

CRISTINA MARIA DE LURDES RIBEIRO ABREU

**«SOBREDOTAÇÃO: PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIAS.
UM ESTUDO DE CASO»**

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA NORA CAVACO

COORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR JORGE LEMOS

ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett

LISBOA

2013

CRISTINA MARIA DE LURDES RIBEIRO ABREU

**«SOBREDOTAÇÃO: PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIAS.
UM ESTUDO DE CASO»**

ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Dissertação apresentada para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Nora Cavaco

Coorientador: Professor Doutor Jorge Lemos

LISBOA

2013

AGRADECIMENTOS

*“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu”.*

Fernando Pessoa

Muitas foram as pessoas que cruzaram o meu caminho durante a consecução deste trabalho.

Agradeço, sinceramente, a todas!

Muito particularmente,

À minha orientadora, Professora Doutora Nora Cavaco, pela sua dedicada e compreensiva atenção tornando viável a concretização deste propósito pessoal.

Ao meu co-orientador, Professor Doutor Jorge Lemos, o seu incentivo e encorajamentos constantes, o rigor pedagógico e científico, a sua dedicação e suporte que, tal como na epígrafe do nosso grande Poeta, que, em absoluto, lhe dedico, me tornou possível ultrapassar os múltiplos e diversificados *bojadores* que enfrentei e, agradecida, exclamar “valeu a pena” e se “*espelhou o céu*”! Obrigado.

Aos participantes respondentes deste estudo e ao diretor da escola que viabilizou a realização deste estudo.

Aos meus colegas agradeço a partilha e o espírito de entreajuda, especialmente à Natália, João Zão e Fátima Lopes.

Aos meus pais, por todo o suporte, preocupação e conselhos, que me ajudaram a chegar onde cheguei e a ser quem sou hoje. Obrigado por tudo.

Ao Armando, meu marido, de todas as horas, por todo o amor, carinho, apoio e força.

À minha querida e inspiradora filha, Catarina, que foi a que mais “sofreu” as minhas ausências, agradeço a sua dedicação e atenção dispensada, que permitiu que em nenhum momento me sentisse só, e à qual dedico este trabalho.

RESUMO

Compreender as necessidades e interesses das crianças sobredotadas tem constituído um dos grandes desafios da educação diferenciada. Estas crianças são vistas, pela maioria das pessoas, como crianças com uma inteligência extraordinária, que frequentam turmas avançadas ou convivem com os mais velhos, os “geniosinhos”. No entanto, estes juízos de valor, mitos e rótulos, são extremamente prejudiciais para as crianças e as famílias, pois perpetuam preconceitos erróneos, cerceadores de oportunidades de crescimento e de desenvolvimento, assim como se apresentam, muitas vezes, como entraves à pesquisa e ao conhecimento do que são as crianças sobredotadas: a sua personalidade, as suas características e os seus direitos.

A inteligência das crianças sobredotadas pode manifestar-se em diversas áreas, pelo que a identificação promove o recurso a entrevistas e a escalas de desempenho, percepção dos pais e interesses das próprias crianças, deixando para trás, os limitativos testes de Quociente de Inteligência (Q.I.), por não verificação, da parte emocional.

A sobredotação é algo valiosa e deveria ser respeitada como tal, começando pela Legislação Portuguesa, que não a contempla como Necessidade Educativa Especial sendo urgente e necessário dar a conhecer aos pais, professores e comunidade em geral por a sobredotação não escolher cidade, género, condições socioeconómicas.

A parte teórica deste trabalho centra-se em dois capítulos: (i) a evolução do conceito da sobredotação, onde apresentamos as várias conceções teóricas da atualidade; (ii) a clarificação do conceito e as características da criança sobredotada e a intervenção educativa, onde a educação diferenciada, as medidas educativas e respetivo quadro legal, e a visão dos professores face à sobredotação se apresentam como um “direito”.

Caracterizamos e distinguimos, as metodologias quantitativas e as qualitativas, justificando a nossa opção pela metodologia qualitativa, objetivando a compreensão e distorcendo o menos possível as experiências dos participantes/atores sociais a estudar, e pelo “estudo de caso”, como “modo de investigação”.

Na parte empírica, apresentamos a problemática e a nossa pergunta de partida e, de seguida, algumas interrogações com a finalidade de facilitar a abordagem ao problema enunciado, com o objectivo de melhor a operacionalizar.

Pretendemos, como objetivo central deste estudo, investigar um fenómeno num contexto real, por um lado, para compreender a percepção de competências dos professores do ensino regular face à sobredotação e, por outro, procurar evidências que confirmem a nossa hipótese de que a formação dos professores, neste sentido, é imprescindível para que possam cumprir uma diferenciação pedagógica, que tome em consideração a situação dos alunos com excepcionais qualidades de aprendizagem.

Para realizar o estudo foi solicitado a quatro Professores, que lecionavam a turma GAMA, do 3º Ciclo do Ensino Básico (um de cada Área Curricular: Línguas, Ciências Humanas / Sociais, Matemática / Ciências Experimentais e Expressões e que se encontravam em exercício de funções, pelo menos, desde o início do ano letivo, o que permitirá uma maior confiança nos dados a recolher), que participassem neste estudo. Os professores foram esclarecidos acerca dos objetivos do estudo e dos procedimentos. Para recolha de dados, realizámos uma entrevista semi-estruturada a cada um dos membros participantes, com a apresentação de um simples corpo de questões, que, a nosso ver, poderiam ajudar a compreender o problema elencado na nossa questão de partida.

Os resultados obtidos põem em evidência o desejo dos professores face à necessidade de uma maior e melhor formação acerca da temática, embora tenhamos verificado que estes revelam um conhecimento relativo sobre a sobredotação.

Palavras-chave: Sobredotação, Educação Diferenciada, Visão dos professores

ABSTRACT

One of the biggest challenge to differentiated education has been the understanding the necessities and interests of overgifted children. These children have been standing as having a superior intelligence by people and attending advanced classes or socializing with elder people. However these opinions, ideas are extremely damful for those children and families as they perpetuate wrong preconceptions avoiding them to grow up and develop as they are and locking the opportunities of further investigation and knowledge about this kind of children.

The overgifted children intelligence can appear in different situations what promotes the resource of interviews, performance scales, the parents' perception, the children's interests, making the restrictive intelligence tests not that relevant because they don't include the emotional part.

To be overgifted is something very valuable and should be respected what doesn't happen in the Portuguese legislation, because it doesn't recognize it as "Special/Differentiated Education". It's urgent and very necessary to make parents, teachers and community to know that "Overgifted" don't choose town, sex or social economic conditions.

The theoretical part of this work is based on two chapters: (i) Conception evolution of the Overgifted where are presented the several theoretical conceptions at the present time; (ii) The concept clarification and the overgifted children's characteristics and educational intervention, where the differentiated education must be recognized, that means rules and its legal support. Overgifted children might be seen as a "right" by school and teachers.

Our investigation is based on the "Study Case". We characterize and distinguish the quantitative from the qualitative methodologies. To justify our qualitative methodology option comprehension is privileged trying as much clear as possible as a "procedure of investigation".

The empirical part is based on the "Overgifted children problem" and on the starting question, trying to analyze this subject so that things could be better. The main purpose of this study is to analyze this phenomenon in a real situation. First to understand how common teachers deal with overgifted children, on the other hand to find out how necessary and important is to have more information available in school in order that teachers can be better in their pedagogical practice, having clearly in mind that these students have exceptional learning qualities.

To conclude, four teachers were asked to participate in this analysis, because they have been teaching since the beginning of this school year which is trust worthy. They were teaching the class “Gama” of the third “ciclo ensino básico” – Curricular Area – Languages; Social Human/Science; Maths/Experimental Science and Expressions. The teachers were informed about the purpose of the study and its procedures. To collect information a semi-structured interview to each participant with some simple questions was made. This might help to understand this “problem” as a starting point.

The results put in evidence that teachers need more and better teaching support about this thematic subject. Although we have noticed that the teachers have a relative knowledge about “Overgifted children”.

Key-words: Overgifted children, Differenciaded Education, Teachers vision

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – MOTIVOS E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	5
1. Situação do problema.....	5
2. Identificação e definição do problema.....	6
3. Justificação da escolha.....	6
4. Questões e objetivos de investigação.....	7
5. Questão de partida	7
6. Subquestões	7
7. Objetivo do trabalho.....	7
8. Objetivo geral	8
9. Objetivo específico	8
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	9
1. CONCEITO DE SOBREDOTADO	9
1.1. Abordagem Histórica	9
1.2. O que é a sobredotação: quatro modelos diferentes.....	12
1.3. Mitos e realidades.....	16
2. CARACTERÍSTICAS DOS SOBREDOTADOS.....	21
3. ENQUADRAMENTO LEGAL DA SOBREDOTAÇÃO	24
CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA	28
1. A ESCOLA INCLUSIVA E A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	28
1.1. Medidas Educativas.....	29
2 A VISÃO DOS PROFESSORES.....	32
2.1. A Formação dos Professores Face ao Aluno Sobredotado.....	32
2.2. O Apoio do Professor ao Sobredotado.....	33
2.3. Estratégias Pedagógicas	34
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	36
1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA OU QUANTITATIVA? 36	
2. O ESTUDO DE CASO.....	39
3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	41
3.1. O MÉTODO DE INQUÉRITO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	42
3.2. Análise Documental	43
4. A TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS: A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	44
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	46

1. A ANÁLISE DOCUMENTAL	46
1.1. A escola e o contexto.....	46
1.2. Caracterização da unidade escolar e organização gestonária:	47
1.3. Unidade escolar e organizacional:	49
1.4. Oferta formativa:	49
2. ANÁLISE DE DADOS: AS ENTREVISTAS.....	49
2.1. Identificar um caso de sobredotação.....	50
2.2. Dificuldades no processo didático-pedagógico em lidar com casos de sobredotação	51
2.3. Dificuldades sentidas na elaboração de adaptações curriculares para os alunos sobredotados.....	51
2.4. Percepções dos professores do ensino regular acerca das capacidades / competências dos alunos sobredotados	52
2.5. Formação sobre a temática no percurso académico.....	53
2.6. Importância de formação relativa à sobredotação para o exercício da profissão	54
3. TRIÂNGULAÇÃO DE DADOS.....	55
CONCLUSÃO	57
1. Em jeito de conclusão.....	57
2. Limitações do estudo.....	58
3. Reflexões Finais	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	66
APÊNDICES.....	i

SIGLA E ACRÓNIMOS

AVCM – “Agrupamento Vertical Cima de Vale”

DL – Decreto-Lei

ME – Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAT – Projeto Anual de Turma

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PQA – Professor do Quadro de Agrupamento

RI – Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

“Nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de ignorar os seus membros mais dotados, e todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar esse talento.”

(Winner, 1996 p.11)

Apresentando-se como uma temática, simultaneamente, controversa e desafiante aos atores educativos, pela resposta a dar aos alunos especiais e, sobretudo, pela sua presença real nos nossas escolas e no nosso corpo discente, embora, por vezes, ignorados, a sobredotação e a atenção que lhe é conferida, pelos agentes educativos, concorre para uma integração e inclusão social desejável dos alunos, materializada no conceito “escola inclusiva”. Esta escola inclusiva, face à diversidade de públicos, deve adotar políticas educativas estruturantes como resposta aos interesses e aspirações dos principais interlocutores, pais, alunos e professores. Para Canavarro, (2004) o não cumprimento deste desígnio infere à escola um processo discriminatório do próprio indivíduo.

Corroborando no entendimento, afirmamos que a “escola inclusa” não pode cingir-se ao envolvimento de públicos mais frágeis e vulneráveis, sendo, também, necessário que a escola proporcione uma diferenciação educativa a todos os alunos, de acordo com as suas capacidades, devendo, para tal, promover um investimento consciente nos recursos humanos, assumindo a institucionalização em pleno do princípio da igualdade de oportunidades.

Ao longo dos tempos, a problemática da sobredotação vem suscitando particular interesse pelas episódicas realizações de excecionalidades promovidas por celebridades sobredotadas.

A partir do século XX, a temática da sobredotação recebeu maior atenção por parte dos investigadores nas áreas da educação e da psicologia (Antunes & Almeida, 2008). A evolução do conceito de inteligência assumiu grande relevância no conhecimento e na evolução do conceito da sobredotação. A partir da década de 60, com o trabalho de vários estudiosos, como Renzulli e Gardner, a inteligência passou a ser vista de uma forma multidimensional, modificável e complexa

contribuindo para uma visão da sobredotação como um conceito multidimensional, relacionando diversas áreas da capacidade e do talento (Rodrigues, 2010).

O tema, por si, não mobiliza ainda, satisfatoriamente, os interesses dos investigadores e profissionais da educação, pois esta área não é tão frequentemente trabalhada como outras, no seio das Necessidades Educativas Especiais. Embora preexistam um corpo legal e documental referente à diferenciação pedagógica por parte da comunidade escolar, dá-se mais importância à igualdade de oportunidades, consagrada no Princípio 7º da Declaração dos direitos da criança “...em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais...”. Esta perspetiva está, também, presente em Portugal, na legislação em vigor, designadamente na mais recente, o Decreto-Lei 3/2008.

A legislação não contempla as necessidades compressoras ao nível da formação inicial dos Educadores / Professores, mas, apesar de todas estas carências estruturais, podemos admitir que a sociedade, em particular a escola, está sensibilizada para a individualização do ensino, reclamando, para os alunos sobredotados, um atendimento específico e a rentabilização das suas potencialidades e capacidades singulares de aprendizagem e de realização.

Assim, com esta Dissertação de Mestrado, pretendemos aduzir um modesto contributo para o estudo da sobredotação em Portugal, definindo, como objetivo central, a compreensão das percepções que os professores têm dos alunos que se diferenciam com capacidades físicas e cognitivas, competências académicas específicas, raciocínios lógicos e dedutivos ou pensamento criativo, nitidamente acima da média, bem como, aferir se os professores, em contexto escolar, atendendo às especificidades destes discentes, são capazes de reconhecer e identificar os alunos sobredotados, compreendendo-se, desta forma, da sensibilidade pedagógica docente face a este grupo de alunos.

Partindo destas preocupações, a presente Dissertação encontra-se estruturada do seguinte modo:

No **primeiro** capítulo serão abordados os motivos e objetivos da investigação com a contextualização do problema, dada a peculiar e latente inquietude, constante nos professores, psicólogos e pedagogos, na identificação e compreensão da diversidade cognitivas dos alunos, a definição e justificação do problema, bem como a indicação da questão de partida e questões subsequentes, que nos conduzem a uma resposta às interrogações implícitas expressas nos

objetivos de investigação, génese deste estudo, ou seja, a percepção competencial dos professores no âmbito do fenómeno da sobredotação.

O enquadramento teórico e legal surge no **segundo capítulo**. Aqui, procedemos a uma revisão da literatura. Falarmos de sobredotação ou de habilidades excecionais pressupõe a delimitação do seu conceito para mais clara e melhor percepção do que pode ser incluído no seu conceito, onde são referenciados trabalhos e opiniões de alguns estudiosos sobre sobredotação, como a evolução do conceito de sobredotação, a categorização de modelos e sua clarificação; as características dos sobredotados e o seu enquadramento legal. Porque envolto em misticismos, daremos especial enfoque aos múltiplos mitos que esta temática tem, ao longo dos tempos, suscitado, assumindo-se como condicionadores, porque muito impregnados, ao desenvolvimento de estudos conducentes a uma intervenção pedagógica e legal mais incisiva e plural em favor dos alunos sobredotados.

No **capítulo três**, abordaremos as questões relativas à diferenciação pedagógica e intervenção educativas, perspectivada numa visão de escola inclusiva, decorrente da necessária atenção das escolas e das suas práticas metodológicas integradoras e diferenciadas, implementadas pelo professor e pela comunidade escolar, tais como a referência às medidas de aceleração escolar, de enriquecimento, de agrupamento e a visão dos professores, cuja formação académica lhe confere uma base sustentada para formação contínua específica, como no estudo da sobredotação, anulando medos e angústias tal a assunção de impreparação, pelo desconhecimento genérico do tema, para a avaliação dos alunos com características de sobredotação.

O **capítulo quarto** aborda a metodologia da investigação. Neste capítulo, procuramos caracterizar as diversas abordagens metodológicas, com especial destaque para as metodologias quantitativas e as qualitativas. Apresentamos a nossa justificação pela opção da metodologia qualitativa, visando distorcer o menos possível as experiências dos atores sociais implicados e compreender as razões da sua complementaridade metodológica defendida por diferentes investigadores.

Atendendo ao ensejo de delimitação do nosso campo de investigação, entendemos optar pelo estudo de caso como “modo” de investigação e quadro conceptual, e procuramos explicitar e fundamentar as técnicas de recolha de dados utilizadas, com particular relevância para a utilização do método de inquérito - entrevista semiestruturada.

Posteriormente, **no capítulo cinco**, procedemos à descrição dos processos de análise e tratamento dos dados, considerando, nomeadamente, a análise documental, a análise de conteúdo dos dados e a triangulação de dados.

Após a apresentação da unidade orgânica onde se desenvolve este estudo, o “Agrupamento Vertical Cima de Vale” (AVCV), analisamos os documentos estruturantes e estratégicos da estrutura organizacional e discorremos na análise pelas respostas dos nossos inquiridos.

Finalmente, a **conclusão** do trabalho engloba a discussão dos resultados, as conclusões gerais, as limitações do estudo e as implicações práticas desta investigação.

Nesta, para além de várias inflexões perpetradas aos discursos dos vários “tutores” e agentes educativos e à sua responsabilização, reputamos de especial importância para o bem comum social, de que a educação é pilar basilar, a consciencialização crescente da diversidade tipológica e da extrema dificuldade de sinalização do fenómeno de sobredotação. Por outro lado, chamamos a atenção para a necessidade de colmatar lacunas de formação inicial de professores com uma oferta formativa contínua especializada promovendo, desta forma, maior visibilidade a esta problemática, uma maior e consciente pressão social de intervenção, materializada em políticas educativas inclusivas, promotoras de igualdade de oportunidades e indutoras de mudanças críticas governamentais no setor.

Será adotada a norma APA para citações e referência bibliográfica.

CAPÍTULO I – MOTIVOS E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

1. Situação do problema

“Seja qual for a definição mais consensual de criança sobredotada...[o] seu cérebro de seis anos pode funcionar muito além dessa idade cronológica, mas não deixa de pertencer a um corpo de seis anos, com emoções de seis anos”

(Serra, 2004 p. 18).

Assiste-se a uma peculiar e latente inquietude, presente nos professores, psicólogos e pedagogos, na identificação e compreensão da individualidade e diversidade cognitivas dos alunos, dada a sua implicação na aprendizagem e sucesso escolar dos alunos. Como docente, tenho a percepção da existência de uma realidade escolar disforme e, não raras vezes, alheias de práticas pedagógicas ajustadas a este problema, conseqüentes de múltiplos fatores, desde uma deficiente formação dos atores bem como de orientações pedagógicas voltadas para o frenesim do combate do insucesso escolar, ignorando a identificação e trabalho com os alunos sobredotados. E é notória a atenção crescente com a dimensão de uma “Escola Inclusiva”.

Por conseguinte, ousamos afirmar, e daí a nossa motivação deste estudo, que um número significativo de alunos sobredotados não dispõem, no contexto escolar regular e âmbito das suas necessidades educativas especiais, tanto por falta de legislação específica orientadora e facilitadora das práticas docentes, como pelo desconhecimento da problemática da sobredotação. Mas reiteramos. O alvo da intervenção da educação especial assenta no grupo de alunos com necessidades educativas permanentes resultantes de incapacidades funcionais sendo a intervenção educativa, nos alunos sobredotados, secundarizada, dependendo da sensibilidade e boa vontade dos atores educativos envolvidos.

