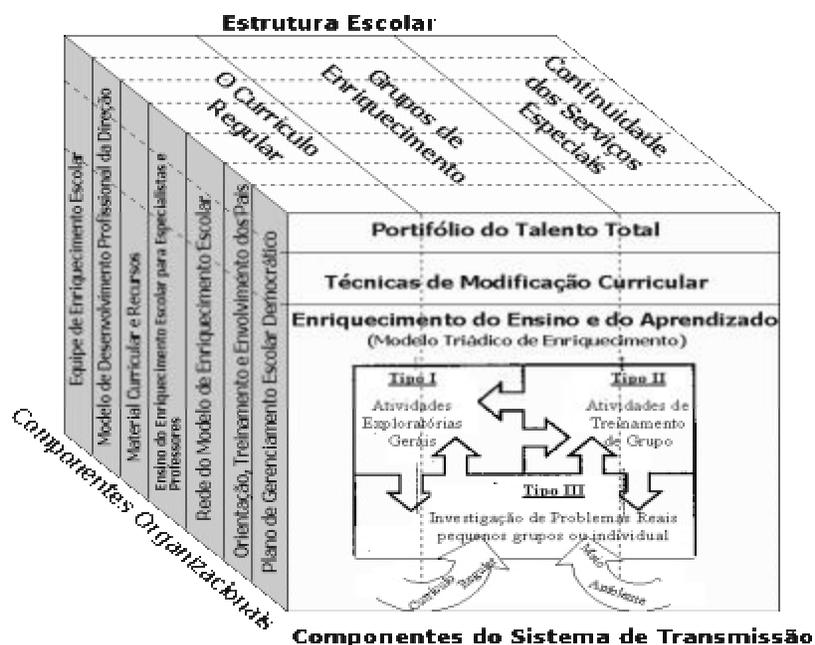


Figura 1. Modelo de Enriquecimento Escolar (Renzulli, 2001, p. 27).

Reproduzido com a permissão dos autores.

Fazem parte da Estrutura Escdar, o currículo regular e grupos de enriquecimento que consistem em grupos formados por estudantes que têm interesses comuns e que se reúnem para desenvolver tais interesses. Estes grupos perpassam graus e níveis de habilidades, têm tempo de duração que varia de um semestre a vários anos e desenvolvem projetos em forma de atividades extracurriculares. Integram-se, também, à estrutura escolar, os serviços de enriquecimento contínuos que incluem vários serviços suplementares de enriquecimento e aceleração, tais como programas de verão em universidades, intercâmbios e serviços especiais de aconselhamento e tutoria.

Os Componentes Organizacionais formam uma rede de ações que compõem o *Modelo de Enriquecimento Escolar*. Esta rede envolve recursos humanos e materiais para a implementação do modelo, como professores especialistas em enriquecimento, equipe de enriquecimento, desenvolvimento profissional permanente e treinamento dos pais, além de, um plano democrático de gerenciamento escolar. Estes componentes organizacionais são nada mais que estratégias, práticas e recursos que propiciam a manutenção direta do fornecimento dos serviços especiais. Renzulli e Reis (1997) afirmam que estes recursos devem ser constantemente renovados, revisados e modificados, com o objetivo de provocar mudanças na educação e gerar contribuições criativas por parte das pessoas que usem este modelo.

Os Componentes de Prestação de Serviços Especiais incluem estratégias como o *Portfolio* do Talento Total, técnicas de modificação curricular e o modelo triádico de enriquecimento. O *Portfolio* do Talento Total foi desenvolvido para identificar e maximizar o potencial de cada aluno. Trata-se de um processo, sistemático, por meio do qual inventários de interesse, estilo de aprendizagem e de expressão e produtos elaborados pelo aluno ajudam, tanto aluno quanto professor, a tomarem decisões significativas a respeito de seu trabalho. Neste sentido, o Modelo de Enriquecimento propõe que o desenvolvimento do interesse, estilo de aprendizagem, habilidades cognitivas e traços de personalidade dos alunos sejam

documentados em pastas de arquivo individuais, e que estas informações sejam usadas para tomar decisões sobre vários tipos de envolvimento escolar do aluno. Renzulli e Reis ressaltam alguns benefícios do *Portfolio* do Talento Total, como: (a) o envolvimento dos alunos, pais e da equipe com as atividades do programa; (b) um maior conhecimento por parte do professor a respeito dos interesses e estilos de aprendizagem dos seus alunos; (c) a possibilidade dos alunos de estabelecerem metas e desafios e (d) o desenvolvimento de habilidades de auto-avaliação, por parte do aluno e do professor, e de avaliação das estratégias instrucionais utilizadas em sala de aula.

Para estes autores, o *portfolio* constitui-se uma evidência física do talento e interesse de um aluno em particular. Este instrumento de trabalho pode contribuir para a identificação de grupos que compartilhem interesses similares. O *Portfolio* pode, ainda, ser usado como um veículo de comunicação com as famílias e identificação de alunos talentosos.

O segundo componente de Prestação de Serviços Especiais é a Diferenciação e Modificação Curricular e consiste numa série de procedimentos e recomendações de modificações curriculares, organizados para que os interesses e habilidades dos alunos sejam atendidos. Estes procedimentos são chamados de compactação curricular e são usados para assegurar uma sintonia entre níveis de aprendizado de um aluno e o conteúdo curricular. A compactação pode ser feita a partir do currículo tradicional em qualquer área ou nível e pode, também, ser usado pelo professor para desenvolver ou fazer modificações no planejamento das atividades curriculares.

O terceiro componente de Prestação de Serviços Especiais inclui o Modelo Triádico de Enriquecimento, que sugere a implementação de atividades de enriquecimento de três tipos. As atividades de enriquecimento do tipo I são elaboradas com a finalidade de despertar os interesses dos alunos em relação a tópicos e assunto novos diferentes do currículo regular. Para esse tipo de atividade são utilizados diversos tipos de estratégias: palestras, exposições, excursões, minicursos, visitas, internet etc. Para a realização destas atividades os professores

contam com o envolvimento da equipe escola, dos pais e de membros da comunidade. À medida que as atividades do tipo I envolvem o aluno em uma área de conhecimento que seja fascinante para ele, esta atividade torna-se um atrativo para as atividades do tipo II ou aprofundar mais seu conhecimento nesta área de interesse (Fleith, 1999).

Nas atividades de enriquecimento do tipo II são oferecidos, ao aluno, materiais, métodos e técnicas instrucionais envolvendo níveis superiores do pensamento (analisar, sintetizar e avaliar). Nestas atividades o aluno tem a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de solucionar problemas, o treino investigativo (conduzir entrevistas, elaborar relatórios, analisar dados), o pensamento divergente ou criatividade e habilidades sociais (liderança, comunicação, desenvolvimento de um autoconceito positivo). As atividades do tipo II têm como objetivo desenvolver nos alunos habilidades de execução ou “como fazer,” fornecendo instrumentos e métodos adequados para a investigação de problemas reais na área de conhecimento de interesse deste aluno. Este tipo de atividade pode motivar o envolvimento do aluno em uma atividade do tipo III (Alencar & Fleith, 2001).

O enriquecimento do tipo III consiste em atividades que possibilitam aos alunos se tornarem investigadores de um problema real, usando, para tal, métodos adequados de pesquisa. O sucesso de uma atividade do tipo III depende do interesse e da motivação (envolvimento com a tarefa) de cada aluno. Funcionam, ainda, como aprofundamento das atividades do tipo II, onde o aluno estuda a fundo um determinado assunto até a elaboração de um produto final criativo e significativo para uma determinada audiência. Os alunos que demonstrem um grande interesse sobre algum tópico específico podem ser indicados para participar deste tipo de atividade. Geralmente, são alunos que estão sempre fazendo perguntas sobre um assunto específico ou que apresentam um conhecimento diferenciado dos seus pares sobre este assunto. Exemplos de atividades do tipo III podem ser a produção de um show de marionetes ou de um filme, redação e ilustração de um livro para crianças e criação de um telhado que aproveita o calor e a luz solar. Segundo Fleith (1999), neste tipo de atividade, os

alunos trabalham com recursos avançados, incluindo especialistas, da escola ou da comunidade, nas suas áreas de interesse, que assumem a posição de mentores. Estes alunos são encorajados a usar metodologias típicas de um profissional da área, elaborar um produto autêntico e apresentá-lo para uma determinada audiência, tais como colegas, familiares, leitores de um jornal escolar e membros de associações.

Gubbins, Emerick, Delcourt, Newman e Imbeau (1995) conduziram investigações que tinham como objetivo testar o *Modelo de Enriquecimento Escolar*. Emerick (1995) investigou o efeito da aplicação de atividade do tipo I, II e III em alunos superdotados com baixo desempenho acadêmico, tendo como foco seus interesses. Os resultados apontaram para um aumento do rendimento acadêmico à medida que estes alunos eram expostos às atividades do tipo I e tinham oportunidade de participar de atividades do tipo III. Delcourt (1995) observou que alunos do ensino médio que haviam participado de atividades do tipo III, ao ingressarem na universidade, mantinham os mesmos interesses descobertos neste tipo de atividade. Para esta autora, as atividades do tipo III propiciaram o aumento das habilidades de investigação dos alunos e o desenvolvimento de características afetivas como paciência e tomada de decisão em relação à escolha profissional.

Newman (1995) investigou tipos de intervenções e estratégias de treinamento necessárias para incrementar a qualidade da produção dos estudantes. A pesquisadora concluiu que, através do processo de identificação e enriquecimento de interesses, os alunos aprendem a desenvolver planos que ajudam a manter o foco e a linha de suas investigações. Já Imbeau (1995) investigou a atitude de professores em relação à compactação curricular. Os dados indicaram algumas variáveis que podem inibir ou aumentar o uso da estratégia de compactação curricular, tais como tipos de estratégia de ensino, atitude positiva destes professores e influência dos pares.

Fleith (1999) salienta que o *Modelo de Enriquecimento Escolar* “caracteriza-se pela flexibilidade e cuidado em implementar estratégias educacionais que estejam em sintonia com

as necessidades e características cognitivas, sociais e emocionais do aluno” (p. 13). Fleith afirma que este modelo oferece oportunidades de aprendizagem ao mesmo tempo em que considera as diferenças individuais e promove a excelência em vários aspectos do ambiente escolar. Para a autora, este modelo pode promover altos níveis de realização escolar e produção criativa dos alunos, uma vez que sejam oferecidas oportunidades de aprendizagem significativa, autêntica e que envolvam a construção de conhecimento por parte do aluno.

Diversos estudos têm sido conduzidos com o objetivo de investigar a extensão em que práticas educacionais adotadas se ajustam às necessidades dos alunos superdotados. Neste sentido, Westberg e Archambault (1995) investigaram práticas que atendam, com sucesso, alunos do ensino fundamental com altas habilidades. Para tanto, selecionaram dez escolas que tivessem uma boa reputação por trabalharem de maneira a considerar as diferenças individuais de seus alunos, principalmente dos mais capazes. Foram feitas observações em salas de aula e os professores foram entrevistados, assim como, coordenadores, especialistas em superdotação, pais, alunos e membros da comunidade escolar. Westberg e Archambault observaram que vários professores, ao experimentarem novas estratégias de ensino, sentiam-se desestimulados, no entanto, ao mesmo tempo, apreciavam novos desafios. Para estes autores, os professores não tinham uma predisposição natural para correr riscos. Além disso, a cultura da escola, a ausência de um líder eficiente e um suporte administrativo limitado influenciavam a prontidão destes professores para experimentarem novas práticas. Um outro fator observado por Westberg e Archambault foi o fato de que, quando os professores de sala colaboravam com os especialistas, tanto na elaboração das estratégias de sala quanto nas atividades de treinamento profissional, seu desempenho em sala de aula melhorava.

Estes autores discutem que há um reconhecimento por parte dos educadores de que a colaboração entre professores tem um grande impacto em suas práticas, porém, o tempo limitado para este tipo de colaboração constitui sempre uma barreira. Afirmam, ainda, que os professores têm pouco ou nenhum preparo profissional para adaptar o ensino de forma a

atender as necessidades dos alunos superdotados. Este conhecimento limitado sobre a diversidade em sala de aula favorece o surgimento de mitos a respeito de como trabalhar com grupos heterogêneos. Neste estudo, a maioria dos professores relatou que não tinham tido nenhum tipo de treinamento ou curso que abordasse o tema superdotação. Um aspecto importante observado por Westberg e Archambault foi o grande impacto de uma liderança local significativa. A influência de superintendentes e diretores na organização de novas estratégias é fundamental para a concretização deste tipo de experiência. Foi discutida, também, a importância da autonomia e do apoio técnico na implementação de novas práticas. Os professores relataram que se sentiam à vontade em uma equipe com atitudes flexíveis. Segundo os autores, é fundamental que a cultura escolar promova uma atmosfera de colaboração e apoio entre professores e demais profissionais da escola.

Tieso (2000) também investigou os efeitos de estratégias de agrupamento e modificação curricular em aulas de matemática. Neste estudo, a autora trabalhou com 31 professores e alunos de 4ª e 5ª séries. Os resultados mostraram que o uso de estratégias de modificação e de diferenciação curricular em aulas de matemática pode influenciar o desempenho do professor em sala de aula, uma vez que desenvolve unidades com metas de aprendizado apropriadas; utiliza recursos, problemas e produtos autênticos; e avalia seus alunos de formas diversificadas. O uso destas estratégias promove maior motivação, engajamento, interesse e autoconceito positivo nos alunos.

Westberg, Archambault e Brown (1997) conduziram entrevistas com 4.000 professores de 4ª e 5ª séries de escolas americanas, com a finalidade de estudar o efeito de estratégias de modificação curricular implementadas em alunos superdotados e talentosos. Concluíram que um número limitado de professores fazia algum tipo de modificação no currículo ou nas práticas educacionais visando atender às necessidades dos alunos superdotados ou talentosos. Os resultados indicam, também, que 60,8% dos professores não tinham participado de cursos sobre educação de superdotados. No entanto, 79,1% dos

professores indicaram que sua escola tinha adotado uma definição de superdotação e tinha uma regulamentação interna a respeito estratégias de aceleração de alunos. Por outro lado, 75% destes professores relataram dificuldade em obter permissão para acelerar seus alunos, mas eram encorajados a fornecer conteúdos mais avançados ou enriquecimento curricular. Os professores que tinham recebido algum tipo de treinamento em superdotação implementaram estratégias de modificação curricular. Um aspecto interessante observado foi que quanto maior o número de alunos identificados em uma sala, maior era o índice de incremento curricular e oportunidades de aprendizagem.

Os resultados das pesquisas apresentadas indicam que a preparação do professor é um fator decisivo para a implementação e bom andamento de um programa para alunos superdotados. Para que sejam implantadas estratégias que realmente proporcionem o desenvolvimento do potencial e/ou do talento deste aluno, é de fundamental importância que o professor tenha segurança a respeito da definição de superdotação, saiba identificar as habilidades e necessidades especiais do aluno superdotado, estabeleça uma meta para o desenvolvimento de um planejamento específico e saiba organizar os vários tipos de material e estratégias de ensino. É importante, ainda, que o professor tenha conhecimento dos procedimentos adequados de avaliação e possa estabelecer um clima de sala favorável à criatividade do aluno. Para tanto, é importante que a escola também ofereça cursos, palestras, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento profissional aos professores, de maneira que eles se tornem verdadeiros especialistas no atendimento aos superdotados.

Como bem assinala Gubbins (2000), reformas escolares não acontecem quando os professores estão despreparados. Treinamentos são oportunidades profissionais que ajudam o professor a encontrar seus objetivos enquanto educador. Mudanças nas práticas educacionais ou no currículo e estilo de ensino constituem realidade em lugares onde há pessoas com talento, motivação e recursos.

Programa para Superdotados e Talentosos Desenvolvidos no Brasil

São poucos os programas desenvolvidos no Brasil para alunos superdotados e talentosos. Alencar e Fleith (2001) descrevem alguns destes programas em funcionamento. O Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) implementado na cidade de Lavras, Minas Gerais, tem como objetivo principal oferecer um atendimento para alunos bem-dotados e talentosos favorável ao desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Outros objetivos do programa são: (a) identificar interesses especiais e necessidades educacionais de alunos talentosos e assisti-los no atendimento de suas necessidades, (b) dar suporte aos alunos superdotados em seu desenvolvimento pessoal e emocional, e (c) assegurar uma estimulação adequada aos alunos de forma que possam desenvolver suas habilidades e talentos específicos (Guenther, 2000). A indicação dos alunos é feita pelos professores da sala de aula regular (ensino fundamental de 1ª a 4ª séries) ou de matérias específicas (ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e ensino médio), por meio do preenchimento de uma ficha que contém uma lista de habilidades. Esta ficha é encaminhada para uma equipe técnica que faz a avaliação final. O aluno e seus pais são entrevistados por esta equipe e passam a participar de um programa de enriquecimento. As atividades são organizadas em três grandes áreas: (a) organização social, comunicação e humanidades; (b) pesquisa, ciência e tecnologia; e (c) criatividade, habilidades físicas e auto-expressão. Há ainda a formação de grupos de acordo com interesses comuns e desenvolvimento de projetos supervisionados por mentores. Alunos de escolas particulares e públicas da região e um grande número de voluntários, que colaboram na implantação das atividades, participaram do programa. A Associação de Pais e Amigos de Apoio ao Talento (ASPAT) organiza encontros de caráter nacional com a participação de conferencistas de vários países.

Alguns estados como Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará e Rio Grande do Sul oferecem programas para alunos superdotado e talentosos. Desde 1994, os Colégios Militares de Juiz de Fora, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Curitiba e Brasília, oferecem um programa de

enriquecimento que utiliza a metodologia *Aprender a Pensar*. Trata-se de um conjunto de ferramentas para pensar proposto por De Bonno (1991), que utiliza exercícios de resolução de problemas e estimula o desenvolvimento intelectual (Alencar & Fleith, 2001).

O Projeto Objetivo de Incentivos ao Talento (POIT) é desenvolvido por uma rede particular de ensino, Centro Educacional Objetivo, em São Paulo. O programa oferece cursos extracurriculares para alunos mais capazes e talentosos com a finalidade de desafiar o potencial e encorajar o aluno a utilizar os seus próprios recursos de maneira criativa, respeitando seu ritmo. Os alunos são selecionados por testes de inteligência e por indicação de professores e coordenadores. São oferecidos cursos nas áreas de tecnologia e humanidades. Além das atividades de enriquecimento, há um Projeto de Incentivo ao Talento que organiza cursos e conferências sobre variados aspectos da superdotação.

Em nível universitário, o Ministério da Educação promove o Programa Especial de Treinamento, voltado para alunos que se destacam por seu desempenho acadêmico, motivação para o estudo e habilidades superiores. Este programa tem como objetivos: (a) oferecer uma formação acadêmica de excelente nível, visando a formação de um profissional crítico e atuante; (b) promover a integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional, especialmente no caso da carreira universitária, e (c) estimular a melhoria do ensino de graduação. Neste programa, um professor tutor coordena e supervisiona as atividades de até doze universitários. O aluno é selecionado no segundo ou terceiro semestre e permanece até o final do curso caso mantenha o bom rendimento acadêmico. Estes alunos recebem uma bolsa de estudo e, junto com o professor tutor, organizam as atividades a serem desenvolvidas (Alencar & Fleith, 2001).

Programa de Atendimento a Alunos Portadores de Altas Habilidades da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Desde 1977 a Secretaria de Educação do Distrito Federal promove um atendimento para alunos portadores de altas habilidades e talentosos. O principal objetivo deste atendimento é “proporcionar atendimento especializado ao aluno da

rede oficial de ensino do Distrito Federal, identificado como portador de altas habilidades, promover um processo de identificação e acompanhamento do processo de diagnóstico dos alunos que apresentam aspectos indicativos de altas habilidades, e desenvolver sistemática de atendimento às necessidades educacionais complementares do aluno com altas habilidades” (Secretaria de Educação do Distrito Federal, 1994, p. 13). Inicialmente este atendimento destinava-se exclusivamente à população educacional da rede pública de ensino, no entanto, a partir de agosto de 2000, o atendimento foi estendido ao aluno oriundo de escolas particulares. A definição de superdotação adotada neste programa é aquela descrita pela política nacional de educação especial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (1994): “são pessoas que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: (a) capacidade intelectual geral, (b) aptidão acadêmica específica, (c) pensamento criador ou produtivo, (d) capacidade de liderança, (e) talento especial para artes, música, ciências e plásticas, e (f) habilidade psicomotora” (p. 14).

Segundo a Orientação Pedagógica do programa (Secretaria de Educação do Distrito Federal, 1994), o atendimento educacional ao aluno superdotado deve caracterizar-se pela adequação curricular e metodológica do ensino aos seus interesses e necessidade complementares. Para tanto, existem as salas de recursos e o atendimento educacional itinerante. A sala de recursos é um espaço dentro da escola regular que tem como finalidade proporcionar um ambiente pedagógico adequadamente aparelhado que dispõe de recursos materiais condizentes com as necessidades dos alunos. Os professores devem ser especializados e devidamente preparados para orientar e auxiliar na realização de atividades diversificadas que atendam a essas necessidades individuais dos alunos. O papel do professor é o de facilitador da aprendizagem. Para isto, diversos meios e estratégias de ensino devem ser usadas. São previstas, ainda, na mesma Orientação Pedagógica, oficinas prático-teóricas semestrais, dinâmicas de grupo mensais com uma equipe da Seção de Apoio e Aprendizagem

do Superdotado para discussão de temas e problemas relacionados aos alunos, e encontros bimestrais de orientação com as famílias dos alunos.

O aluno é encaminhado para o programa por indicação do professor, dos pais e/ou da equipe de avaliação psicopedagógica da rede regular ou do próprio programa. É previsto, também, um serviço de atendimento educacional itinerante que deve reunir professores responsáveis: (a) pelo acompanhamento pedagógico dos alunos portadores de altas habilidades, (b) pela orientação didático-metodológica do professor regente do ensino regular sobre as particularidades educacionais deste aluno, (c) pela adoção, em interface com a Seção de Coordenação Pedagógica da Divisão Regional de Ensino, de medidas administrativas diretamente relacionadas ao atendimento do aluno, e (d) divulgação do programa explicando sua dinâmica de atendimento (Secretaria de Educação do Distrito Federal, 1994).

A Orientação Pedagógica do programa prevê, ainda, um sistema de avaliação contínua e sistemática, em forma de observações, análise de produtos, formulários de avaliação do professor e de auto-avaliação do aluno. Os objetivos dessa avaliação são: (a) permitir o ajuste às necessidades e aos interesses dos alunos, (b) possibilitar a superação das dificuldades encontradas, (c) fornecer subsídios para a retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, e (d) viabilizar a reflexão sobre os procedimentos didático-metodológicos adequados às necessidades dos alunos.

Alguns critérios para a integração de professores ao programa são estabelecidos, tais como, experiência em atendimento a alunos portadores de altas habilidades, participação anterior em cursos de especialização, experiência docente de dois anos, participação no curso de especialização para portadores de altas habilidades da Divisão de Recursos Humanos. Esta orientação reconhece a importância da formação profissional quando afirma que os recursos humanos interferem diretamente na melhoria da qualidade do atendimento e propõe ações neste sentido, como cursos de atualização e aperfeiçoamento, seminários, congressos e palestras.

A partir de 2001, o *Modelo de Enriquecimento Escolar*, proposto por Renzulli (1986, 2001), foi adotado no programa. Uma equipe de 42 professores e 5 psicólogos atende cerca de 631 alunos distribuídos em treze diferentes salas de recursos localizadas em Brasília, sendo cinco no Plano Piloto (Asa Sul e Asa Norte) e oito nas Regiões Administrativas (Ceilândia, Gama, Guará, Planaltina, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga) (veja Tabela 1). Nestas salas, o aluno recebe atendimento duas vezes por semana em horário contrário ao horário de sala de aula regular. Atividades de enriquecimento são oferecidas nas áreas acadêmicas (ciências, matemática, leitura e informática) e de talentos (artes plásticas, artes cênicas, música e educação física). Os professores que atuam no atendimento, bem como psicólogos e pedagogos das equipes que avaliam os alunos superdotados, participam, periodicamente, de cursos de atualização periodicamente com professores do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Apesar do programa estar em funcionamento há 24 anos, poucos foram os estudos conduzidos com o objetivo de avaliar sua eficiência.

Fleith e Virgolim (1999) descreveram e avaliaram a experiência de estágio de alunos de psicologia no programa de atendimento ao superdotado no Distrito Federal. Estes estagiários participaram de um curso de treinamento, de 100 horas de duração, fundamentado no modelo de Renzulli (1986). Os participantes eram alunos concluintes do curso de psicologia. Os estagiários trabalharam com professores de salas de enriquecimento das escolas públicas e com alunos de 2^a a 6^a séries do ensino fundamental. O objetivo deste estágio era conhecer o tema superdotação nos seguintes aspectos: definição e mitos sobre superdotação; características cognitivas, emocionais e sociais do aluno superdotado; sistemas de identificação do aluno superdotado e talentoso; e tipos de avaliação, modelos, programas e serviços de atendimento a este aluno. Em relação ao estágio, as autoras concluíram que este treinamento foi uma oportunidade para os alunos de psicologia desmistificarem idéias errôneas a respeito da superdotação, assim como, atualizá-los sobre a situação da educação dos superdotados.

