

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR - ENS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GLEICIANE ÁLICE OLIVEIRA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE
DESENVOLVIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
NA ESCOLA?**

MANAUS - AM
2018

GLEICIANE ÁLICE OLIVEIRA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE
DESENVOLVIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
NA ESCOLA?**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Amazonas – UEA, como requisito para o título de Graduado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ma. Andrezza Belota Lopes Machado.

MANAUS - AM
2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

C383e Carvalho, Gleiciane Alive Oliveira de
Educação integral: possibilidade de desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação na escola? / Gleiciane Alive Oliveira de Carvalho. Manaus : [s.n], 2018.
69 f.: color.; 30 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.
Inclui bibliografia
Orientador: Andrezza Belota Lopes Machado

1. Educação Integral. 2. Altas Habilidades/Superdotação. 3. Educação Inclusiva. I. Andrezza Belota Lopes Machado (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Educação integral: possibilidade de desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação na escola?

GLEICIANE ÁLICE OLIVEIRA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE
DESENVOLVIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
NA ESCOLA?**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

DATA DA APROVAÇÃO: 05/12/2018

BANCA EXAMINADORA


Orientador(a)


Membro da Banca


Membro da Banca

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

Escola Normal Superior
Av. Djalma Batista, Nº 2470, Chapada
CEP: 69050-010 / Manaus-AM
www.uea.edu.br

Às minhas amadas filhas Malu e Sophia,
por serem a felicidade em forma de mãozinhas
que me arrancam sorrisos inesperados
e todos os dias me dizem,
mesmo em silêncio, que vale a pena viver.
Vocês são a melhor parte de mim!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, a Deus, pela sabedoria, coragem e força para seguir o caminho que escolhi, superando os obstáculos que foram postos.

Deixo o meu agradecimento aos meus amados pais, Luiz Carlos e Edilva Cristiane, meus maiores incentivadores, apoiando-me nos momentos difíceis, para que eu superasse todas as dificuldades, incertezas e medos dessa caminhada, encaminhando-me na direção da realização dos meus sonhos, sem vocês ao meu lado nada seria possível. Conquistamos esta vitória juntos! Obrigada por todos os momentos dedicados a mim, pela honestidade, segurança e afeto, mas principalmente por acreditarem e sonharem meus sonhos.

Ao meu esposo, Lucas Melo, que me incentivou durante todo o percurso, estando presente nos momentos de frustrações, bem como na euforia após o fim de cada período, obrigada pelas palavras, paciência e carinho dedicados, você compreendeu e preencheu as minhas ausências com nossas pequenas.

Aos meus irmãos de sempre e pra sempre, Djael, Euciany e Rafaela, que sempre acreditaram em mim, estando sempre a porta com palavras de incentivo, compreensão e amor, vocês são parte de tudo o que sou.

Deixo o meu agradecimento às minhas filhas, Maria Luiza e Sophia Ellena, vocês foram e sempre serão a minha força maior, o meu presente, o meu melhor motivo para acordar todos os dias e ir em busca de algo melhor. Com vocês esta jornada foi muito mais bela e florida.

A todos os Mestres queridos da instituição que fizeram parte do meu processo de formação, em especial a Prof^oMa. Cristina Carvalho, para a qual dedico minha eterna gratidão e carinho, por todo o cuidado em ensinar.

À minha orientadora, Prof^a. Ma. Andrezza Belota Lopes Machado, que esteve sempre disposta a ajudar, esclarecendo as dúvidas e as inquietações, contribuindo significativamente para minha formação acadêmica e humana. Obrigada pela oportunidade de crescimento, pelos incentivos e por toda aprendizagem no decorrer desses anos. Tê-la como orientadora significou muito para mim. És um exemplo a ser seguido, seja como profissional, mãe e amiga. Sua paixão pela pesquisa é contagiante, obrigada pela confiança.

“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.”

Anísio Teixeira

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objeto de estudo a Educação Integral e as possibilidades de desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), justificando-se pela importância que esta modalidade de ensino passa a ter no cenário das políticas educacionais no contexto recente e, pela necessidade de compreensão e aprofundamento acerca de suas temáticas, as quais tanto contribuem para desenvolver as peculiaridades do desenvolvimento humano no processo educacional. Assim, esta pesquisa de campo, de caráter qualitativo, buscou refletir sobre a contribuição da Educação Integral como proposta educacional que contribui para a promoção do desenvolvimento das AH/S dos educandos. Isso porque a Educação Integral é uma perspectiva curricular que contempla o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, ao mesmo tempo em que proporciona educação numa perspectiva inclusiva e com equidade. A pesquisa teve como *locus* uma escola da zona centro-sul da cidade de Manaus. Os sujeitos da pesquisa foram: 1 gestora, 1 pedagoga e 2 professoras. Como técnica de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação participante, e, como método, estudos na perspectiva socio-histórica. Este trabalho é relevante por trazer à reflexão a discussão e a construção de um modelo educacional que oportunize a superação da ideia de fragmentação dos conhecimentos e que contemple estratégias que consigam articular todas as dimensões do desenvolvimento do sujeito, seja físico, afetivo, cognitivo, socioemocional e ético, respeitando suas peculiaridades subjetivas por meio da integração dos saberes em prol do aprimoramento educacional, visando à ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem. O estudo nos possibilitou conhecer a proposta curricular da escola na perspectiva da educação integral, visando a possível identificação de estratégias metodológicas que contribuam para o desenvolvimento dos comportamentos de AH/S de educandos, suscitando uma análise de como a construção do currículo, na perspectiva integral de desenvolvimento do sujeito, pode contribuir para o processo de desenvolvimento das AH/S. Conclui-se que, alguns dos principais desafios e possibilidades analisados remetem, respectivamente, a formação docente, aos entraves burocráticos e os recursos necessários para a estimulação dos potenciais e talentos, bem como para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Palavras chaves: Educação Integral. Altas Habilidades/Superdotação. Educação Inclusiva.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sujeitos da Pesquisa	27
Figura 2 – Diagrama da Teoria dos Três Anéis	39

LISTA DE SIGLAS

AH/S – Altas habilidades/Superdotação

DDPM – Divisão do desenvolvimento profissional do magistério

PAIC – Programa de apoio a Iniciação Científica

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA INCLUSIVA	16
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	16
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	16
1.2 O CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO NACIONAL	18
1.3 REFLETINDO A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	21
1.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DA ESCOLA: RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO	27
CAPÍTULO II-DESENVOLVER AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA INTEGRAL?	35
2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUAS ESPECIFICIDADES	35
2.1 QUEM SÃO OS SUJEITOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO?	35
2.2 COMO IDENTIFICAR OS SUJEITOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO?	40
2.3 ALTERNATIVAS DE ATENDIMENTO	44
2.4 O DESENVOLVIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES EM UMA PERSPECTIVA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO APLICADO A GESTORA	65
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO A(s) PEDAGOGA(s)	67
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO APLICADO A(s) PROFESSORA (s)	69
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	70

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa resulta de uma caminhada traçada desde o início da graduação, quando surgiu o interesse pela educação especial, que foi se aprimorando no decorrer do curso, conforme o desbravamento das disciplinas e os seus posicionamentos com relação a esta temática.

Então, através da participação nas reuniões de grupo de estudo e pesquisa “Educação inclusiva e o Aprender na Diversidade”, da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, e da pesquisa desenvolvida por meio do Programa de Apoio a Iniciação Científica - PAIC, financiada UEA, este caminho foi se construindo. Pesquisa esta de cunho bibliográfico, intitulada: “Educação Integral e as possibilidades de desenvolvimento dos talentos humanos”, que propôs-se a refletir acerca do desenvolvimento das AH/S na educação integral, a partir da compreensão da organização do currículo desenvolvido neste modelo educacional.

À luz das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado Curricular III, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, deu-se continuidade no desenvolvimento de um olhar mais específico acerca do que se pretendia com relação à pesquisa do trabalho de conclusão de curso, tendo em vista que este estágio foi realizado em uma escola de Educação Integral da rede municipal de ensino.

Reconhecemos também, neste viés, a importância das experiências do estágio supervisionado III, pois consideramos que este é um espaço rico de possibilidades de articulação entre teoria e prática. Realizar a observação das práticas educativas nos permite a oportunidade não só de socializar com o contexto real encontrado na escola, desde a sala de aula até a organização do trabalho pedagógico, como também permite repensar a relação que se faz entre teoria e prática desde a nossa entrada no curso de Pedagogia.

Durante o período de estágio foram realizadas observações e anotações no diário de campo que também serviram como fonte para a formulação da pesquisa, que contém relatos de toda a experiência vivenciada em sala de aula, bem como dos aspectos físicos e administrativos pedagógicos da escola em questão, buscando compreender o universo de ensino e aprendizagem das crianças pelo lócus da educação integral na rede pública de ensino.

As observações realizadas permitiram que houvesse uma análise mais criteriosa, na procura de contribuições que sejam essenciais para desenvolver os diversos aspectos da criança. Neste sentido, podemos afirmar que as observações realizadas buscaram respeitar as

singularidades da criança, através de um trabalho planejado e teoricamente sustentado, visando à aprendizagem significativa por meio de uma análise da perspectiva educacional de Educação Integral.

O local da pesquisa caracteriza-se por uma escola de Ensino Fundamental de Educação Integral localizada no bairro São Geraldo, na zona centro-sul da cidade de Manaus/AM, oferecendo ensino integral deste 2016. A escola atende um total de 227 alunos no período de tempo integral, distribuídos do 1º ao 5º ano. Durante o período em que os alunos estão na escola o processo de aprendizagem se diversifica entre as aulas regulares em sala de aula e o desenvolvimento de uma parte diversificada do currículo, através de oficinas de aprendizagem, sendo elas: Literatura, Educação Matemática, Iniciação científica, Teatro, Filosofia, Língua Inglesa, Dança e Desporto.

A escola dispõe de 09 salas de aula climatizadas, diretoria, secretária, laboratório de informática, sala de inglês, biblioteca, gabinete odontológico, escovódromo, telecentro, sala de professores, depósitos para material escolar, material de limpeza e merenda, cozinha, refeitório, banheiros masculino/feminino, playground, chapéu de palha, horta e um hall de entrada.