Sopram contudo, breves e ténues brisas de mudança na atitude dos responsáveis das escolas face a esta problemática, não por convicção gestonária, mas resultante da pressão social, sobretudo das famílias ao reclamar respostas educativas ajustadas às suas necessidades de aprendizagem dos seus educandos e, em grande parte, pressionados, em corresponder positivamente a lógicas de poder, para continuidade funções.

Os discentes sobredotados têm em comum um conjunto de características particulares que os atores com os quais interagem, professores, pais e outros agentes educativos, têm de conhecer e providir respostas educativas adaptadas ao desenvolvimento das suas potencialidades, considerando, como preconizam Guenther (2000) ou Pereira (1998), que o talento individual beneficiará sempre o bem público, sendo que a sociedade e a escola devem preocupar-se com a dotação de meios conducentes à identificação e ao pleno desenvolvimento das necessidades destes alunos.

2. Identificação e definição do problema

Com o presente estudo, pretendemos abordar um dos problemas que se apresenta cada vez mais relevante e constitui um dos desafios para a dimensão inclusiva da escola hodierna: a problemática do aluno sobredotado e a sua completa inclusão, traduzida nas oportunidades geradas, pela escola e seus atores, face às necessidades educacionais especiais de um aluno sinalizado e aos procedimentos pedagógicos diferenciados que lhes são requeridos.

A existência de alunos que, notoriamente, se diferenciam dos restantes, pelas capacidades extraordinárias que evidenciam e a prática pedagógica indiferenciada e homogénea proporcionadas, que os tende a medianizar, exige do investigador, uma compreensão do problema e a sua análise junto dos atores escolares, no sentido de estabelecer uma correta e adequada prática pedagógica individualizada visando um acompanhamento específico e rentabilizando as suas potencialidades e capacidades singulares de aprendizagem e de realização.

3. Justificação da escolha

Talvez por múltiplos fatores, económicos, sociais, políticas públicas de educação ou, por dificuldades múltiplas na sua sinalização ou menor atenção a esta problemática, é cada vez mais relevante o interesse que esta surge junto de professores, pedagogos e estudiosos. Identifica-se uma falta de formação e de sensibilização dos professores e gestores escolares, nesta área, tão específica deste grupo de alunos com Necessidades Educativas, considerada que é a atuação da escola, vivenciada diariamente.

4. Questões e objetivos de investigação

Com este estudo, pretendemos perceber das percepções que os professores têm dos alunos com capacidades físicas e cognitivas, competências académicas específicas, raciocínios lógicos e dedutivos ou pensamento criativo, nitidamente acima da média e aferir se os professores, em contexto escolar, atendendo às especificidades destes alunos, são capazes de reconhecer e identificar os alunos sobredotados, compreendendo-se, deste modo, a sensibilidade pedagógica docente a este grupo de alunos de NEE.

5. Questão de partida

Este estudo pretende investigar um fenómeno num contexto real, e pretende explicar os limites entre o fenómeno da **SOBREDOTAÇÃO** dos alunos e o das percepções de competências dos professores acerca dessas características dos alunos.

6. Subquestões

Na sequência da questão de partida, pretendemos obter resposta para as seguintes questões:

- Como identifica, no universo dos seus alunos e na sua prática pedagógica, um caso de sobredotação?
- Tem dificuldade em lidar, pedagógica e didaticamente, com um caso de sobredotação?
- Promove adaptações curriculares para os alunos sobredotados?
- Como professores do ensino regular de que forma corresponde às capacidades/ competências dos alunos talentosos?
- No seu percurso académico e pedagógico obteve formação específica em NEE, no âmbito de alunos talentosos?
- Que tipo de formação acrescida necessita para trabalhar com alunos com altas habilidades?

7. Objetivo do trabalho

Consideramos duas dimensões para este estudo. Em nosso entender, contribuir, por um lado, para compreender a percepção de competências dos professores do ensino regular face à sobredotação e, por outro, encontrar

evidências que infirmam a nossa hipótese de que a formação dos professores, neste campo, afigura-se determinante na dinamização de uma diferenciação pedagógica voltada para os alunos com excepcionais qualidades de aprendizagem.

8. Objetivo geral

São objetivos gerais deste trabalho, conferir quais as percepções dos professores do ensino regular face à sobredotação e confirmar a necessidade, ou não, de formação dos professores do ensino regular na área da sobredotação;

9. Objetivo específico

Especificamente, e dada a presença, na escola, de alunos sobredotados, interessa aferir se os professores têm capacidades para os identificar; Indagar as percepções dos professores do ensino regular acerca das capacidades/competências dos alunos talentosos e Verificar a percepção dos professores do ensino regular face à necessidade de adequação do currículo para os alunos com altas habilidades.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“As crianças sobredotadas não sobrevivem só por serem excecionalmente diferentes. Necessitam de experiências de aprendizagens adequadas que mantenham a sua motivação, lhes ofereça um desafio e lhes produza um entusiasmo e uma satisfação de carácter pessoal ”

(Wallace,1990).

1. CONCEITO DE SOBREDOTADO

1.1. Abordagem Histórica

Percorrendo, retrospectivamente, diferentes épocas históricas, constatamos o interesse e a valorização de algumas habilidades superiores e, também, os registos históricos com alusões à sabedoria, ao talento, à criatividade e à habilidade excecional. Salientamos que *“a sobredotação apresenta-se como uma problemática complexa que tem vindo a suscitar bastante interesse nos últimos anos, mas também muitas dúvidas, interrogações e divergência de opiniões, por parte daqueles que, por todo o mundo, se têm dedicado a estudá-la e a compreendê-la ”* (Santos, 2001 p.187).

A diversidade de conceitos e de modelos de sobredotação, bem como de autores estudiosos destas questões, tem tornado difícil a adoção de uma teoria útil e equilibrada. Cronologicamente, poderemos distinguir três períodos fundamentais que demarcam percepções socioculturais acerca da sobredotação.

O primeiro período, muito extenso, desde as sociedades primitivas até ao início do século XX, período do dom divino, da maldição satânica, da genialidade, tal como Boas (2003), sustenta:

“- Nas sociedades primitivas, o sobredotado seria o astuto na caça e na pesca. Os seus dons resultavam da benevolência divina;

- Na Idade Média, é vista como produto das forças do mal. O sobredotado é visto como herege, possuído pelo demónio;

- Na Renascença, a excecionalidade (os génios, os sábios, os grandes cientistas) passa a ser vista em termos psicopatológicos. Qualquer desvio em relação à norma era indicador da instabilidade mental ”.

O segundo período, correspondente ao decurso entre o aparecimento dos primeiros testes de inteligência e a década de sessenta do século XX.

Nesta fase, destaca-se como o mais famoso representante da sobredotação, o cientista e psicólogo americano Lewis M.Terman (1877-1956) (citado por Mönks, 2000 p. 42), que, pela primeira vez, investigou nesta área. E refere, *“Em 1905, este estudioso já manifestava o seu interesse científico pela pesquisa no campo da sobredotação ao defender, na Cornell University, a sua tese sobre sete rapazes “estúpidos” e sete rapazes “espertos”. Este cientista foi, efectivamente, a primeira pessoa a estudar o percurso biográfico dos sobredotados. O seu estudo diacrónico sobre mais de 15 500 alunos sobredotados (entre os 6 e os 12 anos), teve início em 1921 / 22 e ainda está atualmente em curso”*.

Como meio de identificação das crianças sobredotadas, começou a utilizar os testes de quociente de inteligência (Q.I.). Foi o responsável pela dificuldade de aceitação do conceito.

O terceiro período circunscreve-se a partir da década de sessenta do século XX até à atualidade.

Em 1959, Guilford (citado por Silva, 1999 p.15) defende a teoria do fator múltiplo, no modelo de fator analítico de inteligência, contribuindo assim para a evolução do conceito de sobredotado. Dá-se uma viragem no estudo da sobredotação. Deixou de se falar de inteligência, para se falar em “inteligências”. A inteligência é, assim, vista numa perspectiva multidimensional. Piaget (citado por Silva, 1999 p.15) contribuiu para a evolução do conceito de sobredotação, ao referir que a *“inteligência deixou de ser algo de estático, hereditário, «pronto a utilizar» para se transformar em algo multifacetado, sujeito à ação do meio ambiente e das condições que o rodeiam no seu próprio processo de desenvolvimento cognitivo”*.

Alexander e Muia (1982) (citados por Silva, 1999 p.16) apresentam um processo de desenvolvimento de capacidades cognitivas, que se faz através da constante interação das experiências vivenciais e a estrutura do intelecto. Tendo em conta que o intelecto humano possui um grande potencial, que as capacidades são múltiplas e sujeitas ao meio – portanto passíveis de se desenvolverem em diferentes ritmos, com qualidade diversas, o conceito de sobredotado exigiu uma alteração profunda.

Os testes de inteligência utilizados por Terman e elaborados por Binet, que visavam a procura de uma medida para inteligência humana, por si só, não eram suficientes. No entanto, existem muitos testes reconhecidos como válidos para a

identificação das capacidades humanas. Aferidos à população portuguesa, existe: a WISC, as matrizes de Raven, o Rorschach e outros, que têm vindo a ser alvo de polémica, pois sendo o teste único indicador de inteligência, pode não ser fiável. Será visto como “mais” uma fonte de informação.

Nos anos sessenta do século XX, Torrance (citado por Silva, 1999 p.17) defende a importância da capacidade humana, que até ali não tinha sido lembrada, abrindo caminho para estudos mais aprofundados, desenvolvendo formas de aplicação de técnicas destinadas ao desenvolvimento da capacidade criativa.

Em 1978, Renzulli (citado por Mönks, 2000 p.44) surge como o primeiro autor a estabelecer uma relação entre identificação e adequação dos estímulos. Desenvolveu o conceito dos três anéis da sobredotação. Segundo este autor, *“a sobredotação, consiste numa interação entre três traços básicos humanos: nível de aptidão acima da média, elevado nível de envolvimento em tarefas e elevado nível de criatividade. As crianças que manifestam ou conseguem desenvolver uma interação entre estes três traços necessitam de um leque de oportunidades e serviços educativos muito diversificado que não é geralmente proporcionado pelos programas educativos normais”*.

Esta definição de Renzulli, não só escreve os elementos necessários à identificação, como também destaca o tipo de apoio educativo de que as crianças sobredotadas necessitam.

Relativamente aos elementos necessários à identificação, passamos a explicar cada um deles:

O elevado nível de aptidão, está muitas vezes associado a um quociente de inteligência (QI) elevado. O limite geralmente aceite é o de um QI igual ou superior a 130, um resultado equivalente.

A criatividade, exprime-se pelo prazer na resolução de problemas, pelo raciocínio produtivo, pela originalidade das soluções e pela flexibilidade do raciocínio.

A motivação, é o motor do comportamento humano. Tanto as nossas atividades, como o nosso comportamento têm uma origem motivacional. Se no desempenho de uma tarefa, a motivação for suficientemente forte, as dificuldades e os obstáculos podem ser ultrapassados. É possível ultrapassar os riscos e as incertezas.

Gardner (1985, citado por Serra, 2004 p.18) distingue sete tipos de competências intelectuais, esta forma moderna de abordar o conceito de competência intelectual é útil e produtiva. Será referida no ponto 1.2.1. Modelos baseados no perfil.

Nos anos noventa, a capacidade de comunicação, de diálogo e consenso, tornaram-se até hoje outras “inteligências” em estudo. Os indivíduos capazes de serem bons comunicadores, elementos de ligação e mediadores influem positivamente na sociedade. Assim, a capacidade de liderança, a capacidade intelectual, social e de criatividade, não esquecendo a comunidade onde se inserem, são “inteligências” a ter em conta, quando é feita uma avaliação da sobredotação.

Além destes aspetos supracitados, também terá de se acrescentar a capacidade psicomotora. Não serão os nossos atletas e artistas, “embaixadores” do nosso país?

1.2. O que é a sobredotação: quatro modelos diferentes

Se agruparmos as diferentes definições em quatro categorias principais, obteremos os modelos a seguir referidos, sendo o modelo, um modo significado de demonstrar os traços gerais do objeto de estudo – uma simplificação da realidade.

1.2.1. Modelos baseados no perfil

A definição de sobredotação, oficialmente adotada nos Estados Unidos da América, reflete a orientação de Terman, sendo publicada pela primeira vez, no Relatório Marland e conhecida, actualmente, como a “definição de Marland”.

“As crianças sobredotadas e talentosas são aquelas que como tal foram identificadas por pessoas profissionalmente qualificadas e que, em virtude de possuírem capacidades extraordinárias, conseguem atingir elevados níveis de desempenho. São crianças que, para poderem atingir o pleno desenvolvimento e dar o seu contributo à sociedade, necessitam de programas educativos e/ou serviços diferenciados mais avançados do que os programas educativos regulares. Entende-se por crianças capazes de atingirem elevados níveis de desempenho aquelas que demonstraram resultados e/ou revelam um potencial numa ou várias áreas a seguir indicadas:

- a) *capacidade intelectual geral*
- b) *aptidão académica numa área específica*
- c) *raciocínio criativo ou produtivo*
- d) *capacidade de liderança*
- e) *capacidades na área das artes visuais e performativas*
- f) *capacidade psicomotora* ” (Marland, 1972 p. 9, citado por Mönks, 2000 p. 42).

Esta definição, embora tenha muito valor em termos de orientação, é limitada, na medida em que exclui factores como a motivação ou o ambiente social.

Segundo Gardner (1985) (citado por Serra, 2004 p.18), existe mais do que um tipo de competências intelectuais. Este autor distingue sete tipos de competências intelectuais.

“A mente humana é multifacetada existindo várias capacidades distintas que podem receber a denominação de inteligência: linguística, lógico – matemática, musical, físico – cinestésica, espacial, interpessoal e intra pessoal ” (Gardner, citado por Serra, 2004 p.18).

Gardner na sua obra intitulada *Creating Minds*, aprofunda estes sete tipos de inteligência, partindo da análise da vida de sete personalidades criativas: T.S. Elliot (linguística), Albert Einstein (lógico - matemática), Pablo Picasso (espacial), Igor Stravinsky (musical), Martha Graham (físico-cinestésica), Sigmund Freud (intrapessoal) e Mahatma Gandhi (interpessoal).

Mais tarde, o autor incluiu um oitavo tipo: a naturalista, apontando ainda a possibilidade de duas mais: espiritual e existencial. As inteligências linguísticas e lógico - matemática são as mais valorizadas no ambiente escolar (Gardner, 2001);

- **Inteligência Linguística** - Esta inteligência reflete a capacidade de utilização e estruturação da linguagem nas diversas formas (oral ou escrita). Inclui ainda habilidade para aprender línguas, tendo como sistema simbólico e de expressão a linguagem fonética. É caracterizada pela facilidade em convencer, relatar factos com precisão, contar histórias ou transmitir ideias. O talento verbal, é de primordial importância nas outras formas de aprendizagem, sendo valorizado tanto em termos sociais como académicos. Esta inteligência está intimamente relacionada com a auto-estima e a auto-eficácia. É predominante em poetas, escritores e linguísticas, como Thomas

Stearns Eliot (St. Louis, Missouri, Estados Unidos, 26 de setembro de 1888 — Londres, Reino Unido a 4 de janeiro de 1965), Avram Noam Chomsky (Filadélfia, no estado da Pensilvânia, Estados Unidos a 7 de dezembro de 1928) um linguista, filósofo e ativista político estadunidense.

- **Inteligência Lógico - Matemática** – É a capacidade para desenvolver um elaborado raciocínio matemático, que se reflete na habilidade para lidar com cálculos, quantificar, estabelecer e comprovar hipóteses, bem como realizar operações matemáticas complexas, analisar problemas num contexto lógico e sistematizar e investigar os assuntos cientificamente. É de natureza não verbal. Surgem nos matemáticos, cientistas, advogados, programadores de computadores e filósofos como Albert Einstein (Ulm, uma cidade Alemã a 14 de março de 1879 — Princeton, Nova Jérsey, Estados Unidos a 18 de abril de 1955), Marie Curie (7 de novembro de 1867, Varsóvia, Polónia - 4 de julho de 1934, Passy, França).

1.2.2. Modelos cognitivistas

Sendo a cognição, o conceito que designa o processamento da informação: aquisição e armazenamento e aplicação do conhecimento, os representantes desta orientação procuram compreender o que distingue as crianças sobredotadas das crianças «normais» ao nível da eficiência ou qualidade do processamento de informação. Por exemplo: será que o pensamento metacognitivo (pensar sobre o pensamento) se manifesta mais cedo nas crianças sobredotadas?

Muitos estudiosos propõem a utilização da expressão «qualidade do processamento de informação» em vez de «quociente de inteligência».

1.2.3. Modelos baseados no desempenho

Os autores, que defendem esta corrente, definem o desempenho como o resultado observável da sobredotação, fazendo uma distinção entre sobredotação efetiva e sobredotação potencial. Por exemplo, um aluno com um baixo desempenho escolar, pode possuir um elevado potencial intelectual, que não se traduz num desempenho excepcional.

Uma vez que o desenvolvimento é um processo interativo, sabe-se hoje, que nem todos os sobredotados conseguem desenvolver os talentos inatos.

Quando o meio representa um fator de inibição, ou não é estimulante, o talento poderá não se desenvolver em pleno. A precocidade e o encorajamento destas crianças, tem uma grande importância.

1.2.4. Modelos baseados numa perspectiva psicossocial / sociocultural

Nesta perspectiva, se os decisores políticos e opinião pública não forem favoráveis ao estudo dos sobredotados e às suas necessidades educativas, a criança poderá não se desenvolver de acordo com as suas necessidades intelectuais e desenvolvimentistas.

Esta categorização e estudos dos vários modelos apresentados pelos investigadores e estudiosos internacionais, fundamentais ao estudo da temática da sobredotação, induziu nos estudiosos portugueses perspectivas de análise e conduziu-os à apresentação de estudos, no tocante à concetualização e caracterização da problemática, bem como à propositura de modelos pedagógicos e comportamentais, cujos mais significativos, de seguida, se apresenta.

Definições de conceito de estudiosos portugueses:

“Criança sobredotada é aquela que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das Inteligências Múltiplas (IM), permitindo prognosticar, se fornecidas adequadas oportunidades de desenvolvimento, um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas, quer na criação de produtos” (Falcão, 1992 p.70).

Falcão denomina a sobredotação em dois tipos:

Analítica	As características das crianças sobredotadas aparecem denominadas por áreas de sobredotação	Áreas de sobredotação:
		Tipos de sobredotação:

- Psicomotricidade
- Artes visuais e expressões
- Pensamento criativo
- Liderança
- Capacidade académica específica
- Capacidade intelectual geral

- Psicomotor
- Talento especial
- Criativo
- Social
- Académico
- Intelectual

Sintética	As características das crianças sobredotadas são apresentadas globalmente sem indicação da área ou do tipo a que se referem	
------------------	---	--

“Sobredotado é todo o indivíduo que apresenta capacidades acima da média em áreas diversas. Que podem surgir isoladas ou em combinação” (Silva, 1999 p.20).

“O aluno sobredotado é visto como alguém que possui um conjunto de vincadas características pessoais, entre as quais se salientam: percepção e memória elevadas, raciocínio rápido, habilidade para conceptualizar e abstrair fluência de ideias, flexibilidade de pensamentos, originalidade e rapidez na resolução de problemas, persistência, entusiasmo, grande concentração, fluência verbal, curiosidade, independência, rapidez na aprendizagem, capacidade de observação, sensibilidade e energia, auto - direção, vulnerabilidade e motivação intrínseca” (Helena Serra, 2004 p.17).