Tabela 1

Número, Gênero e Áreas de Atuação de Professores e Alunos do Programa de Atendimento ao Aluno Portador de Altas Habilidades e Talentosos da SEDF

Local	Escola	Tipo de Atividade	Professores				Alunos			
			Talento		Acadêmico		Talento		Acadêmico	
			F	M	F	M	F	M	F	M
Plano Piloto	304 Norte	Música, Educação Física, Artes Cênicas e Artes Plásticas	4	-	-	-	11	25	-	-
	407 Norte	História, Atividades	-	-	1	1	-	-	7	18
	UnB	Literatura, Matemática, Ciências	-	-	1	2	-	-	6	23
	314 Sul Esc.Parque	Música, Educação Física, Artes Cênicas e Artes Plásticas	5	-	-	-	21	38	-	-
	314 Sul Ens Fund.	Artes Plásticas	1	-	-	-	9	11	-	-
	314 Sul Pré-Escola	Atividades de 1ª a 4ª séries	1	-	-	-	5	2	-	8
	Ceilândia EC 57	Ciências, Atividades e Artes Plásticas	1	-	1	1	10	16	5	21
Regiões Administrativas	Ceilândia EC 20	Atividades e Itinerância	-	-	2	1	-	-	6	16
	Gama	Artes Plásticas, Itinerância e Ciências	1	-	2	-	3	28	10	34
	Guará	Artes Plásticas e Itinerância ^a	-	1	-	-	24	17	-	-
	Planaltina	Literatura, Ciências, Artes Plásticas, Atividades, Itinerância	1	-	2	2	-	-	12	44
	São Sebastião	Artes Plásticas e Itinerância	1	-	1	-	2	17	3	5
	Sobradinho	Itinerância, Artes Plásticas e História	-	1	2	-	5	8	5	3
	Taguatinga	Literatura, Ciências, Artes Plásticas, Atividades, Itinerância	1	1	3	1	32	39	30	52
Total por gênero/área			16	3	15	8	122	201	84	224
Total por área			19		23		323		308	
Total Geral			42				631			

Nota. Cinco psicólogas integravam, também, a equipe do programa.

^a Um professor exercia duas funções: professor itinerante e de artes plásticas.

Em relação ao programa da Secretaria de Educação do Distrito Federal, as autoras observaram uma discrepância entre a base teórica adotada e as práticas pedagógicas implementadas pelos professores. Notaram, ainda, que a ausência de um referencial teórico, bem como a falta de conhecimento, por parte dos professores, a respeito das características dos superdotados, reduz o seu poder de indicação, que é um importante passo no processo de identificação. Como consequência observou-se que poucos alunos eram identificados como superdotados em escolas públicas.

Virgolim e Gubbins (2001) investigaram a percepção de professores e alunos do programa da Secretaria de Educação do Distrito Federal sobre criatividade e a inteligência, bem como a percepção dos alunos em relação às atitudes de enriquecimento implementadas no atendimento. Os resultados indicaram que os alunos tinham uma percepção positiva a respeito da sua criatividade e inteligência, principalmente, porque no programa de enriquecimento encontravam espaço para desenvolver suas habilidades. No entanto, seus estilos de aprendizagem não eram valorizados na escola regular ou na sala de recursos. Além disso, segundo os alunos as estratégias adotadas nas salas de recursos eram muito tradicionais. Foi observado, ainda, que os professores das escolas regulares tinham poucas informações sobre a participação de alguns de seus alunos no programa, evidenciando, desta forma, a falta de comunicação entre sala de aula regular e sala de recursos. Os alunos percebiam a sala de recursos como um local onde poderiam aprender em profundidade um assunto de seu interesse, satisfazendo, assim, suas necessidades acadêmicas e emocionais. Os professores percebiam de maneira positiva os métodos de ensino adotados e os consideravam apropriados e avançados. No entanto, a falta de recursos físicos, equipamentos, material escolar e oportunidades de aprendizado, constituíam barreiras ao desenvolvimento do potencial de seus alunos.

Os resultados destes estudos não diferem de outros apresentados anteriormente. Alguns pontos em comum podem ser observados, tais como a necessidade de treinamento

eficaz para os professores, políticas educacionais continuadas e adequadas, políticas públicas estáveis e recursos físicos e materiais apropriados. O que estas pesquisas parecem denunciar é a necessidade de ações, planejamentos concisos e executáveis e equipes com papéis e funções definidas.

Avaliação de Programa para Superdotados e Talentosos

Para Cook e Shadish (1986), a avaliação de um programa social produz conhecimento sobre o valor do mesmo e de suas partes constituintes. Este conhecimento pode ser usado, no mínimo, para fazer com que os programas respondam melhor aos problemas sociais a que se propõem solucionar.

Da mesma forma, Gubbins (1998) afirma que os resultados de uma investigação devem ser usados para modificar, estender ou criar programas e serviços apropriados. Para a autora, as estratégias de coleta de dados devem maximizar a oportunidade de garantir informações que servirão de guia para mudanças no programa. Neste sentido, Gubbins sugere algumas estratégias de coleta de dados tais como entrevistas, questionários, escalas, anotações informais, relatórios, gravações, observações, produções dos estudantes, depoimentos dos alunos e resultados de testes. Segundo esta autora, estratégias de avaliação deveriam ser parte integral do planejamento e da implementação de programas. Durante todos os estágios do programa, as estratégias de avaliação podem servir de guia para incrementar a qualidade e eficiência do mesmo. O uso da avaliação processual e contínua de um programa, em vez da avaliação somativa, pode tornar o programa e os serviços para alunos superdotados e talentosos continuamente responsivos às necessidades dos alunos e congruentes com a própria filosofia e missão do programa.

Renzulli (1975) afirma que os programas para superdotados e talentosos são freqüentemente questionados a respeito de sua relevância e eficiência. Mesmo que o atendimento especial para este grupo seja um componente essencial em qualquer escola que

respeita os princípios das diferenças individuais, a competição por recursos limitados entre os vários programas suplementares, freqüentemente, estabelece uma baixa prioridade para os programas voltados para o superdotado. Neste sentido, este autor afirma que a avaliação de programas tem sido usada para reforçar aqueles que estão prestes a ter suas verbas suspensas pelos mantenedores. Afirma, ainda, que a avaliação poderia ser um trunfo nessa batalha de aquisição de verbas para programas, uma vez que documenta todos os aspectos dos serviços prestados a esta clientela. Seguindo o mesmo enfoque, Callahan e Caldwell (1997) argumentam que programas para alunos superdotados e talentosos são únicos em vários aspectos, gerando um certo ceticismo por parte de várias pessoas a respeito dos benefícios do programa. Não é de se estranhar, assim, que surjam perguntas a respeito dos procedimentos de identificação, da seleção e organização dos grupos de trabalho, do currículo e dos resultados do programa. Uma boa avaliação pode fornecer informações que ajudarão as pessoas envolvidas a tomarem decisões seguras acerca do programa

Para Renzulli (1975), a avaliação de programas é um processo que envolve avaliação de informações, tomada de decisão e ação para melhoria do programa. Para ele, o propósito da avaliação não é apenas estabelecer escores ou classificações que expressem sucesso ou falha de um determinado programa. Ao contrário, a avaliação deve se constituir em um meio de identificação de circunstâncias e condições que resultem em mudanças. Ainda, segundo Renzulli, para que uma avaliação exerça um papel construtivo e positivo no processo de educação, deve-se verificar, até que ponto, os objetivos do programa estão sendo executados, prever conseqüências inesperadas e não planejadas, identificar políticas e atividades que contribuam para o sucesso ou fracasso em áreas particulares, prover *feedback* contínuo em estágios intermediários durante o curso do programa e sugerir ações alternativas para modificações no programa.

De acordo com Hertzog e Fowler (1999), o processo de avaliação pode servir como protótipo para os programas que servem a populações especiais de estudantes. Os autores

argumentam que, freqüentemente os programas são avaliados em cumplicidade com as regras e regulamentações estabelecidas e não são examinados em função de sua eficiência. Ross-Fisher (1996) afirma que “componentes críticos do programa tais como currículo, instrução, metas e objetivos, raramente são examinados” (p. 32). Também, Kemmis e Stake defendem que “o uso de temas, tópicos ou questões na orientação de estudos de avaliação, e a análise de suas respostas, podem ser uma maneira de dar ao currículo uma visão holística e de direcionar uma variedade de conceitos que as pessoas têm sobre o mesmo” (1988, p. 67). Neste sentido, Hertzog e Fowler dizem que uma avaliação responsiva, se orientada mais para as atividades do que para as intenções do programa, responde mais às necessidades de informações da audiência e que o valor da pesquisa está em relatar os sucessos e as falhas do programa.

Ao abordar o tema relativo às práticas de avaliação de objetivos de um programa, Gallagher (1998) argumenta que programas educacionais para alunos intelectual e academicamente superdotados são criados para gerar uma mudança nos mesmos. Para determinar que um programa foi efetivo, Gallagher diz que devemos obter uma evidência de mudança de conhecimento, comportamento, habilidade e/ou motivação. Segundo ele, não é fácil demonstrar essas mudanças, uma vez que os instrumentos de avaliação nem sempre são ferramentas apropriadas para medir intervenções específicas. Sugere, então, uma variedade de fontes de informação: produtos dos alunos, documentos e relatos de alunos e professores acerca de suas reações às tarefas e problemas apresentados, nível de interesse dos alunos, levantamento de desafios e dificuldades encontrados nos serviços oferecidos.

Hertzog e Fowler (1999) conduziram a avaliação de um programa para alunos superdotados de pré-escola. Em seu estudo, eles pretendiam obter informações que pudessem ser úteis nos mais variados processos de tomada de decisão. Para tanto, em uma primeira etapa, formaram uma “força-tarefa” contando com a colaboração de nove membros da comunidade escolar. Entre estes membros estavam: dois pais de crianças atendidas, um professora, o diretor interino, três administradores de faculdades, um administrador de

universidade e um aluno de graduação. Esta “força-tarefa” deveria: (a) revisar a maneira como o programa contribui para a missão ensino, pesquisa e serviço da universidade; (b) determinar se uma revisão externa, por parte de especialistas na área de educação de superdotados, poderia ser útil em uma avaliação da filosofia e dos métodos pedagógicos adotados no programa; (c) avaliar as condições do financiamento do programa e seus custos indiretos; (d) avaliar o uso do espaço e as necessidades do programa, e (e) compilar informações dos provedores do programa. Os autores concluíram que a avaliação gerou um impacto, principalmente, em cinco áreas: no processo de identificação e seleção, no currículo, na formação dos pais, nas pesquisas, no desenvolvimento profissional da equipe e na parceria com a universidade.

Hertzog e Fowler (1999) chamam a atenção para que se verifique a extensão em que o programa está desenvolvendo o talento de cada criança atendida. Neste contexto, os autores sugerem que seja feita uma redefinição de educação de superdotados. Para eles, a educação de superdotados não deve ser exclusivamente direcionada para estes alunos, mas deve funcionar como uma estratégia ou técnica para alimentar e nutrir potenciais e talentos de vários alunos. Sob esta perspectiva, um programa de educação de superdotados exemplar deve ser aquele que ofereça oportunidades em abundância para que os alunos desenvolvam ou descubram seus talentos, otimizando, assim, o seu aprendizado. Por meio deste processo de avaliação, Hertzog e Fowler puderam sugerir mudanças no programa. O processo de implementação dessas mudanças teve duração de três anos e, nos últimos dois anos, todas as recomendações para alterações nos processos de identificação, seleção e planejamento curricular foram realizadas.

No sentido de ressaltar a importância de resultados de pesquisas no desenvolvimento de programas educacionais e estratégias de ensino, Fleith (2001) destaca “que resultados de pesquisa têm provocado um impacto no desenvolvimento de objetivos educacionais, estratégia de ensino e práticas administrativas e clima de sala de aula” (p. 59). Para a autora,

estes resultados têm sugerido alternativas para se criar um ambiente escolar favorável à realização escolar e produção criativa por parte dos alunos, tais como, o aprimoramento de habilidades cognitivas e características afetivas, a adoção de um currículo escolar que desperte o interesse e o prazer do aluno pelo ato de aprender, a implantação de práticas educacionais que levem em consideração características dos alunos e o acesso à informação atualizada, contextualizada e significativa.

Lim (1996) desenvolveu uma avaliação formativa de um programa chinês para estudantes superdotados. O estudo avaliativo foi planejado de maneira a determinar se o programa exercia efeitos positivos sobre a criatividade, o pensamento crítico e nível de satisfação dos alunos. Analisando a participação dos alunos no programa, através de observações, entrevistas e *surveys*, o autor concluiu que, nos programas extraclasse, a maioria dos alunos superdotados teve sucesso em seu objetivo. Nas classes regulares, os alunos superdotados trabalhavam outros assuntos da mesma maneira que seus companheiros e tinham a oportunidade de interagir com seus pares. Os resultados indicaram que os alunos estavam satisfeitos com o programa de enriquecimento, porém, não se sentiam superdotados ou especiais. Em termos de currículo, o pesquisador recomendou aos professores que ampliassem o conteúdo para que os alunos tivessem seus interesses contemplados.

Sullenger e Cashion (1997), ao investigarem professores de escolas de ensino fundamental que participavam de um curso de especialização, perceberam que estes tinham dificuldades em entender novas definições de superdotação e inteligência e, por isso, tinham dificuldade de identificar alunos superdotados. Os autores constataram que o tema superdotação foi pouco abordado na formação dos professores e que este tipo de aluno estava sendo marginalizado naquela escola. Observaram, também que, a despeito da falta de um reconhecimento formal da superdotação como prioridade educacional, os professores estavam interessados em buscar novas estratégias de ensino. Após um curso de verão, que visava mudanças nos conceitos do professor sobre o aluno superdotado e na sua prática de sala de

aula, as pesquisadoras conduziram um *follow-up* avaliativo para verificar: (a) o processo de identificação de alunos superdotados; (b) práticas educacionais usadas pelos professores; (c) barreiras ou dificuldades enfrentadas no processo, e (d) a necessidade de mudanças na preparação de novos cursos de verão.

Para este fim, foram aplicados questionários e entrevistas. A conclusão foi que o curso teve mais sucesso na mudança e crença dos professores. Mesmo que as mudanças, na prática, tenham sido modestas, os participantes foram capazes de implementar seus planos. A partir desta avaliação, as pesquisadoras decidiram, em seu próximo curso, enfatizar as estratégias que podem ser usadas na sala de aula, integradas ao estilo individual de cada professor; reforçar o professor de sala de aula regular que teve sucesso com o uso de determinadas estratégias de diferenciação; aumentar a duração do curso; manter publicações para divulgar o que os professores estavam fazendo nas diversas escolas; manter um contato eletrônico com participantes do curso e outros interessados na área; e manter reuniões regionais para manter a motivação e o entusiasmo dos professores, divulgar estratégias de ensino e proporcionar trocas de recursos entre os professores.

Também Bohn (2000) conduziu uma avaliação processual durante o planejamento e a implementação de um programa para superdotados. Com este procedimento, ele pôde registrar idéias e sugestões de professores, administradores e pais, para possíveis mudanças no programa e nos serviços para alunos superdotados. Para Bohn, o uso deste tipo de avaliação pode ajudar a escola alcançar os melhores procedimentos de identificação e modelo curricular para seu programa. Isto é vital, uma vez que o objetivo do mesmo é oferecer oportunidades e serviços que atendam as necessidades individuais dos alunos.

Segundo Callahan (1986), uma vez que o objetivo da avaliação de programas para alunos superdotados e talentosos é fornecer dados válidos e provocar um impacto significativo no aperfeiçoamento de tais programas, deve-se, então, dar maior atenção ao planejamento das questões que irão gerar dados relevantes, úteis e importantes para o

programa. A relevância da avaliação está na extensão em que as questões irão investigar o funcionamento, as metas, atividades e estrutura do programa. Questões de avaliação não são apenas questões de pesquisa uma vez que o objetivo não é generalizar e sim especificar problemas. A intenção não é validar um sistema internacional de identificação e sim validar a eficiência e a eficácia de um dado sistema para identificar os alunos apropriados para um determinado programa.

Os estudos apresentados ressaltam a importância de se conduzir avaliações de programa, principalmente, as do tipo processual, onde se investigam as várias etapas, procedimentos e recursos de um determinado programa. Defendem, ainda, que o uso da avaliação pode garantir o sucesso de um programa e promover o seu progresso. Salientam, também, que o avaliador deve ter uma visão ampla e geral das várias etapas e processos de tomada de decisão e que o bom resultado da avaliação depende da qualidade e da eficácia de seu planejamento. Os estudiosos concordam que os procedimentos avaliativos ajudam a promover um impacto positivo do programa sobre o aluno e suas necessidades individuais.

Para concluir, é importante destacar que não foram encontradas, na literatura consultada, informações acerca de avaliação sistemática de programas para superdotados e talentosos desenvolvidos no Brasil. O presente estudo constitui uma proposta neste sentido.

Capítulo 3

Definição do Problema

A literatura analisada ressalta a importância de se avaliar os processos envolvidos na implementação de programas educacionais, de modo que os dados resultantes deste tipo de investigação contribuam, de maneira significativa, para a melhoria dos programas. Vários autores (Callahan 1986; Callahan & Caldwell, 1997; Fleith, 2001, Gallagher, 1998; Gubbins, 1998; Renzulli,1975) afirmam que os procedimentos avaliativos podem subsidiar diversos tipos de mudanças no sistema educacional, tais como a seleção de estratégias de ensino mais adequadas à clientela, indicação de alunos para programas especiais, modificação curricular, reestruturação dos modelos de interação de pares na equipe escolar e sugestões para elaboração de treinamento profissional mais adequado.

A escolha do tema do presente estudo deveu-se, principalmente, ao grande número de críticas às práticas educativas de professores que atuam em programas especiais. Como sugere Tieso (2001), para atender às necessidades dos alunos superdotados e talentosos, é essencial considerar as suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem ao se planejar modificações curriculares. No caso dos professores, um tratamento similar deveria ser também oferecido antes de se proceder a algum tipo de treinamento, curso de aperfeiçoamento ou reciclagem. Segundo Tieso, uma educação profissional que leve em conta o atendimento das necessidades individuais dos professores deveria ser privilegiada. Além disso, outro problema detectado na revisão de literatura foi a escassez de estudos envolvendo avaliação de programas de atendimento ao aluno superdotado e talentoso implementados no Brasil. A maior parte das mudanças introduzidas nestes programas são frutos de decisões políticas, nem sempre baseadas em evidências empíricas (Fleith & Virgolim, 1999).

Portanto, este projeto desenvolveu-se no sentido de: (a) avaliar a implementação de um novo modelo de atendimento ao aluno superdotado e talentosos, considerando-se a percepção dos professores, mães e alunos; (b) identificar aspectos positivos do programa para

que possam servir como indicadores de eficiência; e (c) oferecer sugestões que colaborem para a melhoria do programa.

As questões de pesquisa investigadas neste estudo foram:

1. Existem diferenças entre alunos diagnosticados e alunos em observação no Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos com relação ao rendimento acadêmico e nível de criatividade, bem como entre alunos talentosos e alunos com habilidades acadêmicas?
2. Qual é a percepção dos alunos acerca das atividades e estratégias educacionais desenvolvidas no Programa de Atendimento a Portadores de Altas Habilidades e Talentosos?
3. Qual é a percepção dos professores de sala de aula regular acerca das atividades e estratégias educacionais desenvolvidas no Programa de Atendimento a Portadores de Altas Habilidades e Talentosos?
4. Qual é a percepção dos professores da sala de recursos acerca das atividades e estratégias educacionais desenvolvidas no Programa de Atendimento a Portadores de Altas Habilidades e Talentosos?
5. Qual é a percepção das mães dos alunos atendidos acerca das atividades e estratégias educacionais desenvolvidas no Programa de Atendimento a Portadores de Altas Habilidades e Talentosos?
6. As atividades e estratégias educacionais implementadas nas salas de recursos do Programa de Atendimento a Portadores de Altas Habilidades e Talentosos estão em consonância com o modelo de enriquecimento escolar adotado, diferenciando-se das utilizadas em sala de aula regular?

Capítulo 4

Método

Este capítulo descreve o método empregado neste estudo, incluindo o delineamento de pesquisa, participantes, salas de recursos, instrumentos, procedimentos e análise de dados.

Delineamento

Um delineamento quase-experimental (Gall, Borg & Gall, 1996) foi utilizado para responder à questão 1. As questões de pesquisa 3 e 5 foram investigadas por meio de procedimentos qualitativos (Strauss & Corbin, 1990). As questões 2, 4 e 6 foram investigadas utilizando-se procedimentos qualitativos e quantitativos (delineamento fatorial para as questões 2 e 4 e análise descritiva para a última questão de pesquisa).

Participantes

Participaram deste estudo 77 alunos, de ambos os gêneros, do ensino fundamental e do ensino médio de escolas públicas e particulares do DF, que freqüentavam três salas de recursos do Programa para Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (duas no Plano Piloto¹ e uma localizada em uma Região Administrativa). Participaram, ainda, dez professores que atuavam nestas salas de recursos, uma professora itinerante do programa, seis professores regentes e seis mães de alunos atendidos no programa.

Alunos. Dos 77 alunos participantes, 20 freqüentavam salas de recursos do Plano Piloto (10 na sala de recursos A e 10 na sala de recursos B) e 57 eram da sala de recursos de uma região administrativa (sala de recursos C). A idade média destes alunos era de 11,3 anos,

¹ O Plano Piloto é a região de Brasília/DF onde residem predominantemente indivíduos de status socioeconômico médio e alto, enquanto que as Regiões Administrativas (antigas cidades satélites) são habitadas, na maior parte, por indivíduos de poder aquisitivo mais baixo.

variando entre 7 e 18 anos. Trinta e oito cursavam o primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série), 31 cursavam o segundo ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e oito cursavam o ensino médio. A maior frequência foi de alunos de 3ª a 5ª séries, representando 47% do total de participantes do estudo. Dentre os 77 alunos, 31,2% eram do gênero feminino e 68,8% eram do gênero masculino e 87% eram de escolas públicas e 13% de escolas particulares (veja Tabela 2).

Tabela 2

Número, Gênero, Série e Tipo de Escola dos Alunos do Programa da SEDF Participantes do Estudo

Escola \ Série		Alunos Pesquisados																				
		1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		7ª		8ª		Ensino Médio		Total		
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	G
Sala A	esc/pública	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	5	10
Sala A	esc/particular	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
Sala B	esc/pública	0	1	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	10
Sala B	esc/particular	0	0	0	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	
Sala C	esc/pública	0	1	2	2	5	5	2	8	4	6	1	3	0	3	3	2	3	4	20	34	57
Sala C	esc/particular	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1		
Total esc/pública		0	2	3	2	5	7	2	11	4	8	2	4	0	3	3	2	3	4	22	43	65
Total esc/particular		0	0	0	2	1	1	1	2	2	3	0	0	0	0	0	0	0	2	1	12	
Total Geral por sexo		0	2	3	4	6	8	3	13	6	11	2	4	0	3	3	2	3	4	26	51	
Total Geral		2		7		14		16		17		6		3		5		7		77		

Com relação à área de habilidade destes alunos, 58,4% foram indicados para a área de habilidades acadêmicas, 28,6% foram indicados para a área de talentos e 13% para ambas as áreas. Com relação à condição destes alunos no programa, 55,8% tinham sido diagnosticados como superdotados e/ou talentosos, ao passo que 44,2% encontravam-se em período de observação. A posição destes alunos na família era a seguinte: 16,9% eram filhos únicos, 39%

eram primogênitos e 7,8% eram primogênitos do segundo casamento do pai ou da mãe, formando um total de 63,7%. Apenas 16,9% eram caçulas e 11,7% filhos do meio.

Dos alunos já diagnosticados, 9 eram da sala de recursos A, 7 da sala de recursos B e 27 da sala de recursos C. A maioria (60,5%) cursava entre a 3ª e a 5ª série, era do gênero masculino (76,7%) e estava matriculada em escolas públicas (83,7%). Além disso, 69,8% foram indicados para a área de habilidades acadêmicas, 18,6% foram indicados para a área de talentos e 11,6% para ambas as áreas. Com relação à posição destes alunos na família, 18,6% eram filhos únicos, 30,2% eram primogênitos e 9,3% eram primogênitos do segundo casamento do pai ou da mãe, formando um total de 58,1%. Apenas 23% eram caçulas e 16,3% filhos do meio. Os alunos diagnosticados freqüentavam o programa há mais de quatro meses, sendo que, a maioria freqüentava o programa em um período que variava de 1 a 5 anos. Estes alunos já haviam passado por uma avaliação psicológica que confirmou o diagnóstico de superdotação.

Dos 34 alunos em observação, 1 era da sala de recursos A, 3 da sala de recursos B e 30 da sala de recursos C. A maioria (61,8%) cursava entre a 3ª e a 5ª série, era do gênero masculino (58,8%) e estava matriculada em escolas públicas (91,2%). Além disso, 44,1% foram indicados para a área de habilidades acadêmicas, 41,2% foram indicados para a área de talentos e 14,7% para ambas as áreas. Com relação à posição destes alunos na família, 14,7% eram filhos únicos, 50% eram primogênitos e 5,9% eram primogênitos do segundo casamento do pai ou da mãe, formando um total de 70,6%. Apenas 8,8% eram caçulas e 5,8% filhos do meio. Os alunos em observação freqüentavam o programa há menos de quatro meses, a título de experiência, para que professores e psicólogos observassem seu desempenho e adaptação nas salas de recursos. Depois de três meses estes alunos serão submetidos a uma avaliação com psicólogos do programa com a finalidade de confirmar um diagnóstico e regularizar a freqüência do mesmo nas salas de recursos.

Para responder à questão de pesquisa 2, seis alunos foram selecionados, aleatoriamente, para serem entrevistados. Três eram do gênero feminino e três do masculino. A idade média destes alunos era de 11,13 anos variando entre 10 e 11 anos. Três alunos freqüentavam a 3ª série, 4ª série e a 5ª série respectivamente, e dois alunos cursavam a 6ª série. Estes alunos freqüentavam o programa há mais de 6 meses, tinham diagnósticos confirmados nas áreas de habilidades acadêmicas (n=4) e de talento (n=2). Apenas um deles era proveniente de escola particular.

Professores do Programa. Este estudo contou com a participação de 11 professores do programa para superdotado, sendo 6 do gênero feminino e 5 do gênero masculino (veja Tabela 3). A idade média dos participantes era 39,20, variando entre 30 e 52 anos. Todos professores tinham curso superior completo. As áreas de formação eram Pedagogia (n=3), Artes (n=2), Letras (n=2), Agronomia (n=1), Estudos Sociais (n=1), Física (n=1) e Matemática (n=1). Quatro professores eram pós-graduados em nível de especialização, sendo um em Letras, um em Educação e dois em Psicologia. Sete professores haviam recebido treinamento na área de superdotação. O tempo médio de experiência no magistério era de 12,20 anos, variando entre 2 e 23 anos. Com relação ao tempo de atuação destes professores no programa, cinco professores estavam atuando há menos de 6 meses, quatro atuavam no programa em um período entre 6 meses e 2 anos, um professor atuava há 6 anos e um professor atuava há mais de 6 anos. Três professores trabalhavam com alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série), três professores trabalhavam com alunos que cursavam o segundo ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série), quatro professores trabalhavam com alunos do ensino fundamental e do ensino médio e uma professora itinerante que tinha como função fazer um intercâmbio entre os professores da sala de recursos a sala de aula regular e a família do aluno.

