

... Cadernos :: edição: 2003 - Nº 21 > Editorial > Índice > [Resumo](#) > **Artigo**

## **A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades**

**Nara Joyce Wellausen Vieira**

No presente artigo, o tema da inclusão de dois alunos com altas habilidades/superdotados, em duas escolas públicas de Porto Alegre é abordado, a partir da filmagem do seu cotidiano em sala de aula. Com o objetivo de estabelecer alguns princípios norteadores que pudessem subsidiar a compreensão da inclusão destes alunos, a análise foi realizada considerando três categorias: o contexto em que as escolas se situam, o cotidiano da sala de aula e os estilos de ensino das professoras. Os resultados apontaram para alguns preceitos que, não só auxiliam o entendimento do processo inclusivo para o aluno com altas habilidades/superdotados, mas também contribuem para um maior conhecimento do processo como um todo.

Palavras-chave: inclusão, escola inclusiva, altas habilidades/superdotação.

### Introdução

O conceito de inclusão, utilizado a partir dos anos 80, procura resgatar a questão da cidadania das pessoas com necessidades educacionais especiais. Alguns autores têm utilizado os termos integração e inclusão como semelhantes. Porém, Sassaki (1998) faz uma diferenciação entre os dois termos, afirmando que a inclusão não exige que o ônus da participação recaia apenas sobre aquelas pessoas e, sim que ela seja dividida com a sociedade. Para o autor (1998), no entanto, a integração tem uma concepção diferente, à medida que se contenta com o esforço unilateral destas pessoas para ingressarem ou reingressarem na sociedade. Assim sendo, para que a inclusão seja realmente obtida, são necessárias mudanças fundamentais nos sistemas comuns da sociedade, de tal modo que todas as pessoas estejam primeiro juntas, com o propósito de realizar todas as atividades - reabilitar-se, estudar, brincar, trabalhar, receber cuidados médicos, viajar, etc.

Muito embora as afirmações dos estudiosos na área estejam focalizadas nas dificuldades que a pessoa portadora de deficiência encontra para uma convivência mais autônoma e independente na sociedade, o mesmo olhar pode ser dirigido para a pessoa com altas habilidades/superdotada, que também encontra dificuldades no entendimento e no aproveitamento de suas diferenças. Estas diferenças, entretanto, são de outra ordem! Delou (1996) afirma que, se para os portadores de deficiência, normalização significa acesso às diferentes instâncias da sociedade para que vivam de acordo com suas peculiaridades, para os alunos portadores de altas habilidades/superdotados, o termo também significa igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades e suplementação de seus interesses.

Portanto, o princípio de normalização é fundamental no processo de inclusão e significa oferecer as mesmas oportunidades para todas as pessoas, considerando as diferenças dos grupos sociais. A discussão sobre a diversidade, numa sociedade de excluídos, como é a nossa, está relacionada com o nível de saúde e maturidade desta sociedade e de cada um dos grupos que a compõem. Ou seja, quanto mais madura e saudável, melhores serão as chances de que esta discussão aconteça de forma mais equilibrada (Vieira e Costa, 1996). Com o objetivo de respeitar estas diferenças, o direito à educação dos indivíduos é reafirmado na Declaração de Salamanca (1994). Neste documento, são definidas as linhas de ação para a Educação Especial, adotando como princípio orientador que todas as escolas devem receber todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, dentre outras.

universalização educacional pregada neste documento faz emergir uma questão: as escolas comuns devem receber as pessoas com necessidades educativas especiais, tal como o faz com os demais alunos. Para Carvalho (1997), essa recomendação inaugura o conceito de Escola Inclusiva, que tem como desafio principal desenvolver uma pedagogia centrada na criança e ser capaz de educar a todos, tanto os que apresentam uma restrição severa, quanto aqueles que apresentam um desempenho acima da média, pensamento divergente, mais criativo e interesses diferenciados dos que a escola propõe. A proposta básica é que sejam oferecidas a esses alunos as oportunidades educacionais a que qualquer outro aluno tem acesso. Este conceito de igualdade de oportunidades não implica que todos - "normais" e com "necessidades especiais" - tenham que vivenciá-las da mesma forma, mas sim, como afirma Carvalho (1997, p.34-35), em considerar-se o "[...] direito à igualdade de oportunidades desiguais, isto é, diferentes segundo as características e necessidades de cada um".

Meirieu (1998) ilustra magnificamente a importância da individualidade de cada sujeito e o

reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem do aluno por parte do professor<sup>2</sup>, ao referir que os indivíduos são mais visuais, auditivos ou motores; que funcionam mais por globalização, oposição ou análise de um elemento; que são mais ou menos sensíveis à diretividade de uma situação, às interações entre pares, organizam o tempo, ora em pequenas unidades intensivas, ora em períodos longos. Meirieu (1998) conclui seu pensamento ressaltando a importância de que o professor identifique estes processos individualizados do aluno para a eficiência de seu ensino em termos qualitativos. Porém, o despreparo do professor para a identificação do aluno com altas habilidades/superdotado, respeitando suas necessidades educacionais e valorizando seu conhecimento é uma das principais barreiras que encontramos no processo de inclusão destes alunos, uma vez que lhes são negadas oportunidades de aprofundar seu interesse por determinadas áreas, acadêmicas ou não, quando não lhes são oferecidas e/ou não são estimuladas as possibilidades de acesso a laboratórios, museus, teatros, esportes e pesquisas, dentre outros. Para Delou (1996), esse despreparo por parte dos professores dificulta o aproveitamento das habilidades desses alunos.

