

Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares

Soraia Napoleão Freitas*
Claus Dieter Stobäus**

Resumo

Lançando um olhar sob o campo educacional, particularmente na docência e na pesquisa em Educação Especial, este artigo postula trazer visibilidade a uma discussão curricular fortemente marcada pela prática educativa de aprendizes com altas habilidades/superdotação, tendo como 'farol sinalizador' os princípios da política de inclusão escolar. Currículo é entendido como um território de conhecimento e poder, logo, seu processo de fabricação na esteira da vertente inclusiva – itinerário que visa solidificar um elo igualitário social – pode se colocar como agente potencializador de ações diferenciadas para a educação de alunos com altas habilidades/superdotação, resguardando-os de momentos de discriminação, segregação e exclusão pessoal, familiar, escolar e social. Portanto, este artigo reveste-se num convite aos educadores para olharem as prerrogativas da educação inclusiva sob as lentes dos estudos curriculares.

Palavras-chave: Currículo; Inclusão escolar; Altas habilidades/superdotação.

Looking at the high ability/giftedness through the lens of curriculum studies

Abstract

From diving in the educational field, either in teaching or research in Special Education, this article postulates bring visibility to a curricular discussion strongly marked by the educational practice of learners with high ability / giftedness and having the 'lighthouse flag' the inclusion policy school principles, not just theorizing about the elements of the theme. Curriculum is understood as a territory of knowledge and power, so the manufacturing process of the curriculum in the wake of the inclusive hillside - a journey which aims to solidify egalitarian social link - can put up as an potentiating agent of different actions for the education of students with high ability/giftedness, protecting them from moments of discrimination, segregation and personal, family, school and social exclusion. Therefore, this article takes up an invitation to educators to look at the prerogatives of education that hosts students with high ability/giftedness with the lens of curriculum studies.

Keywords: Curriculum; Full inclusion; School inclusion; High Ability / Giftedness.

* Professora doutora da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Professor doutor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Introdução

Após um tempo dedicado à imersão – recheada de expectativas – nos estudos curriculares, contemplando sua historização, sua elaboração, as constituições das disciplinas de ensino e suas armadilhas ideológicas para fazer-se uma entidade de poder, chegamos a este estágio de curiosidade epistêmica, no qual lançamos um olhar sob o campo em que nos movimentamos, quer na docência, quer na pesquisa em educação especial, mormente na área de altas habilidades/superdotação.

Em meio aos artefatos da temática, encontramos as ideias destacadas por Berticelli (2005, p. 173), o qual enfatiza que “o ‘olhar’ se tornou parâmetro interpretativo dos fenômenos sociais. Basta verificarmos quantos artigos vêm intitulados com a palavra ‘olhar/olhares’”. Este, precisamente, é mais um artigo que postula trazer visibilidade a uma discussão curricular fortemente marcada pela prática educativa de aprendizes com altas habilidades/superdotação, e tendo como ‘farol sinalizador’ os princípios da política de inclusão escolar. Antes de proceder este quase ‘mergulho teórico’, parece-nos necessário pontuar nossa concepção de currículo como elemento ocupante do espaço entre escola e cultura, bem como a concepção de escola como instituição que produz e reproduz a cultura de uma sociedade. Portanto, a escola comprometida diretamente na manutenção ou mudança das próprias ideias e ações de uma sociedade.

Foco no currículo

A palavra currículo vem, etimologicamente, do termo *scurrere* (correr, curso), ou seja, um curso a ser seguido, uma prescrição. No transcurso temporal, o termo foi redefinido a partir de embates de interesses, como bem pontua Goodson (2001, p. 17), referindo-se que os “conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização”.

Em fins do século XVIII e no início do século XIX, influenciadas pela Revolução Industrial, as classes foram dando lugar às salas de aulas, e o ensino deixa de ter uma dimensão individual para apostar numa dimensão mais coletiva. Já no início do século XX, na Inglaterra, o sistema de sala de aula faz emergir a matéria escolar e, mais tarde, sob o domínio do discurso acadêmico, assume a terminologia das disciplinas escolares.

Ao longo da história, a reflexão sobre currículo fomentou vários embates gnosiológicos e a busca de amparo consensual para efetivamente obter a legitimidade hegemônica. Por isto, na composição das concepções de currículo moderno, figuram a Teoria Tradicional, a Teoria Crítica e a Teoria Pós-crítica.