Tabela 3

Professores do Programa e Participantes da Pesquisa (N=11)

Sala de Recursos	Professores Participantes		Total
	Gênero		
	F	M	
Sala A	1	2	3
Sala B	1	1	2
Sala C	4	2	6
Total por sexo	6	5	
Total Geral			11

Professores Regentes. Também participaram deste estudo seis professores regentes que ministravam aulas aos alunos que compuseram a sub-amostra. Dentre eles, cinco eram do gênero feminino e um do masculino. A idade média destes participantes era de 35,67 anos variando entre 23 e 51 anos. Todos os professores tinham curso superior, sendo dois na área de Artes, dois na área de Pedagogia, um em Ciências e um em Matemática. Apenas um professor tinha algum tipo de treinamento na área de superdotação. O tempo médio de experiência de ensino dos professores era de 12,17 anos variando entre 4 e 26 anos. Com relação ao tempo de experiência destes professores na escola atual, um professor estava atuando há menos de 2 anos, dois atuavam em um período entre 3 e 5 anos e três professores entre 9 e 10 anos. Três professores ministravam aulas nas 3^a, 4^a e 5^a séries e dois professores trabalhavam na 6^a série.

Mães de Alunos. As mães dos seis alunos entrevistados integraram, ainda, a amostra deste estudo. A idade média era de 40,50 anos variando entre 33 e 45 anos. Quanto ao estado civil, duas eram casadas, duas recasadas e duas separadas. A profissão das participantes variava: analista de sistemas (n=1), auxiliar de faturamento (n=1), cabeleireira (n=1), do lar

(n=1), fisioterapeuta (n=1) e professora de matemática (n=1). Apenas uma mãe relatou ter feito um curso de pós-graduação em nível de mestrado.

Salas de Recursos

As salas de recursos são salas de aulas comuns cedidas pelas escolas onde ficam localizadas. Não são espaços construídos especialmente para o fim a que se destina. No geral, tratam-se de salas com mobiliário e materiais improvisados ou adaptados pelos professores e pelos alunos. Apenas a sala A conta com computadores um pouco mais modernos e conectados à internet. As salas B e C contam com um computador antigo e não possuem impressora. A maior parte do material de trabalho, tais como, papéis, lápis, pincéis e tintas são escassos. A sala de recursos C contava, também, com doações e com renda da venda de quadros produzidos pelos alunos para a aquisição de material artístico. As aulas nas três salas seguiam um ritmo constante, variando pouco entre uma aula e outra. Nenhuma das salas contava com uma linha telefônica, dificultando a comunicação com quaisquer agentes externos e, também, não foram observadas atividades físicas nestas salas.

A sala A era um espaço dividido por armários, estantes e divisórias, em três ambientes. Um ambiente tinha mesas de escritório, três computadores ligados à internet e uma mesa redonda para estudos. Outro ambiente tinha uma mesa retangular grande com seis cadeiras ao redor, uma mesa com bebedouro e produtos para lanche, como café, açúcar e biscoito. No terceiro ambiente havia uma mesa grande onde o professor de matemática se reunia com seus alunos. A sala era arejada, porém, os móveis e livros antigos deixavam a qualidade do ar prejudicada. Freqüentavam esta sala 28 alunos com habilidades acadêmicas, sendo que eram 6 do gênero feminino e 23 do gênero masculino. Estes alunos cursavam entre a 3ª série do ensino fundamental e a 1ª série do ensino médio. Em média esta sala contava com a presença de sete alunos por dia. Uma equipe formada por uma professora de literatura, um professor de matemática, um de ciências e uma psicóloga atendiam estes alunos. Nos dias

de observação das aulas desta sala, estavam presentes entre um e quatro alunos, que chegavam aos poucos, em intervalos de 20 a 30 minutos.

As atividades na sala A começavam com a professora de literatura, com produção de textos, poesias e/ou trabalhos na área de história. Os alunos utilizavam o computador para pesquisa e produção escrita. Numa segunda fase o professor de matemática propunha um problema, ou o professor de ciências propunha uma atividade de pesquisa. Às vezes havia uma atividade exploratória nos arredores da sala com a finalidade de coletar insetos. Havia um intervalo para um lanche comunitário em volta da mesa. Na terceira etapa da aula, os alunos jogavam xadrez, jogos de batalha e de desafios.

Os alunos (7 do gênero feminino e 18 do gênero masculino) da sala B eram atendidos por um professor de história e geografia, uma professora de ensino de séries iniciais e uma psicóloga. Estes alunos foram indicados para a área acadêmica e cursavam as quatro séries iniciais do ensino fundamental e freqüentavam a sala de recursos duas vezes por semana. Em média esta sala contava com a presença de seis alunos por dia. Nos dias em que ocorreram as observações na sala B, estavam presentes um e três alunos por dia. Nestes dias, os alunos chegavam em sala e escolhiam jogos com os quais brincavam por volta de 40 minutos. Após esse tempo os professores, ou apenas um deles, propunha um tema para o aluno trabalhar ou sugeria a continuação de um projeto já iniciado. Pesquisas eram feitas em enciclopédias retiradas da biblioteca da escola e os professores liam o conteúdo com os alunos, ajudando-os com seu tema. Os alunos organizavam seus resumos em folhas de papel almaço. Havia um intervalo para lanche. Depois do lanche, os professores regulares da escola reuniam os alunos no pátio interno para cantarem músicas de cunho religioso e/ou rezar, e os professores do programa aconselhavam, a título de interação social, que os seus alunos se unissem ao grupo. Esta sugestão nem sempre era acatada, de forma satisfatória, pelos alunos que, no entanto, participavam. Na terceira parte da aula os alunos davam continuidade ao trabalho ou jogavam

(xadrez, jogos de batalha e desafios). No final do ano os alunos expuseram alguns de seus trabalhos.

O espaço físico da sala B parecia suficiente para o número de alunos. Havia três armários com materiais, livros e jogos que, segundo os professores, eram mantidos trancados fora do horário das aulas, porque estas salas eram, também, utilizadas por adultos, no horário noturno. Carteiras de tamanho adulto e infantil ocupavam o centro da sala e murais com trabalhos ocupavam uma parede. Outra parede era ocupada com um quadro negro. Existia um computador na sala. A sala era arejada com grandes janelas, porém a acústica era prejudicada pelo barulho das outras salas. Em alguns dias a sala contou com a presença da psicóloga que desenvolvia atividades com os alunos e com uma estagiária de pesquisa em psicologia, que os observava.

A Sala C atendia alunos da área de habilidades acadêmicas ($n= 82$, sendo que eram 30 do gênero feminino e 52 do gênero masculino) e alunos da área de talento ($n= 71$, sendo que eram 32 do gênero feminino e 39 do gênero masculino). Em média esta sala contava com a presença de 20 alunos por dia na área de habilidades acadêmicas e 17 alunos na área de talentos. Estes alunos cursavam desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. Faziam parte da equipe que atendia estes alunos, uma professora de atividades, uma de literatura, uma de artes plásticas e uma itinerante, e, ainda, um professor de ciências, um de artes plásticas e uma psicóloga. A sala C era dividida em quatro espaços pequenos e com mobiliário precário. Os espaços eram divididos por tipo de atividade e por professor. No primeiro espaço aconteciam as atividades gerais das séries iniciais do ensino fundamental. No segundo espaço aconteciam as atividades de literatura e poesia. No terceiro espaço as atividades de ciências numa tentativa de improvisação de um laboratório. No quarto espaço ocorriam as atividades de artes plásticas. A sala era escura e pouco ventilada. Divisórias e armários antigos dividiam os ambientes. Como as atividades ocorriam simultaneamente, havia

muito barulho em sala e atividades que exigiam concentração, tornavam-se difíceis. Havia, na sala, dois computadores muito antigos.

As atividades gerais da área acadêmica do ensino fundamental eram propostas pela professora. Na primeira fase da aula, os alunos davam continuidade a um projeto, escrevendo ou pesquisando em livros. Na segunda etapa, faziam a produção artística do projeto. Havia um intervalo para lanche, onde os alunos tinham liberdade para circular nos arredores da escola. Na terceira parte os alunos jogavam xadrez, jogos de batalha e desafios. Um dos projetos realizado foi a produção de textos, que teve início com a criação de um personagem de história, um super-herói brasileiro. Os alunos produziram a história e um poema sobre o personagem, compuseram o personagem por meio de uma técnica de colagem e, posteriormente, fizeram a dramatização de seu personagem em uma apresentação teatral.

Na primeira e segunda etapas das atividades da área de talentos, os alunos davam continuidade a projetos já iniciados ou planejavam algo novo. As sugestões de tema partiam do aluno ou dos professores quando aqueles estavam em dúvidas. Os alunos paravam para um lanche. Os professores faziam uma espécie de mesa redonda para debater assuntos de interesse gerais e, em seguida, os alunos retomavam suas atividades com a intenção de finalizar seus projetos. Nestas aulas os alunos produziam telas e esculturas. Os trabalhos destes alunos foram expostos em uma galeria do Plano Piloto e em outra galeria da Região Administrativa da escola.

Instrumentos

Teste do Pensamento Criativo – Produção de Desenhos (TCT-DP). O TCT-DP (Urban & Jellen, 1996) visa avaliar o nível de criatividade dos indivíduos, identificar aqueles com alto potencial criativo, estudar efeitos de treinamentos ou exercícios de criatividade e auxiliar em atividades relacionadas ao treinamento e aconselhamento vocacional. Este instrumento foi aplicado nos alunos que participaram deste estudo. O instrumento consiste em

uma folha de teste que oferece alguns fragmentos de desenho como estímulos a serem completados de uma forma livre. Os indivíduos são convidados a “completar um desenho que alguém começou e não acabou, usando a folha da maneira que quiserem. Qualquer coisa é correto e permitido, e eles são livres para desenharem o que e como quiserem” (p. 12). O produto/desenho final é pontuado e avaliado pela média de 14 critérios de avaliação, que têm como objetivo principal, reconhecer e valorizar traços qualitativos da produção criativa. Os critérios são: (a) continuação ou extensão dos seis segmentos apresentados; (b) complemento, adição ou suplemento dado aos segmentos; (c) novos elementos, novas figuras ou símbolos; (d) conexão feitas com linhas a qualquer um dos segmentos; (e) conexões feitas para a produção de um tema; (f) ultrapassagem de limite do fragmento fora do quadrado; (g) ultrapassagem do limite da moldura; (h) qualquer tentativa de romper as duas dimensões com intenção de perspectiva; (i) humor e afetividade, afeição, emoção, poder expressivo; (j) não-convencionalidade A ou manipulação da folha; (l) não-convencionalidade B ou elementos surrealistas, abstratos, ficcionais, (m) não-convencionalidade C ou o uso de símbolos ou signos; (n) não-convencionalidade D ou utilização não-estereotipada dos fragmentos; e (o) velocidade ou tempo gasto para a produção do desenho.

O escore final fornece uma avaliação do nível de criatividade do indivíduo e reflete um conceito holístico do pensamento criativo. Segundo os autores, o uso da modalidade de desenho pode garantir um maior grau de ajuste cultural que, normalmente, os testes verbais não garantem. Urban e Jellen (1996) apresentam evidência de validade do construto do TCT-DP. Resultados de análise fatorial indicaram que as cargas dos fatores (critérios) mensurados eram altas (0,48 a 0,78). O índice de fidedignidade entre juízes variou de 0,89 a 0,97. Além disso, Cropley e Cropley (2000) encontraram um índice de fidedignidade do tipo teste-reteste de 0,75 e de avaliação entre juízes de 0,94 para o TCT-DP.

Poucos são os instrumentos disponíveis para avaliação da criatividade (Fleith & Alencar, 1992). O Teste de Pensamento Criativo foi selecionado para este estudo por ser um

teste não-verbal passível de ser usado em culturas diversas e ser de fácil e rápida aplicação. A avaliação das respostas fornecidas pelos alunos foi realizada, inicialmente, pela pesquisadora deste estudo e, posteriormente, por uma psicóloga treinada, especializada em diagnóstico de alunos superdotados. O índice de concordância entre elas foi de 88%. Neste sentido, as avaliações realizadas pela pesquisadora foram incluídas neste estudo.

Questionário de Atividades de Classe (CAQ). Trata-se de um instrumento que avalia o clima instrucional de sala em aula considerando-se quatro dimensões: atividades envolvendo processos básicos de pensamento, atividades envolvendo processos superiores de pensamento, enfoque em sala de aula e clima de sala de aula (Steele, 1981). O instrumento foi construído tendo como suporte a Taxonomia dos Objetivos Educacionais (Bloom, Engelhart, Frust, Hill & Krathwohl, 1956). Atividades envolvendo processos básicos de pensamento dizem respeito àquelas cuja ênfase recai em operações cognitivas como memória, transcrição e interpretação. Exemplos de itens são: “espera-se que o aluno vá além das informações oferecidas pela professora” e “é esperado que o aluno descubra conseqüências do que aprenderam e como usar essas informações.” As atividades que envolvem processos superiores de pensamento dizem respeito àquelas que enfatizam operações cognitivas como aplicação, análise, síntese e avaliação. Exemplos de itens são: “a interpretação de questões e a lógica do raciocínio têm uma grande importância” e “as atividades principais desta classe envolvem, inventar, desenhar e compor.” O foco em sala de aula diz respeito às oportunidades de discussão e debates oferecidas aos estudantes, pressão em relação à notas e pontuações e ao papel do professor enquanto provedor de informações e do aluno enquanto participante ativo ou passivo. Exemplos de itens são: “a classe participa ativamente de debates” e “há pouca oportunidade dos alunos participarem de debates.” O clima de sala de aula diz respeito ao entusiasmo e ao envolvimento dos alunos nas atividades de sala de aula; atividades que promovam a independência do aluno; aceitação de diversos pontos de vista e soluções de problema em sala de aula; liberdade de expressão do senso de humor dos alunos; expressão de

diversos sentimentos e valores, tempo consumido em sala com aulas expositivas; e quantidade de tarefas extra-classe. Os seguintes itens são exemplos desta dimensão: “são aceitos, nesta classe, muitos pontos de vista e soluções para os problemas” e “existem poucas brincadeiras ou risos nesta classe.”

Os itens do instrumento são respondidos em uma escala de quatro pontos, que varia de “parece bastante com a sua classe” a “não se parece nada com a sua classe.” O tempo de aplicação do instrumento varia de 10 a 15 minutos. O autor afirma que vários pesquisadores têm usado este instrumento com a finalidade de caracterizar o clima instrucional de classes regulares ou de programas especiais. Os índices de fidedignidade do instrumento variam de 0,76 a 0,88 (Steele, 1981). Este instrumento foi selecionado para este estudo pelo fato de poder ser aplicado tanto no aluno quanto no professor, além de fornecer informações acerca das estratégias instrucionais utilizadas, subsidiando, assim, mudanças que poderão incrementar o programa educacional avaliado.

Lista de observação de atividades de ensino e clima de sala de aula. Trata-se de uma lista de observação, que contém itens relativos às atividades de ensino e clima de sala de aula. Este instrumento foi construído, pela pesquisadora deste estudo, tendo como base a Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (Bloom e cols., 1956) e o *Modelo de Enriquecimento Escolar* (Renzulli, 1986). Este instrumento possibilita a comparação entre a percepção do professor e do aluno sobre as atividades desenvolvidas na sala de recursos e a sua implementação de fato. O objetivo foi verificar a consistência entre o discurso e a prática do professor. Neste sentido, optou-se pela construção de um instrumento que possibilitasse o registro dos principais aspectos dos fatores do CAQ (processos básicos e superiores do pensamento, foco na sala de aula e clima de sala de aula), além de se considerar alguns aspectos sugeridos no *Modelo de Enriquecimento Escolar*, tais como: implementação de atividades desafiadoras, atividade que levem em consideração os interesses, habilidades e os estilos de aprendizagem e expressão do aluno, atividades que estimulem a criatividade dos

alunos. Sendo assim, uma das categorias de observação deste instrumento focaliza as Atividades de Sala de Aula, envolvendo as habilidades requeridas do aluno, estratégias de ensino e conteúdo. A subcategoria habilidades requeridas dos alunos inclui 11 itens relativos a atividades que requerem o uso de habilidades criativas, críticas e de pensamento superior; a subcategoria estratégias de ensino inclui 19 itens relativos a estratégias que consideram a criatividade, habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos; e a subcategoria conteúdo inclui 10 itens relativos a aspectos do conteúdo que favorecem a criatividade, interesse dos alunos e solução de problemas reais. Exemplos de itens de conteúdo são: “os alunos apresentam respostas originais para situações-problemas,” “o professor estimula o aluno a explorar conceitos de forma independente” e “o conteúdo enfatiza acontecimentos futuros.”

Outra categoria de observação incluída neste instrumento diz respeito ao Clima de Sala de Aula, considerando-se comportamentos do aluno, do professor e aspectos gerais. A subcategoria comportamentos relativos ao aluno diz respeito ao clima de sala de aula que favorece a emergência de comportamentos criativos, autônomos, de expressão de idéias e sentimentos. A título de ilustração, são apresentados os seguintes itens: “os alunos têm livre acesso a materiais de acordo com seus interesses” e “os alunos emitem seu próprio juízo a respeito das coisas.” A subcategoria comportamentos relativos ao professor diz respeito a comportamentos do professor que favorecem a criação de um clima de sala de aula propício ao desenvolvimento das habilidades, interesses e autoconceito dos alunos. Exemplos de itens são: “o professor apresenta senso de humor em sala de aula” e “o professor apresenta uma expectativa muito alta com relação ao desempenho do aluno.” A subcategoria aspectos gerais descreve aspectos de um clima de sala de aula propício ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e características afetivas do aluno. Exemplos de itens são: “constrói-se a partir do erro” e “o tempo de aula é flexível de acordo com as necessidades dos alunos.” A

subcategoria habilidades requeridas do aluno incluía 11 itens, comportamentos de professor 19 itens e aspectos gerais do clima de sala de aula incluía 10 itens (veja Anexo 1).

As salas de recursos foram observadas, uma vez por semana, durante 3 horas. Para fins de observação, a sala de recursos C foi desmembrada em duas: uma voltada para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e outra para o desenvolvimento de talentos, totalizando quatro salas de recursos observadas. Dezesesseis sessões de observação, de 3 horas cada, foram, então, realizadas nas salas de recursos. A pesquisadora assinalava a ocorrência da situação descrita em cada item da lista durante três intervalos de 1 hora em cada sessão de observação. Mediante a ocorrência da situação, a pesquisadora marcava um “x” no espaço reservado na lista de observação. Criou-se, então, um índice de ocorrência (IO) para cada subcategoria e categoria, assim expresso:

$$IO = \frac{\text{número de ocorrências observadas na subcategoria ou categoria}}{\text{número total de ocorrências possíveis na subcategoria ou categoria}} \times 100$$

Entrevistas. Entrevistas semi-estruturadas foram conduzidas com professores da sala de recursos (n=11), professores de sala de aula regular (n=6), alunos do programa (n=6) e mães destes alunos (n=6) com a finalidade de investigar a percepção dos entrevistados acerca das atividades e estratégias de ensino implementadas no programa, bem como obter dados demográficos sobre os mesmos. O roteiro de entrevista dos professores continha, ainda, questões relativas à definição de superdotação (veja roteiro das entrevistas no Anexo 2).

Procedimentos

Primeira etapa. No início de 2001, foi solicitada uma autorização à Secretaria de Educação do Distrito Federal para a realização deste estudo. Após concedida a autorização, contatou-se a coordenadora do programa de atendimento para alunos portadores de altas habilidades e talentosos que indicou as salas de recursos para coleta de dados. As salas foram selecionadas em função do maior tempo de funcionamento e maior número de alunos

atendidos. As primeiras visitas tiveram início no começo de março de 2001 e serviram para estabelecer contato com os professores e combinar horários e procedimentos. Foi solicitada, aos pais dos alunos, autorização (veja Anexo 3) para que seus filhos pudessem participar da pesquisa. Mediante autorização, iniciaram-se os procedimentos de coleta de dados.

Foi realizado um estudo piloto com o objetivo de verificar se os itens e a escala de respostas do Questionário de Atividades de Classe (CAQ) eram claros e compreendidos por crianças de 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Verificou-se, ainda, o tempo necessário para aplicação do instrumento para as diferentes faixas etárias. O local de aplicação foi uma escola particular do Plano Piloto, que atendia cerca de 370 alunos do ensino fundamental. Participaram desta etapa uma classe da 2ª série (n=18), uma classe da 3ª série (n=12) e uma classe da 4ª série (n=10). Este instrumento, traduzido do inglês, foi adaptado pela pesquisadora com base neste estudo preliminar. Poucas alterações foram efetuadas.

Segunda etapa. Nesta fase foram aplicados os instrumentos Questionário de Atividades de Classe (CAQ) (Steele, 1981) e Teste do Pensamento Criativo – Produção de Desenhos (Urban & Jellen, 1996). Esta etapa teve início no começo de abril e teve a colaboração de uma aluna do curso de psicologia, com formação em pesquisa. Durante a aplicação dos instrumentos, os professores eram convidados a aguardar do lado de fora da sala. A pesquisadora explicava, aos participantes, a importância da pesquisa, e solicitava que eles fossem sinceros ao responder aos instrumentos, além de informar que poderiam desistir a qualquer momento e que os dados seriam mantidos em sigilo. Uma vez instruídos sobre o preenchimento do CAQ, os participantes respondiam o questionário individualmente em carteiras separadas. O mesmo procedimento foi utilizado na aplicação do TCT-DP. Em seguida, o CAQ foi aplicado nos professores utilizando-se os mesmos procedimentos.

Terceira etapa. Na segunda quinzena de maio, iniciou-se a realização das entrevistas com professores do programa, alunos, professores regentes e mães de alunos. As entrevistas, conduzidas pela pesquisadora, foram gravadas e transcritas. Os participantes foram

entrevistados individualmente. Inicialmente, foram entrevistados 11 professores das salas de recursos. Estas entrevistas aconteceram em salas reservadas nas escolas onde estavam instaladas as salas de recursos. Em seguida, seis alunos de 3ª a 6ª séries, que freqüentavam o programa, foram sorteados e entrevistados. Da mesma forma, estas entrevistas ocorreram em salas reservadas nas escolas onde funcionavam as salas de recursos que os alunos freqüentavam. Posteriormente, foi feito um contato inicial, por telefone, com os professores regentes (n=3) dos alunos das salas do Plano Piloto, que concordaram em participar da entrevista. Local e data para as entrevistas foram, então, acertados. O convite e a marcação das entrevistas dos professores regentes dos alunos da sala de recursos C (n=3) foram feitos pela professora itinerante da mesma. Com relação aos professores dos alunos de 5ª a 8ª séries foram convidados para entrevista aqueles professores que atuavam nas áreas de habilidade dos alunos entrevistados. As entrevistas com estes professores foram realizadas em salas reservadas nas escolas onde atuavam. Em seguida, as mães dos alunos (n=6) entrevistadas foram convidadas pela pesquisadora, via telefone, para uma entrevista. O contato inicial com os pais, cujos filhos freqüentavam a sala de recursos C, foi feito pela professora itinerante que marcou data, hora e local para as entrevistas. Apenas as mães dos alunos compareceram às entrevistas. Todas as entrevistas aconteceram em salas reservadas nas mesmas escolas onde funcionavam as salas de recursos. O tempo médio de entrevistas com as mães foi de 25 minutos e com os professores da sala de aula regular de 20 minutos. As entrevistas com os professores do programa duraram, em média, 35 minutos. Com relação à entrevista dos alunos, o tempo médio foi de 15 minutos.

Quarta etapa. Nesta etapa foram realizadas observações nas salas de recursos, com início na segunda quinzena de agosto, após ter sido acordado, com os professores, dias e horários. Utilizou-se nesta etapa a Lista de observação de atividades de ensino e clima de sala de aula. As observações nas salas foram realizadas durante quatro semanas consecutivas, uma vez por semana, em três intervalos de 1 hora cada por três horas, totalizando 48 horas de

observação. As atividades da sala de recursos A foram observadas às quartas-feiras no período matutino. Na sala de recursos B, as atividades foram observadas às quartas-feiras no período vespertino. Na sala de recursos C, as atividades da área de habilidades acadêmicas foram observadas às quintas-feiras no período matutino e, no período vespertino, foram observadas as atividades da área de talentos.

Quinta etapa. Esta etapa ocorreu paralelamente à terceira etapa. Foi solicitado aos professores e alunos das salas de recursos que providenciassem os boletins dos alunos com as notas do primeiro semestre de 2001. Entretanto, a pesquisadora teve acesso apenas aos boletins dos alunos da sala de recursos C, uma vez que a professora itinerante remeteu ofício à direção das escolas regulares, solicitando tal documento. As escolas enviaram os boletins de 36 alunos. No entanto, 19 eram avaliações qualitativas e somente 17 eram boletins com notas. Portanto, os dados relativos ao rendimento acadêmico basearam-se nestes 17 boletins.

Análise de Dados

Os dados de pesquisa relativos à questão de pesquisa 1 foram analisados por meio de teste *t*. A variável independente foi grupo (e.g., alunos, em observação, que estavam frequentando o programa há menos de três meses e alunos, diagnosticados, que já frequentavam o programa há mais de seis meses) e as variáveis dependentes foram criatividade, medida pelo TCT-DP, e rendimento acadêmico, definido pela média das notas obtidas no ano de 2001.