1.3. Mitos e realidades

Serra *et al.* (2004) mencionam que, ao longo da evolução do conceito de sobredotação, algumas ideias erróneas / falsos conceitos e mitos instalaram-se, resultado da ignorância do senso comum, acerca do tema e ao mesmo tempo um obstáculo real ao desenvolvimento de estudos, à elaboração de legislação, intervenção e ajuda em meio escolar às crianças sobredotadas.

Tourón e Reyeno (cit. in ANEIS 2000) referem que os mitos são difíceis de modificar quando assumidos impedindo uma análise adequada da realidade e pouco reflexiva.

Alguns mitos erróneos contrapostos à realidade:

1.3.1. A sobredotação é inteiramente inata ou, o mito contrário, a sobredotação é principalmente produto do trabalho intensivo.

A genética tem um papel importante, no entanto o ambiente também o tem para o desenvolvimento das capacidades potenciais do ser humano. A criança pode não desenvolver as suas capacidades ou simplesmente evitar manifestar as potencialidades de que é detentora, devido a fatores ambientais.

1.3.2. As crianças sobredotadas têm pais demasiado ambiciosos, que as pressionam a obterem resultados muito acima da média.

A sobredotação não se cria tendo em conta o esforço ou exigência paterna, por vezes a exigência dos pais, tem o efeito contrário, no que se refere ao potencial desenvolvimento das crianças. Os pais devem ser capazes de reconhecer as necessidades educativas e afetivo – emocionais dos seus filhos sobredotados, assim como os seus pontos fracos e fortes.

1.3.3. As crianças sobredotadas possuem capacidades intelectuais gerais, que as faz ter sempre um bom desempenho escolar.

O sucesso académico, depende de múltiplos fatores. As crianças sobredotadas não se destacam em todas as matérias escolares, podendo mesmo ter um desempenho excecional numa área académica e demonstrar lentidão na execução de determinadas tarefas.

Algumas crianças abandonam a escola ou têm um fraco desempenho escolar por não lhes ter sido dado o acompanhamento devido, como sendo:

- Atitude negativa relativamente à escola;
- Características do currículo que se mostra desadequado;
- Ritmo lento da classe;
- Métodos utilizados (repetição de conteúdo, aulas monótonas);
- Pressões exercidas pelo grupo de colegas;
- Problemas sócio - emocionais;

Outro fator que pode contribuir para um fraco desempenho, é quando *“caraterísticas associadas à criatividade, com elevado grau de pensamento divergente, independência de julgamento e não aceitação pronta e imediata da autoridade, eram desencorajadas na sala de aula”* (Falcão, 1992 p.42).

1.3.4. As crianças sobredotadas têm capacidades e recursos intelectuais sociais e de personalidade suficientes para crescerem sozinhos.

Precisamente por estas crianças terem capacidades extraordinárias, é que necessitam de apoios pedagógicos, familiares, os quais raramente conseguem um desenvolvimento pessoal e intelectual, pleno.

1.3.5. As crianças sobredotadas, especialmente os prodígios, tornam-se adultos criadores e eminentes.

É necessário ter cuidado neste tipo de afirmação, visto que coloca expectativas, desejos e esperanças no futuro, aos quais a criança sente, que não consegue dar resposta.

1.3.6. As crianças sobredotadas são melhores ajustadas socialmente, mais populares e mais felizes do que a média das crianças.

As próprias crianças, sentem-se diferentes e muitas vezes desconfortáveis na sua relação com os outros, conduzido ao isolamento e à exclusão social. É necessário tanto ajudar a assumir a diferença, como ensinar os colegas a aceitá-los como são.

Uma iniciativa interessante é o encontro com crianças idênticas, que partilham o mesmo entusiasmo. Funcionam como grupos de terapia para estas crianças.

1.3.7. As crianças sobredotadas costumam pertencer a classes sociais altas e portanto, a distribuição do sobredotado não é aleatória.

Não há razões científicas que permitam afirmar que os sobredotados pertencem a classes médias ou socialmente privilegiadas, devido às condições educativas ambientais, favorecedoras das potencialidades das crianças.

As crianças, por exemplo, dos países em guerra, de classes mais baixas se usufríssem das mesmas condições, as estatísticas já seriam diferentes.

1.3.8. Criar programas especiais para crianças sobredotadas é um erro, pois estamos a impedir que se desenvolvam a um ritmo normal, próprio da sua idade.

As crianças sobredotadas, necessitam de programas flexíveis que potenciem as suas capacidades, não o fazer é o mesmo que à criança com dificuldades de aprendizagem, não se adequar as estratégias necessárias ao seu desenvolvimento. Os progressos têm que acompanhar o ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança.

1.3.9. Todas as crianças são sobredotadas e conseqüentemente, não existe qualquer grupo especial de crianças que necessita de uma educação acelerada nas escolas.

Cada criança tem as suas próprias potencialidades, pontos fortes e fracos. A sobredotação, cria uma Necessidade Educativa Especial, tal como o atraso mental ou o atraso de desenvolvimento.

1.3.10. Uma educação diferenciada para as crianças sobredotadas ou talento específico, é criar elitismo e aumentar as diferenças entre as pessoas

A educação tem, ou deveria ter o objetivo de desenvolver ao máximo todas as potencialidades da criança, para dar a cada a atenção específica que necessita. O viver no respeito pelas diferenças individuais é viver em democracia. Pouco democrático é não o fazer.

1.3.11. Não se pode impedir uma criança sobredotada de atingir o seu potencial, assim como não se pode mudar o seu destino (teoria do tiro de canhão)

Esta noção é incorreta, pois se fosse verdadeira, ficaríamos livres de qualquer responsabilidade especial, relativamente as estas crianças.

Gallagher, (1991), refere que há dois meios de sair desta dicotomia, uma delas é a terapia, que vai permitir à criança, explorar atitudes em relação a si mesma e aos outros com uma pessoa que saiba ouvir com simpatia e habilidade e que depois reorganize as atitudes que são a causa das suas dificuldades constantes, no desempenho escolar. Outra, estratégia é modificar sistematicamente o ambiente de sala de aula, para que a criança não se desmotive.

“Seria interessante colocar deliberadamente a criança na classe de um professor carinhoso, flexível, que a aceite, e que ofereceria uma fonte harmoniosa de identificação” (Raph, Goldberg e Passow. 1966, citado por Gallagher, 1991 p.76).

1.3.12. A atenção aos sobredotados é razoável, porém deve adiar-se até que outras necessidades muito mais importantes do sistema educativo estejam cobertas.

As necessidades mais importantes, são determinadas por quem?

Não é possível falar de qualidade sem individualização.

A pouca atenção que se dá à sobredotação é um desperdício de grande capital social.

1.3.13. Não se deve dar a conhecer à criança, as suas habilidades superiores, para evitar-se tornar-se convencida.

O sobredotado, tem uma percepção de si próprio, como sendo diferente, se não é informado das suas características e dos seus talentos, pode tender a desenvolver uma baixa auto estima.

Além disso, para proporcionar à criança apoios adequados, não se pode ocultar a informação, muitas vezes o que acontece é que por vezes o sistema educativo, em vez de favorecer os talentos, inibi-os, pois crianças que não questionam muito, não incomodam tanto.

1.3.14. Não se deve comunicar à família que um dos seus membros é sobredotado.

É necessário criar oportunidades para desenvolver o potencial da criança, para isso é necessário a família saber, no entanto que terá de se salvaguardar os seguintes aspetos:

- expectativas muito elevadas sobre a criança;
- exigência de um desempenho para além da sua capacidade, que originará ainda mais o desfasamento entre a sua idade mental e a sua idade real.

1.3.15. Todo o sobredotado é franzino e tem um pouco de loucura.

Terman, com uma amostra de mais de mil e quinhentos sobredotados, verificou que o sobredotado tende a apresentar um desenvolvimento físico mais acelerado, melhor ajustamento social e maior estabilidade emocional. Estes aspetos sucedem se as condições ambientais (na família e na escola), forem adequadas.

Além deste aspeto, é frequente em virtude das suas características, se for utilizado o «método de aceleração», e a criança andar um ano adiantada, seja mais pequena, comparada com a estatura de crianças mais velhas.

A noção de loucura, deve-se por vezes à excentricidade que possam mais tarde vir a apresentar.

2. CARACTERÍSTICAS DOS SOBREDOTADOS

É necessário um ambiente fértil, onde as crianças sobredotadas possam manifestar as suas capacidades.

Não existem estudos, que se debrucem sobre o comportamento das crianças sobredotadas a um nível precoce, no entanto *“os recém nascidos manifestam comportamentos diferentes em três domínios básicos: atividade motora, irritabilidade e sensibilidade. Vários estudos documentam que os bebés revelam desde muito cedo, diferenças de personalidade nestes domínios de comportamento”* (Mönks, 2000 p.46).

Os bebés choram mais do que os outros, têm um sono mais irregular, mais dificuldades em adormecer e estão mais atentos, observando o ambiente que os rodeia, andarem e falarem mais cedo, serem mais perspicazes e aprenderem muito rapidamente, ou revelarem, outras formas, que estão mais avançados relativamente às crianças da sua idade.

O desenvolvimento sócio – emocional das crianças em geral e dos sobredotados, em particular, tem uma importância extrema. É importante que os educadores e outros técnicos tenham este aspeto presente, quando lidam com crianças, desde bebés. Ajuda não só a despistar como a desenvolver características de desenvolvimento da criança.

Para Winner (1996) existem características dos sobredotados ao nível da aquisição prematura da linguagem bem como de um desenvolvimento físico precoce, rápida aprendizagem de conhecimentos e um ritmo próprio de trabalho.

Há também vários tipos de “talentos” nos sobredotados, a saber: “o pensamento abstrato e criativo (as artes, as ciências, entre outras); o talento académico, que engloba a inteligência verbal, psicossocial, com capacidade de liderança e psicomotor, com a motricidade fina e grossa” (Frank Guenther, 2000).

Destaca-se o contributo de Joseph Rensulli (Instituto de Investigação para a Educação de Alunos Sobredotados, Universidade de Connecticut, USA) com um conjunto de características que distingue os sujeitos sobredotados, revelam:

- Uma capacidade intelectual superior à média – facilidade na obtenção de êxito em determinadas matérias;
- Uma grande capacidade de trabalho – extraordinária perseverança na resolução de uma tarefa, de problemas concretos;
- Uma elevada criatividade e originalidade manifestada na frequência e na natureza das perguntas, jogos e associações de conceitos que produzem;

Características gerais segundo APCS – Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (2004) *A Criança Sobredotada*:

- Desenvolvimento precoce
- Perfeição fora do comum
- Criatividade invulgar
- Acuidade na observação
- Sensibilidades e abertura aos problemas
- Curiosidade intelectual
- Criatividade e espírito inventivo
- Preferem a complexidade à simplicidade
- Grande capacidade de concentração
- Grande energia, vivacidade e prontidão
- Manifestam insistentemente desejo de aprender a ler muito mais cedo do que é vulgar
- Podem manifestar-se especialmente dotados numa área académica específica
- Podem apresentar talentos especiais no campo das artes ou das atividades físicas

Em suma, segundo Joseph Renzulli (citado por DEB, 1998 p.8), uma criança sobredotada revela-se por determinadas características comportamentais:

CARACTERÍSTICAS NO PLANO DAS APRENDIZAGENS	• Vocabulário avançado para a idade e para o nível escolar; • Hábitos de leitura independente (por iniciativa própria) preferencialmente por livros que normalmente interessam a crianças ou jovens mais velhos; • Domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos; • Fácil compreensão de princípios subjacentes, capacidade para generalizar conhecimentos, ideias e soluções; • Resultados e/ou conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de atividade ou de conhecimento.
CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS	• Tendência a iniciar as suas próprias atividades; • Persistência na realização e finalização de tarefas; • Busca da perfeição; • Aborrecimento face a tarefas de rotina.
CARACTERÍSTICAS NO PLANO DA CRIATIVIDADE	• Curiosidade elevada perante um grande número de coisas; • Originalidade na resolução de problemas e relacionamento de ideias; • Pouco interesse pelas situações de conformismo.
CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA	• Autoconfiança e sucesso com os pares; • Tendência a assumir a responsabilidade nas situações; • Fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina.
CARACTERÍSTICAS NOS PLANOS SOCIAL E DO JUÍZO MORAL	• Interesse e preocupação pelos problemas do mundo; • Ideias e ambições muito elevadas; • Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros; • Interesse marcado para se relacionarem com indivíduos mais velhos e/ ou adultos.

(extraído do documento Senos, J. & Diniz, T. (1998). *Crianças e jovens sobredotados: intervenção educativa*. M.E., D.E.B., p. 8)

“Para todos e qualquer indivíduo o mais importante será a sua realização plena como pessoa adequadamente integrada numa comunidade para a qual contribui” (Silva, 1999 p.20).

“Uma criança sobredotada é em primeiro lugar uma criança e só depois é sobredotada” (Silva, 1999 p.84).

As crianças sobredotadas são, acima de tudo, crianças e têm direito a ser tratados como tal, seres únicos. Como é referido anteriormente por Silva, o mais importante é a realização da pessoa e para atingir essa realização plena é necessário conhecer as suas capacidades e ter acesso a oportunidades iguais para as desenvolver e colocá-las ao serviço da comunidade. O ritmo mais rápido e todas as características subjacentes à sua situação, não podem ser esquecidas.

Na sociedade, a exigência, a ser feita, é no sentido de esclarecer e sensibilizar a família sobre a complexidade da situação, desmistificando algumas

ideias existentes, tendo como único guia a vivência ainda recente dos anos de conhecimento sobre sobredotação.

Estes esclarecimentos cabem à sociedade através de Instituições Estatais ou Privadas, disponibilizando recursos humanos e seriedade na execução. Desta forma, ao sistema educativo, cabe *estar “aberto à inovação e diferença, investindo forte na contínua formação de agentes educativos de mentalidade renovada e inovadora, capazes de utilizar e acreditar em todas as suas capacidades criativas e de liderança, para detetar nas crianças os seus pontos fortes e os pontos fracos de modo a, respeitar a individualidade de cada um”* (Silva, 1999 p. 47). Precisamente, o que se espera de um profissional de educação, não só para as crianças sobredotadas, que implante estratégias e técnicas, abrangentes a um grande número de crianças, pois *“a qualidade dos cuidados infantis e a atenção e adaptação do adulto às necessidades da criança, sobretudo nos primeiros tempos de vida, constituem uma das bases do seu desenvolvimento e saúde psíquica futura, são elementos essenciais para que a criança adquira uma base de segurança emocional, aceda às fases posteriores do seu desenvolvimento, invista suficientemente o domínio cognitivo para seguir uma escolaridade sem problemas, interiorize corretamente as imagens parentais a fim de abordar a adolescência sem grandes conflitos”* (Ramos, 1990 p. 317).

À família, como primeiro educador basilar, compete “amar os seus filhos”. Tal como se induz, aceitar, respeitar e demonstrar carinho pela diferença, não gerando elevadas expetativas, nem demonstrando demasiada ansiedade. Importa dar ao sobredotado espaço para errar, aprendendo com os seus próprios erros, ou seja, aceitar a criança com as limitações inerentes.

3. ENQUADRAMENTO LEGAL DA SOBREDOTAÇÃO

Ao contrário de muitos outros países, onde a problemática da educação, nesta área, é objeto de reconhecimento público e político, traduzido na profusão de estudos e numa produção legislativa ajustada, em Portugal, a legislação é, infundavelmente, escassa de que transparece enorme apatia e insensibilidade políticas.

A atenção da tutela a estes alunos, cuja sinalização é decorrente sobretudo pela sensibilidade e iniciativa individual dos atores envolvidos, dos educadores, professores e técnicos, é visível, desde já, pela inexistência a qualquer referência ao termo “sobredotação”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/1986 com alterações introduzidas pela Lei 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei 49/2005, de 30 de Agosto, previa, no ponto 2 do artigo 2º que é “da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Este princípio basilar serviu às associações para defenderem e reivindicarem uma atenção educativa individualizada, também, para os alunos sobredotados.

Em 1991, com o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, como primeiro suporte legal que regulava os apoios a prestar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, tenuemente, quanto ao conceito de Sobredotação, embora, aqui, inexpresso, se encontra, subtilmente, referenciado na possibilidade das crianças precoces poderem ingressar antecipadamente na educação formal, desde “(...) que revelem uma precocidade global que aconselhe o ingresso um ano mais cedo do que é permitido no regime educativo comum”, como sustenta no seu ponto 3, do artigo 6º.

Em 2001, com o Despacho Normativo 30 que no Capítulo IV – Condições Especiais de Progressão esclarece que “um aluno que revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas: a) Concluir o 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de Dezembro do ano respetivo, podendo para isso completar o 1.º ciclo em três anos; b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2º e 3º ciclos”. Em 2005, viria a ser revogado e aprovado o Despacho Normativo 1/2005 de 5 de Janeiro.

No atual quadro legislativo disponível e em vigor, apenas, se contempla a possibilidade de aceleração ou o “salto de ano”, e mesmo essa, circunscrita aos primeiros nove anos de escolaridade, designada por “casos especiais de progressão”, conforme informa o Despacho Normativo 1, de 2005, de 5 de Janeiro com enfoque aos “alunos que revelem capacidades excepcionais de

aprendizagem,[e] que apresentem um adequado grau de maturidade e, o desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequentam".

Com o Despacho Normativo 50, de 2005, de 9 de Novembro, no seu artigo 5º, onde sustentava que "por plano de desenvolvimento [como] o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, (...) desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema., (...) aplicável aos alunos (...)" integrando "entre outras, as seguintes modalidades: a) Pedagogia diferenciada na sala de aula; b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) Atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo."

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro que, preconizando "planear um sistema de educação flexível, (...), que permita responder à diversidade (...) de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos" faz o enquadramento da Educação Especial circunscrevendo-a "aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da sua vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, do relacionamento interpessoal e da participação social".

Por último, numa aparente percepção e atendimento à problemática da sobredotação, o Estado, de quem se exige uma igualdade e equidade de oportunidades no acesso à Educação, em 2008, por despacho do Secretário de Estado da Educação de 16 de Maio, os ingressos antecipados na escola passam a ser dirigidos ao Agrupamento de Escolas ou então à figura do Diretor Regional.

Recentemente, o Despacho Normativo 24-a/2012, de 8 de Dezembro que revoga os Despachos Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, na sua redação atual e o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, para casos especiais de progressão, abre a possibilidade dos alunos, ao abrigo desta circunstância, poderem progredir mais rapidamente no ensino básico beneficiando das seguintes hipóteses: Concluir o 1º ciclo em 3 anos; transitar de ano antes do final do ano letivo ao longo dos 2º e 3º ciclos.

O artigo 25º introduz em Portugal medidas que há muitos anos são prática corrente em vários países da UE. As escolas portuguesas têm demasiada rigidez curricular a lidarem com casos de alunos com capacidades muito acima da média. Com estas medidas, as escolas podem ajustar-se melhor às necessidades dos alunos com elevadas capacidades intelectuais e que revelam uma capacidade de aprendizagem fora do comum. Conforme prescrito no artigo 25º do Despacho Normativo 24-a/2012, de 8 de Dezembro, “casos especiais de progressão” no ponto 1 *“Um aluno que revele capacidade de aprendizagem excecional e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das capacidades previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas: a) Concluir o 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de dezembro do ano respetivo, podendo completar o 1.º ciclo em três anos; b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos”*.