O trabalho pedagógico é desenvolvido em duas perspectivas: educação integral desde o ano de 2016, baseada no modelo da “Escola da Ponte”, de Portugal, que tem como objetivo a formação integral do sujeito. E a educação inclusiva, pois nas salas de aula regulares tem o atendimento de estudantes com NEE, tendo o planejamento específico feito a cada 15 dias.

Metodologicamente a pesquisa é qualitativa, segundo Minayo (1994) esse tipo de estudo apresenta como especificidades: a historicidade, pois localiza-se temporalmente e pode ser transformado; possui consciência histórica, o sentido é dado tanto pelo pesquisador como pela totalidade dos homens na medida em que relacionam com a sociedade, conferindo-lhe significados e intencionalidades em suas ações e construções teóricas, apresentando uma identidade com o sujeito, ao propor investigar as relações humanas; portanto a pesquisa é essencialmente qualitativa, considerando que a realidade social é mais rica que as teorizações e os estudos empreendidos sobre elas.

Sendo baseada na perspectiva sociohistórica, pois concordamos com Vygotsky (2005) que é um método que reflete sempre o olhar, a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas, olha os problemas humanos na perspectiva de sua relação com a cultura e como

produto das interações sociais, motivo pelo qual o autor propõem que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, ou seja, na dialética histórica.

A abordagem dialética se justifica porque, de acordo com Deslandes: “A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar [...] a compreensão e relação com o todo [...]” (1994, p.25). E, percebemos que esta concepção considera os fenômenos e os processos sociais que os indivíduos estão inseridos e os problemas observados por nós.

O tipo de pesquisa, quanto aos objetivos, classifica-se como estudo exploratório, escolhido para responder a questões de pesquisa, por examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado com vistas a novas perspectivas e ampliar os estudos já existentes na temática em questão (SAMPIERI et al., 2006).

Na primeira etapa do trabalho, desenvolvemos a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Lakatos a pesquisa bibliográfica: “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (2003, p. 183). Caracterizou-se pela consulta aos documentos oficiais nacionais, artigos, e dissertações, entre outros, permitindo obtermos uma diversidade de autores que tratam do tema abordado. Nesta etapa realizamos também a pesquisa documental, consultando fontes primárias, como o PPP da escola municipal e a Lei 13.234/2015 (Lei Ordinária) 29/12/2015 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);

E no segundo momento, foi realizada a pesquisa de campo, pois como afirma Lakatos (2003), tem como objetivo conhecer o problema aqui citado, procurar uma resposta, e fazer descoberta de novos fenômenos que surgiram a partir do que se já tem identificado ao longo do processo (p.183).

Partindo de nossas inquietações, a pesquisa teve como objetivo geral compreender como a construção do currículo na perspectiva da Educação Integral podem contribuir para o processo de desenvolvimento das AH/S. Sucidos pelos objetivos específicos: (1) Conhecer a proposta curricular da escola na perspectiva da Educação Integral. (2) identificar estratégias metodológicas que contribuam para o desenvolvimento dos comportamentos de AH/S dos educandos no ambiente escolar. (3) Analisar como a construção do currículo na perspectiva da Educação Integral podem contribuir para o processo de desenvolvimento das AH/S na escola pesquisada.

Os instrumentos de levantamento de dados utilizados foram: o diário de campo do pesquisador, onde registramos os dados da observação participante. O diário de campo é definido por Minayo (2008, p.71) como “um caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades.”, neste sentido tudo que foi observado foi anotado, atentando para data, local e horário.

Por fim, a realização da entrevista semiestruturada, caracterizada por perguntas abertas e por possibilitar explorar mais amplamente uma questão, segundo Lakatos e Marconi (2007) “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considera adequada” (p.197);

Tal instrumento foi aplicado para verificar as concepções dos educadores com relação a perspectiva da educação integral e os desdobramentos acerca da temática alta habilidades/Superdotação e de como a construção do currículo nesta perspectiva pode vir a contribuir para o desenvolvimento dos comportamentos de AH/S.

A amostra da pesquisa foi composta por (4) educadores: a gestora da escola, a pedagoga, a professora da sala de recursos e uma professora de sala regular de ensino. O critério para escolha dos sujeitos foi o envolvimento com os processos pedagógicos da escola.

As informações do levantamento de dados foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. Por análise de conteúdo entende-se, de acordo com Bardin (2006) a implementação de um conjunto de técnicas de análise das falas dos sujeitos, visando obter, de forma sistemática com o objetivo de descrever à luz do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas destas mensagens.

Para tanto, apontamos as etapas desta técnica segundo Bardin (2006), que as organiza em três partes: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise organiza-se o material a ser analisado, subdividindo em 4 momentos: 1) leitura; 2) escolha dos documentos; 3) formulação dos objetivos; 4) referenciação dos índices e elaboração de indicadores. A exploração do material vem a ser a segunda parte e nela consiste a exposição do material coletado, estando organizado em categorias. E terceira parte é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, é o momento em que as informações serão analisadas, é o momento da análise reflexiva e crítica.

Dito isso, apresentamos as seguintes categorias de análise desenvolvidas nesse trabalho monográfico: (1) O desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Integral (2) O currículo da escola integral e educação inclusiva (3) Escola regular inclusiva e o atendimento dos sujeitos com AH/S (4) Formação continuada para educadores acerca da temática Altas Habilidades/Superdotação (5) Políticas Públicas de formação de professores na SEMED.

O trabalho está organizado em dois capítulos temáticos, construídos com a apresentação simultânea dos dados das pesquisas bibliográficas e de campo, de modo que trazem uma correlação entre a teoria e as concepções e práticas dos educadores participantes do estudo. O capítulo I discorre sobre um breve histórico da Educação Integral no Brasil, buscando apresentar os caminhos percorridos e seus desdobramentos legais, refletindo a concepção de Educação Integral e a ressignificação do currículo a partir da escola.

O capítulo II traz conceitos fundamentais para a compreensão das Altas habilidades/Superdotação e suas especificidades, esclareceremos quem são os sujeitos com altas habilidades/superdotação e suas distintas especificidades, a partir dos referenciais teóricos que a cercam, abordando os processos de identificação das AH/S, seguido das alternativas de atendimento. Por fim, aponta-se uma visão mais ampla do papel da escola sob a perspectiva do desenvolvimento das AH/S em uma perspectiva curricular de ensino integral.

Através deste trabalho buscou-se clarificar as questões norteadoras: Como superar a ideia de fragmentação do currículo a partir da perspectiva da Educação Integral? Seria possível contemplar estratégias metodológicas que viabilizem o desenvolvimento das AH/S na escola? E, como a construção do currículo aplicado neste modelo educacional podem contribuir para o desenvolvimento das AH/S na escola?

Neste sentido, desenvolveu-se a pesquisa considerando a relevância que a educação integral tem para a compreensão das contribuições desta perspectiva de ensino para o desenvolvimento dos comportamentos de AH/S.

CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA INCLUSIVA

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar o contexto histórico da educação Integral no Brasil, apresentando os caminhos percorridos por esta perspectiva de ensino, refletindo a sua concepção e seus desdobramentos legais.

Para tanto o capítulo está subdividido em três seções. A primeira sessão aborda as transformações que a educação passou na década de 1930, sob a influência do movimento dos pensadores brasileiros que defendiam um ideal de educação pública que possibilitasse a formação integral dos sujeitos aprendentes, movimento este que influenciou a elaboração das Leis regulamentadoras da educação, a LDB-4024/61 e a da LDB-9394/96.

A segunda seção aponta as contribuições que a legislação trouxe para a educação, por meio da Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, bem como o ECA o estatuto do jovem e do adolescente que reitera a necessidade de todas as instancias assegurarem a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, sendo a educação um dos principais pilares.

Na terceira seção é abordada uma reflexão acerca da concepção de Educação Integral, que contempla a formação integral do sujeito como base primordial da educação, reconhecendo oportunidades educativas que vão além dos saberes compartimentados do currículo.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Em meados da década de 1930, no período do governo de Getúlio Vargas, deu-se início a um movimento de intelectuais que objetivavam uma revolução pedagógica no país, influenciados pelos ideais de John Dewey, um grande filósofo norte-americano, este movimento acarretou em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Este Manifesto apontava como o maior problema do Brasil, a educação, que era vista como um meio de segregação da população, pois privilegiava as classes econômicas e sociais altas, deixando a margem do processo os menos privilegiados, que representam ainda hoje, a

maioria da população brasileira. Com os novos ideais objetivavam assumir a perspectiva de que todos são iguais, e o que nos difere são apenas as capacidades cognitivas, bem como as oportunidades oferecidas de desenvolvimento da cognição.

Segundo Dermeval Saviane (2004), os pioneiros pregavam que a educação era uma função essencialmente pública e gratuita, defendendo a ideia da implantação de uma democracia educacional. Surgindo desta forma o Movimento da Escola Nova.

A partir do nascimento da pedagogia da Escola Nova, apontou-se como necessário a construção de uma nova identidade para escola pública, e Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais deste movimento, na década de 1950, colocou em prática essa concepção quando assumiu o cargo de Secretário da Educação e Saúde no Estado da Bahia, propondo uma reestruturação no sistema educacional objetivando a qualidade da educação, ampliando o tempo de permanência da criança na escola, partindo da premissa de que não deveria haver separação entre a vida e a educação, “a criança se educa vivendo” (TEIXEIRA, 2000, p.39).

Durante sua gestão foi inaugurado o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque, em Salvador, cuja proposta estava alicerçada na oferta da educação integral para crianças, de acordo com o educador, a instituição escolar, diante das novas exigências impostas pela sociedade em desenvolvimento, deveria atender as necessidades de ensino e educação, e, ao mesmo tempo, a necessidade de vida e convívio social. (TEIXEIRA, 1959).

Todo o processo de discussões e melhorias resultou na formulação da LDB de 1961, e todas as propostas eram voltadas para um ensino que privilegiasse a educação integral dos sujeitos, indiferente a classe social.