Os dados relativos à comparação da percepção entre alunos e professores com relação às atividades desenvolvidas na sala de recursos (questões de pesquisa 2 e 4) foram tratados por meio de uma análise de variância multivariada (MANOVA). A variável independente foi grupo (e.g., professores e alunos) e as variáveis dependentes foram as quatro dimensões avaliadas no CAQ (atividades envolvendo processos básicos de pensamento, atividades envolvendo processos superiores de pensamento, enfoque e clima de sala de aula). Antes das

análises terem sido efetuadas, foram examinados os requisitos necessários para realização das análises tais como normalidade, linearidade e homogeneidade de variância.

Para análise dos dados obtidos relativos às questões de pesquisa 2, 3, 4 e 5, uma abordagem qualitativa foi usada. A partir deste enfoque, os dados foram tratados através de uma análise de conteúdo. Unidades de significância (códigos) foram designadas para os dados coletados. Essas unidades foram agrupadas e categorias foram geradas. A análise se completou com a relação estabelecida entre as categorias produzidas (Strauss & Corbin, 1990). Os dados relativos à questão de pesquisa 6 foram analisados por meio do índice de ocorrência das categorias e subcategorias incluídas na Lista de observação de atividades de ensino e clima de sala de aula.

Para garantir a fidedignidade destes dados, as seguintes técnicas foram utilizadas (Marshall & Rossman, 1995): exame e reexame dos dados, apontamentos da pesquisadora e triangulação das fontes de informação. A inclusão de pontos de vistas múltiplos propicia uma interpretação mais acurada do fenômeno investigado do que a inclusão de apenas uma única fonte de informação. Neste estudo, foram consideradas as perspectivas do aluno, do professor do programa, do professor regular e das mães de alunos acerca das atividades e estratégias de ensino adotadas no Programa de Atendimento a Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos, oferecido pela SEDF. Além das entrevistas, outras fontes foram utilizadas como o Questionário de Atividades de Classe. Desta forma a triangulação foi obtida através da variedade de fontes de dados e múltiplos pontos de vista, contribuindo para assegurar a fidedignidade deste estudo (Miles & Huberman, 1994; Patton, 1990).

Este capítulo descreveu o método utilizado neste estudo. O capítulo seguinte apresenta os resultados das análises qualitativas e quantitativas relacionadas às questões de pesquisa.

Capítulo 5

Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados deste estudo relativos ao impacto do programa de atendimento ao superdotado no rendimento acadêmico e criatividade dos alunos, bem como à percepção de professores, pais e alunos acerca das práticas educacionais adotadas no programa. Seis questões de pesquisa foram investigadas nesse estudo.

Questão de Pesquisa 1: Existem diferenças entre alunos diagnosticados e alunos em observação no Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos com relação ao rendimento acadêmico e nível de criatividade, bem como entre alunos talentosos e alunos com habilidades acadêmicas?

Rendimento Acadêmico

Foi objetivo deste estudo verificar se existiam diferenças entre de alunos com habilidades acadêmicas e alunos talentosos, bem como entre alunos diagnosticados e alunos em observação, com relação ao rendimento acadêmico. Dada a dificuldade de acesso ao boletim escolar de vários alunos, a amostra para a comparação do rendimento acadêmico ficou reduzida a 17 alunos de um total de 77 que participaram deste estudo. Em função do número limitado de sujeitos, não foi possível efetuar análises multivariadas de variância.

O teste t foi utilizado para verificar possíveis diferenças entre alunos com habilidades acadêmicas e alunos talentosos com relação ao rendimento acadêmico nos 1º e 2º semestres do ano de 2001. Os resultados indicaram que não houve diferença significativa entre os dois grupos com relação ao rendimento acadêmico no 1º semestre ($t [14] = 0,19; p = 0,85$). Entretanto, foram observadas diferenças significativas entre o rendimento acadêmico de alunos com habilidades acadêmicas e alunos talentosos no 2º semestre ($t [14] = 2,28; p = 0,04$). Os alunos com habilidades acadêmicas apresentaram desempenho superior ($M = 7,74; DP = 1,19$) quando comparados aos alunos talentosos ($M = 6,36; DP = 1,21$) (veja Tabela 4).

O teste t foi, ainda, empregado para verificar possíveis diferenças entre o grupo de alunos diagnosticados e alunos em observação no que diz respeito ao rendimento acadêmico nos 1º e 2º semestres do ano de 2001. Os resultados indicaram que não havia diferenças entre os grupos (veja Tabela 5).

Tabela 4

Média, Desvio Padrão e Valor t nos Escores de Rendimento Acadêmico de Alunos com Habilidades Acadêmicas e Talentosos nos 1º e 2º semestres de 2001 (N=16)

Período	Grupo	M	DP	n	t	p
1º Semestre	Habilidade acadêmica	7,63	1,47	7	0,19	0,85
	Talento	7,76	1,23	9		
2º Semestre	Habilidade acadêmica	7,74	1,19	7	2,28	0,04*
	Talento	6,36	1,21	9		

Nota. Não foram incluídas nesta análise as notas de um aluno, tendo em vista que ele participava da sala de talentos e da sala de habilidades acadêmicas.

* $p < 0,05$

Tabela 5

Média, Desvio Padrão e Valor t nos Escores de Rendimento Acadêmico de Alunos Diagnosticados e em Observação nos 1º e 2º semestres de 2001 (N=17)

Período	Grupo	M	DP	n	t	p
1º Semestre	Alunos diagnosticados	7,52	1,38	11	1,17	0,26*
	Alunos em observação	8,29	1,11	6		
2º Semestre	Alunos diagnosticados	7,25	1,26	11	0,46	0,66*
	Alunos em observação	6,90	1,93	6		

* $p > 0,05$

Examinaram-se, também, possíveis diferenças significativas no rendimento acadêmico de alunos diagnosticados, em observação, com habilidades acadêmicas e talentosos em dois momentos (1º e 2º semestres de 2001). Para tal foi utilizado o teste *t*. Não foram observadas diferenças significativas entre o rendimento acadêmico no 1º e no 2º semestres de alunos diagnosticados ($t [10] = 0,50$; $p = 0,63$), alunos em observação ($t [5] = 2,41$; $p = 0,06$) e alunos com habilidades acadêmicas ($t [6] = 0,19$; $p = 0,86$). Entretanto, os resultados apontaram diferenças significativas entre o rendimento acadêmico no 1º e no 2º semestres de alunos talentosos ($t [8] = 2,51$; $p = 0,04$). Estes alunos apresentaram um declínio no rendimento acadêmico entre o 1º semestre ($M = 7,76$; $DP = 1,23$) e o 2º semestre ($M = 6,36$; $DP = 1,21$).

Nível de Criatividade

O teste de criatividade TCT-DP (Urban & Jellen, 1996) foi utilizado para comparar o nível de criatividade dos alunos em observação e alunos diagnosticados, bem como de alunos com habilidades acadêmicas, talentosos ou indicados para ambas as áreas. Foram examinadas, ainda, possíveis diferenças entre alunos do gênero masculino e feminino em relação à criatividade. O teste *t* foi utilizado para examinar possíveis diferenças entre alunos diagnosticados e alunos em observação quanto à criatividade. Não foram observadas diferenças significativas entre os dois grupos ($t [75] = 0,91$; $p = 0,37$) (veja Tabela 6).

Tabela 6

Média, Desvio Padrão e Valor t, nos Escores de Criatividade de Alunos Diagnosticados e em Observação (N=77)

Grupo	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Alunos diagnosticados	47,05	8,36	43	1,45	0,15*
Alunos em observação	49,18	12,9	34		

* $p > 0,05$

Além disso, foi também verificado, a partir dos escores no TCT-DP, se existiam diferenças no nível de criatividade entre alunos com habilidades acadêmicas ($n = 44$), alunos talentosos ($n = 20$) e alunos indicados para ambas as áreas (habilidades acadêmicas e talento) ($n=10$). Para isso foi efetuada uma análise de variância (ANOVA). Os resultados indicaram diferenças significativas entre os grupos com relação à criatividade ($F [2,71] = 6,09; p = 0,004$). O teste Scheffé foi utilizado como *post hoc* (Huck & Comier, 1996). Foram observadas diferenças significativas entre os alunos com habilidades acadêmicas e alunos talentosos ($p = 0,006$). Estes ($M = 52,75; DP = 11,52$) apresentaram um desempenho superior aos primeiros ($M = 44,98; DP = 6,64$).

Para investigar possíveis diferenças entre alunos do gênero masculino e feminino com relação à criatividade, utilizou-se o teste *t*. Os resultados indicaram que não havia diferenças entre os dois grupos ($t [75] = 1,91; p = 0,17$). A média dos alunos do gênero masculino foi 46,68 ($DP = 8,69; n = 53$) e dos alunos do gênero feminino foi 50,88 ($DP = 12,70; n = 24$).

Uma análise de variância (3x2) foi realizada a fim de examinar se havia diferenças entre grupo (alunos com habilidades acadêmicas, alunos talentosos e alunos indicado para ambas as áreas) e gênero (masculino e feminino) com relação à criatividade. Os resultados indicaram diferenças significativas considerando o grupo ($F [2,68] = 5,02; p = 0,009$) e a interação entre grupo e gênero ($F [2,68] = 3,19; p = 0,05$). Com relação ao grupo, conforme análise descrita anteriormente, os alunos talentosos obtiveram escores significativamente superiores aos escores dos outros grupos de alunos. Quanto à interação entre grupo e gênero, observou-se que os alunos talentosos do gênero feminino ($M = 55,70; DP = 11,22$) tiveram um desempenho melhor no teste de criatividade quando comparados aos do gênero masculino ($M = 49,80; DP = 11,62$). Por outro lado, os alunos do gênero masculino indicados para ambas as áreas ($M = 54,00; DP = 9,68$) apresentaram média de criatividade significativamente superior a dos alunos do gênero feminino ($M = 42,33; DP = 5,51$) (veja Figura 2).

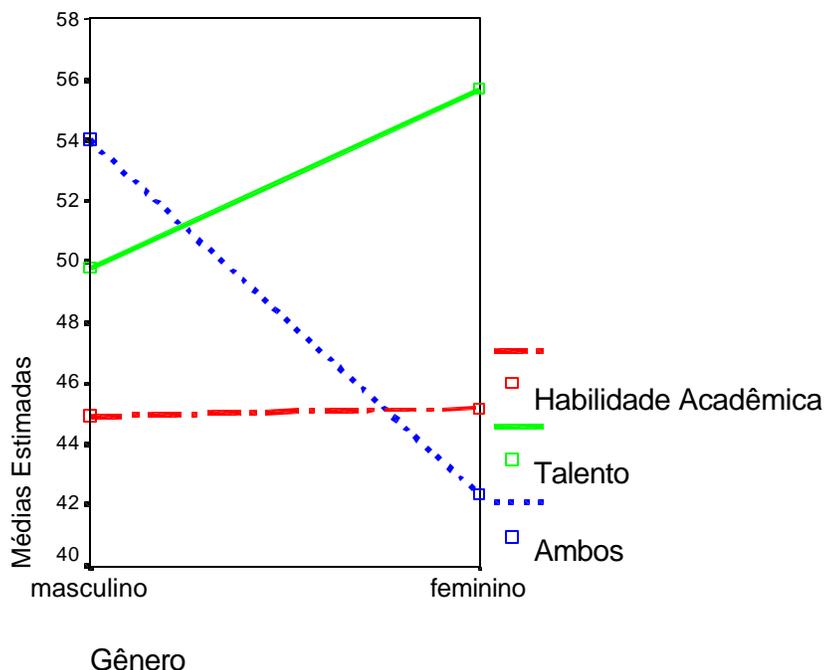


Figura 2. Médias obtidas pelos alunos e alunas do programa de atendimento ao superdotado no teste de criatividade.

Questão de Pesquisa 2: Qual é a percepção dos alunos acerca das atividades e estratégias desenvolvidas no Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos?

Seis alunos foram entrevistados a respeito das atividades desenvolvidas nas salas de recursos. As respostas dos alunos relacionadas aos tipos de atividades desenvolvidas nas salas de recursos foram distribuídas em quatro categorias: atividades acadêmicas (n=5), atividades artísticas (n=3), atividades com recursos instrucionais (n=3) e atividades de recreação (n=2) (veja Tabela 7). Dentre as atividades acadêmicas citadas, destacam-se pesquisas em livros, leitura e escrita de textos e poemas, jogo de xadrez e confecção de maquetes. As atividades artísticas referiam-se a desenhos, pinturas e exposição de trabalhos. Atividades com recursos instrucionais envolviam o uso de materiais considerados diferentes, fitas de vídeo e atividades extra-classe. Já as atividades de recreação referiam-se àquelas consideradas divertidas e lúdicas.

Tabela 7

Respostas Sobre Tipos de Atividades Desenvolvidas nas Salas de Recursos, Apresentadas pelos Alunos do Programa

Categoria	n	%
Atividades acadêmicas	5	38,5
Atividades artísticas	3	23,1
Atividades com recursos instrucionais	3	23,1
Atividades de recreação	2	15,3
Total	13	100

Nota. Alguns alunos apresentaram mais de uma resposta.

Quando questionados se as atividades da sala de recursos se diferenciavam das atividades da sala regular, apenas um aluno respondeu que não. Para os outros cinco alunos, as atividades da sala de recursos diferenciavam-se das atividades da sala regular em dois aspectos principais: (a) tipo de material usado em sala (fita crepe, jornal, tinta, lápis de cor, giz de cera) e (b) estratégias educacionais oferecidas pelos professores (melhor qualidade de ensino, direito de escolha, ausência de dever de casa, mais oportunidades para explorar as habilidades e talentos). Três alunos afirmaram que as atividades desenvolvidas na sala de recurso os ajudavam nas tarefas de sala de aula regular (nas tarefas de matemática e ciência, na produção de textos e em desenho). Dois alunos afirmaram que as atividades desenvolvidas na sala de recursos os ajudavam, em parte, nas tarefas de sala de aula regular (em história e na área artística) e um aluno relatou nunca ter percebido algum tipo de influência.

Todos os seis alunos responderam que gostavam de freqüentar a sala de recursos e os motivos apresentados geraram três categorias de respostas: (a) clima de sala de aula (espaço para brincadeiras, descanso, liberdade e prazer pelo trabalho) (n=4), (b) interação social

(colegas e professor amigos) (n=2) e aspectos acadêmicos (oportunidade de aprendizagem e pesquisa, ensino de qualidade) (n=3).

Foi perguntado, ainda, aos alunos se haviam sido informados sobre o porquê e como foram indicados para trabalhar na sala de recursos. Dois alunos responderam que não sabiam. Algumas das respostas dos alunos que afirmaram saber foram: “a psicóloga disse que tenho facilidade em aprender,” “a escola disse que era para pessoas mais curiosas, mas não entendi direito,” “a escola fez um teste e eu passei, descobriram que tenho alguma habilidade” e “fiz uns testes e disseram pra minha mãe me apresentar na sala.”

Três categorias emergiram quando foi perguntado aos alunos o que mais gostavam no programa: tipo de atividade (jogar xadrez, pintar jornal e gesso, pintar na tela) (n=3), estratégias educacionais (trabalho com material diferente) e relacionamento com a professora (n=1). Quando questionados sobre o que poderia ser melhorado no programa, dois alunos responderam que não havia necessidade de mudança. Quatro alunos ofereceram as seguintes sugestões: maior espaço físico (n=2), maior número de alunos em sala de aula (n=2), maior número de aulas (n=1) e maior número de atividades (n=1).

Foi perguntado, também, aos alunos se as atividades da sala de recursos atendiam aos seus interesses e eram desafiadoras. As respostas foram positivas para todos os itens. Apenas um aluno respondeu que as atividades atendiam parcialmente às suas necessidades. Alguns exemplos de respostas dos alunos foram: “na sala de recursos a gente estuda o que tem interesse, tem problemas pra quebrar a cabeça,” “gosto de descobrir o que ainda não sei” e “as atividades desafiam a competência.”

Questão de Pesquisa 3: Qual é a percepção dos professores de sala de aula regular acerca das atividades e estratégias educacionais desenvolvidas no Programa de Atendimento a Portadores de Altas Habilidades e Talentosos?

Foram entrevistados seis professores da sala de aula regular que ministravam disciplinas nas áreas de interesse dos alunos entrevistados. Quando este pesquisador apresentou os objetivos da pesquisa, dois professores afirmaram ignorar a participação de seus alunos no programa. Nenhum professor tinha informações de como o aluno foi indicado. No entanto, dois professores afirmaram que as mães dos alunos comentaram sobre a participação de seu filho na sala de recursos. Um professor afirmou ter sido informado pela professora itinerante a respeito da participação de seu aluno e outro professor foi informado pelo próprio aluno. Uma professora informou, ainda, que havia indicado mais dois alunos para participarem do programa.

Foi solicitado ao professor que descrevesse seu aluno participante do programa. As categorias geradas pelas respostas foram: (a) traços de personalidade (sensível, carinhoso, inseguro, fantástico, interessado, questionador, prestativo, participativo) (n=8), (b) desempenho acadêmico (normal, rendimento razoável, facilidade de aprender) (n=4) e (c) habilidades (coordenação motora boa, criatividade, bom raciocínio, letra boa, destaque na matemática, facilidade em contar histórias) (veja Tabela 8). Em relação a esta questão, é interessante observar que a maioria dos professores (n=6) afirmou que seus alunos apresentavam desenvolvimento e desempenho médios, como a do professor 5 que abriu o livro de chamada para lembrar quem era o aluno: “As notas dele são entre 6 e 5,5, quer dizer ele não é um aluno que se destaca, ultimamente ele está caindo.” O professor 4 afirmou: “É uma criança normal.” Da mesma forma, a professora 1 respondeu: “É uma aluna normal, bem dentro da normalidade. Ela tem um desenvolvimento grande e a coordenação motora dela é ótima, a criatividade também. Mas ela não tem nenhum desenvolvimento excepcional, essa

genialidade toda.” A professora 6 afirmou: “É uma criança normal com facilidade em desenvolver trabalhos em sala de aula.”

Tabela 8

Respostas sobre como os Professores da Sala de Aula Regular Descreveram os Alunos Participantes do Programa

Categoria	<i>n</i>	%
Traços de personalidade	8	44,5
Desempenho acadêmico	4	22,2
Habilidades	6	33,3
Total	18	100

Nota. Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

Foi perguntado aos professores como eles definiam superdotação e em que baseavam esta definição. Apenas um professor tinha uma definição mais específica com base em conceitos apresentados em um curso de criatividade. Os outros cinco professores apresentaram suas respostas com base em sua experiência profissional. As definições de superdotação apresentadas pelos professores foram divididas em três categorias (veja Tabela 9): (a) desenvolvimento acima da média (em termos de habilidade, capacidade e desempenho acadêmico) (n=4), (b) traços de personalidade (questionador, interessado) (n=2) e (c) habilidades cognitivas (dificuldade de organização, visão futurista) (n=2). Houve um comentário interessante de um professor a respeito do trabalho com um aluno superdotado:

É a primeira vez que estou tendo contato com uma criança assim. Pelo menos que eu saiba, nunca identifiquei nenhuma outra. Inclusive fiquei profundamente angustiada quando ele chegou porque não sabia o que fazer. Muitas vezes eu tinha que estar parando o que estava sendo feito na sala porque ele estava muito além dos outros e isso estava gerando um conflito

com as crianças da turma. Até que eu consegui entrar em um acordo com ele para fazer um trabalho meio paralelo.

Tabela 9

Definição de Superdotação Apresentadas pelos Professores da Sala de Aula Regular

Categoria	<i>n</i>	%
Desenvolvimento acima da média	4	50
Traços de personalidade	2	25
Habilidades cognitivas	2	25
Total	8	100

Nota. Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

Outra questão feita aos professores foi no sentido de saber quais informações eles tinham sobre o trabalho desenvolvido no programa e de que maneira obtiveram estas informações. Apenas um professor afirmou ter algum conhecimento sobre o programa porque já havia trabalhado no mesmo em uma das regiões administrativas. Este professor disse que o programa visa atender os interesses da criança. Um outro professor informou que no ano anterior havia um professor itinerante que anotava algumas opiniões e esclarecia algumas dúvidas, mas que nesse ano, nenhum professor apareceu. O professor 3 apresentou dois argumentos para sua falta de informações sobre o programa:

Não tenho nenhuma informação. Falha minha e falha da família porque a gente fica tão preocupada com esse lado dele, do sentimento psicológico, que a gente não entrou nesse detalhe...A gente fica muito preocupada com esse lado emotivo e esse outro aspecto a gente não conversou. Ninguém do programa nunca entrou em contato comigo.

Questionou-se, ainda, se os professores haviam observado alguma mudança acadêmica, social ou emocional em seu aluno, desde que ele passou a frequentar o programa.

Três professores argumentaram que não tinham como responder a pergunta porque seus alunos eram novatos e já freqüentavam o programa no ano anterior. Um professor observou uma mudança parcial no aspecto sócio-emocional do aluno: “Acho que ela se desinibiu mais.” Um professor procurou, em seu diário de classe, a identificação e as notas do aluno, e afirmou: “Ele caiu um pouco, o rendimento dele é na média entre 5 e 6, de médio pra baixo.” Com uma postura similar a esta, mostrando a dificuldade de se identificar um aluno em meio a tantos, o professor 4 argumentou:

É meio complicado a gente notar porque são 42 alunos em sala, fomos informados que alguns alunos estavam sendo atendidos, mas eu não me detive especificamente naquele aluno. Tenho um acompanhamento como um todo. Pelo que eu tenho visto aqui no relatório do desenvolvimento dela em sala, ela está como uma aluna mediana.

Nenhum professor havia visitado as salas de recursos. O professor 3 fez uma colocação a este respeito: “Nunca fui lá. Eu tenho até disponibilidade no horário de coordenação mas nunca tive nenhuma indicação para ir lá.” Um aspecto interessante observado a respeito desta questão é que um dos professores entrevistados, e que afirmou não ter informações sobre o programa, leciona na mesma escola onde funciona a sala de recursos que seu aluno freqüenta. Apenas um professor informou ter tido contato com o professor itinerante do programa. Outra professora informou ter, algumas vezes, combinado com a mãe do aluno de ir à sala de recursos, porém isso nunca ocorreu.

Perguntou-se, também, aos professores quais eram os pontos positivos do programa e quais sugestões poderiam oferecer para a melhoria do mesmo. Cinco professores afirmaram não ter informações suficientes para emitir opinião a este respeito. O professor 4 afirmou:

Por ser um trabalho direcionado, acredito que o desempenho do aluno vai ser bem melhor e ele vai poder desenvolver as atividades, vivenciar novos desafios para a criatividade, ter mais acesso a materiais e tipos de materiais. Como são pequenos grupos, acredito que se possa atingir o aluno de modo mais fácil.

Interessante observar que este mesmo professor afirmou não ter notado mudanças em seu aluno, a não ser na redução da timidez do mesmo. Um professor sugeriu, como melhoria, que houvesse maior divulgação do programa, maior integração entre escolas e programa e mais informações para que os professores pudessem indicar mais alunos:

Acho que maior divulgação. Eu sei que muitos professores sabem desse atendimento, mas não sei se é devido a nossa falta de tempo em sala de aula. Acho que devia ter mais uma integração entre as escolas e o programa. Poderíamos indicar mais alunos e detectar melhor. Eu acho que até mesmo ter uma reunião com uma explanação a respeito de como é que funciona de como você pode avaliar aquele aluno.

Nenhum professor desenvolvia, de maneira sistemática e planejada, algum trabalho diferenciado com seus alunos. Um professor afirmou que desenvolvia um trabalho de monitoria envolvendo alunos com mais facilidade e alunos com dificuldades. Outro professor afirmou que desenvolvia um trabalho paralelo para atender às perguntas, de seus alunos, que estavam “mais além da turma.” Outros trabalhos desenvolvidos eram atividades em grupo, indicação de bibliografia relacionada ao interesse do aluno. Uma resposta interessante foi apresentada pela professora que afirmou já ter trabalhado com um grupo do programa:

Na sala de aula, a gente tem o costume de sempre fazer trabalhos em grupo. A gente procura nunca deixar o aluno sozinho. A não ser quando a gente faz uma avaliação no final do semestre quando eu peço que eles façam uma atividade individual. O trabalho que a gente faz, não só com o J. P. mas com as crianças, é de troca com os outros alunos. Aí está a oportunidade de eu chegar perto de cada aluno, de cada grupinho e tentar sanar as dificuldades. A gente tem um trabalho coletivo, de repente a gente está debatendo algum assunto, a gente tem o hábito de sentar no chão em uma rodinha para que eles possam falar, dar opinião e aí quando eles estão sentados na mesa fazendo alguma atividade é a oportunidade que tenho de atendê-los individualmente. Quando eu percebo que algumas crianças estão com dificuldade em determinado conteúdo, aí

eu faço um trabalho diferenciado. Assim, eu trabalho só com essas crianças e as outras fazem um trabalho individual na mesinha. É esse o tipo de trabalho que dá para fazer na sala de aula com eles.

Questão de Pesquisa 4: Qual é a percepção dos professores de sala de recursos acerca das atividades e estratégias educacionais desenvolvidas no Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos?

Inicialmente, perguntou-se aos professores quais eram os objetivos do programa de atendimento ao aluno portador de altas habilidades e talento. Três categorias de respostas emergiram: desenvolvimento do talento, potencialidade e/ou habilidade (n=11), enriquecimento dos componentes curriculares (n=4) e desenvolvimento sócioemocional (n=2) (veja Tabela 10). Algumas das respostas fornecidas pelos professores quanto aos objetivos do programa foram: “enriquecimento curricular, aprofundamento de conteúdo e oferta de coisas novas, trabalhar o lado emocional do aluno,” “desenvolver o potencial do aluno portador de altas habilidades,” “atender às necessidades e habilidades e talentos, harmonização entre produção e talento entre execução e pensamento, facilitar a interação social,” “proporcionar desenvolvimento além do histórico acadêmico explorando as habilidades.”

Tabela 10

Respostas sobre os Objetivos do Programa de Enriquecimento Apresentadas pelos Professores do Programa

Categoria	n	%
Desenvolvimento do talento, potencialidade e/ou habilidade	11	64,7
Enriquecimento de componentes curriculares	4	23,5
Desenvolvimento socioemocional	2	11,8
Total	17	100

Nota. Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

Os professores foram questionados a respeito do referencial teórico que embasa o programa. A grande maioria (n=10) respondeu que o programa tinha como base o *Modelo de Enriquecimento Escolar* de Renzulli (1986). Apenas um professor afirmou: “Não trabalho com nenhum modelo, ainda vou passar por um curso. Trabalho visando um maior desenvolvimento do aluno através do desenvolvimento da criatividade.” Outros professores citaram alguns autores conhecidos que forneciam subsídios para seu trabalho, como por exemplo: Gardner, Alencar, Fleith, Virgolim, Weschler e De Bono.