A Teoria Tradicional tem como marco a obra *The Curriculum*, escrita em 1918 por Bobbitt, na qual os pressupostos de ensino estariam muito influenciados pelo pensamento empresarial de Frederick Taylor. Claramente existe um

postulado de cientificidade que aproxima o processo educacional ao de produção. Daí surge a expressão atribuída ao aluno: ele é um 'produto eficiente'.

Tal paradigma acentuou o planejamento e seus cuidados referentes aos objetivos, desempenhos esperados e avaliação, sempre comungando com os pilares da gestão administrativa. A lógica desta escola teórica pautava-se na constituição do ser humano conformado com sólido conhecimento, seguro na sua ação e produtor de resultados eficientes, inspirando, assim, a ascensão da tendência da neutralidade. Porém, o que vimos foi a alienação das relações de colonialismo cultural e social vigentes.

Nas décadas de 60-70, do século XX, alguns estudiosos modificaram o rumo acerca da educação. Preocupados com o aumento da desigualdade social e percebendo a escola como mantenedora desta estrutura de classe, rejeitaram este cenário e passaram a acreditar na educação como vertente política. Surge, então, a Teoria crítica do currículo, um currículo visto como 'entidade' representativa de ideologia, cultura e poder.

O currículo oculto (entendido como os conhecimentos subjacentes ao currículo oficial e que intervém no processo de formação discente) e a pedagogia crítica da representação (estabelece o processos de ensino e de aprendizagem formando o 'sujeito político') são dois fundamentos que alicerçam a Teoria crítica.

Neste sentido, a pedagogia crítica estava a serviço da militância por uma luta cultural que beneficiasse um espaço de possibilidades e emancipação. Portanto, segundo Giroux e McLaren (2004, p. 148),

É central a uma pedagogia crítica da representação um questionamento das múltiplas formas pelas quais a cultura está inscrita através de representações que a produzem e, ao mesmo tempo, a legitimam, no interior de relações particulares de poder/saber.

No entanto, apesar da Teoria crítica trazer à luz a vertente política como um principal componente que fortalecesse o currículo, não foi suficientemente capaz de dar conta de questões referentes à raça, gênero, religiosidade, territorialidade e colonização, que também estão presentes no currículo.

Dessa forma, na metade do século XX, as Teorias Pós-críticas ganham espaço e instituem seu estatuto, contemplando um projeto que mantém a proposta político-emancipatória da Teoria crítica e, indo mais além, para alargar as fronteiras das narrativas de dominação.

Esta abordagem teórica apresenta o currículo como um território contestado, permeado de conhecimento e poder, em que os 'perigos do poder não rondam apenas no campo político', mas trafegam também em outros espaços disfarçados.

Permeia, na Teoria pós-crítica, uma ênfase às denúncias apresentadas nos enfoques multiculturais, nos estudos culturais e pós-coloniais, entendendo a cultura como um campo de luta no qual são definidas as feições identitárias pretendidas por indivíduos, grupos e sociedades. Logo, a cultura deve ser entendida como uma construção social, sem desconhecer, portanto, o lembrete de Silva (2001, p. 85), de “que não se pode separar as questões culturais das questões de poder”.

A escola precisa ver-se como um espaço de pluralidade cultural e de socialização de conhecimentos escolares. Neste momento, reforçamos o que comentavam Moreira e Candau (2008, p. 21), quando esclareciam que conhecimento escolar:

é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país.

Portanto, é a manufatura pedagógica dos produtos acumulados sistematicamente pela humanidade a serem traduzidos para a aquisição dos alunos.

Em regra, as funções precípuas deste conhecimento são, precisamente, a compreensão e a ação sobre a realidade em que o aluno está inserido, bem como a ampliação dos conceitos culturais deste mesmo aluno. O termo cultura também sofreu, ao longo da história, alterações de entendimento.

No século XV, a cultura estava mais associada ao cultivo da terra, de plantas e criação de animais e, no século XVI, filiou-se ao cultivo da mente humana, revelando que apenas algumas nações possuíam um grau civilizado mais elevado. Já no século XVIII, esta vertente classista toma corpo e privilegia o refinamento cultural europeu, justificando a veia colonialista.