Realidade legislativa distinta, ocorre na Região Autónoma da Madeira, que, no âmbito do seu quadro legal e estatuto autonómicos, consagra, na legislação, explícitos procedimentos face aos “alunos sobredotados”. Preconiza-se a realização de programas de formação de professores e de psicólogos na área da sobredotação, recorrendo a técnicos nacionais e estrangeiros. Desta forma, dispõem de equipas multidisciplinares de apoio às escolas, aos profissionais e às famílias destes alunos sobredotados e desenvolvidos trabalhos de validação instrumentos de sinalização e diagnóstico, implementados e avaliados programas de intervenção como o desenvolvido pelo Núcleo de Apoio à Sobredotação, cuja missão, conforme expresso no sítio da Secretaria Regional de Educação da Madeira, visa *“despistar, avaliar, intervir junto de crianças/jovens sobredotados, potencialmente sobredotados e/ou talentosos que frequentem estabelecimentos de ensino (públicos ou privados) da Região Autónoma da Madeira (RAM) e desenvolver estudos de carácter científico cuja temática central seja a sobredotação”*.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA

“Uma criança sobredotada é, em primeiro lugar, uma criança e, só depois, é sobredotada”

(Silva, 1999 p.84).

1. A ESCOLA INCLUSIVA E A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A sinalização e compreensão da individualidade dos alunos, nomeadamente no tocante às diferenças cognitivas, pelos seus reflexos na aprendizagem, no rendimento e sucesso escolar dos alunos corresponde a uma das maiores aspirações e surge com um dos principais desafios dos professores, dos psicólogos e dos pedagogos.

Destas aspirações e destes desafios, visando a construção de uma escola inclusiva, deve decorrer a atenção das escolas com a adoção do ensino individualizado, de metodologias diferenciadas, assumindo-o como um dos seus princípios orientadores da ação educativa. Neste quadro, a diversidade de convicções relativamente ao currículo de um aluno sobredotado, o questionamento da adaptação curricular deste grupo de alunos, considerando as suas necessidades e especificidades (Clark,1979; Kaplan,1979; Maker,1982; Shiever & Maker,1979), exige uma disponibilização de todos os meios e um esforço generalizado para que os alunos com altas habilidades fruam o processo educativo, promovendo, das suas potencialidades, alcançando um desenvolvimento integral.

Esta diferenciação curricular à medida das suas necessidades, ocorrida numa lógica de escola “Inclusiva”, é recente quanto ao interesse pelo desenvolvimento do talento e potencial humano, uma vez que a sobredotação tem vindo a ser, praticamente, ignorada, o mesmo se podendo dizer sobre os alunos com excepcionais habilidades, tanto na despectiva legal, como de medidas educativas (Wallace, 1988; Freeman, 1988).

Neste sentido, o papel do professor é determinante na correta aplicação de um programa educativo individualizado e na assunção de práticas pedagógicas diferenciadas. Para tal, urge, do poder político, uma atenção especial à formação específica destes profissionais, propondo-lhes motivação e atitude metodológica

ajustadas aos alunos com maior potencial, o que, em Portugal, também neste campo, é manifestamente insuficiente.

1.1. Medidas Educativas

1.1.1. Entrada Antecipada

A entrada precoce para a escolaridade formal, segundo Pereira, (1995), é, de entre todas, a medida mais frequentemente adotada.

O Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, regulamentado pelo Despacho 173/ME/91, de 23 de Outubro e a circular nº 22/93, visando um esclarecimento sobre a aplicação do referido despacho, clarifica as diretivas legais de enquadramento de ingresso antecipado no ensino básico.

Para o efeito, a criança deverá demonstrar uma maturidade excecional cognitiva social, uma vez que a entrada para a escola é um marco determinante, podendo fortalecer a sua autoestima ou, pelo contrário, acentuar as suas incapacidades. Neste domínio, a legislação acautela e limita o acesso a crianças que completem cinco anos até ao início do ano escolar e cuja *“avaliação psico-pedagógica (...) conclua pela existência de precocidade excecional a nível do desenvolvimento global e que justifique ser adequada a medida solicitada”* (Despacho 173/ME/91, de 23 de Outubro). De acordo com Peixoto & Malta, (1993), uma criança nesta idade já faz autojulgamentos sobre quatro domínios: competências físicas, cognitivas, conduta comportamental e aceitação social.

A possibilidade de desajuste entre os níveis de desenvolvimento cognitivo e psicomotor (Schiever & Maker, 1997), dado que algumas crianças sobredotadas podem não ter a maturidade física necessária, causando-lhes frustração, e a ausência de pares intelectuais, dados os seus interesses e o seu raciocínio serem mais desenvolvidos do que os dos restantes colegas da turma, onde são colocados (Schiever & Maker, 1997), constituem inquietações e apreensões pelos agentes educativos que defendem que as crianças se devem manter com os “companheiros” da mesma idade.

1.1.2. Aceleração

O conceito de aceleração foi concretizado, pela primeira vez, por William T. Harris em 1868, numa escola pública americana (St. Louis), com alunos

sobredotados. Contudo, é a Julian Stanley, pioneiro nesta área pelo seu estudo em *the Study of Mathematically Precocious Youth- SMPY*.

Com a aplicação desta medida, o sobredotado progride mais rapidamente no sistema educativo e situa-se no nível correspondente ao seu corpus de conhecimentos (Perez & Domingues, 1997).

Esta medida aplicada ao sobredotado proporciona a redução da duração de um ciclo educativo, consistindo na possibilidade de um “salto” de dois anos desde que não seja no mesmo ciclo de ensino.

São vantagens da sua implementação, a economia de tempo e de custos e a motivação positiva do aluno que, ao ser inserido num grupo de colegas mais velhos e ao tomar contacto com conteúdos novos e mais estimulantes, evita problemas relacionados com a exaustão provocada pelas aprendizagens previstas para a sua faixa etária (Genovard, 1982; Khatena, 1982).

A desvantagem desta medida prende-se com a eficiência, nos casos de precocidade, e o carácter provisório para os casos de talento académico, uma vez que a elevada capacidade de processamento individual da informação pode conduzir a nova aceleração, embora, por lei, não aplicável.

1.1.3. Programas de Enriquecimento

Os Programas de Enriquecimento fundam-se numa estimulação intencional, favorecendo o crescimento e o aprofundamento do currículo escolar básico com conhecimentos, informações e ideias que o tornam capaz de uma maior consciência do saber. Programas individualizados ou em grupo, extra horário letivo, perseguem o desenvolvimento integral do aluno e são, qualitativamente, diferentes do currículo regular, tendo em atenção os seus interesses, aptidões e necessidades educativas (Schiever & Maker, 1997).

Apresentando-se como o método mais proveitoso, dada a adequação de resposta “à medida” das características e especificidades do aluno, promove o desenvolvimento das aptidões cognitivas mais complexas e das competências sócio emocionais permitindo uma aprendizagem mais célere e estruturas cognitivas qualitativamente diferentes. Esta estratégia é necessária não apenas para alunos excepcionais em particular, mas para a generalidade dos outros alunos, visto que se pretende um ensino individualizado para todos eles (Montgomery, 1996; Schawartz, 1994).

Não se tratando de práticas segregadoras, o programa de enriquecimento possibilita a inclusão de objetivos que favorecem o desenvolvimento integral dos alunos, traduzindo-se num aumento da sua autoestima face ao sucesso académico e à aprendizagem (Acereda & Sastre, 1998), bem como uma crescente motivação e fomento de experiências de aprendizagens enriquecedoras e estimulantes, e ainda, a oportunidade de interagir com os pares de características semelhantes (Acereda & Sastre, 1998; Freeman, 1991), o que lhes permitirá um melhoramento ao nível do relacionamento interpessoal.

Sendo uma medida de fácil implementação, acarreta custos elevados em termos recursos humanos, porque os professores envolvidos nestes programas devem ser detentores de formação específica na área da sobredotação, podendo, por isso, exigir muito tempo ao professor e este ter de recorrer a outros profissionais quando não dominar um determinado conhecimento (Acereda & Sastre, 1998; Clark, 1992).

Os estudos publicados sobre o impacto destes programas, salientam efeitos positivos do enriquecimento no desenvolvimento sócio-emocional dos alunos sobredotados e na sua vida académica, quer estes, incluam ou não, estratégias de aceleração, desenvolvidas dentro ou fora da sala de aula (Rogers, 1991; Rogers & Span, 1993; Olszewski – Kubilius & Lee, 2004; Walberg, 1995).

1.1.4. Agrupamento

A medida educativa de agrupamento, constituição de pequenos grupos ou turmas de alunos conforme o nível de habilidade ou académico ou preparação académica, em horário parcial ou a tempo inteiro (Acereda & Sastre, 1998; Kulik & Kulik, 1997; Tieso, 2003; McCoach, O'Connell & Levitt, 2006), não é exclusiva dos alunos sobredotados, sendo, desde logo, importante assinalar o agrupamento permanente dos alunos, em turmas ou escolas especiais, designado por “tracking”, do “agrupamento por habilidade”. O primeiro implica alunos, selecionados geralmente pelas suas notas escolares ou pontuações em testes estandardizados (McCoach, O'Connell & Levitt, 2006; Pereira, 1995; Stepanek, 1999), com habilidades semelhantes para a aplicação de um programa especial, a decorrer durante um longo período de tempo (Feldhusen & Moon, 2004; McCoach, O'Connell & Levitt, 2006). Segundo Feldhusen & Moon, (2004) desde o momento em que os grupos são constituídos, a sua formação mantém-se estática, sendo fraca ou inexistente a deslocação dos alunos de uns grupos para os outros.

O “agrupamento por habilidade”, um mecanismo organizacional através do qual os alunos com níveis de preparação académica semelhantes em determinadas áreas curriculares são reunidos em grupo para um ensino conjunto (Mills & Durden, 2004; VanTassel-Baska, 2004) é um processo flexível e temporário, baseado essencialmente nos níveis de desempenho e preparação dos alunos em áreas curriculares determinadas, sendo a constituição dos grupos fundada numa avaliação periódica do progresso dos alunos, em cada disciplina, elaborada pelos próprios professores dentro da sala de aula regular (Feldhusen & Moon, 2004; Stepanek, 1999). Esta estratégia de agrupamento, que adquire várias formas como agrupamento inter-classes (Slavin, 1987; McCoach, O’Connell & Levitt, 2006) onde os alunos são agrupados em turmas separadas ou o agrupamento intra-classe (McCoach, O’Connell & Levitt, 2006), grupos homogéneos mais pequenos dentro das turmas heterogéneas, permite atender às necessidades educativas dos alunos no contexto da sala de aula regular, atendendo às diferenças individuais e é fundamental para implementar a diferenciação curricular (VanTassel-Baska, 2004). O agrupamento intra-classe apresenta-se com maior flexibilidade que o inter-classes, uma vez estar ao alcance dos professores o fácil reagrupamento dos alunos por diferentes áreas de competência, ou níveis de prontidão, durante o ano letivo, conforme a avaliação das suas necessidades imediatas (McCoach, O’Connell & Levitt, 2006; Tieso, 2003).

Esta metodologia, para além de proporcionar o ajustamento curricular diferenciado dentro dos grupos reduz a heterogeneidade na sala de aula, sem beliscar a auto-estima dos alunos incluídos nos grupos de aptidão mais baixa (Slavin, 1987; Tieso, 2003). Outras combinatórias podem ser exploradas, como o reagrupamento dos alunos por disciplinas, durante um período do dia, etc.

2 A VISÃO DOS PROFESSORES

2.1. A Formação dos Professores Face ao Aluno Sobredotado

Revela-se uma tarefa difícil, falar de formação dos professores sobretudo porque em situações mais específicas, assenta em teorizações históricas, que enformam os conteúdos curriculares de cada área disciplinar e não discute nem enforma a resolução dos problemas reais que se apresentam ao profissional de educação no real mundo de trabalho.

Parece-nos coerente afirmar que o professor tem uma formação de base assente em técnicas e teorias que deverão servir de base a formação contínua específica, como no estudo da sobredotação, em que a poderá e deverá procurar sempre que se confronte com a necessidade de aprender, interiorizada que está a incompletude da sua formação, aceite como interminável.

Kirk & Gallaguer (2000, p.43) revelam que, “ *um professor precisa conhecer o conjunto dos pontos fortes e fracos de uma determinada criança excepcional, e também comparar essas características com as de outras crianças* ”.

Considerando que o Estado se tem demitido, da sua função de legislar e de registar as diferenças que os alunos sobredotados apresentam, de modo a permitir a especialização de professores, cabe ao professor criar as alterações nos seus currículos, nos programas, nas atividades e nos conteúdos curriculares, de modo a que as abordagens sejam diferenciadas para os alunos que apresentem capacidades especiais. O professor de um aluno sobredotado deverá possuir algumas características que lhe permitam um melhor desenvolvimento em todo o processo de ensino-aprendizagem, tais como, saber entender as peculiaridades destas crianças; saber dar respostas flexíveis às necessidades espontâneas dos sobredotados; ter capacidade para desenvolver um programa para sobredotados; ter simpatia e ser afetuoso; ser capaz de lidar com a novidade; ter capacidade para admitir erros; encorajar a criança a apresentar as suas próprias ideias; ser capaz de adaptar os materiais de maneira criativa e imaginativa; aceitar o sentido de humor dos alunos e ser equitativo.

2.2. O Apoio do Professor ao Sobredotado

“O bom professor é aquele que trabalha com toda a turma, mas em cada criança sente que ele está a falar só para ela ”

(Mel Ainscow, citado por Boas, 2003 p. 83).

Os professores, pelo convívio mais frequente com as crianças na sala de aula, são os profissionais mais indicados na identificação dos alunos com altas habilidades, pois podem observar, formal e informalmente, os seus comportamentos, considerando e sinalizando os talentos gerais e específicos que os alunos revelam. Contudo, quer a escola e quer os professores não se encontram preparados para a avaliação dos alunos com características de sobredotação pelo

desconhecimento genérico do tema. O professor deverá, na sala de aula, tendo em vista a identificações de dotações, permitir a curiosidade, libertar as pessoas do medo, encorajar e aceitar a fantasia - guiada, evitar as críticas destrutivas, a troça e a humilhação, aproximar-se do aluno, tocando-o mesmo, permitir ouvir e ouvir sem julgar e sem preconceitos, encorajar a individualidade de cada criança, ajudar a estabelecer prioridades de tempo e energia e permitir a partilha do entusiasmo e amor pela vida (CPCIL, 2002).

Um professor titular de alunos sobredotados ou em condições de sobredotação deve reformular, sendo necessário, as suas estratégias de educar, os seus procedimentos, os seus métodos. Segundo Silva (2002), *“as descobertas levam à mudança e, através de desfasamentos e rupturas, à reformulação de um novo paradigma”* (Silva, 2002, p.21).

2.3. Estratégias Pedagógicas

O professor, sensibilizado para a problemática da sobredotação, deve adotar um conjunto de medidas extraordinárias para com tais alunos. Deste modo, ele conseguirá desenvolver esses talentos pela sua educação. Para que tal seja viável, as relações educativas não só em contexto escolar, mas também social e familiar, onde este ganha grande importância em virtude de ser na família que a criança passa grande parte das suas horas, deve reger-se pelo estímulo apropriado, pelo encorajamento e pelo esclarecimento dos pais acerca das características, anseios e necessidades destas crianças.

Deve ser exercido o *“controlo das influências sociais por distorções e preconceitos”* (Guenther, 2000, p.13).

Na sala de aula, segundo Guenther (2000, p.17) ao inquirir *“utilizando perguntas que apelam à evocação directa e regurgitação de parcelas de conhecimento absorvido e armazenado na memória”*, não estimula as mentes.

Quando o professor se socorre de perguntas que apelam ao raciocínio e à sequência de pensamento lógico, melhorando a sua postura para com essas mentes, continua num caminho que não serve totalmente as aspirações dos alunos sobredotados, pois *“apelam ao pensamento convergente e à busca de uma resposta fixa”*.

Guenther (2000, p.17) refere *“(…) são questões que estimulam a imaginação, a criatividade, e abrem o caminho para que surjam novas perguntas e para que outras situações e problemas possam ser levados, isto é, não interrompe*

ou encerra o processo de pensamento ao encontrar uma resposta, porque não há, em princípio uma resposta correcta, aceite e pronta, que possa ser encontrada". Deve, por isso, socorrer-se de "perguntas que estimulem o julgamento de situações, a capacidade de captar e avaliar o significado dos factos e acontecimentos e tomar posição em relação aos eventos" (idem).

Sempre que seja possível, o professor deverá proporcionar ao aluno sobredotado um clima de participação e de partilha de responsabilidades, ao permitir e estimular a sua intervenção na organização das atividades da sala de aula e na planificação e avaliação do seu próprio trabalho, evidenciando-se, a responsabilidade o respeito por regras sociais no espaço escolar e o cumprimento autónomo de tarefas.

O aluno sobredotado manifesta preferência pelo trabalho individual, tendo, com os pares uma participação social desajustada, podendo-o conduzir a uma situação de isolamento social à que o professor deverá estar particularmente atento. Urge, nestas circunstâncias, ajudar o aluno a perceber o efeito social de determinadas atitudes e comportamentos; estimular a participação em tarefas de grupo; discutir e clarificar regras de conduta e as consequências da sua violação; estimular a prática da auto-crítica bem como exercícios de dinâmica de grupos; recorrer a jogos de expressões dramática sobre aspectos da vida social do grupo/turma, não ignorando a máxima, *"Quanto mais der de si à criança, mais vai receber de volta"* (Moreira, 2002 p.125).

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“A metodologia é a lógica dos procedimentos científicos na sua génese e no seu desenvolvimento. (...) Ela deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente, o seu próprio processo.”

(Bruyne, et al., 1977 p. 29)

1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA OU QUANTITATIVA?

Neste capítulo, pretendemos fundamentar as opções metodológicas assumidas, explicitando-as nos procedimentos metodológicos seguidos neste trabalho de investigação.

Caracterizamos e distinguimos as metodologias quantitativas e as qualitativas, apresentando a opinião de vários investigadores, salientando as suas limitações, vantagens e inconvenientes; justificamos a nossa opção, pela metodologia qualitativa, com o objetivo de compreender e distorcer o menos possível as experiências dos atores sociais a estudar e, pelo “estudo de caso”, como “modo de investigação”. Também aqui, teremos idêntico procedimento.

Confrontados com a possibilidade de utilização das duas metodologias aplicadas à investigação científica, a metodologia quantitativa e qualitativa, quisemos compreender as razões que levam diferentes autores e investigadores a defenderem, uns, apenas a validade de uma das metodologias, outros, a sua complementaridade.

O interesse em torno da defesa das metodologias qualitativas, levou à multiplicação do debate científico em torno deste assunto, segundo Lessard-Hébert, et al., (1994), “atraindo um número cada vez mais elevado das ciências humanas”. Este “interesse crescente”, é justificado, por estes autores, como “*se se tivesse redescoberto a necessidade, ou mesmo a urgência, de por em questão o modelo científico clássico que visa a quantificação dos fenómenos sociais [...] recorrendo ao jogo de correlações a estabelecer entre variáveis independentes e variáveis dependentes*”, (p.7).

Os defensores das metodologias qualitativas questionavam e levantavam dúvidas sobre a infalibilidade – “a bela certeza” – do procedimento científico

“clássico”, interrogando-se e pondo em causa os procedimentos da metodologia quantitativa, considerados, por aqueles, “excessivamente redutores, quando aplicados aos ‘assuntos humanos’ [...]” (*id.*, *ibid.*).

No entanto, ainda segundo aqueles autores, estas interrogações, estes questionamentos não têm sido pacíficos. A metodologia qualitativa é alvo de numerosas críticas, nomeadamente, a de falta de objetividade e de rigor intelectual, sendo considerada, por alguns investigadores, como uma atividade ‘jornalística, ou como uma metodologia de segunda categoria [...] por ainda não ter demonstrado a sua ‘credibilidade científica’ [...], (*Id.*, *ibid.*).