É bem verdade que a identificação destes educandos não é um processo fácil, pois não existe um perfil único que possa defini-los. São pessoas que apresentam características próprias na sua interação com o mundo, representadas por uma forma peculiar de agir, de questionar e de organizar seus pensamentos. Segundo Winner (1998), as pessoas com altas habilidades/superdotadas não são apenas mais rápidas que as demais, são também autônomas porque fazem descobertas sozinhas; são criativas porque inventam novas formas de ver e de entender os fenômenos; são motivadas porque têm um grande anseio de dominar a área na qual demonstram interesse, ao ponto de se tornarem diferentes das outras crianças. Estruturam seu pensamento de forma auto-reguladora, monitorando e usando estratégias próprias enquanto trabalham na tarefa que desperta seu interesse. Seu conhecimento é altamente interconectado e a informação nova é rapidamente ligada de várias formas ao conhecimento anterior. Por certo, este é um aluno que causa muita polêmica na sala de aula.

Neste cenário, a figura do professor é de grande relevância para o êxito da inclusão desses alunos, pois tendem a reforçar positivamente os alunos percebidos como "bons", enquanto que os alunos que apresentam dificuldades recebem uma atenção negativa. Os sentimentos que o aluno desperta no professor influenciam grandemente suas atitudes em relação ao educando (Parent, Fortier e Boisvert, 1993 e Vieira, 1999).

As políticas e as práticas de inclusão exigem novas abordagens e grande motivação por parte dos professores, os quais determinam, em grande parte, o êxito de todo o processo. Portanto, um dos aspectos que colaboram para o sucesso da inclusão é a mudança de atitude e da concepção em relação ao atendimento educacional destes alunos e à construção de "[...] um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma que exceção" (KARAGIANIS et al, 1999, p. 31). Desta maneira, todos os defensores da melhoria das escolas, com o objetivo de atender às diferentes necessidades dos alunos, devem unir-se e reconhecer o princípio de que as boas escolas são boas escolas para todos os alunos e, então, agir com base neste princípio (SCHAFFNER e BUSWELL, 1999).

Cabe então perguntar, como promover a inclusão dos alunos com altas habilidades na escola? Quais são escolas inclusivas para estes alunos? Como são as propostas educacionais na sala de aula, considerando a inclusão deles? E os estilos de ensino? Deve o professor ser também um superdotado? Como sugere Carvalho (1997), de que forma promover situações desiguais para cada aluno, considerando seu direito à igualdade? Todas estas são questões que procuramos elucidar com esta reflexão sobre a escola e o aluno com altas habilidades/superdotado. Partindo da análise do rico material coletado em minha investigação de mestrado, busco analisar o contexto onde duas escolas de Porto Alegre se situam; como se evidencia o cotidiano da sala de aula de duas crianças com altas habilidades/superdotadas, matriculadas nestas escolas e os estilos de ensino das professoras destes dois alunos.

Tendo por base estes pressupostos teóricos, considero mais que justificado falar na inclusão destes alunos, pois, apesar de encontrarem-se dentro do Ensino Regular, na maioria das vezes, eles não têm suas necessidades atendidas e a situação de ensino-aprendizagem torna-se um exercício mecânico, sem nenhum prazer, decorrendo daí o fracasso, a evasão escolar e a desmotivação em relação ao ensino formal.

#### Descrição dos sujeitos do estudo

Fizeram parte deste estudo dois alunos portadores de altas habilidades assim caracterizados:

- a) André, aluno do primeiro nível do 2º ciclo da escola municipal "B", com oito anos e uma história de passagem por diferentes escolas desde os cinco anos, quando entrou, já alfabetizado, na primeira série. É curioso, persistente em satisfazer seus interesses, crítico de si e dos outros, tímido e reservado, escreve poesias, desenha histórias em quadrinhos. Pode ser caracterizado como um aluno superdotado acadêmico, segundo a concepção de Renzulli (1986, 1996, 2000).
- b) Roberto, aluno da 3ª série da escola estadual "A", tem nove anos, grande facilidade para fazer amigos, adaptando-se com facilidade a novas situações. Pode ser considerado como um aluno produtivo-criativo, segundo Renzulli (1986, 1996, 2000). Demonstra curiosidade, senso de humor. É

crítico de si e dos demais, extremamente sociável, tende a liderar os grupos nos quais está inserido. Sempre mostra uma forma diferente de resolver os problemas.

c) Ana Maria, professora de André, tem 42 anos e está cursando Pedagogia. Na escola, sentia-se perseguida pelas professoras e não relata nenhuma imagem positiva de seus tempos como aluna. Escolheu a profissão porque "nasceu professora". Como profissional, também se sente excluída na escola onde trabalha e entende esta exclusão por sua maneira diferente de perceber e de tratar os alunos.

d) Catarina, professora de Roberto, tem 18 anos, é estagiária do Curso de Magistério. Tem uma ligação muito estreita com sua família, sofrendo influência da opinião dos pais para resolver seus problemas. Escolheu a profissão por identificação com a irmã, que também é professora. Tem recordações positivas da escola e de sua relação com os professores. Entende os comportamentos de Roberto porque também era "hiperativa".

#### Coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada através da seleção de duas seqüências de observação: uma filmada na Escola Estadual A, e outra, na Escola Municipal B. Os critérios de seleção destas seqüências foram:

- interações diretas entre os dois alunos portadores de altas habilidades e seus professores;
- mesmo conteúdo temático; e
- mesma organização dos alunos na sala de aula.

#### Análise dos dados

Os dados foram analisados considerando três categorias: o contexto escolar, o cotidiano da sala de aula e os estilos de ensino das professoras.

A Tabela 1 apresenta a caracterização do contexto em que as duas escolas se situam. Pela análise desta tabela se pode perceber que os cenários onde o estudo acontece são parte inseparável do contexto onde estão inseridos. A forma como cumprem seus papéis, ou seja, a forma como reúnem, organizam, manipulam e transmitem os conhecimentos, condutas e hábitos histórica e culturalmente determinados por uma dada sociedade estão influenciados pelos fatores sociopolíticos e econômicos do seu ambiente.

Assim sendo, em 1998, época em que foram coletados os dados, a Escola Municipal "B" seguia uma política educacional traçada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, encontrando-se num processo de transição e de reestruturação curricular proposto pela Administração Popular e que pressupunha "[...] uma visão de currículo processual, em movimento dialético de ação-reflexão-ação" (PORTO ALEGRE/SMED, 1996, p.10).

Tabela 1

#### Contexto escolar

ESCOLA ESTADUAL "A"	ESCOLA MUNICIPAL "B"
Situa-se na periferia urbana da zona rural de Porto Alegre;	Situa-se em bairro de classe média da zona sul de Porto Alegre;
Matrícula de 1350 alunos;	Matrícula de 551 alunos;
Funciona em três turnos com pré-escola, classe especial, ensino fundamental e alfabetização de adultos;	Funciona em dois turnos com pré-escola, ensino fundamental e uma sala de integração e recursos (SIR) que atende seis escolas da região centro-sul;
Metodologia tradicional;	Metodologia construtivista;
Avaliação quantitativa.	Adaptação às diretrizes traçadas pela SMED/POA, passando de seriada para ciclada.

A Escola Estadual "A", neste mesmo período - 1998, funcionava de acordo com seu regimento escolar e seu plano pedagógico. Na gestão do governo estadual que se seguiu (1999-2002), algumas mudanças foram propostas a partir da Constituinte Escolar, e diretrizes que atendiam as reivindicações da comunidade escolar para alguns segmentos sociais foram elaboradas. No entanto, para as altas habilidades/superdotação, a situação continuou exatamente a mesma. Portanto, para efeitos deste trabalho, considero o contexto filmado em 1998, pois acredito que o processo de mudança é muito lento e arrisco-me a afirmar que ainda não deve ter chegado à sala de aula e ao aluno.

A escola e o acesso ao conhecimento são percebidos pela sociedade como um instrumento que permite a ascensão a uma vida melhor. São estas expectativas em relação ao que a escola pode e deve fazer que determinam a importância de como os fatos vividos, neste cenário, são entendidos. Daí a importância de que os programas oferecidos possam atender à demanda da população que a procura. O contexto da Escola Estadual "A" tem um projeto pedagógico que, teoricamente, foi elaborado pensando nas melhores condições educacionais para os alunos, considerando suas diversidade, mas a prática evidencia uma realidade divergente da teoria, isto é, pensa-se uma escola democratizante - acessível a todos - e pratica-se uma escola massificante - igual para todos. Diante deste quadro, a presença do diferente (pobre, deficiente, superdotado, etc.) reflete para a instituição esta contradição, criando um impasse que necessita ser resolvido. Para Vieira (2000), esta defasagem entre a teoria e a prática é um dos elementos que obstaculizam a inclusão e é considerada por Gadotti (2000) como sendo um dos problemas mais graves da educação brasileira.

O contexto da Escola Municipal "B" apresenta consonância entre a teoria e a prática, uma vez que a proposta pedagógica do Município fundamenta o cotidiano da sala de aula, além de serem oferecidos espaços de discussão, entre os professores, sobre sua atividade educativa, existindo uma permanente capacitação do corpo docente da escola o que, sem dúvida, fortalece e valoriza o papel do professor.

Freire (1999) nomeia os saberes necessários à prática educativa, mas ressalta que estes saberes estão ancorados na tarefa educativa em si mesma. Apresenta como metáfora entre a teoria e a prática o ato de cozinhar, que supõe alguns saberes teóricos referentes ao uso do fogão, mas somente a prática de cozinhar prepara o profissional, de forma que, segundo Freire (1999, p.24), "[...] ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros [...] vai possibilitando que ele vire cozinheiro". Esta metáfora enriquece a compreensão da inclusão, pois não há receitas para sua aplicação. Existem, sim, diretrizes gerais que fundamentam a prática que adotará características próprias segundo o ambiente em que se desenvolve.