Contudo a proposta de educação integral retrocedeu com o golpe militar em 1964, e as práticas que já estavam em andamento não tiveram continuidade, apenas nos anos de 1980 e 1990, houve um ressurgimento da proposta de educação integral com Darcy Ribeiro, no governo de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), com os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro, no entanto houve a descontinuidade administrativa dos governos, o que descaracterizou a proposta de Educação Integral do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova.

Passados tantos anos, a educação integral ainda está em processo de construção no país, para tanto é um salto benéfico a existência de educadores que abracem a causa e

busquem a possibilidade da implementação de políticas que viabilizem a realização da mesma, tendo em vista que a educação integral é por si só, a própria definição de educação.

1.2 O CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO NACIONAL

Com a Constituição de 1988 e a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, houveram avanços expressivos no que tange a educação no país, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente que reitera a necessidade de assegurar a educação como um direito da criança e do adolescente, e todos estes documentos norteadores apontam para uma educação que oportunize a formação integral do sujeito, expressando não só as diretrizes que a norteiam, como também os caminhos para efetiva-la.

Com a queda do regime militar por volta de 1980 a sociedade brasileira almejava a criação de um projeto democrático para o país, e esta movimentação de redemocratização culminou na Constituição de 1988 que foi formulada, em sua maioria, com a participação popular, por meio dos movimentos sociais que na época ganhavam força novamente. E desde a sua promulgação foram conquistados muitos avanços no que tange aos direitos resguardados do cidadão.

A Constituição Federal, a carta magna do país, apresenta a educação como sendo o primeiro direito social do cidadão “a educação é o primeiro de dez direitos sociais” (art. 6º) e aparece como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Constituição Federal, 1988), além do (art.205º) “a educação é o direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundamento da cidadania e da preparação para o trabalho” (Constituição Federal, 1988) que fala de uma educação de qualidade, capaz de desenvolver plenamente o potencial do ser humano.

O artigo 206º da Constituição Federal, ressalta ainda questões relacionadas as condições básicas necessárias para se manter um padrão de desenvolvimento integral dos sujeitos, que diz respeito “a valorização dos profissionais da educação escolar” (Parágrafo V); “gestão democrática de ensino público” (Parágrafo VI).

Sob esta perspectiva, a constituição ainda apresenta, que o dever do Estado com a educação básica vai além da oferta escolar, ele inclui o atendimento de condições necessárias

para a viabilidade da aprendizagem “material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Art.213, Constituição Federal, 1988).

Nesta conjuntura, é possível concluir, por meio dos artigos apresentados, que a Educação Integral é um direito resguardado por lei ao cidadão, neste sentido, é uma bandeira que deve ser levantada por todos os profissionais da educação, pelas famílias e comunidades, pois é dever nosso orientar nossas crianças e jovens, tendo em vista que a educação não é um privilégio. Anísio Teixeira nos diz:

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo - dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível - é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perecermos ao peso do nosso próprio progresso."(TEIXEIRA, 1994, p.33).

Neste sentido, a educação é dever consciente de todo cidadão. É nosso dever e direito também, oferecer e ter oportunidades que nos possibilitem o vislumbre de uma sociedade melhor.

A Lei Maior da educação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDC (9.394/1996) também reafirmam o direito a Educação Integral, em sua literatura há a determinação Legal do ensino em tempo integral para o ensino fundamental, tal como aponta no 2º parágrafo do art. 34º “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”(LDB, 1996). Quanto a educação infantil aponta a concepção de integralidade no ensino, conforme artigo 29º:

Art.29º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 1996)

Observa-se que a Lei aponta dois conceitos no que tange a educação, “Educação Integral” e “Educação de Tempo Integral” sendo importante compreender o que são esses dois conceitos.

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010 *apud* LERCLERC, MOLL;2012).

Neste viés, a educação integral se propõem a trabalhar a integralidade do sujeito, o seu conceito engloba todos os aspectos físicos, sociais, afetivos, aspectos estes que estão em constante mudança de parâmetros, exigindo do contexto educacional uma atualização constante do mundo que nos cerca, pois ela não se limita apenas aos saberes compartimentados do currículo, a visão desenvolvida por esta perspectiva de ensino é bem mais ampla, dialogando com o ser em processo formativo.

Em diálogo com tais aspectos a educação de Tempo Integral é:

[...] organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar [...] em sentido amplo, abrange o debate de educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” se reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação , quanto em relação a necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (LERCLERC, MOLL, 2012, p.96)

Educação Integral é diferente de Educação de Tempo Integral, contudo, apesar de diferentes, estes conceitos não são conflitantes, pois para que haja uma efetividade da Educação Integral é necessário que haja a ampliação da jornada escolar, o que possibilitaria o desenvolvimento de uma organização pedagógica que viabilizasse a inserção de práticas metodológicas que desenvolvam aptidões artísticas, culturais, atléticas além das de conhecimentos gerais.

As duas perspectivas de educação contempladas pela LDB deixam a opção para as gestões municipais e estaduais decidirem a forma como irão direcionar a organização pedagógica, pois a educação abrange, além dos processos escolares, os processos formativos do sujeito que estão consequentemente incluídos na realidade educacional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente lei 8.069 de 13 de julho de 1990 reitera ainda a necessidade de todas as instâncias compartilharem o dever de garantir a efetivação dos

direitos das crianças e adolescentes, no que tange a educação este é um dos pilares dos direitos estabelecidos antecedido somente pelo direito à vida, à saúde e à alimentação. “Direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Artigo 4º).

Devemos pensar em uma corresponsabilidade à respeito do sujeito em formação, visando unir a família, comunidade e o poder público em prol da efetividade dos direitos contidos no ECA, pois educação Integral também é sinônimo de proteção, tendo em vista que a mesma assegura o desenvolvimento deste sujeito em todos os seus aspectos por meio de diversificadas experiências que se concretizam no seio escolar, que nesta perspectiva de ensino, vai além, ultrapassa os muros da escola.

O estatuto aponta no Artigo 58º pré-requisitos para a formulação de uma formação integral, onde se sugere que no processo educacional sejam respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Os documentos regulamentadores dos direitos essenciais do cidadão apontam com unanimidade o desenvolvimento integral dos sujeitos, o que nos leva a refletir que a educação integral, nada mais é do que a própria definição de educação, resguardada e assegurada por lei, e no que tange ao seu desenvolvimento, é um processo construtivo, ainda estamos longe do ideal de Educação Integral, que vem dos tempos dos pioneiros da Escola Nova, contudo os processos de globalização, a disseminação e o acesso as novas descobertas científicas, as mudanças no mundo, entre outros fatores fazem com que haja a necessidade das escolas repensarem e reestruturarem seu papel social.

1.3 REFLETINDO A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral visa à formação humana em suas múltiplas dimensões, contemplando a concepção de que não é possível educar sem reconhecer que os sujeitos constituem-se a partir da integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica e ética, e que estabelecem relações com tudo o que há ao seu redor, o que implica, ao seio educacional, integração e oferta de todas as oportunidades educacionais.

Fundamentalmente, a Educação Integral reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional, compreendendo o espaço escolar como um oportunizador do desenvolvimento humano em todos os seus aspectos. Isto se realiza promovendo práticas que reconheçam a importância de saberes formais e não formais, bem como da construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, valorizando, assim, os saberes prévios e a diversidade.

Neste sentido, ao se pensar em Educação Integral, redimensiona-se um novo olhar sobre a sociedade, já que se faz necessário refletir sobre as suas dimensões históricas e suas constantes transformações, nas quais os sujeitos nelas inseridos podem interferir no processo em busca de uma estrutura social diferente da vivenciada, podendo criar possibilidades para uma reconstrução social que viabilize interações humanas mais equânimes.

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também, e principalmente, projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 06)

Nessa perspectiva, almeja-se que os sujeitos tornem-se atuantes, conscientes e responsáveis perante os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania. De acordo Moll (2012), na obra *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, a educação integral compreende uma proposta que a concebe como garantia de desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, seja intelectual, física, emocional, social e cultural, bem como a constitui como um projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Na perspectiva de Anísio Teixeira (2000), a escola deve oportunizar às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, mas, também, deve contribuir com a saúde e alimentação da criança, visto que a desnutrição prejudica muito o desenvolvimento e a aprendizagem.

No Brasil, a ampliação da jornada escolar passou por muitas tentativas de implementação através de políticas públicas, perpassando ideais de cunho assistencialista até

a concepção atual de criação de medidas pedagógicas sustentadas em uma perspectiva da formação humana, abrangendo todas as suas dimensões. Nesta perspectiva, o termo “Educação Integral” tem um conceito muito mais amplo do que a limitação da jornada escolar, sustentando-se no desenvolvimento integral do educando. O tempo de permanência na escola, em circunstâncias de aprendizagem, é apenas um resultante dos projetos pedagógicos desenvolvidos.