A partir do século XX, a cultura tradicional recebeu, por meio do poder da comunicação de massa, também influências das culturas populares. Houve uma ascensão do termo ‘culturas’, demonstrando o movimento de reconhecimento antropológico, que absorve os modos de vida, representações sociais e visões de mundo dos diferentes grupos. Este entendimento de ‘cultura’ negativa o enfoque hierarquizante e elitista do termo.

Atualmente, seguindo esta escala evolucionista, a cultura passou a ser olhada na sua dimensão simbólica, isto é, o que a cultura faz, e não apenas o que ela é, sendo vista como prática social. Assim, os significados sofrem processo de produção e partilha em um grupo, mas nunca numa perspectiva de neutralidade.

Como completa Costa (2002, p. 138), “é na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes”.

Assim, a discussão curricular perpassa questões do conhecimento, cultura e políticas que dão corpo às práticas de ensino implementadas aos alunos com e sem especificidades educacionais.

Foco no processo inclusivo

Nunca o tema inclusão das pessoas com necessidades especiais esteve tão presente no dia-a-dia da educação. Esse termo pode ter inúmeros conceitos, significados, assim como várias representações, podendo ser analisado e avaliado sob diferentes dimensões, já que os contextos social, político e econômico provêm de meios culturais diferentes. A inclusão é entendida, na percepção dos autores deste artigo, como um ideal que pressupõe um mundo diferente do atual, em que a agressividade e a competitividade não sejam tão avassaladoras; no mundo em que cooperação e piedade não tem o mesmo sentido.

Inúmeras vezes os educadores questionam-se sobre o seu papel social e, nele, se defrontam com grandes desafios. Um deles – e talvez o maior da década – é a inclusão. Este tema se tornou inquietante por ser um princípio filosófico e dialético que permite ao educador humanizar-se com seus educandos, considerando a vivência com toda a evolução científica e tecnológica atual, resultando na transformação de valores e concepções, como na melhoria da qualidade de vida.

No entanto, falar de inclusão torna-se um grande desafio, uma vez que o ambiente escolar ainda reproduz preconceitos e falta de conhecimento, o que acarreta na dificuldade para alcançar uma real educação inclusiva de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), daqueles ‘para mais e para menos’.

Sendo um tema bastante debatido na atualidade, a inclusão deve ser entendida como um processo em longo prazo e um princípio que visa a solidificar um elo igualitário social, ressaltando a importância de uma sociedade inclusiva. Para Stainback e Stainback (1999, p. 26):

Sem dúvida, a razão mais importante para um ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apenas das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas.

A presença crescente de PNEEs, nas redes de ensino, exige, antes de tudo, uma mudança de atitude, não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar, uma vez que incluir os alunos com necessidades especiais nas turmas de educação regular eleva a consciência sobre cada aspecto do (inter) relacionamento que deve existir entre a escola e a comunidade. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi elaborada seguindo os preceitos de uma escola em que cada educando tem a possibilidade de aprender e reaprender a partir de suas capacidades e habilidades e em que o conhecimento se constrói no dia a dia, fazendo com que todos cresçam.

Para que a inclusão surta o efeito a que se propõe e não reforce o sentimento de exclusão do 'incluído', é necessário que a escola, a universidade, a sociedade e mesmo a família desmistifiquem o conceito de diferença/ deficiência. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial entende como Educação Inclusiva (2008) aquela que:

tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Inclusão é um termo que expressa compromisso com a educação de cada pessoa, elevando ao máximo seu potencial, de maneira apropriada. Implica oferecer serviços de suporte e permitir que o aluno se beneficie com o fato de estar na sala de aula regular. Para um sistema educacional inclusivo bem-sucedido, é preciso contar com o envolvimento de toda a comunidade escolar, no processo de transição, ao receber os alunos de programas especiais sem frequentar a escola. Isso exige uma reestruturação da escola, que deve ampliar as oportunidades de participação de todos de forma a responder às necessidades educacionais de seus alunos.

Incluir as PNEEs, nas turmas de educação regular, eleva a responsabilidade e a consciência sobre cada aspecto que deve, necessariamente, ser interligado entre escola e comunidade, pois a convivência e a cooperação mútua proporcionam, para a pessoa com deficiência e a pessoa com altas habilidades/superdotação, o desenvolvimento de uma vida social saudável. Mittler (2003, p. 140) complementa:

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aula que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola.