Aproveitando ainda a metáfora do cozinheiro, um bolo nunca é igual ao outro, mesmo que a receita seja a mesma, pois sofre as influências do meio (calor do forno, qualidade do material empregado, etc.) e do próprio cozinheiro. Da mesma forma, cada escola inclusiva deverá formular suas receitas para construir seu cotidiano escolar de forma a contemplar as singularidades de seus alunos. Esta receita deve conter ingredientes de diferentes ordens, ou seja, uma rede deve ser formada para que todo o contexto educacional esteja envolvido na proposta inclusiva, iniciando nas esferas superiores - Secretaria e Coordenadorias Regionais de Educação -, passando pela comunidade escolar e sala de aula e terminando no corpo docente e discente da escola. Somente com a formação de uma rede forte e consistente no desejo de uma proposta inclusiva é que ela se torna viável.

Feita a análise do contexto escolar, passo a abordar o cotidiano da sala de aula. Na Tabela 2 são apresentadas as categorias que chamam a atenção nas duas escolas.

Tabela 2

Contexto da sala de aula

ESCOLA ESTADUAL "A"	ESCOLA MUNICIPAL "B"
<p>O ensino está centrado na figura do professor, que desenvolve os conteúdos tentando relacioná-los com as vivências dos alunos, mas sem muito espaço para o diálogo.</p> <p>O aluno aparece como receptor do conteúdo transmitido.</p> <p>Os recursos pedagógicos utilizados são, basicamente, o quadro negro e a cópia dos conteúdos escritos no quadro negro.</p> <p>Os alunos devem reproduzir o que lhe foi transmitido. A base do ensino é a memória.</p> <p>A disposição das classes, na sala de aula, é tradicional, classes dispostas em fileiras. A organização em pequenos grupos é proposta para trabalhos em grupos.</p> <p>A movimentação do professor, na sala de aula, é pouca. A maior parte do tempo está em sua mesa</p>	<p>O ensino está centrado no conhecimento e na participação dos alunos.</p> <p>O professor desafia permanentemente os alunos estimulando sua participação.</p> <p>O aluno participa ativamente da aprendizagem, funcionando como condutor da mesma.</p> <p>Os recursos pedagógicos utilizados são, basicamente, o diálogo entre professor e os alunos e materiais mimeografados. A base do ensino é a participação dos alunos resolvendo as situações práticas de seu cotidiano.</p> <p>As classes estão, permanentemente, dispostas em grupos, variando o tamanho dos mesmos.</p> <p>A movimentação do professor na sala de aula é regular. Tende a colocar-se na frente dos alunos mas</p>

<p>ou colocando-se na frente dos alunos.</p> <p>A movimentação dos alunos é restrita. Levantam-se da classe para mostrar seus trabalhos para a professora ou para solicitar-lhe algo.</p> <p>Os alunos conversam baixinho entre si, aumentando o tom da voz progressivamente.</p>	<p>alterna movimentações pela sala para aproximar-se dos mesmos para melhor ouvi-los. A movimentação dos alunos é regular. Levantam para falar com a professora, para arrumarem suas classes em novas posições e para troca de materiais entre si.</p> <p>A conversa é grande dentro da sala de aula. Os alunos querem contribuir colocando suas opiniões tanto se dirigindo para a professora quanto discutindo com o colega.</p>
---	--

A análise da Tabela 2 mostra que o contexto da sala de aula de Roberto (Escola Estadual "A") dificulta a possibilidade de uma interação maior entre a professora e os alunos estimulando, desta maneira, a interação criança-criança. O poder fica centrado na professora, cabendo aos alunos um papel de passividade aparente. Como são utilizadas a leitura e a cópia do quadro-negro como recursos metodológicos principais e a base de ensino é a memória, pois os conteúdos devem ser lidos, memorizados e reproduzidos, no caso de Roberto, assim como de alguns outros alunos mais ativos, verifica-se a dificuldade de inclusão num ambiente como este que, em última instância, torna-se cansativo e castrador.

Entretanto, no contexto da sala de aula de André (Escola Municipal "B"), observa-se uma situação diferente e que favorece a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotado, uma vez que o ensino está centrado no conhecimento e na participação ativa e criadora do aluno. A tarefa do professor é alavancar este conhecimento. Da mesma forma, os recursos metodológicos utilizados tentam fugir do uso do quadro-negro como lugar de cópia e propõem este lugar como espaço para exercitar a criatividade do aluno e da professora.

No modelo de ensino estabelecido por Catarina, o foco de atenção está centrado na figura idealizada do professor como sendo aquele sujeito que nunca erra e que deve dominar todo o conhecimento. Ao referir sua idealização pela profissão, demonstra sua ambivalência e a dificuldade de poder lidar com sua própria castração, ao não corresponder a esta imagem idealizada. Segundo Jesus (1995, p. 165), a discrepância entre o desejo do professor em relação ao que gostaria de ser e o que percebe ser "[...] pode provocar ansiedade e o corte da implicação pessoal na profissão". Desta forma, Catarina considera-se uma professora que não é excelente, porque nem sempre consegue resolver as dificuldades surgidas com os alunos, necessitando da intervenção de um terceiro<sup>3</sup> para resolvê-las, principalmente os problemas relacionados à disciplina. Também fica registrado seu sentimento de impotência quando não consegue responder corretamente às dúvidas dos alunos. Cabe registrar que Catarina, no papel de professora-estagiária, encontra-se num conflito, pois deve executar um papel de professora quando ela mesma ainda se percebe aluna, sujeita à avaliação de seu desempenho profissional. Ao mesmo tempo, sua visão idealizada da profissão choca-se com o real, ocasionando o que Jesus (1992) denomina de "choque da realidade" ou de "uma experiência traumática".