Partindo deste pressuposto, a educação integral pauta-se em um currículo diversificado que direciona o educando, tomando como base os seus interesses e habilidades, com o objetivo de fomentar condições para estimulação de talentos. A cartilha *Percursos da educação integral: em busca da qualidade e equidade*, esclarece a respeito do que se objetiva com este modelo educacional:

O que se pretende é oferecer novas oportunidades educativas e proporcionar aos estudantes interações em outros tempos, que não dizem respeito apenas ao tempo cronológico, mas também ao tempo subjetivo da aprendizagem, aquele que considera a individualidade, as interações grupais e os aspectos culturais dos estudantes. (LOMONACO, SILVA, 2013, p. 17)

A formulação de uma proposta de Educação Integral concretiza o ideal de uma educação pública democrática, sendo o resultado das relações estabelecidas entre o poder público, a escola e a sociedade, de forma a assegurar o compromisso com a construção de um projeto de educação que estimule, acima de tudo, o exercício da democracia. De acordo com a cartilha desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), *Série Mais Educação - Educação integral: texto referência para o debate nacional*:

A construção da proposta de Educação Integral, que ora se apresenta, carrega, em sua dinâmica, as tensões candentes vividas para reorganizar espaços, tempos e saberes. Por isso, é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros [...]. (MEC, 2009, p. 27)

De acordo com Moll (2011), que atuou de 2007 a 2013 como Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica, no MEC, a educação integral possui um conjunto de pressupostos que devem ser considerados. São eles:

- (1) o direito à educação de qualidade como essencial para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais;

- (2) a educação realizada por seu compromisso ético com a inclusão social, quando se promovem articulações e convivências entre os programas e serviços públicos, entre organizações governamentais e não governamentais, entre espaços escolares e não escolares;
- (3) a escola como parte de uma rede de espaços institucionais e não institucionais que possibilitam aos escolares compreender a sociedade em que vivem, construir juízos de valor, saberes, formas de estar no mundo e desenvolver integralmente sua humanidade;
- (4) a necessidade de organizações e instituições sociais reforçarem a ideia de que também são espaços educadores e podem agir como agentes educativos;
- (5) diferentes atores sociais podem agir como agentes educativos;
- (6) a escola precisa se fortalecer na compreensão de que não é o único espaço educador da cidade, portanto, qualquer outra organização ou instituição pode colaborar com a Educação Integral;
- (7) a ampliação do tempo na escola não significa desenvolver educação integral, pois isso só é possível se forem proporcionadas aprendizagens significativas;
- (8) a escola precisa ter um Projeto Político-Pedagógico que contemple os princípios, as ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma Educação Integral, para aprendizagens significativas, ou seja, para que ofereça experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais.

Pelo exposto, percebe-se que a Educação Integral exige mais do que compromisso, necessita de diálogos entre todas as instâncias sociais, concretizados em um Projeto Político-Pedagógico que suscite a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios necessários para sua efetivação. Sendo assim, a Educação Integral será o resultado dessas condições construídas em cada escola, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação das nossas crianças, objetivando a qualidade da educação pública, a partir não só do acesso como também da permanência e da aprendizagem significativa.

Tendo em vista que, por definição, a educação já é integral, a perspectiva de uma Educação Integral não é apenas uma modalidade, mas é a sua própria definição. Neste projeto educacional, portanto, deve-se constituir a luta por uma escola mais viva, que dialogue com a comunidade, superando a concepção antiquada de que o espaço escolar é um lugar fechado.

Com este ideal em mente, também se romperá com a ideia de sacrifício, atrelada ao ensino, oportunizando aos educandos a espontaneidade do ensino em ofertas de oficinas de formação, proporcionando, assim, uma dinamicidade ao processo de ensino.

Esta proposta contribui para o amplo desenvolvimento do sujeito, que passa a se reconhecer dentro do processo educacional, como ser atuante e produtor de conhecimento, como bem afirma a autora:

Se as escolas decidirem centrar seu projeto político-pedagógico em torno de aprendizagens de atividades iguais para todos, sua intencionalidade estará voltada para o desenvolvimento global do educando, entendido como cidadão, com deveres e com direitos. (CARVALHO, 2012, p. 94):

Desenvolver uma proposta curricular que abranja a valorização do indivíduo é um dos grandes desafios do contexto educacional atual, uma vez que promover a democracia efetiva demanda uma organização pedagógica pautada na reflexão crítica do trabalho pedagógico. E com relação a este aspecto, tendo como objetivo a construção de uma escola democrática, Paulo Freire (2007, p. 36) nos diz que “[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Proporcionar uma educação pautada na defesa dos discriminados e dos excluídos, e, além disso, desenvolver uma prática que traga a valorização do indivíduo é o grande desafio enfrentado hoje nas salas de aula, isto é, promover a democracia diante de uma cultura arraigada de conceitos preestabelecidos demanda do educador um trabalho ético e moral mais efetivo.

O contexto educacional vigente enfrenta várias adversidades para promover uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças dos aprendizes, contribua para a promoção acadêmica de todos os educandos e considere os princípios norteadores da educação inclusiva, uma vez que são essas ações que visam a garantir o acesso ao conhecimento de forma igualitária e equitativa a todos os indivíduos.

Tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que busque aprimorar aprendizagens, caracterizadas por múltiplas formas de aprender e praticar cidadania, neste viés a autora pontua:

Um projeto curricular com tais características, que podemos considerar como inclusivas na aprendizagem e na participação, desenvolverá nos educandos

habilidades e competências cognitivas, relacionais, afetivas e políticas [...]. Contém, em si mesmo, a aposta de que todos podem aprender, ainda que com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes e que exercitam cidadania nas escolas. (CARVALHO, 2011, p. 102)

No contexto da educação integral é fundamental que a escola e os educadores considerem que cada educando possui um caminho específico para aquisição de conhecimento. Compreender a singularidade de cada processo, propiciando que cada estudante trilhe sua trajetória de conhecimento é essencial para o êxito educativo.

Deste modo, a presente pesquisa traz a seguinte definição de currículo, proposta por Silva, considerando que:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *curriculum lattes*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150)

Sendo assim, supõe-se que o currículo deva propor adaptações às necessidades culturais da comunidade e do indivíduo, levando em consideração os diferentes lugares e a trajetória percorrida por seus grupos, integrando a escola a outras ações educativas culturais.

Os objetivos educacionais básicos seriam os mesmos, o que mudaria seriam os objetivos específicos de aprendizagem, que podem ser individualizados para se adequarem às necessidades e aos interesses de cada criança, pois, se cada uma delas desenvolver atividades de acordo com seu processo, será um grande avanço para Educação Integral.

Mediante o desenvolvimento de Altas habilidades/Superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, esta concepção educacional propicia convivência na diversidade, ação benéfica não só para a produção de conhecimento como também para o desenvolvimento do respeito e da aceitação do outro. Outro aspecto muito importante é o currículo enriquecido, diversificado e com o viés interdisciplinar. Pois a criança com AH/SD é como qualquer outra, tendo o seu talento como o único diferencial, e como bem afirma a autora, eles necessitam de experiências educacionais diversificadas:

É um engano pensarmos que esses indivíduos têm recursos suficientes para sempre desenvolverem sozinhos suas habilidades. Alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem seu potencial (CUPERTINO, 2008, p.

1.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DA ESCOLA: RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO

No desenvolvimento deste tópico haverá parte da análise de dados realizada por meio da entrevista semiestruturada, que foi realizada com os profissionais da escola: gestora, pedagoga e professoras, trazendo suas percepções acerca do desenvolvimento das Altas habilidades/Superdotação na perspectiva da Educação Integral, as respostas compartilhadas seguem anônimas, bem como os dados relativos a cada contribuinte da pesquisa, como: idade, formação e anos de atuação na área da educação, optando por nomear os sujeitos da pesquisa de acordo com a classe de pedras preciosas.

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Nomes fictícios	Idade, formação e tempo de atuação na área
Gestora	Turmalina da Paraíba	52 anos. Formação acadêmica: Licenciatura em Letras. Pós-graduação em Gestão escolar. 34 anos de atuação na área da educação.
Pedagoga	Safira	41 anos. Formação acadêmica: Magistério, Pedagogia, Pós-graduação. 19 anos de atuação na área da Educação.
Professora	Diamante	47 anos. Formação acadêmica: Magistério, Pedagogia, Pós-graduação em Educação Especial. 12 anos de atuação na área da Educação.
Professora	Esmeralda	47 anos. Formação acadêmica: Magistério e Pedagogia. 20 anos de atuação na área da Educação.

Fonte: Pesquisador

A implantação da Educação Integral exige para além da boa vontade um preparo técnico, que viabilize formação e informação para pais, alunos, professores, gestores e demais sujeitos, para que as escolas assumam esta perspectiva de ensino, além de ser necessário um sistema legal e jurídico, há de se pensar, também, na questão conceitual, tendo em vista que a educação integral contempla diferentes dimensões, como: tempo e espaço, comunidade, espaços formais e informais de educação, que são dimensões relevantes a ressignificação do que se entende por currículo escolar, e que precisam ser compreendidas em sua amplitude para que de fato ocorram mudanças significativas no ambiente a que se propõem.

Dito isto apontamos a nossa **primeira categoria de análise: O desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Integral**, tendo em vista o comprometimento desta proposta de ensino com o desenvolvimento da integralidade do sujeito.

Bom, o trabalho pedagógico começa diferenciando, porque um trabalho integral, na integralidade, a gente começa realmente a trabalhar a criança como um todo diferente de quando a gente não desenvolve esta perspectiva da educação integral ,então a gente trabalha muito a parte social das crianças, a parte psicológica, começa a valorizar esses outros aspectos de forma realmente eficaz [...]. (SAFIRA)

Na medida do possível nós fazemos certas adaptações, aqui a nossa escola ela trabalha a nível integral com a intenção de desenvolver todas as competências na medida do possível, então, é, aqui eles participam de tudo, eles frequentam todos os ambientes, todos os ambientes da escola são trabalhados, não fica só no âmbito da sala de aula. Então, todas as competências direcionadas, as estratégias utilizadas no desenvolvimento dessas competências, na melhor forma possível, elas são trabalhadas de um modo geral não só comigo, mas dentro de todo o corpo docente da escola. (DIAMANTE)

Desta forma compreendemos, na voz de quem faz, o que objetiva-se com esta proposta de ensino, que oferta um planejamento diferenciado no que tange as organizações metodológicas, que visam primordialmente o desenvolvimento integral do sujeito.

Considerando especificamente a instituição escolar e seu papel, surgem ainda outras questões como: o espaço e o tempo de permanência na escola; o papel do educador e dos outros atores sociais envolvidos na escola; os projetos e organizações que se associam ao trabalho desenvolvido, e todos estes aspectos contribuem, provavelmente, para ressignificá-la, visando, enquanto instituição, torna-la capaz de formar, por meio do currículo e suas práticas, para a tão almejada emancipação do sujeito.

Quando se aborda a questão do currículo, cabe mencionar que ele é muito mais do que conteúdo, ele contempla entre tantas outras coisas: a quem? o quê? e o como ensinar. Em Silva (2011), encontramos teorias do currículo que tiveram e ainda hoje tem lugar na escola, sendo estas: tradicionais, tecnicistas, críticas e pós-críticas.