A inclusão é decorrente de um ensino com qualidade para todos alunos e isto exige, da escola e de seus professores, novos posicionamentos, fazendo com que o ensino 'modernize-se' e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas.

Mittler (2003, p. 35) diz que a inclusão é uma superação de barreiras, na qual:

A tendência ainda é pensar em 'política de inclusão' ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais 'especiais'. Além disso, a inclusão é frequentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que eles estão 'incluídos', uma vez que fazem parte daquele contexto.

Essa superação de barreiras, que acontece lentamente nas escolas, pode, ao invés de integrar, excluir os alunos por falta de adequações físicas, pedagógicas e psicológicas, tanto pelos profissionais que ali atuam, os quais, muitas vezes, mantêm a ideia de que o 'diferente' deve ser tratado diferente, quanto pela comunidade que, em algumas situações, ainda segregam essas pessoas.

Fonseca (1995, p. 68), ao tecer as considerações em torno da igualdade, do respeito e da valorização dos limites das PNEEs, destaca que:

A presença de uma deficiência, de uma dificuldade ou de uma desordem, qualquer que seja a sua severidade, não deve alterar a necessidade de respeitar a dignidade e a valorosidade humana dos deficientes. Educá-los e reabilitá-los é uma luta pelos direitos humanos, que se deve impulsionar com abnegação e determinação. À abordagem ambivalente e passiva do passado temos de contrapor uma abordagem ativa e transformadora no futuro.

Enfim, o sujeito necessita reconhecer-se enquanto pessoa e também que os outros o reconheçam como sujeito ativo, o que somente ocorre no mundo da comunicação, ou seja, apenas na convivência constante com outras pessoas, visto que as atitudes gerais são relativamente iguais em todas as culturas, mesmo que os envolvidos sejam 'indiferentes'.

Foco para as altas habilidades/superdotação

Quando se trata da educação inclusiva, existe uma preocupação com todos os sujeitos que, de alguma maneira, encontram-se à margem (da sociedade e da educação) e na luta por uma educação de qualidade na escola regular. Isso faz com que os serviços educacionais prestados sejam continuamente revisitos e reorganizados, para que seja alçada uma proposta curricular compatível com a demanda e para qualificar o ensino docente e a aprendizagem discente.

Com isso, as práticas pedagógicas e curriculares devem flexibilizar relações e processos que possam contemplar ações que acompanhem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação, possibilitando o encontro de interesses com as possibilidades pedagógicas efetivadas na instituição.

Neste sentido, o currículo pode se colocar como agente potencializador de ações diferenciadas para a Educação de alunos com altas habilidades/superdotação, desde que estas sejam planejadas e façam parte da concepção dos professores e da gestão escolar sobre estes sujeitos, compreendendo que estes alunos precisam receber também uma atenção diferenciada no seu processo educacional, social, dentre outros. É importante que todos se sintam responsáveis pelo proposto e executado na escola, e fora dela, para o progresso deste seu aluno.

Como possibilidades para a intervenção educacional desses alunos, existem diversas ações que podem ser implementadas nas instituições escolares, como a perspectiva de propostas de aceleração/suplementação curricular.

A aceleração, como uma das possibilidades que pode ser ofertada a esses alunos, caracteriza-se como a oportunidade de cumprir a proposta curricular da escola em menor tempo, avançando com maior rapidez e com a possibilidade de maior aprofundamento. Ela pode acontecer por meio da admissão precoce do aluno na escola; pelo avanço de determinada série e/ou ano; cumprir uma série ou ano em menor tempo; propostas de combinações de séries em um mesmo período etc.

Essas possibilidades de aceleração podem ser propostas pela escola e pelos professores de acordo com a singularidade e as necessidades do aluno com altas habilidades/superdotação, respeitando seus domínios e suas habilidades, assim como seu envolvimento social e emocional. A aceleração está subsidiada na legislação brasileira, pelo documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996, que, no seu artigo 59, normaliza a “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados”.

Na aceleração, de acordo com Pereira e Guimarães (2007, p. 167), “é o desejo do aluno em progredir em ritmo próprio e manifestar autonomia sufici-

ente para lidar com os desafios e as exigências que, ao longo de sua trajetória acadêmica, poderão surgir”. Assim, o sucesso depende do contexto e de situações em que este aluno está inserido, sendo a organização da escola/ambiente e as propostas curriculares necessárias para dar segurança ao aluno e apoio posterior.