William Foddy (1996), alerta para as limitações do método quantitativo, dado que, *“ao apresentar um conjunto prévio de respostas possíveis, o investigador condiciona desde logo as formas através das quais é possível responder às perguntas, sendo por isso impossível avaliar a validade das mesmas”*, (p.17). Contudo, também é de opinião que a atividade dos investigadores qualitativos é igualmente “passível de crítica” e salienta quatro aspetos, recorrentemente apontados, na crítica a esta metodologia de investigação: o carácter singular das observações relatadas torna impossível saber até que ponto são representativas; a probabilidade de o próprio ato de investigar influenciar o comportamento da população observada; a fraca credibilidade das interpretações produzidas em virtude do reduzido controlo existente sobre a informação selecionado para análise; e a dificuldade em refazer o percurso percorrido pela pesquisa, (*id.*, *ibid.*).

Outros investigadores, não advogam preferência especial por qualquer dos métodos. Preconizam a sua complementaridade, como Pardal & Correia (1996), ao assumirem que eles são “complementares”, para serem credíveis e precisam um e outro, e [...] de ter por base o rigor e as conclusões circunscritas à relevância dos dados”, argumentando que “[...] por melhor que seja uma construção no plano estatístico, não oferece garantia de veracidade absoluta das conclusões [...] nem subtrai valor algum ao ponto de vista ‘qualitativo’ [...], (18-19).

Ghiglione & Matalon (1993), sustentam que *“habitualmente considera-se que um processo de inquirições deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não-directivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa”*, (p.115).

Bogdan & Biklen (1994), defensores da metodologia qualitativa, apresentam-na como *“uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”*, (p.11), argumentando

que os investigadores que a utilizam *“pensam que o facto de abordarem as pessoas com o fito de compreenderem o seu ponto de vista ainda que não constituam algo de perfeito, é o que menos distorce as experiências dos sujeitos”* (id., ibid., p. 54).

Para Judith Bell (1997), por seu turno, sustenta que cada um dos métodos de pesquisa *“tem os seus pontos fortes e fracos”* (p.20).

Assim, os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e se possível generalizáveis. Os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa, estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos ‘sociais’ e põem em questão a abordagem ‘científica’ quando se trata de seres humanos [...], (id., ibid.).

Baseando-nos nas opiniões dos vários investigadores citados, assumimos, no quadro das metodologias de investigação qualitativa, a postura do investigador, como um instrumento crucial, num processo que favorece a observação e o diálogo, em ambiente natural, permitindo uma melhor compreensão dos sujeitos/atores, tendo os investigadores consciência que, embora não sendo uma metodologia completa no estudo pleno duma determinada realidade, será aquela que menos a distorcerá; a natureza ontológica da realidade social. A realidade é silenciosa. Torna-se indispensável o seu questionamento. Os dados recolhidos ou são postos “a falar”, ou de nada nos servem. Daí, a necessária interpretação e compreensão;

A metodologia qualitativa, para além de não exigir grandes meios técnicos, materiais e humanos, centraliza, no investigador, o seu principal instrumento de trabalho e possibilita, ainda, o desenvolvimento da investigação, no seu ambiente natural, em interação com os sujeitos; permite a recolha e compreensão dos dados, processar ao seu tratamento e à apresentação de resultados, não generalizável, mas considerando a natureza, processual e dinâmica, da realidade social.

Concluindo, sendo um dos objetivos dos investigadores qualitativos o de *“[...] melhor compreender o comportamento e experiência humanos”* (Bogdan & Biklen, 1994, p.70), a investigação assenta na interação humana. Torna-se, assim, importante atender à dimensão ética na investigação. Deste modo, as identidades dos sujeitos são protegidas, pela preservação do anonimato e os sujeitos tratados respeitosamente; ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador

deve ser claro e explícito com todos os intervenientes, relativamente aos termos do acordo, e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo; e, finalmente, o pesquisador deve ser autêntico quando escrever os resultados.

2. O ESTUDO DE CASO

Para Judith Bell (1997, p. 22), citando Adelman *et al* (1977), o estudo de caso tem sido definido como sendo um *‘termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso’* [...], (p. 22), sendo este modo de investigação (Bell, 1997) especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”, permitindo “ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso, (p. 23).

Esta autora alerta para os críticos a esta abordagem de investigação que, além das dificuldades para “*voltar a verificar a informação, havendo sempre, por isso, o perigo de distorção*”, considerando os critérios específicos de seleção de informação e da decisão do material a apresentar, pelo investigador, no relatório final, apontam também, “*o facto de a generalização não ser geralmente possível e questionam o valor do estudo de acontecimentos individuais*” (*id.*, *ibid.*, p.23-24).

Para Bogdan & Biklen (1994), considerando que num estudo qualitativo, “*o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico*”, alerta que o plano geral do estudo de caso possa ser representado como “*um funil*”: o início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fonte de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. [...] Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspetos a aprofundar. [...] À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. [...] A área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as atividades de pesquisa são canalizadas para terrenos,

sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração mais alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos (p. 89).

Para estes autores, existem muitos tipos diferentes de estudos qualitativos, implicando, para cada um deles, métodos específicos para avaliar a possibilidade da sua realização, bem como os procedimentos a adotar”, salientando os “estudos de caso de organizações numa perspetiva histórica [...]; estudos de caso de observação [...] e histórias de vida [...], (*id.*, *ibid.*, p. 90-97).

Segundo Lessard-Hébert, *et al.* (1994), o estudo de casos corresponde ao modo de investigação [...] em que o campo de investigação é: - o menos construído, portanto o mais real; - o menos limitado, portanto o mais aberto; - o menos manipulável, portanto o menos controlado”, pois, continua o autor, cada investigador “aborda o seu campo de investigação a partir do interior” do caso a estudar, em que a “sua ‘atitude compreensiva’ pressupõe uma participação ativa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspetivo, (p. 169).

Para Lüdke & André M. (1986), o estudo de caso [...] é o estudo de um caso, seja simples ou específico [...] ou complexo e abstrato [...]. O interesse [...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações, (p.17).

Podemos, segundo Pardal & Correia (1996), dividir os estudos de caso em três agrupamentos:

- *Exploração*: visam, através de mecanismos diversos, abrir caminhos a futuros estudos;
- *Descritivo*: correspondem essencialmente a monografias, não assumindo qualquer pretensão de generalização;
- *Práticos*: comumente utilitários, visam fazer o diagnóstico de uma organização ou avaliá-la, tendo motivações mais diversas, (p. 24).

Conscientes das vantagens e fraquezas do estudo de caso, e uma vez que não temos qualquer pretensão em efetuar generalizações, mas empenhados em desenvolver um estudo mais aprofundado possível sobre o “*o professor do aluno sobredotado deverá possuir algumas características que lhe permitirão um melhor desenvolvimento em todo o processo de ensino - aprendizagem*”, optámos por um estudo de caso de tipo descritivo, investindo “*primacialmente nos processos mais do que nos resultados, no contexto mais do que em qualquer variável isolada, na*

descoberta mais do que na confirmação, na interpretação mais do que testar hipóteses [...]” (Estevão, 1998 p.349).

Assim, considerando o quadro conceptual atrás definido, parece-nos pertinente a opção pelo estudo de caso, visto que ao delimitarmos o nosso campo de investigação, mais facilmente nos poderemos aperceber, num prisma organizacional, com a ajuda das técnicas de recolha de dados, adiante tratadas, do grau de consensualidade ou conflitualidade latentes, o comportamento dos atores face ao cumprimento das normas e regras definidas superiormente, dos interesses ou faltas deles, por parte dos vários atores, da intensidade dos possíveis jogos de poder desencadeados por, ou entre os vários grupos de atores sociais, da estabilidade ou instabilidade do ambiente no interior daquele grupo/organização ou ainda da forma como as lideranças usam os seus recursos de poder ou de influência para alcançarem os objetivos pretendidos.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Entendemos optar pela metodologia qualitativa e pelo estudo de caso como o “modo” de investigação e quadro conceptual, alertados, no entanto, para as suas limitações e para a sua complementaridade, no sentido de conseguirmos obter o máximo de informação possível; aquela informação que não for obtida através do uso de uma das técnicas, deverá ser conseguida através de outra, ou outras, a seu tempo, apresentadas.

Julgamos, deste modo, ajustadas as técnicas de recolha de informação que pretendemos utilizar e sobre as quais nos debruçaremos individualmente, lançar mão da entrevista semi-estruturada e da análise documental, esta, consubstanciada na análise da legislação e de outros documentos, tais como: i) o Projeto Educativo do Agrupamento, (PE), instrumento que consagra a orientação educativa da escola, flexível e aberto, orientado para dar resposta às necessidades, problemas e expectativas da comunidade educativa ii) o Regulamento Interno, (RI), um documento regulador da participação de todos os atores no processo educativo da comunidade que o Agrupamento abraça, iii) o Projeto Curricular de Agrupamento, (PCA), é um instrumento de orientação, articulado com o RI, PEA e PAT.

3.1. O MÉTODO DE INQUÉRITO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A escolha por este instrumento de recolha de dados, de entrevista semi-estruturada, deve-se ao entendimento da grande vantagem da sua “adaptabilidade” e no facto de permitir a capacidade de explorar determinadas ideias, crenças, opiniões, testar respostas, sentimentos, etc., procedendo para tal, à elaboração de um “guião de entrevista”.

Inclinamo-nos para a modalidade de “entrevista semidirecta ou semirrígida” cuja caracterização apresentamos:

Caraterísticas	Fatores de Eficácia	Fatores de Fragilidade
- Os tópicos e questões a abranger são especificados antecipadamente num esquema geral; - O entrevistador decide a sequência e o enunciado das questões no decorrer da entrevista;	- O esquema geral aumenta a abrangência dos dados e torna a sua recolha um tanto sistemática para cada participante; - As faltas de lógica entre os dados podem ser antecipadamente colmatadas; - As entrevistas permanecem totalmente situacionais e em estilo de diálogo.	- Os pontos importantes e relevantes podem omitir-se inadvertidamente; - A flexibilidade do entrevistador ao sequenciar e formular o enunciado das questões pode dar origem a respostas substancialmente diferentes a partir de perspectivas diferentes, reduzindo assim, a possibilidade de comparar as respostas.

Fonte: Pardal & Correia (1996, p. 65-66)

Para o uso desta técnica, teremos de proceder à elaboração de um “guião de entrevista”. A escolha por este modelo de entrevista semiestruturada deve-se ao entendimento da grande vantagem desta residir na sua “adaptabilidade” e no facto de permitir a capacidade de explorar determinadas ideias, crenças, opiniões, testar respostas, sentimentos, etc...

Inclinamo-nos para a modalidade de “entrevista semidirecta ou semirrígida”.

Sendo esta uma técnica *“particularmente importante na avaliação de uma metodologia de intervenção”* (Almeida & Freire, 2007), a entrevista será dirigido aos quatro Professores que lecionam a turma GAMA, do 3º ciclo do Ensino Básico, um de cada Área Curricular: Línguas, Ciências Humanas/Sociais, Matemática e

Ciências Experimentais, Expressões. Desta forma, consideramos que este estudo poderá contribuir, por um lado, para compreender a percepção de competências dos professores do ensino regular face à sobredotação e, por outro, para procurar evidências que confirmem a nossa hipótese de que a formação dos professores, neste sentido, é imprescindível para que possam cumprir uma diferenciação pedagógica, que tome em consideração a situação dos alunos com excepcionais qualidades de aprendizagem.

Como este tema é abrangente, procuremos indagar junto dos professores o modo de funcionamento do sistema educativo português, direcionando esta “entrevista semidirecta para três tipos distintos de questões:

- Uma retrospectiva à formação académica do docente e à sua prática pedagógica perante a eventualidade de alunos sobredotados.
- Avaliaremos o seu conhecimento sobre a temática e/ou as dificuldades/necessidades sentidas na possibilidade de trabalhar com crianças talentosas.
- Necessidade de formação para colmatar as lacunas existentes na atuação pedagógica.

Vamos realizar entrevistas aos seguintes atores conforme quadro abaixo sistematizado e respetiva codificação.

Cod	Tipo de ator	Função	M/F	Situação Profissional	Tempo de serviço na Escola (até 31 de Agosto de 2012)
E/1	Professor da área Curricular: Línguas	Professor	M	QA	26
E/2	Professor da área Curricular: Ciências Humanas/Sociais	Professor e DT.	F	QA	16
E/3	Professor da área Curricular: Matemática e Ciências Experimentais	Professor.	M	QA	20
E/4	Professor da área Curricular: Expressões	Professor.	F	QA	19

3.2. Análise Documental

Um documento constitui sempre um testemunho da vida em sociedade.

Para além de uma panóplia de documentos produzidos, resultantes de observações, entrevistas ou outros, o investigador dispõe de outros documentos que, embora possam não ser considerados num primeiro momento da investigação, ser-lhe-ão úteis e de extrema validade para o seu trabalho de pesquisa. A heurística é a disciplina que tem por finalidade a investigação crítica dos documentos. Segundo Javeau (1998 p.84-85), *“A heurística visa, portanto, a recolha de documentos interessantes para uma dada investigação”*. O autor indica documentos, como livros, jornais, imagens, cartas, testemunhos, e muitos outros que nós rotulamos de dados documentais. Estes provisionam economia de tempo e de dinheiro, possibilitando ao investigador consagrar o essencial da sua tarefa à análise e são constituídos por dados estatísticos e a recolha de “[...] documentos de forma textual, provenientes de instituições e de organismos públicos e privados (leis, estatutos e regulamentos, atas, publicações, ...) ou de particulares (narrativas, memórias, correspondência ...)” (Quivy & Campenhoudt, 1992 p.202).

No que respeito diz à análise de documental, socorremo-nos da documentação a ser disponibilizada pela escola/ Agrupamento, do Departamento de Educação Especial, atas do Conselho de Turma, Plano de Atividades da Turma (PAT), processo individual do aluno e programas de enriquecimento.

Apesar das suas limitações, julgamos importante a análise documental para o nosso estudo pois a análise destes dados permite-nos confirmar dados, ou não, e (re)descobrir novos caminhos.

4. A TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS: A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para a concretização do nosso trabalho, recolhidos os dados que se pretendem estudar, há que, segundo Yin (2005), *“examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombina as evidências [...] para tratar as proposições iniciais de um estudo”* (p. 137). A preocupação decorrente da utilização da entrevista é a sua análise do conteúdo. (Quivy & Campenhoudt, 1992) *“Em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo”*, (196). No tocante à análise ou tratamento da informação recolhida na entrevista, segundo Thord Erasmie & Licínio Lima (1989) o *“resultado da entrevista só pode ser julgado dum ponto de vista qualitativo”* advogando que *“tecnicamente, a primeira coisa a fazer é dactilografar a entrevista gravada e*

estruturá-la relativamente às questões”, (p. 90) porque, a dado momento, o investigador está confrontado com um corpus discursivo de um certo número de entrevistados que tem de sintetizar a fim de estabelecer um tratamento comparativo. Para tal, (Ghiglione & Matalon,1993), “[...] a questão da codificação é central, no decurso da análise do conteúdo, por dois motivos. Apontam as razões teóricas – os problemas de sentido subjazem aos de codificação – e os motivos técnicos – a codificação deve obedecer à objetividade, sistematicidade e generalidade” (p. 207).

Conforme frisam Quivy & Campenhoudt (1992), *“Todos os métodos de análise do conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito”, (p.228).* No tratamento e a análise dos dados do nosso estudo, seguimos o princípio da investigação qualitativa das Ciências Sociais da “análise de conteúdo”, procurando uma triangulação dos dados, pois, conforme Robert Yin, (2005), *“várias fontes de evidências fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenómeno”, (p. 128).*

Pretendemos com a “análise de conteúdo”, como técnica de pesquisa empírica, abarcar as entrevistas, os aspetos observáveis e os resultados da pesquisa documental numa, (Vala, 1986), *“[...] explicitação de todos os procedimentos utilizados”, porque “Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação [...]”, (p. 103-104).*

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

1. A ANÁLISE DOCUMENTAL

1.1. A escola e o contexto

Não sendo nosso propósito a publicitação do agrupamento que nos serve de laboratório e, idêntico procedimento, assumimos, relativamente ao concelho onde se esta se integra, negociado que foi com o seu órgão de gestão e direção, atribuindo-lhe o nome de “Agrupamento Vertical Cima de Vale” (AVCV).

A unidade orgânica onde levamos a cabo o nosso estudo de caso, insere-se num concelho com uma dimensão demográfica de, aproximadamente, setenta mil habitantes, algures, situada nas NUT III do Cávado e Grande Porto.

Tratando-se de uma localidade bem servida, no tocante a acessibilidades rodoviárias, nomeadamente, por estradas nacionais de reconhecida qualidade, usufrui de uma confluência geográfica rodoviária estratégica: a 90 km da Galiza e a cerca de 45 km do aeroporto internacional Francisco Sá Carneiro e do porto de Leixões e apresenta- um potencial de excelente hub rodoviário interno. Contudo, este input, também cerceado pelo contexto social e económico que vivemos, tem-se revelado débil e pouco impulsionador da atividade económica local. No campo do conhecimento e da inovação, o “Agrupamento Vertical Cima de Vale” (AVCV) vive de uma proximidade capilar redial interessante, de ensino politécnico e universitário, pública e privada, de Viana de Castelo, Braga, Porto, Guimarães.

“Agrupamento Vertical Cima de Vale” (AVCV), assim renomeada a nosso unidade orgânica, está sedado numa vila de tradições populares e culturais enraizadas, estratégica e de privilegiada centralidade geográfica e de confluência territorial interconcelhia de três concelhos com dimensão e tecidos económicos consideráveis, heterogéneos, mas complementares, sendo, um dos concelhos, mais votado ao setor primário, na industrialização e o terceiro concelho, para além de sustentada representatividade agrícola, suporta uma atividade comercial relevante.

O concelho onde o estabelecimento educativo se integra, no tocante à indústria, tem o especial enfoque, nomeadamente, ao nível da construção civil, metalomecânica, serração, vestuário e têxteis, indústria química e farmacêutica e hotelaria.

O património cultural do território educativo surge como um elemento pedagógico potenciador, visto tratar-se de uma região rica em património arqueológico e monumental. É terra de história, de cultura, de tradições, de lendas e de artesanato em linho, com um carácter próprio, vivo, e um forte sentido de liberdade, mercê de privilégios que lhe foram outorgados durante séculos.

O “AVCV” sinaliza, no seu projeto educativo, (PE, 2010/2012) a existência, de *“baixos níveis de formação académica e grau de cultura dos agregados familiares das quatro freguesias da sua área de influência, [...] salientando-se algumas famílias com formação cultural e académica mais elevada”*, (p.15) mas, assente numa profissionalidade fortemente rural (cultura do milho, do vinho e de produtos hortícolas em terrenos férteis, bem como, a criação de gado bovino para a produção de leite e carne, suíno e aviário) e com pouca expressão no comércio na indústria. Não será de todo indiferente salientar que o “AVCV” se insere numa região considerada a bacia de excelência de produção leiteira do norte do país sendo esta atividade agrícola uma das mais dinâmicas e desenvolvidas do país.

Nalgumas das freguesias integrantes da área de influência da unidade orgânica educativa, encontra-se uma população masculina votada a uma prática de emigração sazonal cujos destinos são a França e a Suíça, dedicando-se, quando do seu regresso temporário, a trabalhos esporádicos ou, simplesmente, permanecem desocupados.

Em termos económicos, embora não alarmante, conforme o PE, “existem situações pontuais de pobreza, mas a generalidade tem condições de subsistência suficientes”.