Cada uma dessas teorias coloca o centro do currículo em um lugar específico. Nas teorias tradicionais o foco é o professor, na tecnicista o material se destaca, nas teorias críticas o currículo é relacionado à estrutura social e nas teorias pós-críticas existem discussões sobre as diferentes culturas. E estes currículos mesclam-se, ainda hoje, no processo educacional, uns mais que outros dependendo da instituição. Sendo assim de acordo com Silva (2011) falar de currículo é falar de uma seleção cultural de conhecimentos, saberes e práticas de ensino-aprendizagem que, produzidos em contextos históricos determinados, precisam ser ensinados pela escola a fim de garantir aos educandos o direito aos conhecimentos, produzidos socialmente, aos quais não teriam acesso por outras vias.

O currículo comporta em suas particularidades uma reflexão sobre o sujeito que se quer formar e sobre qual o papel da escola nesta trajetória, e na perspectiva da educação integral objetiva-se desenvolver o sujeito em todas as suas dimensões de forma integrada, desta forma, o centro do currículo é o sujeito aprendiz, e essa opção pelo desenvolvimento pleno do sujeito não é neutra, pois ela reconhece o direito a cidadania do sujeito, como visto nas sessões anteriores, direitos resguardados por lei, sob a perspectiva da formação do cidadão crítico e autônomo.

E apesar de não haver um conceito curricular fechado para educação integral, é válido mencionar que esta é uma proposta em construção, que objetiva a partir do sujeito aprendiz, criar estratégias pedagógicas que viabilizem a aprendizagem, cabendo em sua perspectiva de ensino, tanto os conteúdos do currículo prescrito, real e oculto, que se sintetizados à escola, caminham rumo a uma democratização dos conhecimentos.

Em vias de esclarecimento, quanto ao currículo prescrito, segundo Perrenoud (1995), o currículo formal controla de certa forma, o processo educativo em determinado contexto, como um normatizador das práticas pedagógica. De acordo com ele:

[...] a cultura que deve ser concretamente ensinada e avaliada na aula é apenas balizada pelo currículo formal. Este apenas fornece uma trama, a partir da qual os professores devem elaborar um tecido cerrado de noções, esquemas, informações, métodos, códigos, regras que vão tentar transmitir. (PERRENOUD, 1995, p. 42-43)

Neste sentido o currículo prescrito ou formal é constituído em documentos que regem e orientam a educação, porém sem determiná-la, a exemplo temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outros documentos.

O currículo real é a forma como se concretiza no dia a dia o currículo prescrito. Diz respeito às manobras interpretativas, as preferências, as limitações da instituição escolar e até mesmo as interferências das reações e iniciativas dos alunos. De acordo com o autor:

[...] o currículo real nunca é a estrita realização de uma intenção do professor. As atividades, o trabalho escolar dos alunos escapa parcialmente ao seu controle, porque, no seu percurso didático, nem tudo é escolhido de forma perfeitamente consciente e, sobretudo, porque as resistências dos alunos e as eventualidades da prática pedagógica e da vida quotidiana na aula fazem com que as atividades nunca se desenrolem exatamente como estava previsto. (PERRENOUD, 1955, p.51)

Tomas Tadeu Silva define currículo oculto como: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2011, p. 78). O Currículo Oculto é uma ferramenta que contribui na construção do currículo real, norteando temas adversos que não estão inclusos formalmente no planejamento prescrito do professor, ele diz respeito as relações estabelecidas entre os sujeitos, tanto no âmbito escolar como fora dele, ele trata dos conhecimentos adquiridos culturalmente.

Neste contexto apontamos a **segunda categoria de análise: O currículo da escola integral e educação inclusiva**. Neste viés perguntamos as entrevistadas se o currículo trabalhado na escola e a organização pedagógica contemplam o desenvolvimento dos talentos dos sujeitos.

Eu acho que a educação integral facilitou o trabalho da inclusão na escola, por quê? Porque a gente trabalha em equipe [...] não tem só a criança como colaboradora, nos temos todos os funcionários da escola colaborando, então a inclusão é um processo natural. O currículo favorece, contempla, favorece e muito, pois abre-se um espaço riquíssimo para se trabalhar esses alunos[...]. (TURMALINA DA PARAÍBA)
[...] a gente desenvolve o currículo comum que são as disciplinas e as oficinas que ocorrem de manhã e a tarde, eles trabalham na horta as vezes no laboratório, agora estamos montando o laboratório de ciências lá fora, não é separado não como eu disse é integral eles ficam o tempo todo no processo, aqui não temos rotina todo dia tem coisa nova tem coisa diferente, por mais que as escolas de 1º ao 5º sempre tenham aquele rotina, mais aqui eu digo que a gente não tem rotina, todo dia tem uma coisa nova, diferente, então contempla. (SAFIRA)

Sim e possível, lembrando que a educação integral ainda está se construindo, estamos sempre em transformação, hoje temos várias oficinas mais você pode vir daqui a um ano e nos podemos ter tirado algumas e acrescentado outras, nossas atividades são muito dinâmicas estamos sempre experimentando o melhor pra criança, então dentro do processo atual ela contempla, mais pode ser melhor.(ESMERALDA)

Neste sentido compreende-se que um currículo que fomente a relação entre as aprendizagens dos alunos e as práticas vivenciadas em sua realidade social com diversificação de experiências, se torna capaz de superar a fragmentação das disciplinas, integrando as atividades escolares as ações educativas comunitárias e culturais, descentralizando a escola como fonte única de conhecimento, passando a reconhecer nos espaços públicos uma alternativa viável de aprendizagem, promovendo desta forma uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Moll (2011) o que se almeja são escolas mais vivas, que consigam transformar seu ensino em uma atividade prazerosa, onde todos aprendam a aprender e são capazes de transformar os assuntos que preocupam os alunos em temas do trabalho escolar. Escolas que valorizem a cultura e o trabalho como princípios educativos, aos quais alunos, educadores, funcionários e comunidade sentem-se ligadas, porque participaram de todo o processo, desde a identificação das questões ate o planejamento de como implementar as soluções encontradas.

Considerando alunos e comunidades como sujeitos de sua própria aprendizagem, realizando uma articulação das atividades escolares com a cultura dos territórios, onde o currículo é concebido como um conjunto de práticas significativas, reforçando a ideia da cidadania como eixo articulador, e para isso é essencial dar voz aos alunos e abrir espaço para sua participação no seio escolar e fora dele.

De acordo com a cartilha desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), *Serie Mais Educação - Educação integral*: texto referência para o debate nacional:

Os novos paradigmas consideram que a educação deve acontecer de uma maneira contextualizada e articulada ao universo sociocultural da cidade e comunidades, de modo que os currículos reflitam esse contexto e compartilhem sua intencionalidade com a comunidade. Tal concepção de ensino-aprendizagem exige que a escola se abra ao seu entorno, que novos espaços de aprendizagem sejam incorporados, que a maneira de ensinar seja mais dinâmica, não apenas na oferta de atividades extracurriculares, mas também no modo de fazer e aprender. (2009, p. 22)

Diversos fatores concorrem para que a ressignificação curricular se efetive, a princípio deve-se atentar ao pressuposto de que ela não é espontânea, é construída, depende de intenção e planejamento para ser alcançada. Sendo importante destacar que o projeto de educação integral é da escola e não de apenas alguns professores, é um projeto construído pela escola na medida em que avança coletivamente através de discussões sustentadas em um referencial.

Não existe um consenso sobre o que cabe ou não cabe no currículo na perspectiva da educação integral, a postura tomada defende a democratização dos conhecimentos, e quanto as estratégias pedagógicas, de acordo com a cartilha formulada pelo *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária* – Tendências para Educação Integral:

As propostas pedagógicas das iniciativas públicas e de organizações guardam semelhança quanto à:

- Estratégia pedagógica: oficinas e projetos de trabalho desenvolvidos a partir da identificação de dificuldades de aprendizagem e ou de “temas geradores” de interesse do público alvo.
- Criação de procedimentos para aproximar saberes comunitários e escolares.
- Valorização da arte e da cultura como veículos para o aumento de repertório e promoção de vivências significativas para o fortalecimento da cultura, das tradições e da identidade brasileira. (2011, p. 41).

As estratégias pedagógicas para desenvolver a educação integral combinam oficinas e projetos de trabalho, em situações de experimentação que estimulem a interatividade e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, físicas e sociais, dando ênfase, desta forma, à um currículo significativo, que faça sentido aos sujeitos e que seja relevante, gerando aprendizagens que sejam capazes de causar impacto nas práticas familiares ou até mesmo de toda a comunidade, pois almeja-se o envolvimento dos comunitários.

[...] a criança é a razão de todo esse desenvolvimento, nós temos que trabalhar a criança como um todo, na área cognitiva, emocional, afetiva, intelectual, lúdica, artística, científica, então a criança é o foco, então a partir da criança que a gente desenvolve, por exemplo, aqui na escola nós temos o currículo comum e o currículo diversificado, o currículo comum é aquele que nós já sabemos, matemática, português, ciências, geografia que é preciso eles adquirirem esse conhecimento, mas nós temos também as questões das oficinas, temos a tutoria, nossa escola tem 227 alunos tem período que cada funcionário cada professor, desde o merendeiro até o gestor, nos dividimos a escola em vários grupos de alunos para que nós possamos fazer o projeto de vida deles que é desenvolvido na tutoria, e nós temos também as oficinas de: iniciação científica, matemática lúdica, literatura, teatro, dança, nós temos esporte, temos filosofia, eles passam por todas essas oficinas então é uma maneira de nós procurarmos atingir vários pontos da vida da criança para que ela possa se despertar e conhecer e se desenvolver como ser humano em forma da personalidade auxiliando no desenvolvimento social na parte da família e

assim então a gente procura trabalhar de uma forma que acriança se sinta à vontade dentro da escola. (ESMERALDA)

[...] o desenvolvimento das crianças na perspectiva da educação integral ela ocorre de maneira muito homogênea, aqui na escola, por exemplo, eles não ficam bitolados só num lugar, aprendendo só aquilo do currículo normal. Fora do currículo tem outras temáticas que são também alcançadas, dentro do possível, nós trabalhamos assim, tudo o que está ao alcance do nosso trabalho, nós trabalhamos dentro dos PCNS, dentro da BNCC, principalmente para alcançar as competências da BNCC, que é o currículo comum da base nacional e... que mais eu posso falar, aqui eles abrangem tudo, desde a culinária, cozinha, arte, dança, educação física, desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, todas as nossas estratégias estão direcionadas para alcançar essas estratégias aí. Hoje eu acredito que as nossas crianças são mais desinibidas porque isso é trabalhado, principalmente quando a gente faz as assembleias, as reuniões nas salas, onde eles conseguem emitir as suas opiniões, eles conseguem dar, porque antes a gente percebia que a criança ela não tinha essa iniciativa de falar, essa vontade de dizer, esse senso crítico, agora eles entendem as coisas que acontecem e eles criticam. Então, isso daí foi um ganho para a gente aqui dentro da nossa escola. (DIAMANTE)

A educação torna-se instrumento de democracia, ao correlacionar escola e comunidade, ela possibilita o entendimento da sociedade e das decisões que afetam os lugares onde vivem, como vivem, sua escola, seu bairro, sua cidade e é desta forma que a educação integral se faz a partir da escola, ela não se restringe a ampliação do tempo que o sujeito passa na escola. Ela diz respeito a possibilidade de integração daquilo que ocorre na escola com outras ações educativas e culturais, garantindo a ampliação sociocultural, autônoma e crítica das nossas crianças, adolescentes e jovens.