É importante a participação/apoio do contexto familiar, no acompanhamento das diversas ações do aluno. Então, a aceleração deve ser pensada para cada um, sendo relevante uma avaliação pelo corpo docente e pelo contexto familiar, para uma melhor proposta para o avanço discente.

A questão da suplementação curricular, também prevista na legislação, pode ser organizada como enriquecimento extracurricular e intracurricular e pode ser o caminho para o direcionamento de uma educação com maior qualidade para estes alunos. O enriquecimento é uma possibilidade de estimulação destes alunos com altas habilidades/superdotação, que pode ser organizado na forma de programas de enriquecimento que compreendem, de acordo com Pereira e Guimarães (2007, p. 165),

a promoção de estímulos e experiências investigativas compatíveis com os interesses e as necessidades apresentadas pelos alunos, fundamentados em ações planejadas e preparadas, de modo a propiciar troca de conhecimentos, investigação de temas variados, desenvolvimento de distintas habilidades, envolvimento em trabalhos no contexto real e condução de experimentos.

Segundo Freitas e Pérez (2010), o Modelo de Atendimento Educacional Especializado (MAEE), conforme Figura 1, propõe uma organização para o atendimento educacional destes alunos com altas habilidade/superdotação por meio do enriquecimento extracurricular e intracurricular, baseando-se no modelo triádico de enriquecimento proposto por Joseph Renzulli, do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso, da Universidade de Connecticut, nos EEUU.

O modelo proposto por Renzulli (2004, p. 87) é chamado Modelo Triádico de Enriquecimento, e tem como objetivo:

fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral [...] a um pool de talentos de alunos com capacidade acima da média e utilizar as formas como os alunos respondem a essas experiências para determinar que alunos e por quais áreas de estudo eles deveriam passar, avançando para as oportunidades de enriquecimento do tipo III.

Assim, por meio do que Renzulli descreve como Informação da Ação, pode-se estar enriquecendo as habilidades destes alunos como também reali-

zando sua identificação. Desse modo, o registro das elaborações dos alunos, suas práticas, criações, respostas seriam arquivadas, a fim de reconhecer habilidades e potencialidades.

De acordo com esta proposta, devem ser organizadas atividades distintas daquelas utilizadas na instrução formal, diferenciadas em tipos de atividades. De acordo com Renzulli (2004), as atividades do tipo I caracterizam-se como exploratórias gerais, que possibilitem ao aluno explorar novas ideias e conhecimentos que, normalmente, não estão inseridas no currículo escolar. Representam o ‘quê’, experiências em uma ampla variedade de assuntos, tópicos, entre outras, conforme Freitas e Pérez (2010). As atividades do tipo II, segundo Renzulli (2004), abarcam o uso de diversas metodologias e técnicas para a execução de atividades de interesse do aluno. Referem-se ao ‘como’ oferecer ao aluno materiais instrucionais que permitam preparar o aluno para o tipo III (FREITAS; PÉREZ, 2010).

Já as atividades do tipo III envolvem investigações, desafios, práticas experimentais que auxiliem na busca por soluções para problemas instigados pelos próprios alunos (RENZULLI, 2004). Representam o ‘fazer’, por meio de atividades investigativas que envolvam o aluno em seu papel de investigador real, podendo ser realizado individualmente ou em pequenos grupos (FREITAS; PÉREZ, 2010). De acordo com Renzulli (2004, p. 101), “a meta final do Enriquecimento Tipo III e das características-chave subjacentes a ele é substituir a dependência e a aprendizagem passiva pela independência e a aprendizagem engajada”.

Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares
 MODELO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