Os professores descreveram alguns aspectos do embasamento teórico de seu trabalho mostrando alguma sintonia com a teoria. Neste sentido, surgiram três categorias: desenvolvimento do talento, potencialidade e/ou habilidade (trabalhar de acordo com as áreas de habilidades; ensinar a pensar, observação, compreensão, percepção, comparação e pensamentos produtivos; e envolvimento com a tarefa e criatividade) (n=8), enriquecimento de componentes curriculares e/ou área de interesse (trabalhar de acordo com as áreas de interesse; o modelo de enriquecimento tipo I, II e III, e exploração, desenvolvimento e encerramento da tarefa) (n=5) e desenvolvimento socioemocional (compreensão e significado do aluno superdotado, e trabalhando do lado emocional e do lúdico) (n=3). Alguns exemplos de respostas são: “Trabalho o cognitivo do aluno, o envolvimento com a tarefa e a criatividade” e “Renzulli, estágios que a criança precisa desenvolver, enriquecimento do tipo I, II e III.” No entanto, nenhum professor demonstrou conhecimento profundo a respeito do embasamento teórico do programa (veja Tabela 11).

Tabela 11

Respostas Apresentadas pelos Professores do Programa sobre o Referencial Teórico que Embasa o Programa de Enriquecimento

Categoria	n	%
Desenvolvimento do talento, potencialidade e/ou habilidade	8	50
Enriquecimento de componentes curriculares e/ou área de interesse	5	31
Desenvolvimento sócioemocional	3	19
Total	16	100

Nota. Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

Perguntou-se, também, qual o conceito de superdotação adotado pelos professores. As respostas mais frequentes foram relacionadas ao conhecimento e/ou habilidade acima da média (dimensão cognitiva, aluno com habilidade acima da média em uma ou mais áreas) (n=9), envolvimento com a tarefa (dimensão afetiva, empenho pessoal, paixão pelo que faz, desenvolvimento de trabalhos em quantidade, com qualidade e persistência) (n=5) e criatividade (destaque na área artística, comportamento de originalidade, apresentação de idéias criativas e brilhantes) (n=4). Os professores apresentaram respostas como: “crianças com habilidade acima do normal em diversas áreas ou em uma só,” “comportamento de originalidade, empenho pessoal, paixão pelo que faz,” “habilidades nitidamente observadas que a pessoa tem,” “indivíduo talentoso ou com habilidade em uma área que desenvolvem trabalhos em quantidade, com qualidade e persistência” e “aluno que passa além dos testes, se sobressai em situações, emite respostas e idéias criativas e brilhantes” (veja Tabela 12).

Tabela 12

Conceito de Superdotação Apresentado pelos Professores do Programa

Categoria	<i>n</i>	%
Conhecimento e/ou habilidade acima da média (dimensão cognitiva)	9	50
Criatividade	5	28
Envolvimento com a tarefa (dimensão afetiva)	4	22
Total	18	100

Nota. Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

Investigou-se junto ao professor como ele caracterizava o aluno que frequenta o programa. As respostas para esta pergunta foram distribuídas em três categorias: motivação (curiosidade, interesse, grandes desejos e expectativas; afinidade com a sala de recursos; busca de um espaço para se expressar e desinteresse pela escola) (n=9); traços de personalidade (facilidade de expressar sentimentos, fechado, alegre; dificuldade de adaptação; competitivo e pouco sociável) (n=6) e habilidade acadêmica (versátil, criativo; facilidade para aprender e desenvolver tarefas; bom desempenho acadêmico) (n=6). Alguns exemplos para estas respostas são: “crianças cheias de esperança, curiosas, e com grande expectativa sobre o aprendizado,” “crianças curiosas, em busca de um espaço para se expressar, seguras de si e inseguras do seu talento, criativas e com facilidade para aprender, crianças que buscam o saber” e “criança versátil, surpreendente, com facilidade para expressar o que sente” (veja Tabela 13).

Tabela 13

Respostas Apresentadas pelos Professores do Programa Sobre Como Ele Descreve o Aluno que Frequenta o Programa

Categoria	<i>n</i>	%
Motivação	9	42,8
Traços de personalidade	6	28,6
Habilidade acadêmica	6	28,6
Total	21	100

Nota. Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

Uma das perguntas dirigidas aos professores dizia respeito aos tipos de atividades e estratégias desenvolvidas na sala de recursos. As repostas para essa questão foram agrupadas em cinco categorias: objetivos (oferecer atendimento complementar; trabalhar a área de interesse do aluno, trabalhar a habilidade do aluno; facilitar o acesso à informação, desenvolver a socialização, o raciocínio, a forma de expressão; desenvolver a criatividade; propiciar o desenvolvimento das potencialidades; desenvolver a capacidade crítica através da construção do conhecimento) (n=12), estratégias (trabalho prático e desenvolvimento da criança, mobilidade da criança em sala, metodologia diferenciada, aprofundamento, enriquecimento de conteúdos, alunos de vários níveis na mesma sala de aula, avaliação qualitativa, auto-avaliação do aluno, produção verbal, debates e discussões de temas) (n=7); produto (produção de textos, textos poéticos, poemas, histórias em quadrinhos, textos de linguagem mista com desenhos e textos, pesquisas na internet, projetos coletivos e individuais por interesse, jogos e desenhos) (n=6); papel do professor (facilitador, ensinar, mediar, ajudar, direcionar) (n=5); características diferenciadas da sala de aula regular (não tem um programa definido, há diversidade de ofertas de atividades, há muitos debates, não há exigência de cumprimento de metas em determinado tempo) (n=5) (veja Tabela 14).

Tabela 14

Tipos de Atividades e Estratégias Desenvolvidas nas Salas de Recursos

Categoria	<i>n</i>	%
Objetivos	12	34,3
Estratégias	7	20
Produtos	6	17,1
Papel do professor	5	14,3
Características da sala de aula regular	5	14,3
Total	35	100

Nota. Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

As respostas mais freqüentes obtidas a respeito dos tipos de habilidades enfatizadas no programa foram distribuídas em quatro categorias: cognitivas (visão espacial tridimensional; construção arquitetônica; verbal, intelectual e mental; raciocínio lógico e memorização e acadêmica, de acordo com a área) (n=10), criatividade e imaginação (muita criatividade e muita imaginação) (n=7), coordenação motora (boa coordenação motora fina e relacionamento com o corpo) (n=3) e afetivas (equilíbrio psicológico, responsabilidades e limites) (n=2). Dentre as respostas dos professores destacam-se: “habilidade de produção final, relacionamento pessoal do corpo, limites, responsabilidades, intelectual e mental,” “favorecer a criatividade, trabalhar o equilíbrio psicológico, promover uma realidade diferente da de casa, onde se tenha prazer” e “criatividade, apresentar novidades que fogem do convencional” (veja Tabela 15).

Tabela 15

Número, Percentual e Exemplos de Respostas Sobre Tipos de Habilidades Enfatizadas no Programa, Apresentadas pelos Professores

Categoria	<i>n</i>	%
Cognitivas	10	45
Criatividade e imaginação	7	32
Coordenação motora	3	14
Afetivas	2	9
Total	22	100

Nota. Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

Foi perguntado aos professores se eles haviam observado alguma mudança em seus alunos depois que começaram a frequentar o programa. As respostas foram organizadas em quatro categorias: emocional (lado emocional aflorado, maior tranquilidade, maturidade, aumento da auto-estima, menor ansiedade, melhor expressão dos sentimentos, adaptação, diminuição da timidez, melhora no relacionamento familiar) (n=11), desempenho escolar (bom desempenho acadêmico, boa participação na escola) (n=7), motivação (mais interesse e vontade de participar) (n=3) e habilidades (desenvolvimento de habilidades de desenho, boa letra e boa organização de idéias) (n=2). Os professores apresentaram alguns relatos sobre este aspecto: “principalmente emocional, na área acadêmica passa a ter mais interesse, mais vontade, mais desenvolvimento,” “nas atitudes, tranquilidade, organização de idéias, ansiedade, habilidade de desenho, letra, estética,” “tranquilidade, maturidade, melhor participação na escola e o lado emocional” (veja Tabela 16).

Tabela 16

Mudanças Observadas nos Alunos, segundo os Professores das Salas de Recursos

Categoria	<i>n</i>	%
Emocional	11	48
Desempenho escolar	7	30
Motivação	3	13
Habilidades	2	9
Total	23	100

Nota. Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

Foi perguntado, ainda, se os professores das salas de recursos mantinham algum tipo de contato com os professores das salas de aula regular de seus alunos. Apenas dois professores relataram que procuravam o professor da sala de aula regular quando os alunos apresentavam algum problema. Cinco professores relataram ter pouco contato com os da sala de aula regular, pois, geralmente, o contato era feito por meio da professora itinerante. Três professores relataram não ter qualquer tipo de contato com tais professores. A professora itinerante relatou: “Procuo estabelecer um vínculo de amizade e parceria com esse educador para que ele, no próximo ano, encaminhe outros alunos. Às vezes eu empresto livros e trabalhos para o professor se informar e sentir-se motivado.”

O professor da sala de recursos foi, também, indagado acerca do contato com os pais dos alunos. Dez professores de sala afirmaram ter um contato diário com a maioria dos pais, quando estes vão deixar ou buscar seus filhos. Quatro professores relataram, ainda, que encontravam os pais nas reuniões pedagógicas promovidas pela coordenação geral do programa. Dois professores relataram que agendavam reuniões com os pais à medida que surgisse algum problema. A professora itinerante afirmou que o contato maior é quando os pais trazem seus filhos à sala de recursos ou quando há algum problema. Afirmou, ainda,

valorizar muito o contato com os pais. Neste sentido, os professores das salas de recursos estão em processo de formação de uma associação de pais e amigos dos superdotados.

Foi perguntado aos professores se haviam freqüentado algum curso para atuar no programa. Seis professores relataram ter participado de cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Dois professores participaram de cursos promovidos por instituições particulares. Três professores afirmaram que trabalhavam de acordo com a intuição e em colaboração com outros colegas. Em relação aos cursos que freqüentaram, foi perguntado aos professores se foram oferecidas informações suficientes para apoiar o seu trabalho na sala de recursos. Os seis professores que participaram de cursos de capacitação afirmaram que foram parcialmente atendidos em suas necessidades. Outros dois professores afirmaram que os cursos não foram suficientes para atender suas necessidades.

Algumas sugestões foram oferecidas, tais como maior aprofundamento dos conteúdos, cursos mais longos e abordagem de um número maior de autores. As sugestões foram categorizadas em quatro partes: práticas pedagógicas (estruturação das metas e do currículo do programa, enfoque para a matemática, parte prática de sala como projetos, produção e currículo, criatividade, motivação e inteligência, adaptação da metodologia do Renzulli para a nossa clientela, estrutura da sala de aula) (n=11); aspecto emocional (perfil psicopedagógico do aluno e aspectos emocionais, relacionamento com a família) (n=3); teoria (vários conceitos da literatura, embasamento teórico) (n=2); estrutura do curso (o curso deveria ser dado para os professores da sala de aula regular, maior carga horária) (n=2) (veja Tabela 17).

Tabela 17

Sugestões para Futuros Cursos de Capacitação Propostas pelos Professores

Categoria	n	%
Prática pedagógica	11	61
Aspecto emocional	3	17
Teoria	2	11
Estrutura do curso	2	11
Total	18	100

Nota. Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

Foi perguntado se o professor recebia algum apoio pedagógico ou psicológico no desenvolvimento de suas atividades. Oito professores responderam que não recebiam nenhum tipo de apoio específico, sendo que, dois professores afirmaram que buscam apoio nos colegas de trabalho. Dois professores afirmaram que recebiam apoio da equipe de diagnóstico e um professor respondeu que recebia o apoio da professora itinerante. Os professores ressaltaram como pontos positivos do programa: desenvolver a dimensão sócioemocional do aluno (n=4), trabalhar o interesse do aluno (n=3), prover oportunidade para o desenvolvimento das habilidades (n=3), oferecer espaço adequado para o aluno se expressar (n=2) e desenvolver avaliação qualitativa (n=1). Finalmente, perguntou-se aos professores o que poderia ser mudado no programa. As propostas foram distribuídas em quatro categorias: recursos tecnológicos (telefone e fax, televisão, vídeo, computadores e internet) (n=6), recursos materiais (material didático mais adequado) (n=6), recursos humanos (maior contato com a família, curso para os professores, acompanhamento pedagógico, avaliação psicológica dos alunos mais ágil por parte da equipe de avaliação) (n=5) e recursos teóricos (adoção de um modelo teórico mais de acordo com nossa cultura, informações acerca do desenvolvimento emocional dos alunos) (n=2) (veja Tabela 18).

Tabela 18

Respostas Apresentadas pelos Professores a respeito do que Poderia Ser Mudado no Programa

Categoria	<i>n</i>	%
Recursos Materiais	6	32
Recursos Tecnológicos	6	32
Recursos Humanos	5	26
Recursos Teóricos	2	11

Nota. Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

As questões de pesquisa 2 e 4 foram também investigadas por meio de dados obtidos no Questionário de Atividades de Classe (CAQ). Este instrumento foi respondido pelos 77 alunos e 10 professores da sala de recursos, participantes deste estudo. O CAQ avalia quatro dimensões das atividades de sala de aula: processos básicos de pensamento, processos superiores de pensamento, enfoque em sala de aula e clima de sala de aula. Uma análise multivariada de variância (MANOVA) foi realizada para verificar se havia alguma diferença entre a percepção de alunos e de professores com relação às quatro dimensões referentes às atividades de sala de aula.

Os resultados indicaram diferenças significativas entre os dois grupos nas dimensões avaliadas (Wilks' Lambda = 0,65, $F [4,63] = 8,66$; $p = 0,0001$). Análises variadas de variância, efetuadas como follow-up, apontaram diferenças significativas entre a percepção de alunos e professores no que diz respeito à dimensão enfoque em sala de aula ($F [1,66] = 32,04$; $p = 0,0001$) e clima de sala de aula ($F [1,66] = 6,69$; $p = 0,01$) (veja Tabela 19).

Tabela 19

Média, Desvio Padrão, Valor F e Nível de Significância nas Quatro Dimensões do CAQ Avaliadas por Alunos e Professores (N=68)

Dimensão	Grupo	M	DP	F	p
Processos básicos de pensamento	Aluno	3,38	0,45	0,93	0,34
	Professor	3,24	0,26		
Processos superiores de pensamento	Aluno	3,41	0,41	0,15	0,70
	Professor	3,36	0,31		
Enfoque de sala de aula	Aluno	2,56	0,46	32,04	0,0001*
	Professor	3,38	0,34		
Clima de sala de aula	Aluno	3,37	0,45	6,69	0,01*
	Professor	3,73	0,21		

* $p < 0,05$

Os professores (M = 3,38; DP = 0,34; n = 57) avaliaram o enfoque de sala de aula mais positivamente do que os alunos (M = 2,56; DP = 0,46; n = 11). Com relação ao clima de sala de aula, os professores (M = 3,73; DP = 0,21) apresentaram uma avaliação mais positiva do que os alunos (M = 3,37; DP = 0,45). Em termos descritivos, é importante ressaltar que a dimensão melhor avaliada pelos alunos foi a relativa aos processos superiores de pensamento, enquanto clima de sala de aula foi a dimensão melhor avaliada pelos professores. Por outro lado, a dimensão que apresentou média mais baixa, segundo os alunos, foi enfoque em sala de aula e, conforme avaliação dos professores, a dimensão processos básicos de pensamento obteve média mais baixa.

Questão de Pesquisa 5: Qual é a percepção dos pais dos alunos atendidos acerca das atividades e estratégias educacionais desenvolvidas no Programa de Atendimento aos Alunos Superdotados e Talentosos?

Para conhecer a opinião dos pais a respeito do programa foi elaborado um roteiro de entrevista contendo sete perguntas abertas. Apenas as mães compareceram às entrevistas. A primeira pergunta investigava as informações que os pais tinham sobre o programa e como elas foram obtidas. No geral, as mães tinham poucas informações sobre os objetivos do programa. As respostas apresentadas foram distribuídas em três categorias: atividades sociais (ajudar instituições de caridade, trabalho social) (n=4), atividades acadêmicas (trabalhar assuntos que a criança tenha curiosidade, trabalhar assuntos diferentes da sala de aula regular) (n=2) e desenvolvimento do aluno (desenvolver áreas de interesse, expandir habilidades) (n=2). Alguns exemplos de respostas são: “Tenho poucas informações. Acho que é um espaço para trabalhar assuntos que ele tenha curiosidade, diferentes da sala de aula regular,” “acho que se trata de exposições de trabalho e ajuda a instituições de caridade através de trabalho voluntário” e “é para ajudar a desenvolver o aluno, expandir as suas habilidades e fazer exposição de trabalhos. Acho que é também para fazer um trabalho voluntário e de ajuda para instituições de caridade.” Quanto à maneira com que obtiveram essas informações, três mães afirmaram que foi por meio da professora itinerante, uma mãe afirmou que foi por meio dos professores da sala de recursos e outra mãe afirmou que foi por meio da psicóloga do atendimento. Apenas uma mãe afirmou não ter conhecimentos a respeito do programa.

Foi perguntado às mães que informações elas tinham em relação às atividades desenvolvidas no programa. Apenas uma mãe relatou não ter nenhuma informação sobre as atividades desenvolvidas. As outras mães, tampouco, tinham muitas informações:

A psicóloga do CIEE falou por alto. Eu tinha preconceito. A professora dele do ano passado disse que esse negócio de superdotado era besteira. Depois, conversei com pessoas que entendiam do assunto e eles me mostraram que é importante trabalhar as necessidades

dele. Eu não gosto dessa palavra superdotado, eu acho feia. Eu acho que é mais um clube e nem atendimento, eu prefiro sala de recursos. Um espaço que você faz o que gosta...para você desenvolver o seu potencial.

Outras respostas emitidas pelas mães foram: “Acho que é para fazer atividades de desenho e de pintura,” “as atividades são de acordo com as habilidades, o desenvolvimento e a disponibilidade do aluno” e “eles fazem pesquisas, montagem com sucata e reciclagem.” Quatro mães receberam estas informações dos professores das salas de recursos e da itinerante, uma mãe relatou ter recebido estas informações da psicóloga do atendimento e a outra mãe afirmou ter sido informada pelo próprio filho.

Perguntou-se às mães se elas haviam observado algum tipo de mudança em seu filho depois que ele passou a frequentar o programa. Três mães disseram que não observaram muitas mudanças e três mães afirmaram terem observado mudanças. Duas categorias emergiram destas respostas: afetividade (maior ligação com a área, potencialização da habilidade, identificação com o programa) (n=3) e desempenho escolar (interpretação de textos, facilidade de compreensão, aprendizagem de assuntos novos) (n=3). Algumas das respostas apresentadas foram: “Eu acho que ajuda desenvolver a curiosidade dele, a buscar respostas. Isso que você perguntou, se eu notei alguma diferença, eu acho que ele se soltou mais nessa coisa de perguntar,” “ele agora se preocupa em ir e fazer o que o professor pede quando chega em casa” e “desenvolveu mais na escola, em termos de interpretação de textos e facilidade de compreensão.”

Todas as mães já haviam visitado as salas de recursos e as impressões foram distribuídas em quatro categorias: competência do professor (n=2), respeito ao aluno (n=2), trabalho social (n=1) e desenvolvimento do aluno (n=1). Algumas respostas neste sentido foram: “os professores tratam as crianças com educação e respeito,” “os professores são dedicados, participei de uma excursão e gostei muito,” “a professora é capaz” e “os

profissionais são competentes e transmitem amor pelo trabalho, fazem um trabalho também social”.

As mães afirmaram que o contato que elas mantinham com os professores do programa era no momento da chegada e saída do filho da sala de recursos. Apenas uma mãe relatou ter comparecido a duas reuniões de pais. Em relação aos pontos positivos do programa, as respostas das mães foram distribuídas em quatro categorias: desenvolvimento de habilidades (n=6), atividades acadêmicas (n=6), atividades sociais (n=6) e afetividade (n=6). Algumas respostas apresentadas foram: “Gosto de tudo, principalmente, do trabalho com matemática,” “oportunidade de desenvolver coisas que a escola não consegue. Desenvolver a curiosidade, a busca de respostas e o conhecimento sobre o que é ciência,” “esses pontos positivos ainda estão por vir, o meu filho se identifica com o programa e acho que isso é positivo,” “oportunidade para o encaminhamento profissional, pesquisas, excursões” e “oportunidade para o talento, ótimas produções, preocupação com o aluno como pessoa, trabalho social” (veja Tabela 20).

Tabela 20

Respostas Apresentadas pelas Mães Sobre os Pontos Positivos do Programa

Categoria	<i>n</i>	%
Atividades Acadêmicas e profissionais	6	46
Desenvolvimento de habilidades	3	23
Afetividade	3	23
Atividades sociais	1	8

Nota. Algumas mães apresentaram mais de uma resposta.

Por fim, cinco mães ofereceram sugestões de melhoria do trabalho desenvolvido no programa. As respostas foram apresentadas em três categorias: recursos materiais (materiais,

livros, coisas novas, material adequado para cada atividade) (n=4), recursos humanos (envolvimento e treinamento dos pais, acesso a psicólogos e terapia, apoio dos órgãos governamentais) (n=3) e recursos acadêmicos (pesquisa de campo, maquetes, conexão com outras matérias) (n=3) (veja Tabela 21).

Tabela 21

Sugestões Apresentadas pelas Mães para a Melhoria do Programa

Categoria	n	%
Recursos materiais	4	40
Recursos humanos	3	30
Recursos acadêmicos	3	30

Nota. Algumas mães apresentaram mais de uma resposta.

Questão de Pesquisa 6: As atividades e estratégias educacionais implementadas nas salas de recursos do Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos estão em consonância com o modelo de enriquecimento escolar adotado, diferenciando-se das utilizadas em sala de aula regular?

Para responder esta questão, utilizou-se a técnica de observação. As atividades e estratégias educacionais implementadas nas salas de recursos, assim como o clima de sala de aula, foram observados por meio de uma lista de observação de atividades e clima de sala de aula. Quatro salas de recursos foram observadas, sendo três voltadas para o trabalho com alunos com habilidades acadêmicas e alunos talentosos. Tendo como propósito tanto caracterizar a sala de recursos de maneira geral, como também, comparar o perfil da sala de recursos da área acadêmica com o da sala de recursos de talento, optou-se por apresentar dois tipos de análises: uma envolvendo as quatro salas de recursos e outra envolvendo as três salas de atendimento ao aluno com habilidade acadêmica.

Os resultados são descritos, a seguir, por subcategorias e categorias. A categoria Atividades de Sala de Aula possui três subcategorias: Habilidade Requerida do Aluno, Estratégia de Ensino e Conteúdo. Já a categoria Clima de Sala de Aula é constituída de três subcategorias: Comportamento Relativo ao Aluno, Comportamento Relativo ao Professor e Geral.

Os resultados obtidos nas quatro salas de recursos com relação à subcategoria Habilidades Requeridas do Aluno indicaram que 51,6% das habilidades criativas, críticas e de pensamento superior eram requeridas dos alunos, enquanto que os resultados das salas de habilidades, exclusivamente, indicaram que 45,5% destas habilidades eram requeridas dos alunos. Nesta subcategoria, os itens mais freqüentes foram: “os alunos apresentam suas idéias em sala de aula” (85,4% e 80,6%, respectivamente), “os alunos demonstram entusiasmo pelas atividades” (79,2% e 72,2%, respectivamente) e “os alunos estabelecem relação entre o conteúdo trabalhado e sua experiência de vida” (68,8% nas quatro salas n = 33; 58,3% nas três salas de habilidades acadêmicas, n= 21). Os itens de habilidades requeridas do aluno menos freqüentes nas quatro salas foram: “as atividades oferecidas demandam do aluno muita memorização” (0%) e “as atividades propostas envolvem o uso de processos lógicos e de raciocínio na solução de problemas complicados” (27,1%). Os itens onde houve maior diferença entre os dois tipos de sala foram: “os alunos elaboram seus próprios projetos” (43,8% nas quatro salas, n = 21; 25% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 9), e “os alunos escolhem o estilo de expressão de sua preferência para desenvolver um projeto” (31,3% nas quatro salas, n = 15; 8,3% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 3).

Com relação à subcategoria Estratégias de Ensino, que levaram em consideração a criatividade, habilidade, interesses e estilo de aprendizagem, os resultados indicaram que 39,3% das estratégias foram observadas nas quatro salas juntas, enquanto que nas três salas de habilidades acadêmicas, 28,4% destas estratégias foram observadas. Nesta subcategoria, os itens mais freqüentes foram: “o professor dá *feedback* ao trabalho dos alunos” (91,7% nas

quatro salas, n = 44; 61,1% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 22), “o professor preocupa-se em ensinar cada criança individualmente” (81,3% nas quatro salas, n = 39; 75% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 27) e “o professor explica e sumariza os conteúdos apresentados” (75% nas quatro salas, n = 36; 72,2% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 26). Por outro lado, os itens referentes a estratégias de ensino menos freqüentes foram: “o professor se refere sempre às notas, demonstrando preocupação nesse sentido” (nas quatro salas e nas três salas de habilidades acadêmicas n = 0), “as atividades oferecidas envolvem pesquisa de campo e experimentação” (2,1% nas quatro salas, n = 1; 2,8% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 1) e “mentores orientam projetos específicos na sala de recursos” (2,1% nas quatro salas, n = 1; 2,8% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 1). Os itens onde houve maior diferença entre os dois tipos de sala foram: “o professor solicita aos alunos que descubram as conseqüências do que aprenderam” (33,3% nas quatro salas, n = 16; 13,9% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 5) e “o professor diferencia as atividades segundo os interesses e habilidades dos alunos” (45,8% nas quatro salas, n = 22; 27,8% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 10).