Neste sentido, compreendemos a ressignificação do currículo como uma construção cultural, tendo em vista os múltiplos atores que cooperam para a integralização dos saberes, tanto acadêmicos como os saberes do território, que fazem parte da realidade do sujeito que ali se encontra, causando um rompimento histórico no que tange a fragmentação dos conteúdos, oportunizando uma reorientação estrutural do processo de ensino aprendizagem, que passa a fazer sentido na vida dos estudantes e da sua comunidade.

E o reflexo disso, vislumbramos no trabalho que já vem sendo desenvolvido, e que apesar dos percalços, tem fomentado respostas positivas, a utopia educacional brasileira, a nível de educação pública, já não é tão utópica, é real e possível de se alcançar, tendo dito isso, segue o relato de quem hoje aprende fazendo:

[...] a gente está conseguindo realizar o que a gente se propôs desde o início, com muita dificuldade, como eu já falei, a gente tem que buscar a nossa formação, vamos atrás, o professor ele realmente se tornou pesquisador a gente ver os professores buscando muito e a resposta que a gente tem pra eu te dizer assim, que está sendo

positivo, é nas crianças, a gente vê a diferença das nossas crianças pras das outras escolas [...] a gente tem hoje um direcionamento melhor, uma formação melhor [...] ainda tem muito o que melhorar mais eu já vejo uma coisa muito positiva, o resultado agente ver nas crianças, eles falam mais, eles participam mais, eles dão opinião[...]. Os professores são diferentes. Eu sinto uma coisa muito positiva, no começo a gente ficou muito assustado, porque a gente se preocupa muito com o cognitivo[...] em todos os PPP(s) das escolas a gente vê a criança desenvolvida no aspecto físico, social, emocional, mais o que na prática isso não acontece. Na educação integral isso acontece e a gente vê o porquê que é tão importante, o porque é importante trabalhar a criança na integralidade, porque a gente é um todo, não é só o cognitivo, então eu vejo assim que as crianças elas se desenvolvem no cognitivo, a gente não deixa de lado essa parte, a gente ver nas nossas avaliações que elas continuam indo bem ne, justamente porque a gente valoriza os outros aspectos que a gente deixava de lado. (SAFIRA)

CAPÍTULO II-DESENVOLVER AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA INTEGRAL?

2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUAS ESPECIFICIDADES

Neste segundo capítulo objetivamos apresentar conceitos fundamentais para a compreensão das Altas habilidades/Superdotação. Para tanto o capítulo está subdividido em quatro seções. Na primeira sessão esclareceremos quem são os sujeitos com altas habilidades/superdotação e suas distintas especificidades, a partir dos referencias teóricos que a cercam.

A segunda sessão aborda os processos de identificação das Altas habilidades/Superdotação, seguido das Alternativas de atendimento, que abrange o Enriquecimento Extracurricular e Intracurricular, bem como o Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar. Por fim na última sessão aponta-se uma visão mais ampla do papel da escola sob o desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação em uma perspectiva curricular e ensino.

2.1 QUEM SÃO OS SUJEITOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO?

Quando falamos em Altas habilidades/ Superdotação, logo, vem em mente sujeitos que possuem um grau de habilidade significativamente maior do que a maioria da população, chega-se a cogitar, inclusive, a raridade e perfeição destas pessoas.

Devido a todo mistério que se estende sobre esta classe de sujeitos, que fogem aos parâmetros sociais culturalmente construídos, estes acabam por ser negligenciados em suas particularidades, perpetuando condutas equivocadas acerca do seu desenvolvimento educacional.

Como afirma Fleith (2007) gera o espanto e a curiosidade, além da perpetuação de mitos e estereótipos que dificultam a promoção de uma educação que contemple as necessidades educacionais desses sujeitos. Nesta perspectiva perguntamos aos participantes da entrevista o que era Altas Habilidades/ Superdotação, foi possível sentir a insegurança no

momento da pergunta, mas dada a opinião de cada profissional, segue os relatos das narrativas:

As Altas habilidades, a gente pensa naquela criança que tem uma determinada...?! Antigamente, eu achava que era aquele aluno super aluno, que sabe tudo, hoje eu já sei que ele pode ser ótimo em matemática e ruim em língua portuguesa, ele tem uma habilidade que pode ser mais desenvolvida do que outra [...] não é só na formação acadêmica, qualquer área, na pintura, na música, dança, então hoje eu tenho esse conhecimento. (TURMALINA DA PARAÍBA)

[...] as crianças com Altas habilidades é que são aquelas crianças que em algum aspecto elas se desenvolvem melhor, que elas vão se destacar que a gente pode usar aquilo ali ou pra ajudar ou para prejudicar a criança, então o ideal é que a gente esteja sempre atento para saber como trabalhar com elas [...] mais eu sinto muita falta de formação nesta área pra gente, pros educadores entenderem estas crianças. Porque em algumas situações a gente ver assim o nosso despreparo que a gente precisa estar mais preparado. (SAFIRA)

Olha é quando a criança traz dentro dela algo que se destaca na vida dela, então isso aí a gente só descobre no dia a dia, com o tempo. (ESMERALDA)

[...] é o aluno que tem um entendimento a mais, uma competência a mais em uma determinada área, pode ser, pode ter uma habilidade mais acentuada numa área, pode ser na arte, no cognitivo, pode ser na música, ele pode ter essa habilidade a mais que muitas vezes passa despercebido e a criança não tem trabalhado aquela habilidade que ela tem, essa percepção maior, e aí a gente por deixar, então a gente tem que saber, ter esse olhar para que essa criança desenvolva essa habilidade que ela tenha da melhor forma possível, não ficar esquecido, senão ele vai acabar perdendo essa habilidade que ele tem. (DIAMANTE)

Observa-se que há por parte dos educadores entrevistados um breve entendimento do que vem a ser as AH/S, contudo há também, o reconhecimento dos mesmos, quanto a necessidade de formação acerca desta temática, dito isto, esclarecemos que estes sujeitos possuem distintas especificidades, geralmente são caracterizados pela grande facilidade e rapidez para aprender (BRASIL, 2001), possuem um elevado grau de criatividade com grande capacidade para analisar e resolver problemas, além de possuírem um senso crítico bastante elevado, o que implica a ideia errônea perante a sociedade de que estes nascem “prontos”, e que não necessitam de atendimento educacional.

Em contraponto Fleith esclarece que “nem todos que se caracterizam por altas habilidades tornam-se adultos produtivos” (2007, p. 17). Sendo primordial a oferta de um ambiente adequado ao desenvolvimento dos talentos, bem como uma formação adequada ao educador, que oportunize uma diversificação das práticas pedagógicas, pois quando não há um olhar atento às necessidades desses sujeitos eles se esvaem, desistem da escola, e se perdem, mesmo diante de tanto potencial.

Observa-se que muitas são as ideias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantem viva uma serie de ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades. (FLEITH, 2007, p.15)

O acesso a informação sob uma perspectiva inclusiva de ensino, que possa ser capaz de suprir as necessidades dos sujeitos indiferente destes terem ou não, necessidades educacionais especiais, coopera para o auto reconhecimento do sujeito e dos pares que o cercam, descartando desta forma as ideias equivocadas baseadas na cultura do senso comum.

A definição oficial, no Brasil, acerca de que são estes sujeitos, está publicada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento norteador no que tange as políticas nacionais de atendimento as pessoas com necessidades especiais:

[...] Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual acadêmica, liderança, psicomotricidades e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.9)

Esta definição não privilegia apenas a área acadêmica, contemplando assim, variadas áreas de possibilidade de desenvolvimento dos talentos. Para fins deste estudo, foram adotados dois conceitos teóricos nos quais está construção se alicerça: a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2000) e a Teoria de Superdotação dos Três Anéis (RENZULLI, 1986), pois a sincronia entre estes dois conceitos, sob a perspectiva da educação integral, que dialoga com uma organização pedagógica diversificada, permite propor possíveis indicadores de AH/S no ambiente escolar.