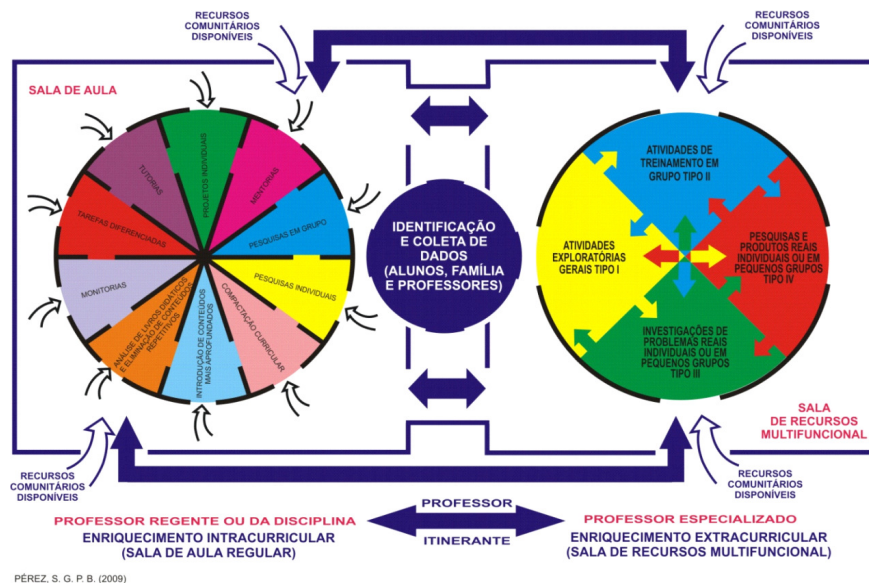


Figura 1 - Modelo de Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, de Renzulli (2004, p. 87).

Busca-se, com estas atividades, a qualificação das produções do aluno, de modo que tenham subsídios suficientes de conhecimentos e técnicas para avançar nas suas aprendizagens. Desse modo, este programa se caracteriza pela sua diferenciação qualitativa, sendo que o tipo III utiliza uma abordagem de aprendizagem indutiva, na qual os alunos são orientados pelo processo e produto, por professores preparados para desafiá-los.

As atividades do tipo IV, propostas por Freitas e Pérez (2010, p. 63) como um adendo ao modelo de Renzulli, após observações de salas de recursos em alguns locais no Brasil, que utilizam o programa, são atividades constituindo o 'fazer mais', caracterizam-se como atividades:

de produção criativa concreta em nível profissional especializado, que geram produtos especializados que surgem do amadurecimento das pesquisas ou produtos desenvolvidos nas atividades do tipo III e que são socializadas na comunidade.

O modelo triádico de enriquecimento de Renzulli (2004, p. 118), assim como o Modelo de atendimento educacional especializado (MAEE), proposto por Freitas e Pérez (2010) a partir do modelo de Renzulli, são propostas de enriquecimento extracurricular que podem contribuir para os profissionais da educação pensar em atividade de acordo com a sua realidade educacional para os alunos com altas habilidades/superdotação. Acreditamos em uma educação qualificada para estes alunos, de acordo com suas condições pedagógicas, sociais, reafirmando o autor norte-americano:

Acredito que a verdadeira **igualdade** somente pode ser alcançada quando reconhecermos as diferenças individuais dos alunos que atendemos e quando reconhecermos que os alunos com elevado rendimento têm o mesmo direito que os alunos com dificuldades de aprendizagem de serem incluídos na educação. Também acredito que a igualdade não é produto de experiências de aprendizagens idênticas para todos os alunos. Pelo contrário, é fruto de uma ampla gama de experiências diferenciadas oferecidas em um continuum de atendimento diversificado.

Existem programas de enriquecimento extracurriculares que vêm sendo organizados em salas de recursos para as Altas Habilidades/Superdotação de alguns estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, Paraná e Distrito Federal, a partir das concepções aqui apresentadas, considerando o desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Seguindo o modelo do programa de enriquecimento proposto por Renzulli (2004), no entanto, com adaptações para a realidade educacional das crianças brasileiras, citamos o projeto coordenado por Freitas, desde o ano de 2003, intitulado Programa de Incentivo ao Talento (PIT) que se caracteriza como um Projeto de Extensão e é projeto integrante do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: Interação e Inclusão Social, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O PIT tem como objetivo desenvolver um Programa de Enriquecimento Escolar, destinado a alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação, a fim de ampliar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular, bem como estimular o conhecimento de várias áreas. O programa é organizado por Grupos de Interesse, criados a partir dos interesses dos alunos participantes. Nessa perspectiva, seguem pressupostos presentes no Modelo de Enriquecimento Escolar, proposto por Renzulli (2004), em seu Modelo Triádico de Enriquecimento.