Este choque, segundo Jesus (1992), geralmente é ocasionado por dois fatores: as variáveis relativas à personalidade das futuras professoras e aos cursos de formação do magistério. Em relação à personalidade das futuras professoras, o autor destaca a importância das condições pessoais da estagiária para buscar estratégias que lhe permitam lidar com as situações do cotidiano escolar, as quais são consideradas ameaçadoras e/ou desafiantes para ela. As estratégias utilizadas por Catarina são recorrentes de seu passado como aluna, reproduzindo o modelo de professora que impõe seu desejo, inibindo o do aluno. A ambivalência aparece quando refere a internalização de um modelo de boa professora, conforme sua professora da primeira série, que não necessitava de um poder arbitrário para manter a ordem, que era obtida através de uma prática pedagógica que estimulava a curiosidade dos alunos. Todavia, Catarina reproduz, em sua prática, o modelo da professora que não lhe agradou, "super tradicional" e "durona".

No que se refere aos cursos de formação do magistério, o autor destaca duas dimensões: o desenvolvimento das expectativas irreais das alunas quanto ao futuro profissional e a falha em promover a autoconfiança e o sentimento de competência nas alunas, para o confronto com as situações características de sua profissão.

Já no estilo de ensino proposto por Ana Maria, se pode observar a construção de um modelo diferenciado, baseado nas suas experiências infantis como aluna. Ao lembrar a exclusão pelo grupo de iguais sentida na sua infância, Ana Maria procura promover uma prática pedagógica que se fundamente na igualdade entre todos, alunos e professora. Esta proposta quebra os modelos instituídos, pois tem como eixo o aluno como produtor de conhecimento e dá espaço à criatividade tanto do aluno quanto do professor. Ao centrar-se no saber do aluno, Ana Maria articula situações de aprendizagem em que o conhecimento e o afetivo estão presentes, promovendo que os alunos se tornem, conforme Antunes (1995, p. 198). "[...] sujeitos de autoformação a partir de seu patrimônio experiencial e agentes de

... e, por isso, [...] sujeitos de conhecimento e portadores de seu patrimônio experiencial e agentes de formação produzindo saberes comunicáveis e socialmente úteis que não têm o professor como único destinatário”.

Feita a análise das categorias encontradas no cotidiano escolar focalizo, na Tabela 3, os estilos de ensino propostos pelas duas professoras.

Tabela 3

Estilos de ensino

ESTILO DE CATARINA	ESTILO DE ANA MARIA
Identificação do conhecimento do aluno/ mostrar o conhecimento para o professor;	Identificação do conhecimento do aluno/ mostrar o conhecimento para o professor;
Solicitação de silêncio/conversa dos alunos;	Avaliação informal do conhecimento;
Elogio à participação do aluno;	Coloca-se na frente do grupo/alunos circulam pela sala;
Anda pela sala/crianças sentadas;	Organização do tempo;
Afastamento dos alunos;	Proximidade com os alunos.

Pela análise da Tabela 3, verifica-se que a atividade de identificar o conhecimento do aluno é comum nos dois contextos. O que difere é a forma como as questões são formatadas. Por parte de Catarina estas são diretas e agressivas, como podem ser constatadas nas seguintes falas:

E este grupo aí, quem é que tem alguma coisa “prá” me dizer?

Roberto o que é que tu tens “prá” me dizer sobre o assunto?

Ana Maria formula questões mais amplas e não dirigidas a nenhum dos alunos em especial. Ao desafiá-los com uma pergunta, deixa-os no compromisso e no desejo de respondê-la. Ao mesmo tempo, trabalha com os alunos a norma de levantar o dedo e esperar sua vez para falar, enquanto escutam a contribuição do colega. Os exemplos abaixo ilustram estes sentidos no discurso de Ana Maria:

Como é o aquário daquele desenho?

Quem acha que a gente ia sentir gosto de peixe?

Gente, não entendi nada! A maioria não levantou o dedo.

Outra categoria que chama atenção no Contexto “A” é a solicitação de silêncio, pois quanto mais a professora pede para que os alunos não conversem, mais cresce a conversa na sala de aula. No contexto “B” pode-se verificar que Ana Maria não se preocupa com a conversa dos alunos, mas sim com a participação dos mesmos. Neste contexto, a impressão que se tem, num primeiro olhar, é de bagunça na sala, pois todos conversam. Mas, num segundo olhar, percebe-se que os alunos falam com a professora sobre o tema em discussão.

O elogio à participação do aluno foi outra categoria observada no contexto da Escola “A”. Quando Catarina diz:

Viu gente?! Olha que legal! O Davies “tá” lembrando o que a gente conversou sobre o tomate, né?

Fica subjacente neste elogio a valorização da reprodução de um conhecimento já visto. Não há desafios para os alunos, no sentido em que eles possam avançar em seu conhecimento. Tal intervenção, pouco contribui para que os objetivos propostos no plano pedagógico da escola “A” (desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico) se efetivem. Apesar disto, não pode deixar de reconhecer a

autonomia e pensamento crítico) se eretivem. Apesar disto, não posso deixar de reconhecer a importância desta valorização da participação dos alunos para a sua inclusão, pois estimula a autoestima do aluno, fator que contribui para o mesmo sentir-se engajado no grupo.