Howard Gardner, psicólogo cognitivo americano, cientista das inteligências múltiplas, causou um impacto na área educacional, quando nos esclareceu uma visão multidimensional da inteligência, onde o indivíduo pode vir a ser dotado de oito inteligências distintas que interagem e dialogam entre si, sendo elas:

1) Linguística – habilidades envolvidas na leitura e na escrita; 2) musical – habilidades inerentes a atividades de tocar instrumentos, cantar, compor, dirigir uma orquestra; 3) logico-matemática – habilidades de raciocínio, computação, numérica, de problemas, pensamento científico; 4) espacial – habilidade de representar e manipular configurações espaciais; 5) corporal-cenestésica – habilidade de usar o

corpo inteiro ou parte dele em desempenho de tarefas; 6) interpessoal – habilidade de compreender outras pessoas e contextos sociais; 7) intrapessoal – capacidade de compreender a si mesmo, tanto sentimentos e emoções, quanto estilos cognitivos e inteligências; 8) naturalística – habilidade de perceber padrões complexos no ambiente natural. (FLEITH, 2007, p.45)

Segundo Virgolim o psicólogo cognitivo considera:

A inteligência como habilidades que permitem ao indivíduo resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade. Assim, ele ressalta dois importantes fatores: (a) a inteligência envolve criatividade, na medida em que ela é de fundamental importância para o desenvolvimento de produtos em uma sociedade ou para solucionar problemas que aparecem em um contexto; e (b) algumas inteligências são mais valorizadas em uma cultura do que em outra e, portanto, o indivíduo só pode ser considerado inteligente se o seu contexto for levado em consideração. (2007, p.54).

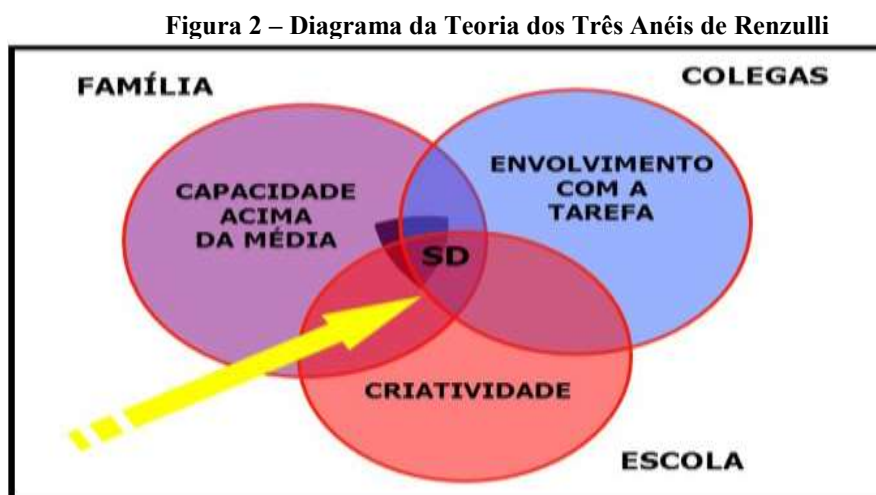
Neste sentido, compreende-se que o psicólogo não contesta que a inteligência seja a capacidade de entender ideias complexas e resolver problemas, mas, explica que existem diversas formas de expressá-la, acreditando que todos nascem com o básico de cada inteligência e que a cultura é sua base, cada ambiente valoriza determinada habilidade, o que coopera para seu posterior desenvolvimento.

Neste viés compreende-se que todas as pessoas nascem com o potencial básico das oito inteligências, porém dependendo das condições do meio: amigos, família, escola, localidade, elas recebem estímulos para o desenvolvimento de apenas algumas inteligências.

Tendo dito isto, exemplificamos com o modelo atual escolar, onde as crianças são estimuladas a desenvolver, quase que exclusivamente, as inteligências linguística e lógico-matemática, o que levanta um questionamento sobre a necessidade de mudança neste quadro, e a pesquisa em contraponto a este modelo de ensino trás uma visão do trabalho que vêm sendo desenvolvido no campo da educação integral e que tem levantado hipóteses de um melhor aproveitamento do ambiente escolar em prol do sujeito aprendiz.

A Teoria das Inteligências Múltiplas reflete a singularidade, ela retira os rótulos dos alunos e provoca a necessidade de pensar em contramão, em atentar os olhares de diversos pontos de observação, na busca de uma maneira de educar compatível com as necessidades dos educandos, pois, alunos que tem suas particularidades respeitadas conseguem expressar seus talentos com mais segurança.

Outro conceito que vem sendo aceito no meio educacional com destaque é o do renomado psicólogo pesquisador Joseph Renzulli (1986, apud VIRGOLIM, 2007, p.36) com seu Modelo dos Três Anéis, que trás contribuições significativas no que tange a identificação dos sujeitos com Altas habilidades/Superdotação, apresentamos a seguir o quadro que classifica tais características:



Adaptado por Virgolim (2007, p.36)

A proposta é apresentada sob três círculos sobrepostos, que resultam nos comportamentos de Altas habilidades/Superdotação, representando graficamente o conceito de superdotação. Considerando que os comportamentos de superdotação resultam de três conjuntos de características: (1) Habilidade acima da média em alguma área do conhecimento. (2) Envolvimento com a tarefa, o que implica em motivação, vontade de realizar uma tarefa, perseverança e concentração; e, (3) Criatividade, por meio do pensar em algo diferente, ver novos significados e implicações. Como habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, considerou-se as habilidades nas seguintes áreas: Intelectual Geral; Acadêmica Específica; Pensamento Criativo ou Produtivo; Liderança; Artes; e Psicomotora.

Renzulli e Reis (1997, apud VIRGOLIM, 2007, p.43) classificam as altas habilidades/superdotação em dois tipos: (1) A superdotação acadêmica se refere às habilidades cognitivas, identificadas por meios de testes psicométricos e desempenho escolar, pois refletem características das situações tradicionais de aprendizagem; e a (2) A superdotação criativo-produtiva suas características enfatizam o elevado nível de criatividade e a capacidade de produção independente, nem sempre este modelo de superdotação é encontrado na escola, pois foge as características regulares do currículo.

Porém, salientamos, que a manifestação e o desenvolvimento das AH/S não dependem somente dos esforços pessoais do próprio indivíduo. Tanto os fatores externos quanto internos, ou seja, de natureza pessoal ou social, poderão oportunizar ou travancar o desenvolvimento dos talentos. Em função disso ressaltamos que o apoio da escola e da família do estudante com AH/S é imprescindível para a promoção do desenvolvimento dos seus talentos.

A circulação de informações sobre as altas habilidades/superdotação no campo educacional é fundamental. Contudo, esse embasamento não deve se restringir apenas ao conceito e as características marcantes destes sujeitos, deve se ampliar para a viabilização de uma prática educacional que oportunize o seu desenvolvimento integral, dando a estes a chance de agir como agente de mudança no meio em que vivem.

O que nos leva a refletir acerca de onde estão os nossos talentos, que não direcionados e desperdiçados em solo nacional, na melhor das hipóteses, migram na busca de novas oportunidades, ou na pior, simplesmente se esvaem. Portanto, investir em ações educativas para os sujeitos com AH/S, é implementar educação de qualidade e desenvolvimento para todos no seu entorno.

2.2 COMO IDENTIFICAR OS SUJEITOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

A identificação dos sujeitos com características de AH/S requer, antes de tudo, derrubar dois mitos. (1) Estes sujeitos aprendentes não são autossuficientes com capacidades raras em tudo, apenas apresentam maior facilidade de aprender em determinadas áreas. (2) O fato de eles terem raciocínio rápido não diminui o trabalho do professor, ao contrário, precisam de mais estímulos para manter o interesse na escola e desenvolver seus talentos.

De modo geral, a superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando, ou no comportamento das crianças. A heterogeneidade desta classe impressiona pela magnitude da variação que ela exhibe em termos de habilidades e competências.

No entanto, é preciso que haja constância dessas aptidões ao longo do tempo, pois mesmo a superdotação precoce, em grau extremo, não é garantia de sucesso futuro. Daí a

necessidade dessas crianças serem corretamente assistidas, no âmbito escolar e familiar, para que continuem a expressar comportamentos de superdotação.

Estes sujeitos se caracterizam por uma grande sensibilidade provenientes de um acúmulo maior de informações e emoções. Winner (1998) destaca algumas características evidenciadas no perfil desta classe, como: preferência por novos arranjos visuais; Desenvolvimento físico precoce; Maior tempo de atenção e vigilância, podendo reconhecer desde cedo seus cuidadores; Precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal; Curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas em nível avançado e persistência para alcançar a informação desejada; Aprendizagem rápida com instrução mínima; Superreatividade e sensibilidade; Alto nível de energia podendo ser confundido com hipercinesia ou hiperatividade.

Quanto as características intelectuais, as autoras Ourofino e Guimarães destacam:

[...] o superdotado apresenta facilidade para expor suas ideias, emprega um vocabulário superior à idade, demonstra um nível de leitura acima da média, bem como facilidade para lidar com novos códigos linguísticos e originalidade na comunicação, entre outros elementos da linguagem criativa. (MEC, 2007, p.46).

Quanto às características sociais, estão voltadas para questões de cunho comportamental, segundo os autores Davis e Rimm (1994, *apud* Viegolim):

Dificuldades nos relacionamentos sociais; Dificuldade em aceitar críticas; Não conformismo e resistência à autoridades; Recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas; Excesso de competitividade; Intensidade de emoções; Preocupações éticas e estéticas; Ansiedade; Persistência; Autoconsciência elevada. (MEC, 2007, p.49).

O diagnóstico destes comportamentos é complexo e depende da atenção do docente, mesmo nos casos em que não há certeza de que o estudante tem altas habilidades, o estímulo do professor é muito bem-vindo. Destacando ainda, que quando o desenvolvimento cognitivo está em desacordo com o emocional, considera-se que o desenvolvimento está em assincronia, portanto, verifica-se a necessidade de um serviço de apoio ao estudante com acompanhamento psicológico.