Quanto à subcategoria Conteúdo, os seguintes resultados foram obtidos: nas quatro salas juntas, 64% dos aspectos do conteúdo observado considerava a criatividade, problemas reais e interesses do aluno, ao passo que nas três salas de habilidades acadêmicas 55% destes aspectos eram trabalhados. Nesta subcategoria, os itens mais freqüentes foram: “o conteúdo é relevante para o estudo e está relacionado ao mundo em que ele vive” (79,2% nas quatro salas, n = 38; 72,2% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 26) e “o conteúdo aborda problemas do mundo real” (75% nas quatro salas, n = 36; 66,7% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 24). O item referente ao conteúdo menos freqüentemente observado nas quatro salas e nas três salas de habilidades acadêmicas foi: “o ensino de método de pesquisa faz parte das atividades oferecidas” (nas quatro salas e nas três salas de habilidades n = 0). O item onde houve maior diferença entre as quatro salas e as três salas de habilidades

acadêmicas foi: “as atividades envolvem inventar, desenhar e compor” (60,4% nas quatro salas, n = 29; 47,2% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 17).

O resultado total da categoria Atividades de Sala de Aula indica que 49% dos aspectos comportamentais observados foram trabalhados nas quatro salas juntas e 40% nas três salas de habilidades acadêmicas (veja Tabela 22 e Anexo 4).

Tabela 22

Número e Percentual de Ocorrências dos Comportamentos Observados Referentes às Atividades de Sala de Aula

Categoria / Subcategoria	Salas de Habilidades Acadêmicas e Talentos			Salas de Habilidades Acadêmicas		
	<i>n</i>	<i>N</i>	%	<i>n</i>	<i>N</i>	%
Atividades de Sala de Aula	272	528	51,5	180	396	45,5
Habilidades requeridas do aluno						
Estratégias de ensino	358	912	39,3	194	684	28,4
Conteúdo	305	480	64,0	198	360	55,0
Total	935	1920	49,0	572	1440	40,0

Nota. *n* = número de ocorrências observadas. *N* = número de ocorrências possíveis. O percentual (%) representa o índice de ocorrência da categoria ou subcategoria [(*n*/*N*) x 100].

Os resultados da observação relativos ao Clima de Sala de Aula que favorece a emergência de comportamentos criativos, autônomos, de expressão de idéias e sentimentos, relativos aos alunos, indicaram que 56% estão presentes nas quatro salas juntas e 43% nas salas de habilidades. Nesta subcategoria, os itens mais frequentes nas quatro salas e nas três salas de habilidade foram: “os alunos emitem seu próprio juízo a respeito das coisas” (93,8% nas quatro salas, n = 45; 91,7% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 33), “os alunos são aceitos incondicionalmente como seres humanos” (87,5% nas quatro salas, n = 42; 83,3%

nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 30) e “os alunos ajudam-se mutuamente e ao professor na solução de problemas” (72,9% nas quatro salas, n = 35; 63,9% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 23). Os itens menos freqüentes foram: “os alunos verbalizam acerca das suas habilidades superiores” (27,1% nas quatro salas, n = 13; 11,1% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 4) e “o aluno escolhe que atividade fazer dentro de um leque de opções oferecido pelo professor” (31,3% nas quatro salas, n = 15; 16,7% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 6). O item onde houve maior diferença entre os dois tipos de salas foi: “os alunos têm a oportunidade de perceber que podem se tornar ainda melhor do que já são como pessoas” (25% nas quatro salas, n = 12; nas três salas de habilidades acadêmicas n = 0).

Com relação à subcategoria Comportamentos Relativos ao Professor, que favorecem a criação de um clima de sala de aula propício ao desenvolvimento de habilidades, interesses, autoconceito e expressão de idéias, os resultados indicaram que 52,6% e 40,8% destes aspectos foram observados, respectivamente, nas quatro salas e nas três salas de habilidades acadêmicas. Nesta subcategoria, os itens mais freqüentes foram: “o professor responde às perguntas dos alunos” (89,6% nas quatro salas, n = 43; 86,1% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 31), “o professor estimula o aluno a apresentar idéias com suas próprias palavras” (81,3% nas quatro salas, n = 39; 75% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 27) e “o professor dá atenção a todos os alunos da classe” (81,3% nas quatro salas, n = 39; 75% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 27). Por outro lado, os menos freqüentes foram: “o professor apresenta uma expectativa muito alta com relação ao desempenho do aluno” (nas quatro salas e nas três salas de habilidades acadêmicas n = 0) e “o professor incentiva a independência dos estudantes” (35,4% nas quatro salas, n = 17; 13,9% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 5). O item onde houve maior diferença entre as quatro salas e as três salas de habilidades acadêmicas foi: “o professor encoraja os alunos a

alcançarem suas aspirações profissionais” (25% nas quatro salas, n = 12; 2,8% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 1).

Com relação aos aspectos gerais de um clima de sala de aula propício ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e características afetivas dos alunos, obteve-se os seguintes resultados: 70,2% dos aspectos gerais foram observados nas quatro salas juntas, ao passo que 60,3% foram observados nas salas de habilidades acadêmicas. Nesta subcategoria, os itens mais freqüentes foram: “o tempo de aula é flexível de acordo com as necessidades dos alunos” (89,6% nas quatro salas, n = 43; 86,1% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 31) e “há espaço para o erro” (77,1% nas quatro salas, n = 37; 69,4% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 25). O item menos freqüente referente aos aspectos gerais foi: “existe um clima de independência na realização da tarefa proposta” (33,3% nas quatro salas, n = 16; 11,1% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 4). O item onde houve maior diferença entre as quatro salas e as três salas de habilidades acadêmicas foi: “os alunos são incentivados a trabalhar de acordo com seu interesse” (47,9% nas quatro salas, n = 23; 30,6% nas três salas de habilidades acadêmicas, n = 11).

O resultado total da categoria Clima de Sala de Aula indica que 70,2% destes comportamentos foram observados nas quatro salas juntas e 60,3% nas três salas de habilidades acadêmicas (veja Tabela 23 e Anexo 4).

Os resultados da observação sugerem diferenças com relação às atividades, estratégias e clima de sala de aula quando comparadas as salas de recursos que atendem alunos com habilidade acadêmica e as que atendem alunos talentosos. O percentual de ocorrência diminui a partir da exclusão da sala de talentos da análise. Os resultados assinalam, ainda, que as práticas educacionais implementadas nas salas de recursos observadas diferem em grau moderado das práticas comumente desenvolvidas na sala de aula regular.

Tabela 23

Número e Percentual de Ocorrências dos Comportamentos Observados Referentes ao Clima de Sala de Aula

Categoria / Subcategoria	Salas de Habilidades Acadêmicas e Talentos			Salas de Habilidades Acadêmicas		
	<i>n</i>	<i>N</i>	%	<i>n</i>	<i>N</i>	%
Clima de Sala de Aula	296	528	56,1	170	396	42,1
Relativo ao aluno						
Relativo ao professor	480	912	52,6	279	684	40,8
Geral	337	528	70,2	217	396	60,3
Total	1113	1968	58,0	666	1476	46,3

Nota. *n* = número de ocorrências observadas. *N*= número de ocorrências possíveis. O percentual (%) representa o índice de ocorrência da categoria ou subcategoria $[(n/N) \times 100]$.

Capítulo 6

Discussão

Segundo Gallagher (1998), para avaliar a eficiência de um programa, deve-se obter evidências de mudança no nível de conhecimento, motivação, comportamento ou habilidade. Para este autor, não é fácil demonstrar essas mudanças, uma vez que os instrumentos de avaliação nem sempre são ferramentas apropriadas para medir intervenções específicas. Ele sugere, então, a utilização de uma variedade de fontes de informação. Portanto, os resultados do presente estudo são discutidos, neste capítulo, com base nos dados obtidos por meio de vários instrumentos e do relato de diferentes indivíduos envolvidos no Programa de Atendimento a Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos.

Os resultados indicaram que não houve diferenças entre o grupo de alunos diagnosticados e de alunos em observação com relação ao rendimento acadêmico e criatividade. Este dado sugere a necessidade de uma revisão dos processos de identificação, avaliação e encaminhamento dos alunos, bem como das estratégias de ensino, uma vez que não há diferenças entre o desempenho de alunos que freqüentam o programa há mais tempo e alunos que ingressaram mais recentemente.

Ao se verificar possíveis diferenças entre alunos com habilidades acadêmicas e alunos talentosos com relação ao rendimento acadêmico, apenas duas diferenças foram significativas. Alunos com habilidade acadêmica obtiveram melhor rendimento acadêmico quando comparados aos alunos talentosos. A análise mostrou, também, que os alunos talentosos tiveram uma queda de rendimento entre o primeiro e o segundo semestre de 2001. Estes resultados parecem refletir a desvalorização das habilidades artísticas no contexto escolar. O desenvolvimento de habilidades acadêmicas pode ser considerado prioritário em sala de aula. Neste sentido, parece haver uma ruptura entre o que é valorizado em sala de aula regular e na sala de recursos. Entretanto, em função do número limitado de alunos da amostra, sugere-se a condução de novas investigações.

As análises verificando o nível de criatividade de alunos com habilidades acadêmicas, talentosos ou indicados para ambas áreas geraram alguns pontos interessantes que corroboram a literatura da área (Cropley, 1999; Massé & Gagné, 2002; Plucker, 1999; Rejskind, 2000). Os resultados assinalaram que alunos talentosos apresentaram nível de criatividade superior aos alunos com habilidades acadêmicas. Há uma tendência em relacionar criatividade à área artística e poucas são as estratégias que visam o desenvolvimento da criatividade em outras áreas de estudo. Os dados obtidos na observação também confirmam estes resultados indicando que as estratégias educacionais implementadas nas salas de recursos voltadas, exclusivamente, para o trabalho com alunos academicamente superdotados, não estimulam o desenvolvimento de habilidades criativas. Parece haver uma reprodução do ambiente de sala de aula tradicional na sala de recursos que atendem alunos com habilidades acadêmicas.

O percentual de ocorrências observadas quanto às atividades e clima de sala de aula diminui a partir da exclusão da análise dos números relativos a sala de talentos. Estes resultados indicam que as salas de talento contam com um ambiente e um clima de sala de aula que estimula mais a criatividade e o desenvolvimento dos aspectos afetivos do que as salas de habilidades acadêmicas. Isso nos remete a um mito de que quando se trabalha com a área acadêmica não se trabalha com a criatividade e, tampouco, se promove um ambiente descontraído e com humor (Alencar, 1993; Alencar & Fleith, 2001; Amabile, 1989; Csikszentmihalyi, 1996; Starko, 1995). Webstby (1997), examinando a percepção de professores sobre o aluno criativo, concluiu que os conceitos de criatividade, apresentados pelos professores, diferem dos conceitos de criatividade sugeridos por especialistas e pesquisadores. Segundo este autor, este fato levou os pesquisadores a sugerirem que os professores têm excluído ou rejeitado alunos criativos. Chan e Chan (1999) também argumentaram que crianças com comportamento criativo podem se tornar indesejáveis em sala de aula, dependendo de como o professor julga este comportamento.

Outros resultados indicaram que o grupo de alunos talentosos do gênero feminino apresentou desempenho superior ao do gênero masculino na medida de criatividade. Por outro lado, alunos do gênero masculino indicados para a área de talentos e habilidades acadêmicas obtiveram melhor escore no teste de criatividade do que alunos do gênero feminino. A literatura apresenta dados que indicam que a criatividade é mais valorizada em meninas do que em meninos durante a vida escolar. Segundo Siegle (2001), há o predomínio da noção de que pessoas do gênero masculino têm mais facilidade nas áreas que requerem habilidades físicas e técnicas e que as do gênero feminino têm melhor desempenho nas áreas de domínio artístico, social e afetivo. Para este autor, alunos e alunas desenvolvem comportamentos estereotipados baseados nas expectativas que lhes são impostas. Para evitar estereótipos e vieses de identificação, Siegle afirma que esforços devem ser feitos no sentido de capacitar professores a perceberem que não há uma criança que preencha todas as características de superdotação.

Dados do presente estudo assinalam que o dobro do número de alunos do gênero masculino é atendido no programa quando comparado ao de alunos do gênero feminino. Dentre estes, a maioria foi indicada para a área de talentos, ao passo que a maior parte dos alunos do gênero masculino foi indicada para a área de habilidades acadêmicas. Reis (1987) afirma que há um consenso, por parte dos estudiosos do campo da superdotação, de que a falta de controle sobre fatores ambientais e sociais influencia o desenvolvimento da população jovem feminina. De acordo com Reis, se não forem tomadas providências de maneira a minimizar barreiras de natureza social nos próximos anos, os estudos relacionados aos indivíduos superdotados do gênero feminino ficarão concentrados em três áreas: (a) a identificação do impacto de fatores sociais, culturais e ambientais nas experiências educacionais de alunas, (b) barreiras enfrentadas por elas que podem inibir o seu potencial superior e (c) estudos longitudinais comparando populações estudantis masculinas e femininas de maneira a identificar mudanças sociais e o impacto destas no desenvolvimento

de habilidades. É interessante observar que, embora esta autora tenha publicado estas idéias há cerca de 15 anos, nos deparamos com vieses na indicação de meninos e meninas para programas especiais. Arieti (1976) e Alencar e Fleith (2002) também destacam o número reduzido de oportunidades oferecidas às mulheres para expressar sua criatividade em áreas específicas, com menor encorajamento para um desenvolvimento pleno de talentos criativos em vários domínios.

A percepção dos alunos acerca das atividades e estratégias implementadas no programa é positiva. No sentido de esclarecer pontos sobre a capacidade de julgamento de alunos jovens e sobre a representação que fazem de seus professores, Salvador, Alemany, Martí, Majós, Mestres, Goñi, Gallart e Gimenez (2000) afirmam que os alunos formam uma imagem ideal de seu professor e essa imagem influi na representação que fazem de seu professor. Neste sentido, fatores afetivos, tais como disponibilidade dirigida ao aluno, o respeito e o afeto que lhe transmite e a capacidade de mostrar-se acolhedor e positivo, constituem o eixo sobre o qual se baseiam as representações dos alunos. De acordo com os autores, o peso desses fatores é mais elevado quanto mais baixo for o nível de escolaridade dos alunos. À medida que este aumenta, os fatores equilibraram-se com outros de natureza acadêmica (domínio do conteúdo, diversidade de técnicas instrucionais adotadas pelo professor etc). É importante ressaltar que a maior parte dos alunos que participou do presente estudo cursavam entre a 3ª e 5ª série do ensino fundamental.

As mães, apesar de avaliarem satisfatoriamente o programa, tinham poucas informações acerca dos objetivos do mesmo e das atividades ali desenvolvidas. Elas expressaram a necessidade de maior esclarecimento e de uma orientação profissional a respeito da melhor maneira de se acompanhar e incentivar seus filhos. Neste sentido, está sendo implementado no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, em parceria com a SEDF, um serviço de apoio a pais de alunos superdotados e talentosos. Segundo Alencar e

Fleith (2001), a parceria com as famílias dos alunos é de fundamental importância no processo de desenvolvimento dos mesmos. Conforme defendem estas autoras:

No caso de escolas ou redes de ensino que oferecem programas para superdotados, é imprescindível manter abertos os canais de comunicação com a família. É importante que os pais sejam notificados (por escrito ou verbalmente) a respeito da filosofia, objetivos e práticas educacionais adotados pelo programa, bem como da relevância do acompanhamento dos pais nas atividades desenvolvidas no programa. (p. 114)

Da mesma maneira, os professores da sala de aula regular relataram uma falta de conhecimento ou informações a respeito do programa. Verificou-se, ainda, uma falta de comunicação entre a escola regular e a sala de recursos. Os professores da sala de recursos não tinham nenhuma forma sistematizada de comunicação com os professores regentes de seus alunos e, tampouco, estes em relação àqueles. Um dos objetivos do *Modelo de Enriquecimento Escolar* (Renzulli, 1986; Renzulli & Reis, 1997) é estabelecer uma parceria e um ambiente de cooperação entre professores da sala de aula regular e professores da sala de recursos. O que se observa é uma falta de integração entre o trabalho desenvolvido no programa e o implementado no ensino regular.

Muitos professores da sala de aula regular apresentaram dificuldade em identificar seus alunos que participavam do programa. Isto, provavelmente, é reflexo da ausência de uma definição clara do conceito de superdotação por parte destes professores. Eles, tampouco, desenvolviam estratégias de ensino específicas para trabalhar com estes alunos. Alguns mitos surgiram dos conceitos apresentados, como por exemplo, de que superdotação é sinônimo de genialidade ou que o superdotado se destaca, especialmente, em termos de rendimento acadêmico. A importância de se ter uma definição de superdotação deve-se ao fato de que, dentro da escola, o professor, à luz deste entendimento, poderá facilitar o desenvolvimento de seu aluno, estimulando seus interesses e habilidades, provendo oportunidades de desenvolvimento profissional e indicando-o para programas especiais (Chan & Chan, 1999;

Maia-Pinto e Fleith, no prelo; Shaughnessy, Stockard, Stanley & Siegel, 1996; Webstby, 1997). Neste sentido, Galloway e Porath (1997) afirmam que a concepção inadequada do professor sobre superdotação pode resultar em uma expectativa inapropriada sobre o aluno superdotado, colocando-o em risco.

A maior parte dos professores, que reconheciam traços diferenciados em seus alunos, usava estratégias que não atendiam às necessidades de alunos superdotados. Os trabalhos desenvolvidos eram, em sua maior parte, de monitoria, de trabalho paralelo para atender dúvidas “diferenciadas” e sugestão de bibliografias. Há, na literatura (Maia-Pinto & Fleith, no prelo; Porath, 1997; Siegel & Moore, 1994; Tirri, Tallent-Runnels & Adams, 1998; Westberg, Archambault & Brown, 1997), algumas descrições de estratégias semelhantes adotadas com esse tipo de clientela sem muito êxito.

Por outro lado, os professores que atuavam no programa apresentavam uma definição mais clara de superdotação e em consonância com o *Modelo de Enriquecimento Escolar*. As respostas mais frequentes estavam relacionadas ao conhecimento e/ou habilidade acima da média (dimensão cognitiva, aluno com habilidade acima da média em uma ou mais áreas), envolvimento com a tarefa (dimensão afetiva, empenho pessoal, paixão pelo que faz, desenvolvimento de trabalhos em quantidade, com qualidade e persistência) e criatividade (destaque na área artística, comportamento de originalidade, apresentação de idéias criativas e brilhantes).

Entretanto, apesar de citarem o *Modelo de Enriquecimento Escolar* como base para seu trabalho no programa, as atividades e estratégias desenvolvidas nas salas de recursos aproximavam-se, apenas parcialmente, das propostas do modelo. Os objetivos das atividades implementadas eram oferecer atendimento complementar, trabalhar a área de interesse do aluno, desenvolver as habilidades do aluno, facilitar o acesso à informação e desenvolver a socialização, o raciocínio crítico e criativo. Já as estratégias instrucionais envolviam aprofundamento e enriquecimento de conteúdos, atendimento de alunos de vários níveis na

mesma sala de recursos, auto-avaliação do aluno, elaboração de projetos criativos. Neste sentido o papel do professor seria o de facilitador. Para os professores, a sala de recursos se diferencia da escola regular na medida em que não apresenta um programa definido, oferece uma diversidade de atividades, estimula o debate de idéias e não apresenta um planejamento rígido. Este relato do professor vai ao encontro da proposta do *Modelo de Enriquecimento Escolar*, deixando, porém, em aberto uma questão persistente em relação às práticas educacionais: até que ponto o professor internaliza o seu conhecimento de maneira a transformá-lo em prática?

Para isso, os professores do programa sugeriram a elaboração de um curso de longo prazo onde fossem abordados aspectos relacionados à identificação dos superdotados, à criatividade e ao *Modelo de Enriquecimento Escolar*, de maneira prática. Sugeriram, também, a presença de um profissional de educação que pudesse orientá-los no dia a dia em seus planejamentos, assim como reuniões com os psicólogos da equipe para que pudessem esclarecer dúvidas sobre a interação com estes alunos em sala de aula e famílias. Neste sentido, Westberg e Archambault (1995) afirmam que os professores não têm uma predisposição natural para correr riscos. Além disso, a cultura da escola, a ausência de um líder eficiente e um suporte administrativo limitado, influenciava a prontidão destes professores para experimentarem novas práticas. Um outro fator observado por Westberg e Archambault é o fato de que, quando os professores de sala colaboram com especialistas, tanto na elaboração das estratégias de sala quanto nas atividades de treinamento profissional, seu desempenho em sala de aula melhora.

Estes autores discutem que há um reconhecimento por parte dos educadores de que a colaboração entre professores tem um grande impacto em suas práticas, porém, o tempo limitado para este tipo de colaboração constitui sempre uma barreira. Afirmam, ainda, que os professores têm pouco ou nenhum preparo profissional para adaptar o ensino de forma a atender as necessidades dos alunos superdotados. Este conhecimento limitado sobre a

diversidade em sala de aula favorece o surgimento de mitos a respeito de como trabalhar com grupos heterogêneos.

Outro aspecto importante acerca do programa diz respeito ao estado precário em que se encontravam as salas de recursos. Um programa voltado para o desenvolvimento da excelência, que visa o aprimoramento profissional e o futuro, necessita de material e espaço que favoreçam este desenvolvimento. Csikszentmihalyi (1996) ressalta a importância de se criar um ambiente harmonioso e significativo a fim de ajudar as crianças a tornarem-se criativas. O ambiente físico constitui importante fator no desenvolvimento dos processos criativos uma vez que pode ser facilitador ou bloquear este processo. Neste sentido, Starko (1995) argumenta que o arranjo físico da sala de aula pode nortear o aluno acerca do que é esperado de seu comportamento de independência, escolha e criatividade em sala de aula.

Os resultados do presente estudo possibilitaram o traçado de um perfil de atividades e estratégias de ensino para as salas que desenvolvem as habilidades acadêmicas e outro perfil para as salas que desenvolvem o talento. A partir das análises pode-se supor que as salas que desenvolvem habilidades acadêmicas têm um bom clima de sala de aula, promovendo, de forma razoável, a emergência de comportamentos criativos, autônomos, de expressão de idéias e sentimentos, e o uso flexível de tempo para o desenvolvimento das atividades. As interações pessoais se dão de forma harmônica.

Os professores são, de maneira geral, disponíveis, e respondem de maneira satisfatória às perguntas dos alunos. As atividades são, na maioria das vezes, dirigidas, não promovendo, assim, a independência dos alunos. Frequentemente os temas são sugeridos pelos professores e não visam, completamente, o interesse dos alunos, tampouco, o desenvolvimento de suas habilidades específicas. Os aspectos do conteúdo trabalhados consideravam, parcialmente, a criatividade, problemas reais e interesses do aluno. O ensino de métodos de pesquisa não fazia parte das atividades oferecidas. Neste sentido, o processo de aprendizagem é centralizado na figura do professor. Segundo Fleith (1999), as atividades de enriquecimento do tipo I, II e III,

propostos pelo *Modelo de Enriquecimento Escolar*, sugerem que o aluno seja encorajado a desenvolver habilidades necessárias à elaboração de projetos, usar metodologias típicas de um profissional da área, gerar um produto autêntico e apresentá-lo para uma determinada audiência, bem como desenvolver características afetivas associadas à criatividade como independência, autonomia, persistência e curiosidade. Os resultados deste estudo indicaram que tais objetivos não têm sido contemplados nas salas de recursos que atendem alunos com habilidades acadêmicas.

Em relação às salas de talento, a avaliação foi mais favorável, no entanto, observou-se uma certa falta de liberdade na escolha do tema e da forma de expressão de trabalho. Professores e alunos eram mais motivados. Observou-se, também, uma grande produção de trabalhos por parte dos alunos.

A partir destes resultados, pôde-se observar que os professores têm um conceito relativamente bem formado a respeito de superdotação, mas que, possuem um conhecimento limitado a respeito do *Modelo de Enriquecimento Escolar*. Este conhecimento parcial acerca dos conceitos básicos de superdotação e do modelo deixa o professor numa posição vulnerável, sem segurança para desenvolver um planejamento forte, deixando, assim, o aluno sem um atendimento apropriado. Neste sentido, treinamentos em forma de palestras e aulas expositivas, aos quais os professores vêm se submetendo nos últimos anos, parecem não ser a alternativa mais promissora. Sugere-se o acompanhamento, supervisão e avaliação, sistemática e contínua, juntamente com o professor de suas práticas na sala de recursos.

Neste sentido, pode ser afirmado que o *Modelo de Enriquecimento Escolar* vem sendo gradualmente implementado nas salas de recursos mas ainda não está totalmente internalizado pelo professor, haja vista a transferência gradual da teoria para a prática. A educação do aluno superdotado e talentoso constitui um desafio para educadores e psicólogos. Por isso, estes profissionais precisam se instrumentalizar no sentido de implementar atividades e estratégias que atendam, de fato, às necessidades daquele grupo. Conforme ilustra Alencar (2001):

É fundamental que profissionais envolvidos com a educação, e notadamente os psicólogos escolares, estejam dispostos a enfrentar estes desafios e dar contribuições necessárias. Especialmente, a formação de professores, a preparação de currículos e a organização de programas para alunos com alta habilidade necessitam de grandes investimentos em nosso país. Esforços neste sentido redundarão em menor desperdício de talento e de potencial humano, como vem ocorrendo em consequência das possibilidades limitadas oferecidas ao desenvolvimento da inteligência, da criatividade e do talento. (pp. 153-165)

Capítulo 7

Conclusão e Implicações do Estudo

Este estudo teve como objetivos avaliar o rendimento acadêmico e a criatividade dos alunos de um programa de atendimento ao superdotado e talentoso, investigar a percepção de professores, alunos e mães acerca das atividades e estratégias educacionais implementadas no programa, bem como examinar a extensão em que tais atividades e práticas educacionais se diferenciavam das utilizadas em sala de aula regular. As principais conclusões que emergiram deste estudo foram:

1. Alunos com habilidade em áreas acadêmicas apresentaram rendimento acadêmico superior aos da área artística. Por outro lado, estes alunos obtiveram escores superiores no teste de criatividade quando comparados aos alunos com habilidades acadêmicas.