Outra atividade que chama a atenção é a avaliação do conhecimento, verificada na Escola "B". Tanto André, ao avaliar o desenho de Ana Maria,

É bem assim... que nem o desenho que tu fez!

quanto Ana Maria, ao avaliar sua própria produção,

Assim?! Não, não é assim o meu. "Péira" aí!

estimulam a autonomia e a autocrítica em ambos.

Chama a atenção, neste exemplo, que Ana Maria evoca um objeto que não está presente no ambiente imediato, mas que é do conhecimento de todos os alunos. Portanto, eles podem, neste interjogo, exercitar sua criatividade - aquário do desenho, aquário na casa da professora, aquário que o aluno conhece. Esta dimensão da atividade, segundo Bronfenbrenner (1996), evidencia a ecologia da vida mental do sujeito, pois, à medida que se refere a outras situações não concretamente presentes, evidencia e promove a expansão do mundo fenomenológico da pessoa. Seu valor, na questão da inclusão, está associado à possibilidade de estimular e valorizar o conhecimento e experiência do aluno, que é percebido, segundo Bronfenbrenner (1996, p.18), não como uma tábula rasa, mas como "[...] uma entidade em crescimento, dinâmica, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura".

Pode-se observar que, nos dois contextos, os papéis de professor e de aluno são diferenciados. No contexto "A", no papel de professora, Catarina concentra o saber, desenvolve os conteúdos tentando relacioná-los com as vivências dos alunos, mas sem muito espaço para o diálogo. Os alunos devem desempenhar seu papel falando o que ela espera deles, como exemplifica o seguinte diálogo estabelecido entre Catarina e Roberto:

C. - E esse grupo aí, quem é que tem alguma coisa "prá" me dizer?

R. - Sobre a leitura?

C. - É.

Quando Roberto questiona sobre o tema para falar, parece-nos que ele indica que existem outras coisas para dizer, ou melhor, que ele está desejando conversar sobre outras coisas. A resposta objetiva e direta de Catarina fecha as portas para qualquer percurso diferente. Assim, fica definido o papel do aluno como receptor/reprodutor dos conteúdos transmitidos. No contexto "B", o papel do professor é desafiar permanentemente o aluno, que tem como papel a participação ativa e a contribuição com suas vivências e experiências.

Um último fator a assinalar é o que diz respeito aos próprios sujeitos. André constitui a figura do bom aluno, configurado por Renzulli (1986, 1996, 2000) como superdotado acadêmico: é quietinho em aula, cumpre seus deveres, antecipa-se ao desejo da professora. Roberto apresenta, segundo Renzulli (1986, 1996, 2000), indicadores do superdotado criativo-produtivo: é criativo, líder, extremamente sociável, o que é sinônimo de conversador na sala de aula, desinteressado das atividades pedagógicas. Tais características não aparecem associadas ao bom aluno. Segundo Vieira (1999), o professor possui uma imagem idealizada de bom aluno e, também, de aluno superdotado. Mas a ligação que ele estabelece com o aluno vai depender dos sentimentos que ele próprio transfere para esta relação, enquanto aluno. A autora (1999) conclui afirmando que, em sua investigação, os professores tenderam a se identificar com o aluno com altas habilidades/superdotado e transferiram para ambos suas vivências escolares como alunos. Esta situação gerou dois procedimentos diferenciados, nas duas professoras: Catarina, ao identificar-se com Roberto, que não corresponde ao modelo internalizado como bom aluno, reproduz um modelo de professora que também não corresponde ao seu modelo de boa professora. Por sua vez, Ana Maria, ao identificar-se com André, percebido como bom aluno, reproduz um modelo de boa professora, diferenciado do que tem internalizado.

Embora diferenciados os procedimentos, parece-nos que guardam uma estreita relação entre si, à medida que demonstram que existe uma relação direta entre a identificação com o aluno e a manifestação de seus comportamentos como professora. Isto é, a identificação com o mau aluno induz a uma reprodução dos comportamentos da professora, internalizados como ruins; a identificação com o bom aluno provoca a construção de um modelo de bom professor. Assim, constata-se que a transferência negativa tende a provocar comportamentos negativos, tanto na professora quanto nos alunos, da mesma forma que a transferência positiva tende a gerar comportamento positivos nos mesmos.

Esta discussão nos faz introduzir o tema do Efeito Pigmaleão Negativo. O termo foi introduzido por Terrasier (1981) e diz respeito à baixa expectativa que a professora tem em relação ao aluno portador de altas habilidades. Em relação a este tema, Coriat (1990, p 33) acrescenta que a professora "[...] esperará dele [do aluno portador de altas habilidades] somente uma eficiência normal. média e o estimula

superior que lhe permite perceber os seus limites, tornando uma experiência normal, mas a pessoa a trabalhar muito abaixo de sua capacidade." Ao considerar o Efeito Pigmeleão Negativo, Terrasier (1981) adverte que a pessoa portadora de altas habilidades vai elaborar a representação de si mesma de acordo com a imagem refletida por um meio ambiente incapaz de reconhecer suas capacidades. Por conseguinte, resultarão, no sujeito com altas habilidades/superdotado, inibições intelectuais e sentimentos depressivos e de culpabilidade em relação às manifestações da inteligência.