Para o “AVCV”, (PE, 2010/2012) os níveis de literacia e *“a relação com os instrumentos de formação e informação de natureza intelectual, estão muito aquém dos mínimos legitimamente esperados [...] torna-se necessário que o agrupamento promova, na comunidade educativa, uma formação cultural e ambiental [...] [e] possibilitar o desenvolvimento pessoal e social de todos”*, (p.15).

1.2. Caraterização da unidade escolar e organização gestonária:

Como referimos acima, o nosso estudo incide sobre um agrupamento de escolas cujo nome, por nós atribuído, ficticiamente, é “Agrupamento Vertical Cima de Vale” (AVCV).

O “Agrupamento Vertical Cima de Vale” (AVCV), organiza a sua ação estratégica, assente nos documentos estruturantes e orientadores: i) o Projeto Educativo do Agrupamento, (PE), instrumento que consagra a orientação educativa da escola, flexível e aberto, orientado para dar resposta às necessidades, problemas e expectativas da comunidade educativa ii) o Regulamento Interno, (RI), um documento regulador da participação de todos os atores no processo educativo da comunidade que o Agrupamento abraça, iii) o Projeto Curricular de Agrupamento, (PCA), é um instrumento de orientação, articulado com o RI, PEA e PAT. Encerra um plano de interações e estratégias de atuação que desenham a “escola pretendida”, firmando-se em dois eixos estruturantes, o domínio sócio afetivo e o domínio cognitivo, um documento onde são definidas as opções no domínio das práticas de ensino-aprendizagem, consideradas as prioridades educativas enunciadas pelo currículo nacional, iiiii) o Projeto Curricular de Turma, (PCT) tendo como referência o PCA, a especificidade da turma e a articulação vertical e horizontal dos saberes e iiiii) o Plano Anual de Atividades, (PAA), documento de planeamento definidor, em função do Projeto Educativo, dos objetivos, processo organizacional, programação das atividades e identificação dos recursos alocado à concretização das mesmas.

O “Agrupamento Vertical Cima de Vale” tem, como a sua prioridade, no seu projeto, o sucesso educativo, exigindo a mobilização de, (PE, 2010/2012), *“ todos os intervenientes, comprometendo e vinculando todos os membros da comunidade educativa, visando um objetivo comum – (reduzir o insucesso e melhorar as aprendizagens) melhorar a qualidade da educação/ formação das crianças e jovens que frequentam a nossa escola” [...] para implementar uma verdadeira cultura de participação, [...] cimentar a autonomia e identidade da escola e garantir que se cumpram todos os grandes objetivos da Educação, [visando] valores e [a] aquisição dos conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias à cidadania, numa sociedade democrática”, (p.39).*

Afirma-se, no mesmo Projeto Educativo, *“a abertura da Escola ao meio, [...] a imprescindibilidade de potenciar as capacidades de oferta das diversas instituições concelhias, [...] [e] o estabelecimento de protocolos de cooperação” (p.37)* com instituições da região, autarquias, escolas, entidades socioprofissionais e paróquias.

1.3. Unidade escolar e organizacional:

Conselho Geral;
Diretor, Subdiretor, 2 adjuntos;
Conselho Pedagógico;
Conselho Administrativo.

Parque escolar:

- i. 5 jardins escola (JI) , com cerca de 170 crianças;
- ii. 6 escolas do primeiro ciclo, com cerca de 380 alunos;
- iii. Escola sede, EB2,3, com cerca de 650 alunos
- iv. Corpo docente, aproximadamente, com 110 professores;
- v. Pessoal não docente num total aproximado de 50 funcionários.

População escolar abrangida: cerca 1190 alunos.

1.4. Oferta formativa:

A unidade orgânica escolar, “Agrupamento Vertical Cima de Vale”, disponibiliza, no seu território educativo de intervenção, em regime diurno e noturno, a seguinte disponibilidade educativa e formativa:

- i. Educação pré-escolar;
- ii. Ensino básico – 1º ciclo;
- iii. Ensino básico – 2º ciclo;
- iv. Ensino básico – 3º ciclo;
- v. Curso de Educação e Formação de Adultos – nível básico.

2. ANÁLISE DE DADOS: AS ENTREVISTAS

Negociadas as condições operativas de absoluto sigilo, quer no tocante à identificação do autor e nosso entrevistado, assim como ao seu conteúdo, e à ausência de referências indiciadoras e suscetíveis de identificação da localidade e respetivo agrupamento, objeto deste estudo de caso e, comumente, aceites, partimos para o terreno. Não se afigurou tarefa fácil. Também, atendendo ao

caráter exploratório e incipiente deste estudo e por condicionalismos vários, estamos conscientes no enriquecimento e aprofundamento que este estudo de caso pode assumir.

O estudo, desenvolvido no durante o primeiro semestre de 2013, implicando quesitos metodológicos fundamentais à percepção e compreensão do problema de que faz parte a realização de entrevistas aos principais atores, ou seja, os professores, ficou, no nosso entendimento, um pouco cerceado pela limitada disponibilidade dos entrevistados. E, quando em “on”, foram comedidos, contrastando com o discurso informal prévio às mesmas.

Fica, contudo, assente a veracidade e a franqueza da opinião dada.

2.1. Identificar um caso de sobredotação

À questão da identificação de um aluno sobredotado, os professores, denunciando alguma dúvida e acautelamento, de forma inequívoca, expressam outras características que, na literatura, são evidenciadas como indicadores de comportamentos de sobredotação (Senos & Dinis, 1998; Landau, 1990; Sisk, 1987), como em (E4) sustenta que estas crianças usam um vocabulário muito rico, mencionam o inconformismo e a curiosidade, ou seja, implícita, a autocrítica e o perfeccionismo do aluno. Também este entrevistado pronuncia dificuldades de deteção ao salientar o modo de aferição através das *“capacidades para as artes, música, desporto e aí talvez”* (E4). Para o (E3) estará na *“capacidade de relacionar os conteúdos novos de forma coerente, direta, sucinta.(...) aplicar conhecimentos novos mesmo em situações mais complexas. (...) e grande poder de argumentação”*.

O talento expresso na execução (E2) de uma determinada tarefa é indiciador de sobredotação, ou seja, como sintetiza o (E1) “pelo saber estar, fazer, ser, do aluno”.

Podemos intuir algumas dificuldades, e consequentes necessidades, reconhecidas pelos professores aquando da presença de uma criança sobredotada, como é o caso da identificação da sua sinalização e natural e posterior tipo de apoio a prestar pois *“é muito complexo distinguir um caso de sobredotação porque não tenho qualquer tipo de formação”*(E1).

2.2. Dificuldades no processo didático-pedagógico em lidar com casos de sobredotação

Analizadas as respostas dos nossos entrevistados, à exceção do entrevistado um, constatamos uma coincidente opinião, porventura, inquietadora. Salientam-se dificuldades de lidar positivamente (E4) ao nível do desenvolvimento emocional, social e afetivo do sobredotado, assim como a contínua desconfiança causado por desconhecimentos sobre esta temática e a forma de se obter um bom desempenho (E2), *“Muitas dificuldades mesmo!!”* (E4).

Outro aspeto digno de relevância, conforme (E2) sustenta, é a forma como são constituídas as turmas, a consequente heterogeneidade dos alunos, salientando a dificuldade acrescida desta situação, tratando-se de *“constrangimentos” (...) pois estamos a falar de um aluno integrado num grupo, [e] não podemos isolar a situação*. Como facilmente se constata, a existência de um aluno sobredotado num espaço aula, com um número expressivo de alunos, dificulta em muito o desenvolvimento didático-pedagógico e exige do professor dinâmicas para as quais, porventura, não foram preparados que possam ser geradores de *“insegurança e receio de não conseguir corresponder em algum assunto assim como na perda de motivação e estimulação do aluno perante a escola”*, (E4).

2.3. Dificuldades sentidas na elaboração de adaptações curriculares para os alunos sobredotados

Quisemos, no âmbito das necessárias adaptações curriculares para os alunos sobredotados, perceber a eventual necessidade de reajustamento curricular em resposta por aqueles professores que trabalharam ou estão a trabalhar com crianças com o referido comportamento, solicitamos que referissem se fizeram adaptações curriculares como resposta às necessidades do aluno e se sentiram algum tipo de dificuldade.

Analizadas as respostas dadas, podemos concluir que o mito de que as crianças sobredotadas não têm necessidade de uma adaptação do seu currículo às suas características começa a desaparecer.

A escola começa a proporcionar a cada aluno uma educação ligada às suas particularidades e especificidades, preocupando-se com cada um dos seus

elementos ao respeitar as diferenças, e por isso, urge (E1) *“adequar o ritmo do aluno sobredotado ao ritmo do grupo/turma”*, diminuindo as suas limitações particulares e aumentando os seus graus de competência, ainda que, por vezes essas adaptações não sejam feitas da melhor forma, conforme (E2), por *“falta de informação e estratégias para colmatar as dificuldades”*.

No entanto, existe dificuldade em (E3) *“motivar o aluno e manter o seu interesse pelas atividades”*, por outro lado, os docentes constataam a existência uma certa (E2) *“dificuldade de integração do aluno sobredotado quer no trabalho quer na socialização entre os pares;”* evidenciando uma manifesta *“falta de tempo para prestar um tipo de apoio mais direcionado e individualizado”*,(E2).

Assim, podemos concluir que as dificuldades sentidas pelos professores vão de encontro aos comportamentos esperados nos alunos sobredotados, também uma certa (E4) *“dificuldade perante as respostas ambíguas do aluno”*.

2.4. Percepções dos professores do ensino regular acerca das capacidades / competências dos alunos sobredotados

À questão como professor do ensino regular corresponde às capacidades/competências dos alunos talentosos, conclui-se que de uma forma geral a maioria dos professores revela possuir alguma informação relativamente às características das crianças exceccionalmente dotadas. Verificamos que muita dessa informação vai de encontro àquilo que é referenciado na literatura e que muitos dos mitos relativos à sobredotação começam a ser erradicados.

A maioria dos professores referem, como dado adquirido, que estas crianças não apresentam grande motivação e empenho na realização das tarefas, (E4) sendo preciso *“evitar a desmotivação(...) São alunos que requerem muita atenção e de muito trabalho da parte do docente”* ainda que as considerem crianças com altos níveis de criatividade exigindo-se com o entrevistado (E4) que os *“alunos talentosos precisam, muitas vezes, de ir para além do currículo que é proposto (...) Não devem ser barrados ao nível do conhecimento”*

Outros assinalam a sua facilidade e rapidez na aprendizagem, e ainda a facilidade no processamento de informação e resolução de problemas, sendo premente proporcionar (E1) *“um clima educativo que não aprisione o seu o pensamento estimulando e reforçando as suas potencialidades inovadoras, em prol do próprio aluno e do grupo”*. Concluímos então, que apesar de referirem duas das principais premissas associadas à sobredotação (criatividade e inteligência),

consideram que a criança sobredotada não apresenta empenho e motivação na realização da tarefa, deitando por terra a definição de sobredotação de Renzulli, *“visto nenhuma destas componentes, por si só, ser suficiente para exprimir a sobredotação”* (Renzulli, 1978).

Contraditando esta atitude, o entrevistado (E3) a fim de *“estimular o seu pensamento, a reflexão, permito que o aluno demonstre as suas opiniões, desenvolva o espírito crítico apresentando-lhe problemas com situações novas”* sempre condicionado com o número de alunos / turma.

Tal como os resultados anteriormente obtidos noutras investigações (Veiga & Marques, 1998, cit. Por Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003) relativamente às dificuldades de relacionamento da criança sobredotada, também nesta, os entrevistados, neste caso (E3) referem a sua dificuldade de adaptação e socialização, nomeadamente a dificuldade do sobredotado em fazer amizades com os seus pares e a intolerância aos mesmos. (E3) *“ajudo (...) [nas] suas relações com os colegas da turma e com as professoras sejam as melhores, evitando assim que este aluno seja rotulado pelos colegas”*. Sabemos, como já atrás referenciamos, que uma das dificuldades da criança com comportamentos de sobredotação é, precisamente, ter uma maior facilidade de relacionamento com adultos do que com os seus pares, característica à qual Martison (1981), cit. Por Senos & Dinis, 1998) deu ênfase.

Na opinião dos professores entrevistados, as crianças sobredotadas precisam de ter um ambiente estimulador para que possam desenvolver as suas capacidades e (E1) *“existir um trabalho de equipa consistente e continuado”*. Devemos ter em atenção o mito referido por Winner em que se defende que as altas habilidades dependem exclusivamente de um ambiente estimulador (Winner, 1998), pois sabemos que, na realidade, esse ambiente apenas favorece a manifestação das características de sobredotação.

2.5. Formação sobre a temática no percurso académico

Questionados se o seu percurso académico-pedagógico detinha formação específica para alunos talentosos, verificamos que a maioria dos entrevistados referiu não ter tido contacto com qualquer disciplina que abordasse a temática em estudo. Apenas um afirmou ter abordado o tema da sobredotação no seu percurso académico, pelo que concluímos que este é, ainda, um pouco marginal das Necessidades Educativas, pois *“para além da disciplina em NEE frequentada*

na escola superior, aquando realizei a minha licenciatura, também fui participando, ao longo destes anos, em algumas formações na área da sobredotação” (E4)

Daí, as dificuldades manifestadas pelos docentes ao terem que lidar com as crianças excecionalmente dotadas e a desenvolverem as adaptações curriculares adequadas a este tipo de alunos.

Perante estes resultados, podemos infirmar que a formação dos professores face à sobredotação limita-se a uma abordagem superficial ou inexistente, aliás *“nenhuma [...] apenas curiosidade minha e pesquisar” (E3).*

2.6. Importância de formação relativa à sobredotação para o exercício da profissão

Procurando perceber o tipo de formação acrescida que os professores entendem prioritária para proporcionar melhores aprendizagens aos alunos com altas habilidades, verificamos que os professores revelam ânsia em saber mais sobre esta temática tão abrangente, para melhor intervir e educar aqueles que muitas vezes são “postos à margem” – os sobredotados.

Esta necessidade é bem visível quando demonstram interesse em saber mais sobre a forma de lidar com os problemas de comportamento nas crianças sobredotadas *“trabalhar com eles, numa escola inclusiva, para os munir de ferramentas que lhes permitam evoluir cada vez mais”, (E1).*

Outras áreas há, em que os docentes demonstram claro interesse em melhorar o seu conhecimento, é o caso dos métodos de estudo a aplicar a estas crianças *“a pedagogia diferenciada (diferentes métodos de ensino)” (E3), “as dificuldades de aprendizagem” (E2).*

Os docentes também manifestam interesse em obter formação nas áreas referentes ao relacionamento interpessoal, *“...na capacidade da escola pública em responder às necessidades das crianças sobredotadas...” (E4).* Por isso, referem querer saber mais sobre a sobredotação propriamente dita (o conceito, mitos, características e dificuldades das crianças com comportamentos de sobredotação). O *“...desenvolvimento moral e crianças talentosas” (E1), a orientação vocacional, para serem abordados numa formação “...promoção da criatividade e da importância do lúdico na criança sobredotada”.*

Mediante o desafio da investigadora se ainda restava algo a acrescentar, surge, em jeito de desabafo, um repto capaz de traduzir toda um sentimento de

preocupação e de impotência face às oportunidades que a magna lei preconiza a todos sem exceção, questionando, (E/1) *“Fala-se muito da promoção do sucesso escolar, mas será que as crianças sobredotadas têm oportunidades de ter este sucesso?”* Por seu turno, outra inquietação, dado que é, (E/2), *“de referir que, com alguma frequência, os professores, com alunos sobredotados, esperam que elas demonstrem perfeccionismo em todas as áreas do seu desenvolvimento e desempenho”*.

Podemos concluir que uma grande percentagem dos professores denuncia a vontade de saber mais sobre o tema do nosso estudo, visto terem referido, em maior número, os temas ligados à prática pedagógica, às dificuldades de aprendizagem ao apoio que a escola pode prestar aos alunos com altas habilidades.

3. TRIÂNGULAÇÃO DE DADOS

Conjugados os dados e a informação obtida junto dos atores intervenientes com os elementos constantes nos documentos estruturantes do Agrupamento, onde desenvolvemos o presente estudo, intuímos uma realidade compaginada e em linha com o percurso trilhado pela tutela do Ministério da Educação relativamente a medidas e referências efetivas aos alunos enquadrados como sobredotados.

Os entrevistados, despertos para a problemática da sobredotação através do presente estudo, demonstraram desconhecimento e insegurança de procedimentos pedagógicos e didáticos perante o surgimento inesperado de algum aluno enquadrado nesta problemática. O seu grau de impreparação, porque nunca sentida a necessidade, consubstancia a praxis daquele agrupamento. Resta saber se o problema é inexistente, simplesmente, porque não sinalizado ou seja, ignorado ou, se pelo contrário, apesar de referenciado, não é ajustado por qualquer plano de desenvolvimento estratégico pedagógico e didático tendente ao crescimento integral do aluno.

Inclinamo-nos para a primeira, sustentados pela inexistência de referência desta matéria, nos documentos estratégicos e pedagógicos do Agrupamento, e, por isso, não estar consignada. Os docentes, apetentes por novos desafios,

reconhecem a necessidade urgente de formação neste domínio da sobredotação, aguardando um enfoque desta temática na agenda política.

CONCLUSÃO

1. Em jeito de conclusão

É, então, chegado o momento de, ponderando algumas limitações que são inerentes à natureza e especificidade da própria investigação, bem como ao momento em que a mesma se realizou, procurar tirar algumas conclusões, a partir da triangulação dos dados, atrás expostos, com os objetivos definidos para este estudo, os normativos e o enquadramento teórico convocado.

A concretização deste estudo permitiu evidenciar o pensamento e a ação dos atores do processo educativo em geral e no âmbito da sobredotação, em especial. A opinião dos docentes inquiridos permite-nos concluir que, embora constitua uma especificidade e característica importante e significativa para o discente, a sobredotação não é valorizada pelos atores profissionais educativos, nem estes se acham capacitados para lidar com esta problemática, pelas razões, efusivamente, salientadas, valorizando-a, diariamente, nas suas práticas pedagógicas e didáticas. O mesmo sucede com o sistema educativo, não apenas pela menor atenção da Tutela a esta dimensão das NEE, plasmado na singeleza do seu atual quadro legislativo, assim como nas práticas gestionárias instituídas nas unidades educativas de um território, ignorando-a, não acautelando que muitos alunos sobredotados se percam no sistema educativo.

Não sendo facilmente evidenciadas as situações de sobredotação, dada a sua diversidade tipológica, e identificadas que estão as lacunas, pelos entrevistados deste estudo, pela inexistência, quer ao nível da formação inicial de professores, quer no âmbito oferta formativa especializada de formação contínua generalizada, esta problemática enferma de visibilidade necessária, embora, ultimamente, credora das variadas Pós Graduações e Mestrados, a uma consciente pressão social de intervenção materializada na adoção de políticas educativas inclusivas e de igualdade de oportunidades. Aqui, os serviços territorializados municipais devem ter, a nosso ver, um percurso a assumir, à semelhança do desenvolvido no foro de intervenção social.

Cabe à sociedade uma salutar e responsável intervenção cívica, impulsionadora de mudanças, conducente ao aproveitamento destes recursos,

usufruindo das suas potencialidades e habilidades e eliminando situações de alunos problemáticos, no contexto escola, quando, após diagnosticados e identificados, procedidas a ajustadas e adequadas práticas pedagógicas diferenciadas no contexto de sala de aula e, na sociedade, na redução de cidadãos inadaptados cujo custo social é elevado.