2. Não foram observadas diferenças significativas entre alunos diagnosticados e alunos em observação com relação ao rendimento escolar e criatividade.

3. A percepção de professores, alunos e mães acerca das atividades e estratégias educacionais empregadas no programa, de maneira geral, era positiva. Entretanto, notou-se a falta de informações sobre os objetivos e o trabalho desenvolvido no programa por parte de pais e professores da sala de aula regular.

4. Observou-se, ainda, que os professores que atuam no programa, apesar de possuírem um referencial teórico sobre superdotação, tinham dificuldade em traduzir teoria em prática.

5. Os resultados da observação nas salas de atendimento do programa assinalaram que as práticas educacionais utilizadas no programa de atendimento ao superdotado e talentoso se diferenciavam moderadamente das empregadas na sala de aula regular. Os resultados sugeriram que os professores ainda não estavam totalmente instrumentalizados para implementar o modelo de atendimento adotado no programa.

Implicações Educacionais

A implantação de um programa especial em uma rede de ensino que atende cerca de 400.000 alunos, de ensino fundamental e médio, em diferentes escolas e localidades não é uma tarefa simples. Verificou-se neste estudo um grande empenho da coordenadora do programa, professores e psicólogos em modernizar e aperfeiçoar o Programa de Atendimento ao Aluno Portador de Altas Habilidades e Talentosos da SEDF. O perfil dos alunos atendidos no programa é heterogêneo e as salas de recursos estão distribuídas em várias regiões administrativas com características muito diferenciadas e, da mesma forma, os professores. Portanto, as sugestões oriundas deste estudo têm o propósito de contribuir para o crescimento do referido programa.

Com relação aos aspectos relativos à organização do programa, observou-se a ausência de registros relacionados a procedimentos administrativos, tais como registro escrito do número de alunos que freqüentam o programa, número de salas de recursos em funcionamento e respectivos professores, registro da freqüência dos alunos ao programa, bem como memorandos e comunicados entre os vários grupos envolvidos no programa (e.g., professores, coordenadores, psicólogos, administradores, alunos, família e comunidade). É interessante ressaltar que não existe nenhum tipo de controle da freqüência dos alunos ao programa nem do horário de chegada e/ou saída dos mesmos nas salas de recursos. Nos dias em que foram efetuadas as sessões de observação, por exemplo, poucos alunos se encontravam presentes. A freqüência irregular do aluno à sala de recursos pode ser um indicador do grau de compromisso familiar com o programa, fruto, talvez, da falta de informações sobre os objetivos do mesmo. Detectou-se, também, uma falta de comunicação não apenas entre a família e professores do programa, mas entre estes e os professores da sala de aula regular, sendo aconselhável que este grupo fosse incluído em grupos de discussão e reuniões de orientação sobre as atividades desenvolvidas no programa. Sugere-se, ainda, um maior interação entre professores e psicólogos do programa.

Do ponto de vista pedagógico, notou-se a ausência de registros do trabalho desenvolvido pelo professor do programa, da produção e desempenho dos alunos e arquivos com resultados de avaliações e intervenções realizadas com alunos e familiares. Para este fim, sugere-se a implementação do uso de *portfolios* conforme proposto no *Modelo de Enriquecimento Escolar*.

Em relação ao gênero dos alunos, observou-se que pode haver vieses na indicação destes para o programa, uma vez que é maior a participação de alunos do gênero masculino, em especial, na área acadêmica. Esse fato aponta para a existência de estereótipos sexuais interferindo na indicação de alunos para o programa. Portanto, é essencial um esclarecimento maior aos professores e pais, por parte dos professores itinerantes e psicólogos, de que o potencial superior em uma área não está vinculado, necessariamente, ao gênero do aluno.

Um outro resultado obtido neste estudo ressalta as oportunidades limitadas de desenvolvimento da criatividade nas salas de habilidades acadêmicas. Este cenário pode ser reflexo do despreparo, da falta de diretrizes precisas para a condução do trabalho e de apoio psicopedagógico no desenvolvimento de estratégias de ensino que estimulem o pensamento criativo. Além disso, pode ser um viés que advém da falta de conhecimento a respeito dos processos criativos e a tendência em relacionar criatividade às áreas artísticas. A falta de preparo explica, também, o fato das estratégias e atividades das salas de recursos estarem moderadamente em consonância com o *Modelo de Enriquecimento Escolar*. As práticas utilizadas nas salas de recursos se assemelhavam a estratégias educacionais tradicionais em que o professor escolhe os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas. Apesar de possuírem um conceito atualizado de superdotação, o professor parece apresentar dificuldade em traduzir teoria em prática. De qualquer modo, é importante ressaltar que os alunos do programa avaliaram-no de forma satisfatória.

Renzulli (1998) argumenta que, ao se implantar um programa, os responsáveis devem deixar claro que não há intenção de se substituir, por completo, programas, iniciativas ou

políticas vigentes. A meta é oferecer condições de aprendizagem exemplar e oportunidades de ensino na estrutura existente. Neste sentido, é de fundamental importância que se constitua uma equipe homogênea em termos de princípios filosóficos e pedagógicos, não necessariamente no que se refere ao estilo de trabalho dos profissionais envolvidos. Renzulli propõe que se forme uma comissão que atuaria em duas linhas-guia: (a) prover informações a todos os membros a respeito do modelo a ser implantado de maneira a gerar grupos de discussão e reflexão acerca do mesmo, (b) promover discussões envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar de forma a não produzir uma ruptura entre grupos de pais, professores, administradores e psicólogos. Segundo o autor, a fragmentação dos grupos desvirtua a comunicação na comunidade escolar e contribui para gerar um clima escolar do tipo “nós versus eles.”

Finalmente, sugere-se a implementação de um curso de capacitação para professores do programa em duas etapas, conforme orientações do *Modelo de Enriquecimento Escolar*. Inicialmente seria desenvolvido um levantamento de interesses, estilos de ensino e estilos de expressão com o objetivo de se traçar um perfil dos professores do programa ajudando-os a identificarem formas apropriadas e motivadoras de atuação no programa. Após esta etapa, o treinamento seria processual com encontros periódicos para exposição e discussão de conteúdo e organização de grupos de acompanhamento e supervisão de planejamento, de reuniões, de projetos e outras ações. Um outro objetivo importante deste treinamento seria instrumentar o professor em métodos e técnicas de pesquisa de modo a estimulá-lo a conduzir estudos em seu campo de atuação.

O *Modelo de Enriquecimento Escolar* propõe uma ação conjunta que envolve não só as atividades de enriquecimento, mas o funcionamento de toda a estrutura do programa simultaneamente. Como já foi descrito neste estudo, integram o *Modelo de Enriquecimento Escolar*, a Estrutura Escolar (currículo regular e grupos de enriquecimento), os Componentes Organizacionais (recursos humanos e materiais para a implementação do modelo) e os

Componentes do Sistema de Transmissão (*Portfolio* do Talento Total, técnicas de modificação curricular e o modelo triádico de enriquecimento). Conforme ilustra Renzulli, (1998) em seu artigo intitulado (1998) “Quando a maré sobe, todos os navios desencalham,” estes três componentes atuam juntos formando uma “maré cheia” capaz de promover e sustentar um programa. As sugestões apresentadas neste capítulo visam fornecer indicadores sólidos para a adaptação adequada do modelo às salas de recursos e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do programa.

Implicações para Futuras Pesquisas

Dentre os aspectos relacionados ao tema do presente estudo que merecem ser melhor explorados, destacam-se:

1. Estudo longitudinal e pesquisação em um curso de capacitação de professores e psicólogos do Programa de Atendimento ao Aluno Portador de Altas Habilidades e Talentosos da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
2. Investigar os efeitos de uma avaliação processual da implementação do *Modelo de Enriquecimento Escolar* no Programa de Atendimento ao Aluno Portador de Altas Habilidades e Talentosos da SEDF no rendimento acadêmico, motivação, criatividade e produtividade dos seus participantes.
3. Examinar diferenças entre grupos de alunos que ingressaram recentemente no Programa os da SEDF e aqueles que freqüentam o programa há mais tempo com relação ao rendimento acadêmico, motivação, criatividade e produtividade.
4. Analisar a influência de variáveis como gênero e nível sócioeconômico no processo de encaminhamento de alunos para programas especiais.
5. Investigar o impacto do Programa de Atendimento ao Aluno Portador de Altas Habilidades e Talentos no rendimento acadêmico e na criatividade em uma grande amostra de alunos.

6. Verificar o impacto de serviços de orientação a pais no desempenho de seus filhos no programa e na escola e em sua definição de superdotação.

7. Investigar o desempenho profissional de alunos egressos do Programa de Atendimento ao Aluno Portador de Altas Habilidades e Talentos da SEDF, bem como sua percepção acerca do programa.

8. Avaliar outras dimensões do Programa de Atendimento ao Aluno Portador de Altas Habilidades e Talentos da SEDF como o processo de identificação e encaminhamento do aluno superdotado.

9. Verificar o nível de criatividade dos alunos atendidos em programas para superdotados e talentosos utilizando testes verbais e figurativos de criatividade.

Referências

- Alencar, E.M.L.S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: E.P.U.
- Alencar, E.M.L.S. (1993). *Criatividade*. (2ª ed.). Brasília: UnB.
- Alencar, E.M.L.S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S., Blumen-Pardo, S. & Castellanos-Simons, D. (2000). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Latin American countries. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed., pp. 817-828). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: E.P.U.
- Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2002). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. Artigo submetido à publicação.
- Amabile, T.M. (1989). *Growing up creativity. Nurturing a lifetime of creativity*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Arieti, S. (1976). *Creativity. The magic synthesis*. New York: Basic Books.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Frust, E.J., Hill, N.H. & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David MacKay.
- Bohn, D.G. (2000, Fall). Gifted program evaluation in progress. *The National Research Center on Gifted and Talented Newsletter*, pp. 1-3.
- Callahan, M.C. (1986). Asking the right questions: The central issues in evaluating programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 30, 38-42.
- Callahan, M.C. & Caldwell, M.S. (1997). *A practitioner's guide to evaluating programs for the gifted* (4ª ed.). Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Campbell, J.R. & Verna, M.A. (1998, April). *Messages from the field: American teachers of the gifted talk back to the research community*. Trabalho apresentado no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Diego, CA.

Chan, D. W., & Chan, L-K. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12, 185-195.

Cook, T.C. & Shadish, W.R., Jr. (1986). Program evaluation: The world science. *Annual Review Psychology*, 37, 193-232.

Cropley, A.J. (1999). Creativity and cognition: Producing effective novelty. *Roeper Review*, 21, 253-261.

Cropley, D.H. & Cropley, A.J. (2000). Fostering creativity in engineering undergraduates. *High Ability Studies*, 11, 207-219.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.

DeBono, E. (1991). *Teaching thinking*. London: Penguin.

Delcourt, M.A.B. (1995). Characteristics related to high level of creativity/productive behavior in secondary school students: A multi-case study. Em E.J. Gubbins, L.J. Emerick, M.A.B. Delcourt, J.L. Newman & M. Imbeau (Orgs.), *Research related to the enrichment triad model* (pp. 35-87). Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented.

Ehlers, K. & Montgomery, D. (1999). Teachers' perception of curriculum modification for students who are gifted. *Proceedings of the American Council on Rural Special Education Conferences* (pp. 95-104). Albuquerque, NM.

Emerick, L.J. (1995). Academic underachievement among the gifted: Revising school failure. Em E.J. Gubbins, L.J. Emerick, M.A.B. Delcourt, J.L. Newman & M. Imbeau (Orgs.), *Research related to the enrichment triad model* (pp. 5-29). Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented.

Feldhusen, J.F. (1986). A conception of giftedness. Em R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Orgs.), *Conception of giftedness* (pp. 112-126). New York: Cambridge University Press.

Feldman, D.H. (1986). Giftedness as a developmentalist sees it. Em R. J. Sternberg & J.E. Davidson (Orgs.), *Conceptions of giftedness* (pp. 285-305). New York: Cambridge University Press.

Ferbezer, I. (1998). Validity and reability of teacher's judgment in identification and follow-up of gifted pupils. *Gifted Education International*, 12, 190-191.

Fleith, D.S. & Alencar, E.M.L.S. (1992). Medidas de criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 319-326.

Fleith, D.S. (1999). Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. *Cadernos de Psicologia*, 5, 37-50.

Fleith, D.S. (2001). Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Cadernos de Educação Especial*, 17, 55-61.

Fleith, D.S. & Virgolim, A.M.R. (1999). Brazilian school – psychologists' training course in gifted education. *Gifted Education International*, 13, 258-264.

Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. (1996). *Educational research. An introduction* (6^a ed.). New York: Longman.

Gallagher, J.J. (1998). Accountability for gifted students. *Phi Delta Kappan*, 79, 739 - 743.

Gallagher, J.J. & Courtright, R.D. (1986). The educational definition of giftedness and its policy implications. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conceptions of giftedness* (pp. 93-111). New York: Cambridge University Press.

Galloway, B. & Porath, M. (1997). Parent and teacher views of gifted children's social abilities. *Roeper Review*, 20, 118-121.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gruber, H.E. (1986). The self-construction of the extraordinary. Em R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Orgs.), *Conception of giftedness* (pp. 247-263). New York: Cambridge University Press.

Gubbins, E.J. (1998, Spring). Evaluating your programs and services. *The National Research Center on Gifted and Talented Newsletter*, pp. 1-5.

Gubbins, E.J. (2000, Fall). Professional development – Not an event. *The National Research Center on Gifted and Talented Newsletter*, pp. 1-3.

Gubbins, E.J., Emerick, L.J., Delcourt, M.A.B., Newman, J.L. & Imbeau, M. (Orgs.). (1995). *Research related to the enrichment triad model*. Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented.

Guenther, Z.C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes.

Guenther, Z.C. & Freeman, J. (2000). *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: E.P.U.

Hertzog, N.B. & Fowler, S.A. (1999). Perspectives: Evaluating an early childhood gifted education program. *Roeper Review*, 21, 222 - 228.

Huck, S.W. & Cormier, W.H. (1996). *Reading statistics and research*. New York: HarperCollins.

Hunsaker, S.L. (1994). Creativity as a characteristic of giftedness: Teachers see it, then they don't. *Roeper Review*, 17, 11-19.

Imbeau, M. (1995). Teachers' attitudes toward curriculum compacting: A comparison of different inservice strategies. Em E.J. Gubbins, L.J. Emerick, M.A.B. Delcourt, J.L. Newman & M. Imbeau (Orgs.), *Research related to the enrichment triad model* (pp. 107-139). Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented.

Kemmis, S. & Stake, R.E. (1999). Evaluating curriculum. *Roeper Review*, 21, 222-228.

Lim, T.K. (1996). Formative evaluation of the high gifted education program. *Roeper Review*, 19, 50 - 54.

Maia-Pinto, R.R. & Fleith, D.S. (no prelo). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*.

- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1995). *Designing qualitative research* (2^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martínez, A.M. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papirus.
- Massé, L. & Gagné, F. (2002). Gifts and talents sources of envy in high school settings. *Gifted Child Quarterly*, 46, 15-29.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministério da Educação. (1995). Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação. (2000). *Censo Educacional*. Brasília: MEC/INEP/SEEC. Wide Web: <http://www.inep.gov.br/censo/escolar.htm>.
- Newman, J.L. (1995). The talents unlimited model and its effects on students' creative productivity. Em E. J. Gubbins, L. J. Emerick, M. A. B. Delcourt, J. L. Newman & M. Imbeau (Orgs.), *Research related to the enrichment triad model* (pp. 88-105). Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented.
- Novaes, M.H. (1999). *Compromisso ou alienação frente ao próximo século*. Rio de Janeiro: NAU.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods* (2^a ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Plucker, J.A. (1999). Reanalyses of student responses to creativity checklist: Evidence of content generality. *Journal of Creative Behavior*, 33, 126-137.
- Porath, M. (1997). Affective and motivational considerations in the assessment of gifted learners. *Roeper Review*, 19, 13-17.
- Reis, S.M. (1987). We can't change what we can't recognize: Understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly*, 31, 83-89.

- Rejskind, G. (2000). TAG teachers: Only the creative need apply. *Roeper Review*, 22, 153-159.
- Renzulli, J.S. (1975). *A guidebook of evaluating programs for the gifted and talented*. Storrs, CT: University of Connecticut Bureau of Educational Research.
- Renzulli, J.S. (1985). Are teachers of the gifted specialists? A landmark decision on employment practices in special education for gifted. *Gifted Child Quarterly*, 29, 24-28.
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Em R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Orgs.), *Conception of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. (1998). A rising tide lifts all ships. *Phi Delta Kappan*, 80, 104-112.
- Renzulli, J.S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 3-54.
- Renzulli, J.S. (2001). *Enriching curriculum for all students*. Arlington Heights, IL: SkyLight.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2^a ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Ross-Fisher, R.L. (1996). Creating an evaluation plan that's right for your program. *Gifted Child Today*, 49, 32-33.
- Salvador, C.C., Alemany, I.G., Martí, E., Majós, T.M., Mestres, M.M., Goñi, J.O., Gallart, I.S. & Giménez, E.V. (2000). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Secretaria de Educação do Distrito Federal (1994). *Atendimento educacional ao aluno portador de altas habilidades* (2^a ed.). Brasília: Departamento de Pedagogia, Divisão de Ensino Especial.
- Shaugnessy, 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.

Siegel, J. & Moore, J.N. (1994, April). *Regular education teachers' attitudes toward their identified gifted and special education students*. Trabalho apresentado no Encontro Anual da American Educational Research Association, Los Angeles, LA.

Siegle, D. (2001, Summer). Overcoming bias in gifted and talented referrals. *Gifted Education Communicator*, 22-25.

Starko, A.J. (1995). *Creativity in the classroom*. White Plains, NY: Longman.

Steele, J.M. (1981). *Assessing instructional climate: The class activities questionnaire*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Orgs.), (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Sullenger, K. & Cashion, M. (1997). Working towards new understandings and practices: A summer institute on gifted education. *Roeper Review*, 20, 50-54.

Tannenbaun, A.J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. Em R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Orgs.), *Conception of giftedness* (pp. 21-51). New York: Cambridge University Press.

Tieso, C. (2000, November). *The effects of grouping and curricular practices on intermediate students' math achievement*. Trabalho apresentado na Annual Convention of the National Association for Gifted Children, Atlanta, GA.

Tieso, C. (2001). *Differentiation made easy*. Trabalho apresentado no 24th Summer Institute on Enrichment Learning and Teaching, Storrs, CT.

Tirri, K.A., Tallent-Runnels, M.K. & Adams, A.M. (1998, April). *Cross-cultural study of teachers attitudes toward gifted children programs*. Trabalho apresentado no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Diego, CA .

Tomlinson, C.A. (1995, October). Differentiating instruction for advanced learners in the mixed-ability middle school classroom. ERIC EC Digest # E536.

Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Urban, K.K. & Jellen, H.G. (1996). *Manual. Test for creative thinking-drawing production*. Frankfurt: Swets.

Virgolim, A.M.R. (1998, Outubro). *Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo Renzulli*. Trabalho apresentado na XXVIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, SP.

Virgolim, A.M.R. & Gubbins, E.J. (2001, Agosto). *Creativity and intelligence: A study of Brazilian gifted and talented students*. Trabalho apresentado na 14ª Conferência Mundial do World Council for Gifted and Talented Children, Barcelona, Espanha.

Webstby, E. (1997). Do teachers value creativity? *Gifted and Talented International*, 12, 15-17.

Westberg, K. & Archambault, F.X., Jr. (1995). *Profiles of successful practices for high ability students in elementary classroom*. Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented.

Westberg, K., Archambault, F. X., Jr. & Brown, S. W. (1997). A survey of classroom practices with third and fourth grade students in the United States. *Gifted and Talented International*, 12, 29-33.

Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Anexos

Atividades de Ensino e Clima de Sala de Aula									
Data: ___/___/___		Dia da Semana: _____		Nome: _____		Código: _____		Nº de alunos em sala: _____	
Início: _____h					Término: _____h				
Atividades de Sala de Aula					Clima de Sala de Aula				
nº	Habilidades Requeridas do Aluno	1ºh	2ºh	3ºh	Relativo ao Aluno	1ºh	2ºh	3ºh	
1.	Os alunos apresentam respostas originais para situações-problema.				Os alunos são estimulados a concluir e tornar público os seus trabalhos.				
2.	Os alunos demonstram entusiasmo pelas atividades desenvolvidas na sala.				Os alunos verbalizam acerca das suas habilidades superiores.				
3.	Os alunos apresentam suas idéias em sala de aula.				O aluno escolhe que atividade fazer dentro de um leque de opções oferecido pelo professor.				
4.	Os alunos elaboram seus próprios projetos.				Os alunos têm oportunidade de conhecer os sentimentos e pensamentos uns dos outros				
5.	Os alunos escolhem o estilo de expressão de sua preferência para desenvolver um projeto.				Os alunos têm a oportunidade de verbalizar que o conteúdo atende os seus interesses.				
6.	As atividades oferecidas demandam do aluno muita memorização.				Os alunos são aceitos incondicionalmente como seres humanos.				
7.	As atividades desenvolvidas demandam do aluno análise de fatos e definições.				Os alunos ajudam-se mutuamente e ao professor na solução de problemas.				
8.	As atividades propostas envolvem o uso de processos lógicos e de raciocínio na solução de problemas complicados.				Os alunos têm a oportunidade de perceber que podem se tornar ainda melhor do que já são como pessoas.				
9.	Os alunos estabelecem relações entre o conteúdo trabalhado e sua experiência de vida.				Os alunos têm livre acesso a diversos materiais de acordo com seu interesse.				
10.	As atividades demandam do aluno o uso das habilidades superiores, de pensamento, tais como avaliação, análise e síntese.				Os alunos têm oportunidade de desenvolver seu potencial e são estimulados a usa-lo de maneira produtiva.				
11.	As atividades envolvem o uso de material diversificado.				Os alunos emitem seu próprio juízo a respeito das coisas.				

Atividades de Sala de Aula					Clima de Sala de Aula				
	Estratégias de Ensino	1ºh	2ºh	3ºh		Relativo ao Professor	1ºh	2ºh	3ºh
12.	O professor apresenta aos alunos uma quantidade diversificada de fatos e definições					O professor estimula o aluno a apresentar idéias com suas próprias palavras.			
13.	O professor apresenta situações novas para que os alunos possam usar o que aprenderam e produzir idéias diferentes.					O professor facilita o desenvolvimento das habilidades dos alunos de maneira que ele tenha um aprendizado auto-confiante, seguro.			
14.	O professor dá <i>feedback</i> ao trabalho dos alunos.					O professor dá atenção a todos os alunos da classe.			
15.	O professor estimula o aluno a explorar conceitos de forma independente.					O professor apresenta senso de humor em sala.			
16.	O professor preocupa-se em ensinar cada criança individualmente.					O professor aprecia e incentiva brincadeiras e risos.			
17.	O professor estabelece conexão entre várias áreas de conhecimento ao apresentar um assunto.					O professor apresenta uma expectativa muito alta com relação ao desempenho do aluno.			
18.	O professor solicita aos alunos que descubram as conseqüências do que aprenderam.					O professor incentiva o aluno a emitir seu próprio juízo a respeito das suas idéias.			
19.	O professor explica e sumariza os conteúdos apresentados.					O professor encoraja os alunos a alcançarem suas aspirações profissionais.			
20.	O professor diferencia as atividades segundo os interesses e habilidades dos alunos					O professor relata experiências pessoais relacionadas ao conteúdo trabalhado.			
21.	O professor se refere sempre às notas, demonstrando preocupação nesse sentido.					O professor apresenta entusiasmo pela atividade de ensino.			
22.	O professor fala a maior parte do tempo da aula.					O professor incentiva a independência dos estudantes.			
23.	O professor utiliza-se de diversas técnicas de ensino.					O professor exige disciplina rígida dentro de sala.			
24.	O professor pede que os alunos levantem problemas em sala de aula.					O professor estimula o aluno no sentido de que ele monitore seu desempenho em uma tarefa.			
25.	O professor pede que os alunos analisem criticamente situações-problema.					O professor elogia idéias originais apresentadas pelos alunos.			

Atividades de Sala de Aula					Clima de Sala de Aula				
	Estratégias de Ensino	1ºh	2ºh	3ºh		Relativo ao Professor	1ºh	2ºh	3ºh
26.	O professor solicita aos alunos que visualizem conseqüências para acontecimentos futuros.					O professor desperta o interesse dos alunos de maneira a formar um clima de envolvimento com a tarefa proposta.			
27.	O professor orienta o aluno como obter mais informações sobre os assuntos estudados.					O professor estimula a perseverança do aluno na finalização de um projeto.			
28.	As atividades oferecidas envolvem pesquisa de campo e experimentação.					O professor responde às perguntas dos alunos.			
29.	As aulas do tipo expositivas são implementadas na sala de recursos.					O professor apresenta um grande entusiasmo pelas tarefas desenvolvidas.			
30.	Mentores orientam projetos específicos na sala de recursos.					O professor está atento à individualidade dos alunos.			
	O Conteúdo	1ºh	2ºh	3ºh		Geral	1ºh	2ºh	3ºh
31.	O conteúdo é relevante para o estudante, está relacionado ao mundo em que ele vive.					Existe um clima de envolvimento com a tarefa proposta.			
32.	O conteúdo aborda problemas do mundo real.					Há espaço para o erro.			
33.	O conteúdo enfatiza acontecimentos futuros.					Constrói-se a partir do erro.			
34.	O conteúdo é planejado tendo em vista o aluno como centro do planejamento.					Existe liberdade para a expressão do humor por parte do aluno.			
35.	As atividades envolvem inventar, desenhar e compor.					Há oportunidade de interação entre os pares.			
36.	O ensino de métodos de pesquisa faz parte das atividades oferecidas.					Os alunos são incentivados a trabalhar de acordo com seu interesse.			
37.	O conteúdo pode ser usado na prática de acordo com o interesse do aluno.					Existe um clima de independência na realização da tarefa proposta.			
38.	O conteúdo estimula a criatividade do aluno.					Nos debates há livre expressão de opiniões.			
39.	O conteúdo é desafiador e estimulante despertando claramente o interesse dos alunos.					O tempo de aula é flexível de acordo com as necessidades dos alunos.			
40.	O conteúdo apresenta informações atualizadas aos alunos.					O aprendizado é divertido e estimulante.			