A professora leva para a sala de aula sua própria bagagem emocional e de conhecimento. E a forma como ela lida com estes sentimentos vai influenciar claramente o processo de inclusão. Um fator importante para ser considerado na análise dos dados é a diferença no nível de maturidade das professoras: Ana Maria tem 42 anos e uma grande experiência no magistério. Catarina tem 18 anos e está começando sua vida profissional. Este fator parece ser relevante na determinação das diferentes formas de atuação que cada uma das profissionais tem. Claro está, que as professoras que compuseram este estudo eram pessoas diferentes e os fatores que determinaram, em grande medida, as contradições observadas na professora da Escola Estadual "A" foram sua pouca experiência (de vida e profissional) e as contradições de seu papel, pois, enquanto estagiária do curso de Magistério ela própria encontra-se em avaliação como aluna e em busca de seu modelo profissional. Decorrem, daí, outras questões: todas as professoras podem fazer uma educação inclusiva? Qual o perfil da professora, para jogar-se neste processo?

### Conclusão

No momento em que rompemos com modelos estruturados em busca de novas formas de ação, fica a incerteza do valor destas novas práticas, pela questão imposta pelos mandatos, já referida por Fernández (1994). Parece que o próprio professor não consegue desvincular-se de seus mandatos e assumir seu saber, sua criatividade, seu próprio pensamento criativo! Da mesma forma, é muito difícil romper com uma postura instituída no imaginário do próprio professor, onde sua atividade principal é representada pela ordenação, controle e/ou supressão da agitação/conversa na sala de aula. As questões da aprendizagem e do conhecimento do aluno vêm depois (AQUINO, 1996).

Para Mettrau (1992), o ambiente de aprendizagem na sala de aula deveria ser diferente do que encontramos na atualidade. Cabe ao professor encorajar a apresentação de respostas divergentes por parte de seus alunos, bem como incentivar a busca de propostas e soluções ainda não experimentadas e utilizadas na resolução de problemas. Para tal, segundo a autora, faz-se necessária a adoção, por parte da professora, de uma atitude mais aberta, reduzindo o uso da aula expositiva e utilizando técnicas criativas e imaginativas, não perdendo de vista a importância que tem, para o aluno, o saber e o fazer.

Certamente esta proposta rompe com os modelos de ambiente de aprendizagem correntes, além de romper com os rituais estabelecidos na sala de aula e de promover uma dialética nos papéis de aprendiz e professora. Tentando esclarecer esta realidade, Paulo Freire (1995, p. 18) acrescenta, na análise de sua própria pessoa em conflito com o que esperavam dele:

[...] sendo metódica a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como, sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro que posso produzir conhecimento ainda não existente."

É inegável que para assumir esta postura em relação ao conhecimento é necessário um grau de maturidade e equilíbrio emocional muito grande por parte da professora. Mas também é inegável que uma proposta deste teor favorece a realização individual de cada um dos sujeitos envolvidos nesta ação, em suas peculiaridades de atuação e expressão. Segundo Mettrau (1992), uma outra vantagem deste novo modelo é o surgimento de efeitos indiretos em todo o sistema educacional, pois programas deste teor podem trazer estímulos não só para a atividade mental do aluno, mas também para a do professor.

Para finalizar, cabe assinalar alguns princípios importantes requeridos pela educação inclusiva:

- A inclusão como processo não se refere exclusivamente aos alunos portadores de necessidades especiais, pois, seguramente, todos os alunos serão beneficiados com uma educação que considere a diversidade de cada um, como refere Baptista (1999);

- A avaliação contínua deve nortear o processo, transformando a escola num laboratório de conhecimento, num espaço de ação contínua que subsidie a reflexão do fazer pedagógico (Baptista, 1999);

- A existência de coerência entre a prática e os planos pedagógicos. Não basta somente ter propostas ideológicas inovadoras, nem planos estratégicos voltados para a inclusão, se os mesmos não forem traduzidos para a prática pedagógica. Para que isto aconteça, é importante a realização de reuniões sistemáticas da equipe da escola para discussão e deliberação conjunta dos pontos importantes relativos aos acontecimentos escolares; formação de redes de apoio dentro e fora da escola, que dêem suporte ao trabalho do professor, promovendo o enriquecimento e o aprofundamento curricular e dos interesses dos alunos:



- Necessidade de rever a estrutura da escola tradicional que tende a ser muito rígida, exigindo do aluno o estudo de conteúdos idênticos em ritmos e estilos similares (Alencar, 1994; Gardner, Feldman e Krechevsky 2001);
- Estratégias de ensino que promovam uma aprendizagem ativa em lugar de passiva; a cooperação em lugar da competição e o pensamento crítico em lugar de reprodutivo e mecânico;
- Abordagens de ensino que considerem os diferentes estilos que o aluno usa para aprender, além de utilizar metodologias que estimulem estes estilos e favoreçam a formação ou descoberta de outros;
- A valorização do conhecimento que o aluno traz e, como refere Freire (1999, p.33), "[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino de conteúdos", estabelecendo relações entre o saber do aluno, sua experiência social e o currículo;
- Conscientização da importância da relação de afeto na aprendizagem. Não quero dizer com isto que o professor e o aluno sejam obrigados a gostarem um do outro, mas é importante, principalmente por parte do professor, o reconhecimento destes processos. Na experiência apresentada, verificou-se que a afetividade do professor influenciou a relação com os alunos, conforme Vieira (1999).
- O reconhecimento de que a inclusão não pode ser feita de forma uniforme. Ela tem que ser pensada considerando a singularidade de cada um dos envolvidos no processo, seja este a comunidade escolar, a direção, a professora ou os alunos.