Antes de iniciar um Grupo de Interesse, são realizadas atividades exploratórias, as quais podem se caracterizar como do Tipo I, pois buscamos ofertar diferentes atividades em diversas áreas, para que possamos observar os interesses dos alunos e, então, construirmos o planejamento do 'Grupo de Interesse'. Logo após, no desenvolvimento das atividades, há o aprofundamento dos conhecimentos com o apoio de profissionais das áreas específicas, podendo caracterizar-se como tipo II, momentos em que os alunos são instigados à pesquisa e ao conhecimento aprofundado de algo de seu interesse. Ao final de cada Grupo de Interesse, objetivamos que os alunos cheguem à produção e criação de algo novo, a partir de um problema real de seu interesse. O PIT trabalha nos grupos de interesse em parceria com os Programas de Educação Tutorial (PETs) da mesma Universidade, sendo que alguns dos participantes desses grupos auxiliam no planejamento e no aprofundamento dos conhecimentos para serem trabalhados com os alunos.

Neste sentido, programas de enriquecimento para alunos com altas habilidades/superdotação podem ser implementados tanto dentro das escolas como em espaços diferenciados para os alunos, desde que os profissionais responsáveis cumpram seu objetivo de estar estimulando as potencialidades destes alunos.

Alencar e Fleith (2001, p. 125) citam, a partir de ideias de Tannenbaum, algumas contribuições desses programas: (1) Ajudar aqueles indivíduos com um alto potencial a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades; (2) Favorecer o seu desenvolvimento global, de tal forma que venha a dar as maiores contribuições possíveis à sociedade, possibilitando-lhe, ao mesmo tempo, viver de uma forma satisfatória; (3) Fortalecer um autoconceito positivo; (4) Ampliar as experiências desses alunos em uma diversidade de áreas, e não apenas em uma área especializada do conhecimento; (5) Desenvolver no aluno uma consciência social e (6) Possibilitar ao aluno uma maior produtividade criativa.

Além do enriquecimento extracurricular, o enriquecimento intracurricular pode ser uma possibilidade de propor subsídios educacionais aos alunos com altas habilidades/superdotação, o qual se caracteriza por atividades “que modificam, flexibilizam e diversificam o ‘quê, quando e como ensinar’ e, conseqüentemente, o ‘quê, como e quando avaliar’” (BRASIL, 1999, p.31). Assim, enfatizam Freitas e Pérez (2010, p. 65), o enriquecimento intracurricular coloca em destaque o trabalho do professor da sala de aula regular e do professor especializado, a fim de direcionar as propostas para estes alunos com altas habilidades/superdotação e

são estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário.

Para uma proposta de enriquecimento intracurricular, é importante que o planejamento do professor considere os interesses do aluno, sua maturidade, seus estudos anteriores, suas experiências de vida e suas aprendizagens. Este planejamento pode envolver o trabalho do professor especializado que pode fazer a articulação entre a sala de recursos e a sala de aula regular, tencionando possibilidades e alternativas para o atendimento educacional destes alunos.

Além disso, a flexibilização curricular prevê modificações curriculares para atender este alunado, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (BRASIL, 1999). O documento especifica três níveis de

adaptações curriculares: no âmbito do projeto pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual. Acreditamos que essas adaptações não podem ocorrer apenas em um nível, e sim abrangerem-se para todos, a fim de que possam ser implementadas na prática.

Cabe ainda refletir para o fato de que não é a mesma proposta que pode/deve ser implementada para crianças e adolescentes, aquela que serviria também para os adultos, salientam Mosquera e Stobäus (2006), que descobriram potencialidades após a detecção de AH/SD em filhos ou parentes.

Dentro dessas possibilidades que podem ser implementadas dentro do contexto escolar para atender às especificidades destes alunos com altas habilidades/superdotação, procurando respeitar sua singularidade, citamos também as monitorias, as tutorias e as mentorias.

As monitorias podem ser propostas pelo professor da sala de aula quando um aluno já domina determinado conteúdo programático, podendo, assim, ser convidado a auxiliar seus colegas. No entanto, é importante estar atento para que o aluno sinta-se desafiado a ajudar os demais, não se tornando uma atividade rotineira, que deixe entediado o aluno com altas habilidades/superdotação.

As tutorias podem ser organizadas com apoio de um professor da escola ou voluntário que domina determinado assunto e trabalha no aprofundamento do conteúdo com o aluno, seja em projetos individuais, seja em pequenos grupos. As mentorias envolvem especialistas de uma determinada área que trabalham com o aluno em projetos específicos com conhecimento mais aprofundado e específico.