Impressões do Pesquisador

1- Atividades:

2- Clima:

3- Outros:

Anexo 2

ENTREVISTA COM O ALUNO QUE FREQUENTA O PROGRAMA DE ATENDIMENTO

Protocolo

1. Há quanto tempo você participa da sala de recursos?
2. Você pode descrever as atividades desenvolvidas na sala de recursos?
3. As atividades na sala de recursos são diferentes da sala de aula regular? Como?
4. As atividades desenvolvidas na sala de recurso o(a) ajudam nas tarefas de sala de aula regular? De que maneira?
5. Você gosta de participar do programa? Por que?
6. Você foi informado porque veio para a sala de recursos? Alguém conversou com você sobre isso? Com quem e o que vocês conversaram?
7. Na sua opinião, o que você mais gosta nesse programa?
8. O que poderia ser melhorado nesse programa?
9. As atividades da sala de recursos atendem aos seus interesses? Elas são desafiadoras? Você pode expressar suas idéias?

Concluindo, gostaríamos de fazer algumas perguntas que permitam melhor caracterizar o grupo de pessoas com as quais falamos nesta pesquisa:

1 – Gênero:  Masculino  Feminino

2 – Qual a data do seu nascimento?

3 – Que série e escola você frequenta?

ENTREVISTA COM O PROFESSOR REGENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Protocolo

1. Você tem algum aluno que frequenta o programa de enriquecimento da SEDF? Quantos?
2. Você tem informação de como esse aluno foi indicado para o programa?
3. Você poderia descrever esse aluno?
4. Como você define superdotação? Essa definição é baseada em sua experiência ou em alguma teoria?
5. Você tem informações sobre o trabalho desenvolvido no programa? Que tipo de informações e de que maneira elas chegaram até você?
6. Você notou alguma mudança em seu aluno(a) desde que ele(a) passou a frequentar o programa, seja do ponto de vista acadêmico, social ou emocional?
7. Você já visitou o programa? Qual foi sua impressão?
8. Você mantém algum tipo de contato com os professores do programa?
9. Em sua opinião, quais são os pontos positivos desse programa?
10. Se você fosse dar alguma sugestão para a melhoria do programa, quais seriam?
11. Você desenvolve, em sala de aula, algum trabalho diferenciado com esse aluno que frequenta o programa de enriquecimento?

Concluindo, gostaríamos de fazer algumas perguntas que permitam melhor caracterizar o grupo de pessoas com as quais falamos nesta pesquisa:

1 – Gênero:  Masculino  Feminino

2 – Quantos anos você fez no seu último aniversário?

3 – Há quanto tempo você trabalha como professor?

Há quanto tempo você dá a sua contribuição nesta escola?

À que série você assiste?

4 – Para sua formação você cursou:

Formação de Professor – Normal Instituição:

3º Grau Especialização: Instituição:

Pós Graduação Especialização: Instituição:

5- Já participou de algum treinamento de ensino para superdotado?

 Não  Sim Qual:

Anexo 3

Autorização dos Pais

Caros pais ou responsáveis,

Sou uma aluna do curso de Mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e estou realizando um estudo sobre a participação de crianças do ensino fundamental no programa para alunos com habilidades especiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A nossa intenção é descrever o que mais as crianças gostam neste programa, como ele contribui para o seu desenvolvimento, bem como oferecer subsídios à coordenação do programa com vistas a otimizá-lo.

Para tanto, gostaríamos de pedir a sua permissão para que seu(sua) filho(a), participe desse estudo. Os alunos serão entrevistados e preencherão questionários sobre suas atividades na sala de recursos e na sala de aula regular.

As respostas de seu(sua) filho(a) serão mantidas em sigilo. Suas respostas não serão divulgadas na escola ou na sala de recursos. Os alunos poderão deixar de participar da pesquisa a qualquer momento que desejarem.

O(a) professor(a) da sala de recursos será a pessoas de contato nesse estudo. Se o senhor(a) conceder a autorização para que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa, por favor complete o formulário anexo e envie-o por seu(sua) filho(a) ao(à) professor(a) da sala de recursos até o dia 08 de Junho.

Caso o(a) senhor(a) tenha alguma pergunta a nos fazer, entre em contato conosco:

Renata R. Maia Pinto (mestranda)
Fone: 242-6178
e-mail: renatam@zaz.com.br
Denise de Souza Fleith (professora orientadora)
Universidade de Brasília
Fone: 307-2625 R: 402
fleith@unb.br

Desde já agradecemos sua colaboração e interesse.

Cordialmente,

Renata R. Maia Pinto

Autorização dos Pais

Autorizo meu(minha) filho(a), _____
da _____ série do ensino fundamental da escola _____
a participar do estudo sobre a participação de crianças do ensino fundamental
no programa para alunos com habilidades especiais da Secretaria de Educação
do Distrito Federal, conduzido por Renata Rodrigues Maia Pinto, aluna do
mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Brasília, ____ de _____ de 2001.

Assinatura do pai, mãe ou responsável

Nome do responsável: _____

Telefone para contato: _____

Resultado das Categorias das Atividades e Clima de Sala de Aula

Anexo 4

Categoria: Atividades de Sala de Aula																	
Item	Habilidades Requeridas do Aluno	1ºh		2ºh		3ºh		Total por Item									
		4 salas		3 salas		4 salas		3 salas		4 salas		3 salas					
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
1	Os alunos apresentam respostas originais para situações-problema.	10	62,5	7	58,3	8	50,0	4	33,3	9	56,3	5	41,7	27	56,3	16	44,4
2	Os alunos demonstram entusiasmo pelas atividades desenvolvidas na sala.	13	81,3	9	75,0	12	75,0	8	66,7	13	81,3	9	75,0	38	79,2	26	72,2
3	Os alunos apresentam suas idéias em sala de aula.	14	87,5	10	83,3	14	87,5	10	83,3	13	81,3	9	75,0	41	85,4	29	80,6
4	Os alunos elaboram seus próprios projetos.	8	50,0	4	33,3	7	43,8	3	25,0	6	37,5	2	16,7	21	43,8	9	25,0
5	Os alunos escolhem o estilo de expressão de sua preferência para desenvolver um projeto.	5	31,3	1	8,3	5	31,3	1	8,3	5	31,3	1	8,3	15	31,3	3	8,3
6	As atividades oferecidas demandam do aluno muita memorização.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
7	As atividades desenvolvidas demandam do aluno análise de fatos e definições.	8	50,0	7	58,3	7	43,8	5	41,7	11	68,8	9	75,0	26	54,2	21	58,3
8	As atividades propostas envolvem o uso de processos lógicos e de raciocínio na solução de problemas complicados.	7	43,8	5	41,7	2	12,5	0	0,0	4	25,0	4	33,3	13	27,1	9	25,0
9	Os alunos estabelecem relações entre o conteúdo trabalhado e sua experiência de vida.	12	75,0	8	66,7	11	68,8	7	58,3	10	62,5	6	50,0	33	68,8	21	58,3
10	As atividades demandam do aluno o uso das habilidades superiores, de pensamento, tais como avaliação, análise e síntese.	7	43,8	7	58,3	6	37,5	6	50,0	10	62,5	10	83,3	23	47,9	23	63,9
11	As atividades envolvem o uso de material diversificado.	13	81,3	9	75,0	10	62,5	6	50,0	12	75,0	8	66,7	35	72,9	23	63,9
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		97	55,1	67	50,8	82	46,6	50	37,9	93	52,8	63	47,7	272	51,5	180	45,5
														1h	3h		
Ocorrência Possíveis por Item em 3 salas [1h = (4 obs x 3 salas) x 1 hora] [3h = (4 obs x 3 salas) x 3 horas]														12	36		
Máximo de Ocorrências Possíveis nesta Subcategoria - em 3 salas (somatório dos itens observados em 1 hora e em 3 horas)														132	396		
Ocorrência Possíveis por Item em 4 salas [1h = (4 obs x 4 salas) x 1 hora] [3h = (4 obs x 4 salas) x 3 horas]														16	48		
Máximo de Ocorrências Possíveis nesta Subcategoria - em 4 salas														176	528		

Resultado das Categorias das Atividades e Clima de Sala de Aula

Categoria: Atividades de Sala de Aula																	
Item	Estratégias de Ensino	1ºh		2ºh		3ºh		Total por Item									
		4 salas		3 salas		4 salas		3 salas		4 salas		3 salas					
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
12	O professor apresenta aos alunos uma quantidade diversificada de fatos e definições	12	75,0	8	66,7	8	50,0	5	41,7	12	75,0	8	66,7	32	66,7	21	58,3
13	O professor apresenta situações novas para que os alunos possam usar o que aprenderam e produzir idéias diferentes.	8	50,0	4	33,3	10	62,5	6	50,0	11	68,8	8	66,7	29	60,4	18	50,0
14	O professor dá <i>feedback</i> ao trabalho dos alunos.	15	93,8	1	8,3	15	93,8	11	91,7	14	87,5	10	83,3	44	91,7	22	61,1
15	O professor estimula o aluno a explorar conceitos de forma independente.	7	43,8	3	25,0	9	56,3	5	41,7	7	43,8	3	25,0	23	47,9	11	30,6
16	O professor preocupa-se em ensinar cada criança individualmente.	14	87,5	10	83,3	12	75,0	8	66,7	13	81,3	9	75,0	39	81,3	27	75,0
17	O professor estabelece conexão entre várias áreas de conhecimento ao apresentar um assunto.	4	25,0	1	8,3	7	43,8	4	33,3	5	31,3	2	16,7	16	33,3	7	19,4
18	O professor solicita aos alunos que descubram as conseqüências do que aprenderam.	4	25,0	0	0,0	7	43,8	3	25,0	5	31,3	2	16,7	16	33,3	5	13,9
19	O professor explica e sumariza os conteúdos apresentados.	12	75,0	9	75,0	10	62,5	7	58,3	14	87,5	10	83,3	36	75,0	26	72,2
20	O professor diferencia as atividades segundo os interesses e habilidades dos alunos.	6	37,5	2	16,7	7	43,8	3	25,0	9	56,3	5	41,7	22	45,8	10	27,8
21	O professor se refere sempre às notas, demonstrando preocupação nesse sentido.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
22	O professor fala a maior parte do tempo da aula.	-3	-18,8	-3	-25,0	-3	-18,8	-3	-25,0	-5	-31,3	-5	-41,7	-11	-22,9	-11	-30,6
23	O professor utiliza-se de diversas técnicas de ensino.	5	31,3	2	16,7	5	31,3	2	16,7	9	56,3	6	50,0	19	39,6	10	27,8
24	O professor pede que os alunos levistem problemas em sala de aula.	10	62,5	7	58,3	8	50,0	4	33,3	8	50,0	4	33,3	26	54,2	15	41,7
25	O professor pede que os alunos analisem criticamente situações-problema.	7	43,8	3	25,0	8	50,0	4	33,3	12	75,0	8	66,7	27	56,3	15	41,7
26	O professor solicita aos alunos que visualizem conseqüências para acontecimentos futuros.	5	31,3	2	16,7	7	43,8	3	25,0	8	50,0	4	33,3	20	41,7	9	25,0
27	O professor orienta o aluno como obter mais informações sobre os assuntos estudados.	8	50,0	4	33,3	5	31,3	1	8,3	7	43,8	4	33,3	20	41,7	9	25,0
28	As atividades oferecidas envolvem pesquisa de campo e experimentação.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,3	1	8,3	1	2,1	1	2,8
29	As aulas do tipo expositivas são implementadas na sala de recursos.	0	0,0	0	0,0	-1	-6,3	-1	-8,3	-1	-6,3	-1	-8,3	-2	-4,2	-2	-5,6
30	Mentores orientam projetos específicos na sala de recursos.	0	0,0	0	0,0	1	6,3	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,1	1	2,8
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		114	37,5	53	23,2	115	37,8	63	27,6	129	42,4	78	34,2	358	39,3	194	28,4
														xºh	TI		
Ocorrência Possíveis por Item em 3 salas [1h = (4 obs x 3 salas) x 1 hora] [3h = (4 obs x 3 salas) x 3 horas]														12	36		
Máximo de Ocorrências Possíveis nesta Subcategoria - em 3 salas (somatório dos itens observados em 1 hora e em 3 horas)														228	684		
Ocorrência Possíveis por Item em 4 salas [1h = (4 obs x 4 salas) x 1 hora] [3h = (4 obs x 4 salas) x 3 horas]														16	48		
Máximo de Ocorrências Possíveis nesta Subcategoria - em 4 salas														304	912		

Resultado das Categorias das Atividades e Clima de Sala de Aula

Categoria: Atividades de Sala de Aula																	
Item	Conteúdo	1ºh		2ºh		3ºh		Total por Item									
		4 salas		3 salas		4 salas		3 salas		4 salas		3 salas					
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
31	O conteúdo é relevante para o estudante, está relacionado ao mundo em que ele vive.	13	81,3	9	75,0	12	75,0	8	66,7	13	81,3	9	75,0	38	79,2	26	72,2
32	O conteúdo aborda problemas do mundo real.	13	81,3	9	75,0	12	75,0	8	66,7	11	68,8	7	58,3	36	75,0	24	66,7
33	O conteúdo enfatiza acontecimentos futuros.	11	68,8	7	58,3	11	68,8	7	58,3	8	50,0	5	41,7	30	62,5	19	52,8
34	O conteúdo é planejado tendo em vista o aluno como centro do planejamento.	9	56,3	5	41,7	10	62,5	6	50,0	12	75,0	8	66,7	31	64,6	19	52,8
35	As atividades envolvem inventar, desenhar e compor.	11	68,8	7	58,3	11	68,8	7	58,3	7	43,8	3	25,0	29	60,4	17	47,2
36	O ensino de métodos de pesquisa faz parte das atividades oferecidas.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
37	O conteúdo pode ser usado na prática de acordo com o interesse do aluno.	11	68,8	7	58,3	12	75,0	8	66,7	12	75,0	8	66,7	35	72,9	23	63,9
38	O conteúdo estimula a criatividade do aluno.	13	81,3	9	75,0	13	81,3	9	75,0	13	81,3	9	75,0	39	81,3	27	75,0
39	O conteúdo é desafiador e estimulante despertando claramente o interesse dos alunos.	10	62,5	6	50,0	11	68,8	7	58,3	13	81,3	9	75,0	34	70,8	22	61,1
40	O conteúdo apresenta informações atualizadas aos alunos.	12	75,0	8	66,7	10	62,5	6	50,0	11	68,8	7	58,3	33	68,8	21	58,3
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		103	64,4	67	55,8	102	63,8	66	55,0	100	62,5	65	54,2	305	63,5	198	55,0
													xºh	TI			
Ocorrência Possíveis por Item em 3 salas													12	36			
Máximo de Ocorrências Possíveis nesta Subcategoria - em 3 salas													120	360			
Ocorrência Possíveis por Item em 4 salas													16	48			
Máximo de Ocorrências Possíveis nesta Subcategoria - em 4 salas													160	480			
QUANTIDADE MÁXIMA DE OCORRÊNCIAS POSSÍVEIS NA CATEGORIA EM 3 SALAS													1.440				
QUANTIDADE MÁXIMA DE OCORRÊNCIAS POSSÍVEIS NA CATEGORIA EM 4 SALAS													1.920				
													n	%			
QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS APONTADAS NA CATEGORIA EM 3 SALAS													572	39,7			
QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS APONTADAS NA CATEGORIA EM 4 SALAS													935	48,7			

Resultado das Categorias das Atividades e Clima de Sala de Aula

Categoria: Clima de Sala de Aula

Item	Relativo ao Aluno	1ºh		2ºh		3ºh		Total por Item									
		4 salas		3 salas		4 salas		3 salas									
		n	%	n	%	n	%	n	%								
1	Os alunos são estimulados a concluir e tornar público os seus trabalhos.	9	56,3	5	41,7	6	37,5	2	16,7	8	50,0	4	33,3	23	47,9	11	30,6
2	Os alunos verbalizam acerca das suas habilidades superiores.	5	31,3	2	16,7	4	25,0	1	8,3	4	25,0	1	8,3	13	27,1	4	11,1
3	O aluno escolhe que atividade fazer dentro de um leque de opções oferecido pelo professor.	4	25,0	1	8,3	4	25,0	1	8,3	7	43,8	4	33,3	15	31,3	6	16,7
4	Os alunos têm oportunidade de conhecer os sentimentos e pensamentos uns dos outros	11	68,8	7	58,3	12	75,0	8	66,7	13	81,3	9	75,0	36	75,0	24	66,7
5	Os alunos têm a oportunidade de verbalizar que o conteúdo atende os seus interesses.	8	50,0	4	33,3	6	37,5	2	16,7	9	56,3	5	41,7	23	47,9	11	30,6
6	Os alunos são aceitos incondicionalmente como seres humanos.	15	93,8	11	91,7	14	87,5	10	83,3	13	81,3	9	75,0	42	87,5	30	83,3
7	Os alunos ajudam-se mutuamente e ao professor na solução de problemas.	13	81,3	9	75,0	10	62,5	6	50,0	12	75,0	8	66,7	35	72,9	23	63,9
8	Os alunos têm a oportunidade de perceber que podem se tornar ainda melhor do que já são como pessoas.	4	25,0	0	0,0	4	25,0	0	0,0	4	25,0	0	0,0	12	25,0	0	0,0
9	Os alunos têm livre acesso a diversos materiais de acordo com seu interesse.	9	56,3	5	41,7	7	43,8	3	25,0	7	43,8	3	25,0	23	47,9	11	30,6
10	Os alunos têm oportunidade de desenvolver seu potencial e são estimulados a usa-lo de maneira produtiva.	11	68,8	7	58,3	7	43,8	3	25,0	11	68,8	7	58,3	29	60,4	17	47,2
11	Os alunos emitem seu próprio juízo a respeito das coisas.	16	100,0	12	100,0	15	93,8	11	91,7	14	87,5	10	83,3	45	93,8	33	91,7
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		105	59,7	63	47,7	89	50,6	47	35,6	102	58,0	60	45,5	296	56,1	170	42,9
														xºh	TI		
Ocorrência Possíveis por Item em 3 salas [1h = (4 obs x 3 salas) x 1 hora] [3h = (4 obs x 3 salas) x 3 horas]														12	36		
Máximo de Ocorrências Possíveis nesta Subcategoria - em 3 salas (somatório dos itens observados em 1 hora e em 3 horas)														132	396		
Ocorrência Possíveis por Item em 4 salas [1h = (4 obs x 4 salas) x 1 hora] [3h = (4 obs x 4 salas) x 3 horas]														16	48		
Máximo de Ocorrências Possíveis nesta Subcategoria - em 4 salas														176	528		

Resultado das Categorias das Atividades e Clima de Sala de Aula

Categoria: Clima de Sala de Aula

Item	Relativo ao Professor	1ºh		2ºh		3ºh		Total por Item									
		4 salas		3 salas		4 salas		3 salas									
		n	%	n	%	n	%	n	%								
12	O professor estimula o aluno a apresentar idéias com suas próprias palavras.	12	75,0	8	66,7	14	87,5	10	83,3	13	81,3	9	75,0	39	81,3	27	75,0
13	O professor facilita o desenvolvimento das habilidades dos alunos de maneira que ele tenha um aprendizado auto-confiante, seguro.	8	50,0	4	33,3	7	43,8	3	25,0	11	68,8	7	58,3	26	54,2	14	38,9
14	O professor dá atenção a todos os alunos da classe.	13	81,3	9	75,0	14	87,5	10	83,3	12	75,0	8	66,7	39	81,3	27	75,0
15	O professor apresenta senso de humor em sala.	12	75,0	8	66,7	11	68,8	7	58,3	11	68,8	7	58,3	34	70,8	22	61,1
16	O professor aprecia e incentiva brincadeiras e risos.	14	87,5	10	83,3	13	81,3	9	75,0	10	62,5	6	50,0	37	77,1	25	69,4
17	O professor apresenta uma expectativa muito alta com relação ao desempenho do aluno.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
18	O professor incentiva o aluno a emitir seu próprio juízo a respeito das suas idéias.	12	75,0	8	66,7	12	75,0	8	66,7	12	75,0	8	66,7	36	75,0	24	66,7
19	O professor encoraja os alunos a alcançarem suas aspirações profissionais.	4	25,0	0	0,0	5	31,3	1	8,3	3	18,8	0	0,0	12	25,0	1	2,8
20	O professor relata experiências pessoais relacionadas ao conteúdo trabalhado.	8	50,0	4	33,3	7	43,8	4	33,3	8	50,0	5	41,7	23	47,9	13	36,1
21	O professor apresenta entusiasmo pela atividade de ensino.	10	62,5	6	50,0	9	56,3	5	41,7	11	68,8	7	58,3	30	62,5	18	50,0
22	O professor incentiva a independência dos estudantes.	5	31,3	1	8,3	6	37,5	2	16,7	6	37,5	2	16,7	17	35,4	5	13,9
23	O professor exige disciplina rígida dentro de sala.	-5	-31,3	-5	-41,7	-3	-18,8	-3	-25,0	-2	-12,5	-2	-16,7	-10	-20,8	-10	-27,8
24	O professor estimula o aluno no sentido de que ele monitore seu desempenho em uma tarefa.	5	31,3	1	8,3	6	37,5	2	16,7	5	31,3	1	8,3	16	33,3	4	11,1
25	O professor elogia idéias originais apresentadas pelos alunos.	12	75,0	8	66,7	11	68,8	7	58,3	11	68,8	7	58,3	34	70,8	22	61,1
26	O professor desperta o interesse dos alunos de maneira a formar um clima de envolvimento com a tarefa proposta.	8	50,0	4	33,3	9	56,3	5	41,7	11	68,8	7	58,3	28	58,3	16	44,4
27	O professor estimula a perseverança do aluno na finalização de um projeto.	12	75,0	8	66,7	8	50,0	4	33,3	12	75,0	8	66,7	32	66,7	20	55,6
28	O professor responde às perguntas dos alunos.	16	100,0	12	100,0	13	81,3	9	75,0	14	87,5	10	83,3	43	89,6	31	86,1
29	O professor apresenta um grande entusiasmo pelas tarefas desenvolvidas.	7	43,8	3	25,0	7	43,8	3	25,0	9	56,3	5	41,7	23	47,9	11	30,6
30	O professor está atento à individualidade dos alunos.	7	43,8	3	25,0	6	37,5	2	16,7	8	50,0	4	33,3	21	43,8	9	25,0
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		160	52,6	92	40,4	155	51,0	88	38,6	165	54,3	99	43,4	480	52,6	279	40,8
														xºh	TI		
Ocorrência Possíveis por Item em 3 salas [1h = (4 obs x 3 salas) x 1 hora] [3h = (4 obs x 3 salas) x 3 horas]														12	36		
Máximo de Ocorrências Possíveis nesta Subcategoria - em 3 salas (somatório dos itens observados em 1 hora e em 3 horas)														228	684		
Ocorrência Possíveis por Item em 4 salas [1h = (4 obs x 4 salas) x 1 hora] [3h = (4 obs x 4 salas) x 3 horas]														16	48		
Máximo de Ocorrências Possíveis nesta Subcategoria - em 4 salas														304	912		

Resultado das Categorias das Atividades e Clima de Sala de Aula

Categoria: Clima de Sala de Aula

Item	Geral	1ºh		2ºh		3ºh		Total por Item									
		4 salas		3 salas		4 salas		3 salas		4 salas		3 salas					
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
31	Existe um clima de envolvimento com a tarefa proposta.	14	87,5	10	83,3	12	75,0	8	66,7	11	68,8	7	58,3	37	77,1	25	69,4
32	Há espaço para o erro.	15	93,8	11	91,7	13	81,3	9	75,0	14	87,5	10	83,3	42	87,5	30	83,3
33	Constrói-se a partir do erro.	8	50,0	4	33,3	8	50,0	4	33,3	10	62,5	6	50,0	26	54,2	14	38,9
34	Existe liberdade para a expressão do humor por parte do aluno.	14	87,5	10	83,3	13	81,3	9	75,0	13	81,3	9	75,0	40	83,3	28	77,8
35	Há oportunidade de interação entre os pares.	14	87,5	10	83,3	14	87,5	10	83,3	13	81,3	9	75,0	41	85,4	29	80,6
36	Os alunos são incentivados a trabalhar de acordo com seu interesse.	7	43,8	3	25,0	8	50,0	4	33,3	8	50,0	4	33,3	23	47,9	11	30,6
37	Existe um clima de independência na realização da tarefa proposta.	5	31,3	1	8,3	6	37,5	2	16,7	5	31,3	1	8,3	16	33,3	4	11,1
38	Nos debates há livre expressão de opiniões.	14	87,5	10	83,3	14	87,5	10	83,3	13	81,3	9	75,0	41	85,4	29	80,6
39	O tempo de aula é flexível de acordo com as necessidades dos alunos.	15	93,8	11	91,7	14	87,5	10	83,3	14	87,5	10	83,3	43	89,6	31	86,1
40	O aprendizado é divertido e estimulante.	8	50,0	4	33,3	11	68,8	7	58,3	9	56,3	5	41,7	28	58,3	16	44,4
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		114	71,3	74	61,7	113	70,6	73	60,8	110	68,8	70	58,3	337	70,2	217	60,3
													xºh	TI			
Ocorrência Possíveis por Item em 3 salas													12	36			
Máximo de Ocorrências Possíveis nesta Subcategoria - em 3 salas													120	360			
Ocorrência Possíveis por Item em 4 salas													16	48			
Máximo de Ocorrências Possíveis nesta Subcategoria - em 4 salas													160	480			
MÁXIMO DE OCORRÊNCIAS POSSÍVEIS NA CATEGORIA EM 3 SALAS													1.440				
MÁXIMO DE OCORRÊNCIAS POSSÍVEIS NA CATEGORIA EM 4 SALAS													1.920				
													n	%			
QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS APONTADAS NA CATEGORIA EM 3 SALAS													666	46,3			
QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS APONTADAS NA CATEGORIA EM 4 SALAS													1.113	58,0			