Acredito que realizei alguns avanços nesta trajetória, principalmente no que se refere a normatizar algumas observações que, empiricamente, muitos dos profissionais que atuam na área já devem ter realizado. Não apresentei nada de novo, mas tenho a consciência de que fazer escolas inclusivas exige uma contínua (re)avaliação na tentativa de buscar novos caminhos ou de repensar os que já existem, pois, como afirma Freire (1999, p.37) "[...] se o mundo é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda - exige o pensar certo - que assuma a mudança esperada. Do ponto de vista do pensar certo, não é possível mudar e fazer de conta que não mudou".

#### Referências bibliográficas

- ALENCAR, E.S. A educação do superdotado: progressos recentes e perspectivas para o futuro. Palestra proferida no Simpósio Educando o Superdotado: perspectivas para a próxima década, Julho de 1994. (Polígrafo)
- AQUINO, J. G. Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor - aluno. São Paulo: Summus, 1996.
- ANTUNES, F. M. Educação, cidadania e comunidade: reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 8, ano1, p. 191-205, 1995.
- BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado e dos dispositivos necessários. In: 22º Reunião Anual da ANPED, 22, 1999, Caxambu. Anais da 22º Reunião da Anped, 1999. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: junho de 2001
- BRASIL. Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CARVALHO, R. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CORIAT, A. R. Los niños superdotados: enfoque psicodinámico y teórico. Barcelona: Herder, 1990.
- DELOU, C.M.C. Integrar alunos portadores de altas habilidades. Por que e para quê? Integração, Brasília, v. 7, n. 17, p. 24-26, 1996.
- FERNÁNDEZ, A. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- GADOTTI, M. (Org.). Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GARDNER, H.; FELDMAN, D. H.; KRECHEVSKI, M. Projeto Spectrum: a Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001. 3 v. v. 1: Utilizando as competências das crianças.
- \_\_\_\_\_. Análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo de discrepância motivacional: um estudo preliminar. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 8, n.1, p. 163-180, 1995.
- KARAGIANIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MEIRIEU, P. Aprender... sim, mas como? Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- METTRAU, M.; ALMEIDA, L. A educação da criança sobredotada: a necessidade social de um atendimento diferenciado. Revista Portuguesa de Educação, Braga, n. 1 e 2, p. 5 - 13, 1994.
- PARENT, G.; FORTIER, R.; BOISVERT, D. Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle v. 4 n. 2 p. 177-197 1993

de la Diferencia Intelectual, v. 7, n. 2, p. 177-197, 1999.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. Cadernos pedagógicos da SMED, Porto Alegre, n. 9, 1996.

RENZULLI, J. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J.S. ; REIS S. The triad reader. Connecticut: Creative Learning Press, p. 2-19, 1986.

\_\_\_\_\_. A decade of dialogue on the Three-Ring Conception of giftedness. Roeper Review, v.11, n.1., p. 19-25, Outubro, 1988.

\_\_\_\_\_. En qué consiste lo sobresaliente: un reexamen de la definición de sobresaliente y talentoso. Dossier, México, n. 5, 1996, p.12-29. Disponível em: <<http://www.udg.mx/notypub/RUG/rug5/dossier5.html> > Acesso em: outubro de 1998.

\_\_\_\_\_. El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. In: BENITO MATE, Y. Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amarú, 2000.

SASSAKI, R. K. Inclusão, o paradigma da próxima década. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SCHAFFNER, C.B.; BUSWELL, B.E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino. In: STAINBACK, W. ; STAINBACK, S. (Org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TERRASSIER, J. C. The Negative Pygmalion Effect. In: KRAMER, A. H. Gifted children: challenging their potential. New perspective and alternatives. New York: Trillium Press, 1981.

VIEIRA, N.J.W. "Gênio da lâmpada quebrada!" Um estudo psicanalítico da relação professora-aluno portador de altas habilidades. 1999. 262f.Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. A inclusão dos alunos portadores de altas habilidades: a busca de novos tempos educativos. In: Altas habilidades/superdotação e talentos: manual para orientação para pais e professores. Anexos, p 45-52. Porto Alegre: ABSD-RS, 2000.

VIEIRA, N.J.W.; COSTA, M. R. N. da. Uma alternativa na educação e integração da pessoa com altas habilidades no Rio Grande do Sul. In: Seminário Nacional da Associação Brasileira para Superdotados, 11, 1996, Rio de Janeiro. Coletânea do Seminário Nacional da Associação Brasileira para Superdotados: Inteligência: patrimônio social. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, UERJ, 1999, p. 85-99.

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

#### Notas

2 Utilizo neste artigo os termos "professor" e "professora" não com o sentido de diferenciação de gênero, mas com o de generalização - dirigida ao todos os professores - no primeiro caso; e de especificidade - envolvendo as professoras do estudo - no segundo caso.

3 Constantemente Catarina mencionava a necessidade de intervenção da professora regente da turma de Roberto.

---

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2003 - Nº 21 > Editorial > Índice > [Resumo](#) > **Artigo**