Essas possibilidades de ações práticas, dentro do enriquecimento intracurricular, podem contribuir significativamente com o desenvolvimento do aluno na escola, além de serem motivadores para o aluno na continuidade dos estudos e das pesquisas na sua área de interesse.

Além disso, a compactação curricular é outra estratégia para atender às necessidades educacionais desses alunos, podendo ser suprimidos conteúdos que o aluno já domina, incluindo conhecimentos mais avançados que possibilitem o adiantamento nos estudos. Esta compactação permite ao aluno avançar nos conteúdos com maior rapidez, reduzindo seu 'tempo de espera' em sala de aula, através de conteúdos/formas realmente interessantes para ele.

Desse modo, a escola, por meio da sua constituição curricular, e os professores responsáveis pelo atendimento educacional desses alunos podem colocar em ação direcionamentos importantes para a estimulação dos alunos com altas habilidades/superdotação, de acordo com a sua realidade educacional e com as necessidades dos sujeitos deste contexto.

Conforme está assegurado na LDB 9.394/96, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender aos educandos com necessidades especiais [e] a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996). Portanto, esta entre outras políticas públicas subsidiam o trabalho com estes alunos e dão suporte para que as mesmas possam ser colocadas em ação no dia a dia escolar.

Entendendo o currículo como todas as ações que fazem parte do cotidiano educacional e do fazer pedagógico na escola, acreditamos que as atividades aqui apresentadas, sejam elas de enriquecimento extracurricular ou intracurricular, podem fazer parte de uma proposta curricular para os alunos com altas habilidades/superdotação, inseridos no contexto atual da educação inclusiva, e:

Como todas essas atividades podem envolver vários alunos com diferentes interesses, que tenham indicadores de AH/SD ou não, ficam preservados e respeitados os diferentes interesses, ritmos e estilos de aprendizagem, princípio fundamental da educação inclusiva, podendo contribuir para a tão almejada educação de boa qualidade para todos, parafraseando as palavras de Renzulli e Reis (1997), a maré alta carrega todos os navios. (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 78).

Mencionamos, ainda, que não pretendemos postular que os alunos com altas habilidades/superdotação tenham as mesmas condições de aprendizagem dos demais alunos da escola, mas que as condições de aprendizagem vão ao encontro de seus interesses e estejam presentes em um currículo escolar, para que este processo culmine com sucesso.

Considerações finais

Por entender currículo como uma entidade que pode agregar, a partir de relações de poder, a formação, a informação e as vivências, acreditamos que existe a possibilidade de realização de uma proposta bem mais inclusiva nas escolas, em prol também de bem atender aos alunos com altas habilidades/superdotação. Esta proposta contemporânea contemplaria situações de ensino enriquecedoras, que atentassem a melhor entender e atender as diferenças, tendo em vista as inovações em práticas curriculares e pedagógicas bem alicerçadas e uma proposta de Educação estruturada e plausível para alunos com altas habilidades/superdotação.

Portanto, acreditamos na possibilidade de uma aproximação do contexto escolar e das práticas pedagógicas aos reais interesses e necessidades destes alunos com altas habilidades/superdotação, sempre evitando momentos de discriminação, segregação e exclusão pessoal, familiar, escolar e social.

Referências

- ALENCAR, Eunice S. de; FLEITH, Denise de S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.
- BERTICELLI, Ireno A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 15-17.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: SEF/SEESP, 1999.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial para educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- COSTA, Marisa V. Poder, discurso e política culturais: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, Soraia N.; PÉREZ, Susana G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2010.
- FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce - uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antonio F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 144-158.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Artmed: Porto Alegre, 2003.
- MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Vida adulta: superdotação e motivação. **Revista Educação Especial** (UFSM), v. 28, p. 233- 246, 2006.
- SILVA, Tomaz T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PEREIRA, Vera L. P.; GUIMARÃES, Tânia G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In.: FLEITH, Denise de S.; ALENCAR, Eunice S.

Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares

de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 163- 176.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, p. 75- 121, jan./abr. 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

Correspondência

Soraia Napoleão Freitas – Av. Roraima, 1000, CEP 97105-900, Cidade Universitária, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: soraianfreitas@yahoo.com.br

Recebido em 28 de outubro de 2011

Aprovado em 27 de novembro de 2011