Salientamos, conforme se pode concluir dos discursos dos nossos inquiridos, dificuldades sentidas pelos docentes de vária índole: na elaboração de adaptações curriculares para os alunos sobredotados, dado que a escola começa a preocupar-se com as diferenças, particularidades e especificidades, adequando o ritmo do aluno sobredotado ao ritmo do grupo; o relacionamento interpessoal do sobredotado, as dificuldades a nível social e afectivo; a desconfiança em ser bem-sucedido motivada pela crescente consciência da sua impreparação sobre esta temática; a denúncia e vontade de aprofundamento ligadas à prática pedagógica, dificuldades de aprendizagem, metodologia e pedagogia diferenciadas e na capacidade da escola pública em responder às necessidades das crianças sobredotadas.

2. Limitações do estudo

Ao longo desta investigação várias foram as limitações encontradas. Uma de carácter mais visível e objetivo, outras inerentes ao próprio investigador ou aos contextos. Contudo, todas elas vão incorporando um processo que fará o historial desta investigação, como se dentro de um projeto, outro implícito se construísse.

Tratando-se de um trabalho de investigação de natureza qualitativa, estará, de certa forma adscrito às interpretações do investigador: *“o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados de uma forma neutra”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51). Contudo, como refere Esteves (2006, pp. 105-106), o rigor que se imprime a qualquer processo científico é fundamental. Assim, o investigador, deverá assumir *“o carácter sempre limitado dos processos que fez, uma vez que a escolha de um dado percurso metodológico conduziu tão-só a uma das respostas possíveis – não à resposta única, absolutamente certa ou verdadeira”*. Seja como for, é também destes estabelecimentos que é composto qualquer trabalho de investigação qualitativa.

Uma outra limitação a considerar, relaciona-se com a transcrição das entrevistas, pela impossibilidade em reproduzir as inúmeras marcas de natureza pragmática da linguagem oral que, como se sabe, são imprescindíveis à apreensão integral do discurso oral.

A escassez de tempo destinado à investigação é sempre um fator limitativo de qualquer pesquisa, pelo que também este facto é considerado relevante na consecução deste estudo.

De referir, ainda, que sendo a investigadora também docente, encontrar-se-á exposta a tudo isto. Contudo, dever-se-á salientar a enorme preocupação na garantia do necessário distanciamento e objetividade na leitura da realidade, sem descurar alguns juízos que poderão subsistir, por inerência de função.

3. Reflexões Finais

Neste estudo e tendo por base a literatura, procuramos clarificar e interrelacionar o conceito de sobredotação e a sua evolução ao longo dos tempos onde concluímos que o termo “sobredotado” abrange um leque muito vasto de indivíduos com características e realizações diversas apenas tendo em comum o facto de serem acima da média.

Abordamos as principais concepções teóricas da atualidade, traçamos as características do aluno sobredotado e algumas pistas para a sua identificação, embora saibamos de ante mão que a criança sobredotada é de tal modo multifacetada que se torna difícil indicar meia dúzia de características que sirvam para elaborar um estereótipo. Deste modo, procuramos arredar a cortina que paira sobre este assunto, que já não é novidade em muitos países, mas que continua submerso no panorama educacional Português, de que muito se especula, muito se argumenta, muito se divaga e talvez pouco se saiba, porque poucos se interessam verdadeiramente por ele.

Assim, com vista a uma melhor intervenção educativa e sabendo que estes alunos clamam uma educação diferenciada, abordamos as medidas educativas previstas para os sobredotados, à luz da legislação Portuguesa, procuramos mostrar a visão dos professores no que concerne à sua formação académica relativamente a esta temática, o apoio que eles lhes poderão prestar e sugestões

de estratégias pedagógicas para serem implementadas nas aulas de alunos exceccionalmente dotados.

Relativamente à parte empírica, esta focalizou-se, essencialmente, na percepção dos professores face à sobredotação, visto ser nosso intuito verificar os seus conhecimentos relativamente às capacidades e competências dos alunos talentosos, tal como confirmar se os docentes manifestam, ou não, necessidade de formação.

Tendo por base os resultados obtidos, concluímos que os professores revelam vontade em conhecer mais e melhor esta temática, ir ao encontro das necessidades das crianças com características de sobredotação, ajudando-as na resolução dos seus problemas.

Assim, conscientes de que as respostas obtidas nas entrevistas constituem apenas pontos de reflexão e análise acerca desta área tão complexa que é o estudo da sobredotação julgamos que podemos constituir novos desafios para novos trabalhos de investigação e de intervenção.

Salientamos também, a existência de alguns mitos que ainda perduram na classe docente, mas verificamos que a maior parte dos seus conhecimentos acompanha as mais recentes teorias divulgadas na literatura atual da especialidade. Contudo, afirmam a absoluta necessidade de formação e informação sobre a sobredotação, pois só a partir do conhecimento integral do aluno, por parte do professor, é que este consegue avaliá-lo segundo os seus comportamentos escolares, independentemente do seu carácter académico.

Os professores devem considerar o aluno como um todo, de modo a extrair o mais diversificado conjunto de informação, o que lhe permitirá reduzir a problemática da sobredotação à sua valência mais significativa.

A percepção da escola inclusiva, através da implementação de programas de enriquecimento, poderá ser a melhor resposta a este grupo de alunos tão carentes de compreensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, PEREIRA, MIRANDA & OLIVEIRA (2003). *Pais de crianças sobredotadas : representações e dimensões parentais* : Dissertação de Mestrado Educação Especial. Acedido a 2 de dezembro de 2012 em, <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2657>

ALMEIDA, WO., VASCONCELLOS, A., FREIRE, EMX. & LOPES, SG. (2007). Prevalence and intensity of pentastomid infection in two species of snakes from Northeast Brazil. *Rev. Bras. Biol.*, vol. 67, n.º 1, pp. 759-763

ANEIS, (2000). *Sobredotação: conceito, identificação e atendimento*. Barcelos: Escola Básica Integrada de Vila Cova.

Antunes, A. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

BAIRRÃO, J. et al. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/ME.

BELL, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOAS, C. V. & PEIXOTO, L. M. (2003). *As Crianças Sobredotadas: Conceito, Características, Intervenção Educativa*. Braga. Edições APPACDM de Braga.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BRUYNE, P. de, et al. (1982). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: F. Alves.

CANAVARRO, A. P. (2004). *Práticas de ensino da matemática: duas professoras dois currículos*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa: FCUL

CLARK, K. B. (1992). *Growing up gifted*. New York: Macmillan.

COSTA, A. M. (2000). *Relações entre a competência percebida e a competência objetiva em alunos brilhantes*. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

CPCIL: Acedido a 5 de Novembro de 2012 em,

http://directorio.sapo.pt/educacao/professores/46453_cpcil_crianças_sobredotadas.html.

DEB (1998). *Crianças Sobredotadas – Intervenção Educativa*. Lisboa. Ministério da Educação. Lisboa.

ERASMIE, T. & LIMA, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

ERASMIE, T. & LIMA, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.

ESTEVES, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. A. PACHECO (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.

FALCÃO, I. C. (1992). *Crianças Sobredotadas: que sucesso escolar?*. Rio Tinto: Asa.

FODDY, William (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.

FREEMAN, J. (1988). *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.

FREEMAN, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassell Educational Limited.

GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora

GUENTHER, Z., (2000), Educando Bem Dotados: Algumas Ideias Básicas, in Almeida, Leandro, Oliveira Ema, Melo, Ana (orgs), *Alunos Sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: Aneis.

JAVEAU, C. (1998). *O trabalho sociológico. Lições de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora.

KAPLAN, S. (1979). *Inservice training manual: activities for developing curriculum for the gifted and talented*. Ventura, CA: National State Leadership Training Institute.

KIRK, S. & GALLAGUER, J. (1991). *A Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

KIRK, S. & GALLAGUER, J. (2000). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes. São Paulo, 3.^a Ed.

LESSAR-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.

MAKER, C. J. (1982). *Curriculum developement for the gifted*. Rockville, MD: Aspen Systems

MIRANDA, L. & ALMEIDA, L. S. (2002). Sobredotação em Portugal: Contributos das Associações Portuguesas para a divulgação do tema. *Sobredotação*, 3 (2), 43-54.

MIRANDA, L. & ALMEIDA, L. S. (2008). O lugar dos sobredotados na escola portuguesa: que apoios educativos para estes alunos?. *VII Congresso (????)*

MIRANDA, L. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra, FPCE.

MÖNKS, F. (2000, Junho). *Ao Serviço das necessidades dos sobredotadas: O Modelo da combinação óptima*. Comunicação apresentada no encontro: AGORA IX – Modelos alternativos de formação. Organizado pelo CEDEFOP. Salónica.

MOREIRA, P., (2002). *Ser professor: competências básicas...1 e 2. Comunicação, consciência corporal, disciplina, auto – controle e auto – estima*. Porto. Porto Editora.

PARDAL, A. & CORREIA, E. (1996). *Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: ASA.

PEREIRA, M. (1995). Algumas considerações da psicopedagogia do aluno sobredotado. *Revista Galega de psicopedagogia*, 12 (8), 101-111.

PEREIRA, M. (1998). *Crianças sobredotadas: estudos de caracterização*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual da Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Editores.

RAMOS, M. N., (1990), Educação Precoce e Práticas de Cuidados Infantis em Meio Urbano, *Actas do Colóquio Viver na Cidade*. Lisboa, LNEC, pp. 315-323.

RENZULLI, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT. Creative Learning.

ROBINSON, A. & CLINKENBEARD, P. R. (1998). Giftedness: an exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, 49, 117-139.

RENZULLI, J.S. (1978) "What Makes Giftedness? Re-examining a Definition," *Phi Delta Kappan*, November pp. 180-84, 261.

RODRIGUES, N. C. M. (2010). *Pais de Crianças Sobredotadas: Representações e Dimensões Parentais*. Tese de Mestrado em Psicologia, Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

SANTOS, C. P. (2001). *Sinalização de alunos com altas habilidades e talentos: Cruzamento de informações de origem e natureza diferentes*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

SCHIEVER, S. W. & MAKER, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (2nd Ed.), (pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon.

SCHWARTZ, L. (1994). *Why give "gifts" to the gifted?* California: Corwin.

SENOS, J. & DINIZ, T. (1998). *Crianças e jovens sobredotados: intervenção educativa*. Lisboa: M.E., D.E.B.

SERRA, H. (2004a). *A Criança Sobredotada – um guia para os pais*. V.N. de Gaia. Gailivro.

SERRA, H. (2004b). *O aluno sobredotado – compreender para apoiar*. V.N. de Gaia. Gailivro.

SILVA, L. (2002). *Dignificar os professores e educadores, valorizar a educação*. Braga: Associação Nacional de Professores. Universidade do Minho.

SILVA, M.E. (1999). *Sobredotados, suas necessidades educativas específicas*. Porto. Porto Editora.

VALA, J. (1986). A análise de Conteúdo. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (coords.), *Metodologia das Ciências Sociais..* Porto: Afrontamento, pp. 101-220.

WALLACE, B. (1990). Curriculum Enrichment for All Children with Differentiation of Pace, Depth and Breadth for Those Who Demonstrate the Need. In C. W.Taylor (Ed.), *Expanding Awareness of Creative Potentials Worldwide: Seventh World Conference*. Utah: Brain Talent-Powers Press.

WINNER, E. (1996). *Crianças sobredotadas: mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

YIN, R. (2005). *Estudo de caso. Planeamento e Métodos*. São Paulo: Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei 115/97, de 19 de Setembro

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto

Decreto-Lei 49/2005, de 30 de Agosto

Despacho 173/ME/91, de 23 de Outubro

Despacho Normativo 1/2005 de 5 de Janeiro

Despacho Normativo 24-a/2012, de 8 de Dezembro

Despacho Normativo 30/2001, 19 de Julho

Despacho Normativo 30/91

Despacho Normativo 50/2005, de 9 de Novembro

Lei de Bases do Sistema Educativo de 86 (Lei n.º 46/86) de 14 de Outubro

Portaria 611/93, 29 de Junho, aplica o disposto no D.L 319/91 de 23 de Agosto

OUTRA DOCUMENTAÇÃO CONSULTADA

Projeto Curricular de Agrupamento, Projeto Educativo, Projeto Educativo de Agrupamento e Regulamento Interno do AVCV.

APÊNDICES

Guião da entrevista de investigação “Sobredotação: Percepção de Competências – Estudo de Caso”

TEMA	«Em que medida poderá a formação específica dos professores contribuir para a inclusão social e escolar de alunos sobredotados?»
OBJECTIVOS GERAIS	➤ Verificar se, perante a existência de alunos sobredotados, os professores têm capacidades para os identificar? ➤ Identificar as percepções dos professores do ensino regular face à sobredotação; ➤ Recolher informação quanto às percepções dos professores do ensino regular acerca das capacidades/competências dos alunos talentosos; ➤ Identificar necessidades de formação dos professores do ensino regular na área da sobredotação; ➤ Recolher informação quanto à percepção dos professores do ensino regular face à necessidade de adequação do currículo para os alunos com altas habilidades.
BLOCOS TEMÁTICOS	➤ Bloco A - Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados; ➤ Bloco B – Os professores e a problemática da sobredotação: ➤ Verificar se, perante a existência de alunos sobredotados, os professores têm capacidades para os identificar; ➤ Identificar as percepções dos professores do ensino regular face à sobredotação; ➤ Bloco C – Os professores na relação pedagógica com alunos sobredotados ➤ Identificar as percepções dos professores do ensino regular acerca das capacidades/competências dos alunos talentosos; ➤ Recolher informação quanto à percepção dos professores do ensino regular face à necessidade de adequação do currículo para os alunos com altas habilidades; ➤ Bloco D – As necessidades de formação dos professores ➤ Identificar necessidades de formação dos professores do ensino regular na área da sobredotação; ➤ Bloco E - Validar a entrevista e proceder aos agradecimentos.
ESTRATÉGIA	➤ Semidirecta; • Os blocos temáticos da entrevista constam do guião, ordenados logicamente, prosseguindo do mais geral para o mais específico e do menos para o mais centrado no entrevistado; • A entrevista deve seguir a lógica de abordagem dos assuntos pelos entrevistados; • As temáticas inventariadas dentro de cada bloco e respectivas questões servem apenas de referência para o entrevistador, que não deverá indicar de modo concreto que aspectos focar ou referir e em que termos; • Levar o sujeito a explicitar e clarificar o mais possível os seus quadros de referência, pontos de vista, perspectiva, linguagem, termos e conceitos, à medida que for elaborando as respostas e desenvolvendo o discurso.

TÁTICA	➤ Começa-se sempre pela primeira questão do bloco B [questão estímulo], que, provavelmente, poderá abrir caminho para as demais temáticas; ➤ Colocar a questão mais geral e, posteriormente e de forma progressiva, procurar desenvolver aspectos de afirmações anteriores que, eventualmente, não tenham ficado muito claros para o entrevistador e que sejam passíveis de (re)conduzir o entrevistado para áreas temáticas ainda não suficientemente exploradas ou abordadas; ➤ As questões com que se inicia cada bloco, indicadas a negrito, são as mais gerais e mais neutras, aquelas a usar preferencialmente para começar, caso tenha de se introduzir essa(s) temática(s), sendo, as restantes, questões de recurso, a utilizar após a primeira resposta, para facilitar o seu desenvolvimento; ➤ Algumas questões podem servir diferentes objectivos e diferentes blocos.
---------------	--

Entrevistados: Quatro Professores que lecionam a turma GAMA um de cada Área Curricular: Línguas, Ciências Humanas / Sociais, Matemática / Ciências Experimentais e Expressões.

Cod	Tipo de ator	Função	Idade	M/F	Situação Profissional	Tempo de serviço na Escola (até 31 de Agosto de 2012)
E/1	Professor da área Curricular: Línguas					
E/2	Professor da área Curricular: Ciências Humanas / Sociais					
E/3	Professor da área Curricular: Matemática / Ciências Experimentais					
E/4	Professor da área Curricular: Expressões					

Desta forma, consideramos que este estudo poderá contribuir, por um lado, para compreender a percepção de competências dos professores do ensino regular face à sobredotação e, por outro, para procurar evidências que confirmem a nossa hipótese de que a formação dos professores, neste sentido, é imprescindível para que possam cumprir uma diferenciação pedagógica, que tome em consideração a situação dos alunos com excepcionais qualidades de aprendizagem. Por isso, pretendemos alcançar resposta para as seguintes questões centrais:

Blocos		Objetivos específicos	Formulário de perguntas
Bloco A	Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados;	• Informar os entrevistados sobre o objetivo do estudo e procedimentos; • Valorizar o contributo dos entrevistados motivando-os para a participação na investigação; • Garantir a confidencialidade das respostas; • Solicitar autorização para registo áudio.	• Respeitar as regras éticas da investigação. • Estabelecer um clima informal e de confiança entre entrevistador e entrevistado. • Agradecer previamente a colaboração e disponibilidade no trabalho de investigação
Bloco B	Os professores e a problemática da sobredotação: ➤ Verificar se, perante a existência de alunos sobredotados, os professores têm capacidades para os identificar; ➤ Identificar as percepções dos professores do ensino regular face à sobredotação;	• Identificar no universo dos alunos casos de sobredotação	• Como identificam, no universo dos seus alunos; um caso de sobredotação?
Bloco C	Os professores na relação pedagógica com alunos sobredotados ➤ Identificar as percepções dos professores do ensino regular acerca das capacidades/competências dos alunos talentosos; ➤ Recolher informação quanto à percepção dos professores do ensino regular face à necessidade de adequação do currículo para os alunos com altas habilidades;	• Identificar dificuldades no processo didático-pedagógico em lidar com casos de sobredotação; • Referir adaptações curriculares face a alunos sobredotados	• No âmbito do processo didático-pedagógico sentem dificuldade em lidar com um caso de sobredotação? • Fazem-se adaptações curriculares para os alunos sobredotados?

Bloco D	As necessidades de formação dos professores ➤ Identificar necessidades de formação dos professores do ensino regular na área da sobredotação;	• Pronunciar-se como corresponde às capacidades/competências dos alunos talentosos; • Mencionar o tipo de formação específica detém para alunos talentosos no percurso académico – pedagógico; • Mencionar o tipo de formação acrescida que proporcione melhorar a aprendizagem nos alunos com altas habilidades;	• Como professores do ensino regular de que forma corresponde às capacidades / competências dos alunos talentosos? • Durante o percurso académico - pedagógico que tipo de formação específica detém para alunos talentosos? • Que tipo de formação acrescida entendem ser prioritária para proporcionar melhores aprendizagens aos alunos com altas habilidades?
Bloco E	Validação da entrevista e agradecimentos.	• .Recolher informação não prevista, ou não solicitada anteriormente, e que se afigure importante para o entrevistado. Averiguar acerca das suas reacções à situação de entrevista. • Conclusão da entrevista; • Agradecer a disponibilidade;	• Há ainda alguma coisa que queira acrescentar? • O que achou da entrevista? • No final, agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade do entrevistado e valorizar o seu contributo.

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade de Educação Especial no domínio cognitivo e motor, da ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, a realizar um trabalho de investigação subordinado ao tema **«Em que medida poderá a formação específica dos professores contribuir para a inclusão social e escolar de alunos sobredotados?»**, tendo como objectivos:

Os professores e a problemática da sobredotação:

- Verificar se, perante a existência de alunos sobredotados, os professores têm capacidades para os identificar;
- Identificar as percepções dos professores do ensino regular face à sobredotação;

Os professores na relação pedagógica com alunos sobredotados

- Identificar as percepções dos professores do ensino regular acerca das capacidades/competências dos alunos talentosos;
- Recolher informação quanto à percepção dos professores do ensino regular face à necessidade de adequação do currículo para os alunos com altas habilidades;

As necessidades de formação dos professores

- Identificar necessidades de formação dos professores do ensino regular na área da sobredotação;

Considerando o carácter qualitativo desta investigação, optámos pela realização de entrevista semi-estruturada como metodologia de recolha de dados, para a qual antecipadamente agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

O registo da entrevista será efectuado em áudio e posteriormente transcrito. Após transcrição, o texto ser-lhe-á disponibilizado, para verificação da sua precisão e/ou rectificação o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.

Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para efeitos desta investigação, podendo ser publicados na íntegra ou em pequenos excertos.

Será assegurada a confidencialidade das informações prestadas.

A investigadora,

O(A) docente participante,

Cristina Abreu

Exmo. Senhor Diretor

Como professora e no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade de Educação Especial no domínio cognitivo e motor, da ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, encontro-me a realizar um trabalho de investigação subordinado ao tema **«Em que medida poderá a formação específica dos professores contribuir para a inclusão social e escolar de alunos sobredotados?»**.

Neste quadro e no sentido de obter dados que possam contribuir para a realização do meu trabalho, solicito a V. Ex.^a autorização para obter junto de quatro Professores que lecionem a turma GAMA do 3º Ciclo, um de cada Área Curricular: Língua, Ciências Humanas / Sociais, Matemática / Ciências Experimentais e Expressões, uma entrevista para a consecução deste estudo e para enriquecimento dos resultados.

Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para efeitos desta investigação. Será assegurada a confidencialidade das informações prestadas.

Antecipadamente grata pela vossa preciosa colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos

A investigadora,

Cristina Abreu

Análise das Entrevistas

Caraterização profissional				
	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Habilitações académicas e profissionais	Licenciatura em ensino	Licenciatura em ensino, Mestrado em Administração das Organizações Educativas	Licenciatura em ensino, Mestrado em Supervisão Pedagógica	Licenciatura em ensino
Tempo de experiência profissional	26 (vinte e seis) anos	16 (dezasseis) anos	20 (vinte) anos	19 (dezanove) anos
Funções desempenhadas antes da atual	Vogal de Conselho Executivo; DT; Coordenador de DT; Coordenador de grupo disciplinar; Presidente do Conselho Geral	Funções Técnico-pedagógicas na DREN	Coordenação de área disciplinar	Coordenação de área disciplinar
Tempo que exerce a atual função	26 (vinte e seis) anos a função de professor	7 (sete) anos como docente e 2 (dois) a função de DT	20 (vinte) anos como docente 1 (um) ano a função de DT	19 (dezanove) anos como docente e 18 (dezoito) anos como DT
Área curricular que leciona	Línguas.	Ciências Humanas / Sociais	Matemática / Ciências Experimentais	Expressões

Os professores e a problemática da sobredotação				
	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Identificação no universo dos alunos casos de sobredotação	- Pelo saber estar, fazer, ser, do aluno	- Capacidade de relacionar os conteúdos novos ou não de forma coerente, direta, sucinta. Facilidade de compreender e de imediato aplicar conhecimentos novos mesmo em situações mais complexas. Vontade de sempre querer saber os porquês e grande poder de argumentação.	- Capacidade de relacionar os conteúdos novos ou não de forma coerente, direta, sucinta. Facilidade de compreender e de imediato aplicar conhecimentos novos mesmo em situações mais complexas. Vontade de sempre querer saber os porquês e grande poder de argumentação	- Para mim é muito complexo distinguir um caso de sobredotação porque não tenho qualquer tipo de formação. No entanto, quando observo um aluno com um alto grau de curiosidade, com boa memória, bom vocabulário, muita criatividade, independente, autónomo, com iniciativa, muito concentrado, facilidade de aprendizagem, quando tem capacidade para criar e propor soluções novas para os problemas tento saber mais sobre este aluno.

Os professores na relação pedagógica com os alunos sobredotados				
	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Dificuldades no processo didático-pedagógico em lidar com casos de sobredotação	- Não	- Os constrangimentos existem, pois estamos a falar de um aluno integrado num grupo, não podemos isolar a situação, esta existe num contexto onde as dificuldades como o número de alunos por turma, a heterogeneidade não são facilitadoras no processo. A nível pessoal alguma insegurança e receio de não conseguir corresponder em algum assunto assim como na perda de motivação e estimulação do aluno perante a escola.	- Muitas dificuldades mesmo!!	- Sim, pois todos os sobredotados apresentam comportamentos diferentes, embora com algumas semelhanças em alguns pontos. É necessário conhecer bem o aluno e ter um relacionamento próximo. A amizade é um valor fundamental para atingir a base da confiança com o próprio. Assim a aprendizagem tornar-se-á facilitada.

Adaptações curriculares face a alunos sobredotados	- Estes instrumentos são fundamentais para adequar o ritmo do aluno sobredotado ao ritmo do grupo/turma.	- Há algumas lacunas motivadas por “falta de informação e estratégias para colmatar as dificuldades” ... temos “dificuldade de integração do aluno sobredotado quer no trabalho quer na socialização entre os pares;” ... “falta de tempo para prestar um tipo de apoio mais direccionado e individualizado”	- Gostava de referir que este instrumento tem uma importante tarefa de motivar o aluno e manter o seu interesse pelas “atividades”.	- Sim, constitui uma tentativa de compreender a “dificuldade perante as respostas ambíguas do aluno” ... existe o Programa de Enriquecimento, mas falta apoio de técnicos, professores especializados nesta área.
---	--	--	---	---

A necessidade de formação dos professores				
	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Como professores do ensino regular corresponde às capacidades/competências dos alunos talentosos	-Proporcionando um clima educativo que não aprisione o seu o pensamento estimulando e reforçando as suas potencialidades inovadoras, em prol do próprio aluno e do grupo a que pertence. Penso que tem que existir um trabalho de equipa consistente e continuado, pois o professor pode não ter o domínio de algumas áreas de interesse do aluno.	- Incentivo à pesquisa, aprender “sozinho” e “dar uma aula” sobre um conteúdo pesquisado e estudado.	- Primeiro tento transmitir ao aluno que ter estas capacidades não é um aspecto negativo e ajudo a que as suas relações com os colegas da turma e com as professoras sejam as melhores, evitando assim que este aluno seja rotulado pelos colegas. Tento, quando a turma o permite, que o aluno ajude os seus colegas, estimular o seu pensamento, a reflexão, permito que o aluno demonstre as suas opiniões (dentro do possível pois temos 30 alunos na sala de aula), que desenvolva o espírito crítico apresentando-lhe problemas com situações novas.	- Os alunos talentosos precisam, muitas vezes, de ir para além do currículo que é proposto para o ano letivo em que se inserem. Não devem ser barrados ao nível do conhecimento, sempre que apresentarem interesse em saber mais, o professor deve ter a capacidade não só de consolidar melhor a matéria com esses alunos, assim como avançar se for necessário. Desta forma para evitar a desmotivação face ao ensino. São alunos que requerem muita atenção e de muito trabalho da parte do docente.

Tipo de formação específica detém para alunos talentosos no percurso acadêmico-pedagógico	- Nenhuma.	- Nenhuma.	- Nenhuma, apenas curiosidade minha e pesquisa.	- Para além da disciplina em NEE frequentada no ensino superior, aquando realizei a minha licenciatura, também fui participando, ao longo destes anos, em algumas formações na área da sobredotação
Tipo de formação acrescida que proporcione melhorar a aprendizagem dos alunos com altas habilidades	- Mais do que formação - sendo sempre necessária - o prioritário é a escola pública contemplar um espaço adequado para tais alunos. Não só no domínio da simples exigência do currículo escolar, mas também na disponibilidade de abrangência de áreas multidisciplinares - de contexto teórico e prático - para que os alunos consigam, efetivamente, explanar todo o seu potencial, enquanto aluno e ser em formação.	- Formação especializada na área de NEE e formação periódica ao nível da partilha de práticas por professores com alunos com estas características.	- Formação diretamente relacionada com a forma como detetámos estes alunos, como poderemos analisá-los e trabalhar com eles, numa escola inclusiva, para os munir de ferramentas que lhes permitam evoluir cada vez mais.	- Talvez uma formação específica em Alunos Sobredotados, em que relatos experienciais de outros colegas poderiam, efetivamente, enriquecer a mesma.

ENTREVISTAS

Entrevistado E/1

Foram pedidas as devidas autorizações para a participação no estudo e para a gravação da entrevista

Investigadora : **Quais as suas habilitações académicas e profissionais?**

E/1: Licenciatura em ensino.

Inv. : **Quantos anos tem de experiência profissional?**

E/1: 26 (vinte e seis) anos.

Inv. : **Que outras funções desempenhou antes da atual?**

E/1: Vogal de Conselho Executivo; DT; Coordenador de DT; Coordenador de grupo disciplinar; Presidente do Conselho Geral.

Inv. : **Há quanto tempo exerce a atual função?**

E/1: 26 (vinte e seis) anos a função de professor.

Inv. : **Qual a área curricular que leciona?**

E/1: Línguas.

Inv. : **Como identifica, no universo dos seus alunos; um caso de sobredotação?**

E/1 : Pelo saber estar, fazer, ser, do aluno.

Inv. : **No âmbito do processo didático-pedagógico sente dificuldade em lidar com um caso de sobredotação?**

E/1: Não.

Inv. : **Fazem-se adaptações curriculares para os alunos sobredotados?**

E/1: Estes instrumentos são fundamentais para adequar o ritmo do aluno sobredotado ao ritmo do grupo/turma.

Inv. : Como professores do ensino regular de que forma corresponde às capacidades / competências dos alunos talentosos?

E/1: Proporcionando um clima educativo que não aprisione o seu o pensamento estimulando e reforçando as suas potencialidades inovadoras, em prol do próprio aluno e do grupo a que pertence. Penso que tem que existir um trabalho de equipa consistente e continuado, pois o professor pode não ter o domínio de algumas áreas de interesse do aluno.

Inv. : Durante o percurso académico - pedagógico que tipo de formação específica detém para alunos talentosos?

E/1: Nenhuma.

Inv. : Que tipo de formação acrescida entendem ser prioritária para proporcionar melhores aprendizagens aos alunos com altas habilidades?

E/1: Mais do que formação - sendo sempre necessária - o prioritário é a escola pública contemplar um espaço adequado para tais alunos. Não só no domínio da simples exigência do currículo escolar, mas também na disponibilidade de abrangência de áreas multidisciplinares - de contexto teórico e prático - para que os alunos consigam, efetivamente, explanar todo o seu potencial, enquanto aluno e ser em formação.

Inv. : Há ainda alguma coisa que queira acrescentar?

E/1: Lanço aqui um repto “Fala-se muito da promoção do sucesso escolar, mas será que as crianças sobredotadas têm oportunidades de ter este sucesso?”

Inv. : Agradeço mais uma vez a sua participação, disponibilidade e contributo para esta entrevista.

Entrevistado E/2

Foram pedidas as devidas autorizações para a participação no estudo e para a gravação da entrevista

Investigadora : **Quais as suas habilitações académicas e profissionais?**

E/2: Licenciatura em ensino, Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Inv. : **Quantos anos tem de experiência profissional?**

E/2: 16 (dezassex) anos.

Inv. : **Que outras funções desempenhou antes da atual?**

E/2: . Funções Técnico-pedagógicas na DREN.

Inv. : **Há quanto tempo exerce a atual função?**

E/2: 7 (sete) anos como docente e 2 (dois) a função de DT.

Inv. : **Qual a área curricular que leciona?**

E/2: Ciências Humanas / Sociais.

Inv. : **Como identifica, no universo dos seus alunos; um caso de sobredotação?**

E/2 : Capacidade de relacionar os conteúdos novos ou não de forma coerente, direta, sucinta. Facilidade de compreender e de imediato aplicar conhecimentos novos mesmo em situações mais complexas. Vontade de sempre querer saber os porquês e grande poder de argumentação.

Inv. : **No âmbito do processo didático-pedagógico sente dificuldade em lidar com um caso de sobredotação?**

E/2: Os constrangimentos existem, pois estamos a falar de um aluno integrado num grupo, não podemos isolar a situação, esta existe num contexto onde as dificuldades como o número de alunos por turma, a heterogeneidade não são facilitadoras no processo. A nível pessoal alguma insegurança e receio de não conseguir corresponder em algum assunto assim como na perda de motivação e estimulação do aluno perante a escola.

Inv. : **Fazem-se adaptações curriculares para os alunos sobredotados?**

E/2: Há algumas lacunas motivadas por “falta de informação e estratégias para colmatar as dificuldades” ... temos “dificuldade de integração do aluno sobredotado quer no trabalho quer na socialização entre os pares;”... “falta de tempo para prestar um tipo de apoio mais direccionado e individualizado”

Inv. : **Como professores do ensino regular de que forma corresponde às capacidades / competências dos alunos talentosos?**

E/2: Incentivo à pesquisa, aprender “sozinho” e “dar uma aula” sobre um conteúdo pesquisado e estudado.

Inv. : **Durante o percurso académico - pedagógico que tipo de formação específica detém para alunos talentosos?**

E/2: Nenhuma

Inv. : **Que tipo de formação acrescida entendem ser prioritária para proporcionar melhores aprendizagens aos alunos com altas habilidades?**

E/2: Formação especializada na área de NEE e formação periódica ao nível da partilha de práticas por professores com alunos com estas características.

Inv. : **Há ainda alguma coisa que queira acrescentar?**

E/2: De referir que, com alguma frequência, os professores com alunos sobredotados esperam que elas demonstrem perfeccionismo em todas as áreas do seu desenvolvimento e desempenho.

Inv. : **Agradeço mais uma vez a sua participação, disponibilidade e contributo para esta entrevista.**

Entrevistado E/3

Foram pedidas as devidas autorizações para a participação no estudo e para a gravação da entrevista

Investigadora : **Quais as suas habilitações académicas e profissionais?**

E/3: Licenciatura em ensino, Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Inv. : **Quantos anos tem de experiência profissional?**

E/3: 20 (vinte) anos.

Inv. : **Que outras funções desempenhou antes da atual?**

E/3: Coordenação de área disciplinar.

Inv. : **Há quanto tempo exerce a atual função?**

E/3: 20 (vinte) anos como docente 1 (um) ano a função de DT.

Inv. : **Qual a área curricular que leciona?**

E/3: Matemática / Ciências Experimentais.

Inv. : **Como identifica, no universo dos seus alunos; um caso de sobredotação?**

E/3 : Capacidade de relacionar os conteúdos novos ou não de forma coerente, direta, sucinta. Facilidade de compreender e de imediato aplicar conhecimentos novos mesmo em situações mais complexas. Vontade de sempre querer saber os porquês e grande poder de argumentação.

Inv. : **No âmbito do processo didático-pedagógico sente dificuldade em lidar com um caso de sobredotação?**

E/3: Muitas dificuldades mesmo!!

Inv. : **Fazem-se adaptações curriculares para os alunos sobredotados?**

E/3: Gostava de referir que este instrumento tem uma importante tarefa de motivar o aluno e manter o seu interesse pelas “atividades”.

Inv. : Como professores do ensino regular de que forma corresponde às capacidades / competências dos alunos talentosos?

E/3: Primeiro tento transmitir ao aluno que ter estas capacidades não é um aspecto negativo e ajudo a que as suas relações com os colegas da turma e com as professoras sejam as melhores, evitando assim que este aluno seja rotulado pelos colegas. Tento, quando a turma o permite, que o aluno ajude os seus colegas, estimular o seu pensamento, a reflexão, permito que o aluno demonstre as suas opiniões (dentro do possível pois temos 30 alunos na sala de aula), que desenvolva o espírito crítico apresentando-lhe problemas com situações novas.

Inv. : Durante o percurso académico - pedagógico que tipo de formação específica detém para alunos talentosos?

E/3: Nenhuma, apenas curiosidade minha e pesquisa.

Inv. : Que tipo de formação acrescida entendem ser prioritária para proporcionar melhores aprendizagens aos alunos com altas habilidades?

E/3: Formação diretamente relacionada com a forma como detetámos estes alunos, como poderemos analisá-los e trabalhar com eles, numa escola inclusiva, para os munir de ferramentas que lhes permitam evoluir cada vez mais.

Inv. : Há ainda alguma coisa que queira acrescentar?

E/3: Nenhuma.

Inv. : Agradeço mais uma vez a sua participação, disponibilidade e contributo para esta entrevista.

Entrevistado E/4

Foram pedidas as devidas autorizações para a participação no estudo e para a gravação da entrevista

Investigadora : **Quais as suas habilitações académicas e profissionais?**

E/4: Licenciatura em ensino.

Inv. : **Quantos anos tem de experiência profissional?**

E/4: 19 (dezanove) anos.

Inv. : **Que outras funções desempenhou antes da atual?**

E/4: Coordenação de área disciplinar.

Inv. : **Há quanto tempo exerce a atual função?**

E/4: 19 (dezanove) anos como docente e 18 (dezoito) anos como DT .

Inv. : **Qual a área curricular que leciona?**

E/4: Expressões.

Inv. : **Como identifica, no universo dos seus alunos; um caso de sobredotação?**

E/4 : Para mim é muito complexo distinguir um caso de sobredotação porque não tenho qualquer tipo de formação. No entanto, quando observo um aluno com um alto grau de curiosidade, com boa memória, bom vocabulário, muita criatividade, independente, autónomo, com iniciativa, muito concentrado, facilidade de aprendizagem, quando tem capacidade para criar e propor soluções novas para os problemas tento saber mais sobre este aluno.

Inv. : **No âmbito do processo didático-pedagógico sente dificuldade em lidar com um caso de sobredotação?**

E/4: Sim, pois todos os sobredotados apresentam comportamentos diferentes, embora com algumas semelhanças em alguns pontos. É necessário conhecer bem o aluno e ter um relacionamento próximo. A amizade é um valor fundamental para atingir a base da confiança com o próprio. Assim a aprendizagem tornar-se-á facilitada.

Inv. : **Fazem-se adaptações curriculares para os alunos sobredotados?**

E/4: Sim, constitui uma tentativa de compreender a “dificuldade perante as respostas ambíguas do aluno” ... existe o Programa de Enriquecimento, mas falta apoio de técnicos, professores especializados nesta área.

Inv. : **Como professores do ensino regular de que forma corresponde às capacidades / competências dos alunos talentosos?**

E/4: Os alunos talentosos precisam, muitas vezes, de ir para além do currículo que é proposto para o ano letivo em que se inserem. Não devem ser barrados ao nível do conhecimento, sempre que apresentarem interesse em saber mais, o professor deve ter a capacidade não só de consolidar melhor a matéria com esses alunos, assim como avançar se for necessário. Desta forma para evitar a desmotivação face ao ensino. São alunos que requerem muita atenção e de muito trabalho da parte do docente.

Inv. : **Durante o percurso académico - pedagógico que tipo de formação específica detém para alunos talentosos?**

E/4: Para além da disciplina em NEE frequentada no ensino superior, aquando realizei a minha licenciatura, também fui participando, ao longo destes anos, em algumas formações na área da sobredotação”

Inv. : **Que tipo de formação acrescida entendem ser prioritária para proporcionar melhores aprendizagens aos alunos com altas habilidades?**

E/4: Talvez uma formação específica em Alunos Sobredotados, em que relatos experienciais de outros colegas poderiam, efetivamente, enriquecer a mesma.

Inv. : **Há ainda alguma coisa que queira acrescentar?**

E/4: Sinto-me incapaz de acompanhar, a nível escolar, como já referi anteriormente, uma criança (adolescente em fase inicial), sem recorrer à ajuda de outros técnicos/profissionais. Acrescento o facto da falta de sensibilidade, por parte da comunidade escolar para esta problemática.

Inv. : **Agradeço mais uma vez a sua participação, disponibilidade e contributo para esta entrevista.**