A identificação faz parte do processo de reconhecimento e aceitação desses sujeitos por seus pares, professores, pais e escola, com o intuito de prover estimulações pertinentes ao seu desenvolvimento integral. Neste viés trazemos as narrativas dos educadores entrevistados na pesquisa, que responderam se conforme sua formação acadêmica conseguiria identificar um sujeito com AH/S:

Eu vou ser sincera, a escola não pensa, não trabalha, é um aluno que não se pensa nele, que é muito excluído. Quem são as altas habilidades? Como a escola trabalha? Porque a gente não trabalha, a gente não identifica, se a gente não conhece a gente não identifica. (TURMALINA DA PARAÍBA)

Com base na minha educação acadêmica não, conforme o que eu desenvolvi depois disso com experiências, com pesquisa, com busca, isso sim. (SAFIRA)

Com certeza. (ESMERALDA)

eu vou ser bem sincera, eu vou precisar de ajuda, como eu já precisei, inclusive eu tenho dois estudantes do (X) que querem aplicar um teste, porque eu desconfio que eu tenho um aluno que tenha AH, eu apenas desconfio, entendeu? Então eu estou fazendo um trabalho com eles. Mas, apesar de todo o meu conhecimento pedagógico eu não me sinto a vontade para detectar. (DIAMANTE)

Diante do exposto compreendemos a necessidade de formação direcionada para educadores nesta área, sobre a temática altas habilidades/superdotação, pois a identificação deve partir de um trabalho desenvolvido e acompanhado pelo educador de sala, e quando o conhecimento acerca da necessidade educacional é falho, resultamos na não identificação dos inúmeros talentos distribuídos pelas escolas.

Para vias de esclarecimento, tal processo pode se desenvolver por meio da aplicação de fichas, questionários e planilhas de características elencadas pela equipe escolar, pais e colegas, o que torna imprescindível o conhecimento acerca da temática, no que tange, principalmente, a escola, que por vias de acesso, deveria promover formações continuadas aos professores e equipe escolar, estendendo-se, por meio da educação integral à pais e comunidade.

Tendo como base os autores que discutem a temática, apresentamos a seguir as principais alternativas de identificação dos talentos humanos, segundo Virgolim (2007):

- **Nomeação por professores:** De acordo com Davis e Rimm (1994, *apud* Virgolim 2007), essa nomeação pode ser uma indicação informal dos alunos que o professor acha que poderiam se beneficiar do programa de Atendimento Educacional Especial; ou pode ser formal, constante de escalas, questionários e listas de características.
- **Indicadores de criatividade:** Segundo Davis e Rimm (1994, *apud* Virgolim 2007), as pessoas criativas: (1) usam o conhecimento existente como base para novas ideias;

(2) evitam formas rígidas de pensar; (3) constroem novas estruturas ao invés de usar as estruturas existentes; (4) estão alertas para a novidade e lacunas no conhecimento; (5) encontram ordem no caos; (6) preferem comunicação não-verbal; e (7) são flexíveis e habilidosas na tomada de decisões.

- **Nomeação por Pais:** Davis e Rimm (1994, *apud* Virgolim, 2007) sugerem que os professores façam um formulário simples e entregem aos pais para que os mesmos possam informar: (1) os interesses especiais e passatempos dos filhos; (2) livros que a criança leu ou se interessou recentemente; (3) realizações incomuns, tanto atuais quanto de anos anteriores; (4) talentos especiais; (5) oportunidades especiais apresentadas à criança; (6) atividades preferidas quando está sozinha; (7) relacionamento com os outros; e (8) problemas ou necessidades especiais.

- **Nomeação por colegas:** De acordo com Davis e Rimm (1994, *apud* Virgolim 2007) há três tipos de abordagens que podem ser utilizadas pelos professores em pequenos questionários: (1) abordagem direta, o professor, por meio do diálogo, faz perguntas aos alunos sobre as habilidades dos colegas; (2) abordagem disfarçada, o professor pede aos alunos através de brincadeiras que indiquem quem entre eles é o melhor organizador ou líder, artista, inventor ou engraçado; (3) Utilização de jogos para disputas dentro da sala de aula, onde as crianças devem indicar quem possui aquela característica e não os colegas que possuem mais afinidade.

- **Auto-nomeação:** Virgolim (2007) sugere uma forma simples que é a de pedir aos alunos que “indiquem a (s) área (s) nas quais você tenha habilidades ou talentos especiais, e diga por que você acha que tem habilidades ou talentos especiais nestas áreas”.

- **Nomeações especiais:** Virgolim (2007) sugere que sejam avaliados alunos que “tenham se destacado em anos anteriores, mas que por problemas emocionais, pessoais, ou motivacionais possam estar, no momento, desenvolvendo um padrão de baixo rendimento”, o que coopera para que os talentos não se esvaíam.

- **Avaliação de Produtos:** Virgolim (2007) aponta que a avaliação de produtos é a forma mais simples de observar o desenvolvimento das altas habilidades/Superdotação nas áreas artística, criativa e científica.

- **Escalas de características e listas de observação:** Virgolim (2007) dispõe que as escalas e listas de características são utilizadas em concomitância com as indicações de professores, colegas, pais do sujeito e avaliação do produto.

- **Nomeação pela motivação do aluno:** Renzulli e Reis (1997, *apud* Virgolim 2007) sugerem que o professor anote as ações e atitudes do aluno frente ao tópico de interesse, ressaltando as atividades em que tenha demonstrado criatividade, alto motivação ou envolvimento com a tarefa realizada na sala de aula, utilizando as informações obtidas como uma fonte suplementar de dados sobre o aluno, os analisando a luz de seus interesses e áreas fortes.

A identificação dos sujeitos com Altas Habilidades/ Superdotação deve ser de suma importância, não para rotular, mas para reconhecer e conseqüentemente atender, pois identificar talentos diversos e assegurar condições para o seu desenvolvimento é uma missão que deve ser abraçada pelo educador, e para tanto se faz necessário o aperfeiçoamento das políticas públicas de ensino, bem como investimento em formação continuada para professores e comunidade escolar, para que se possa assegurar as garantias de ensino desses sujeitos.

2.3 ALTERNATIVAS DE ATENDIMENTO

Dentre as alternativas de atendimento dos sujeitos com altas habilidades/Superdotação, por via de esclarecimento da pesquisa, destacamos três: 1) Enriquecimento Extracurricular em espaços especializados; 2) Enriquecimento Intracurricular no contexto da sala de aula regular; 3) Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli (RENZULLI, 1999). Destacamos que a escolha do método se relaciona com o sujeito que se pretende atender, neste viés, não existe o melhor método, mas o método mais adequado para cada sujeito.

O **Enriquecimento Extracurricular** em espaços especializados ocorre extra classe e variam de formato, podendo ser subdividido em duas partes: **(1) agrupamentos por centros específicos** os educandos não são mais divididos em idade cronológica e dispostos em salas seriadas, são divididos por áreas de interesse ou habilidades, para desenvolvimento dos talentos. **(2) agrupamento em aulas específicas**, os educandos são atendidos em salas especiais ou em pequenos grupos separados do restante da turma. No entanto estes modelos

de atendimentos causam segregação, separam os sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação dos outros, retiram a oportunidade da convivência na diversidade interacional.

Quanto ao **Enriquecimento Intracurricular**, que é uma alternativa de intervenção no contexto da sala regular de ensino, destacamos o método da **Aceleração**, que diz respeito a promoção de séries, que apesar de ser o método mais comum, no que tange ao atendimento dos sujeitos com Altas habilidades /Superdotação, não contempla outras áreas além da acadêmica.

Outra forma de enriquecimento intracurricular é a **flexibilização curricular**, podendo ocorrer de variadas formas, tanto o sujeito pode frequentar outras séries cursando apenas sua área de interesse, quanto por meio dos estudos paralelos, onde há a possibilidade de se cursar simultaneamente o ensino fundamental e médio, havendo também a alternativa dos estudos compactados onde o currículo normal é completado na metade do tempo. Esta flexibilização do currículo regular permite que o sujeito conclua os estudos em menos tempo e/ou aprofunde seu conhecimento em alguma área específica.

Outro modelo de enriquecimento intracurricular é a **Monitoria**, que de acordo Cupertino (2006), pode ocorrer de duas maneiras: (1) a criança com Altas Habilidades/Superdotação pode receber o acompanhamento de um monitor, ou seja, alguém de série mais avançada ou com formação específica na sua área de interesse; (2) a criança com Altas Habilidades/Superdotação pode ser o monitor, ajudando as demais crianças da sua sala de aula, para isso a criança deverá ser preparada, recebendo com antecedência os conteúdos das aulas, de acordo com sua área de interesse. Esta alternativa de atendimento beneficia tanto o sujeito com Altas Habilidades/Superdotação quanto aos demais da classe.

O último tipo de atendimento apontado como enriquecimento intracurricular é a **Tutoria**, que segundo Cupertino (2006) diz respeito a designação de uma pessoa de dentro das instituições de ensino, como um professor que se identifica pela área de interesse do estudante. Esta alternativa de atendimento possibilita a oferta de um planejamento personalizado voltado para aquele sujeito em questão.

Ainda no que tange as alternativas de atendimento, de acordo com o **Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar** de Joseph Renzulli (RENZULLI, 1999), o enriquecimento pode ser subdividido em três tipos: **(1) Enriquecimento Tipo I** - Atividades exploratórias gerais, que segundo Virgolim (2007) esta abordagem tem três importantes objetivos: **(a)** Dar

oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse, expondo os alunos a uma ampla variedade de procedimentos, tais como palestrantes convidados, excursões, demonstrações, desenvolvimento de centros de interesse e uso de diferentes e variados materiais audiovisuais; **(b)** enriquecer a vida dos alunos através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e **(c)** estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores (desenvolvimento de projetos).

(2) Enriquecimento Tipo II - Atividades de aprendizagem, sendo uma alternativa que também pode ser aplicada nos contextos de sala de aula regular e tem como objetivos: **(a)** desenvolver habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo; **(b)** desenvolver os processos afetivos, sociais e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar; **(c)** desenvolver uma grande variedade de aprendizagens específicas de “como fazer”, tais como tomar notas, entrevistar, classificar e analisar dados, tirar conclusões etc., necessárias ao processo científico; **(d)** desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, tais como resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, Internet, etc.; e **(e)** desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas audiências. (VIRGOLIM, 2007)

(3) Enriquecimento Tipo III - Desenvolvimento de Projetos, que de acordo com Virgolim (2007), oportunizam ao sujeito a: **(a)** aplicar seus interesses, conhecimentos, ideias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha; **(b)** adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular; **(c)** desenvolver produtos autênticos, com o objetivo de produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada; **(d)** desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e autoavaliação; e, **(e)** desenvolver motivação/ envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, e habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento.

Esse modelo de enriquecimento proposto por Renzzuli sintetiza o ideal de educação inclusiva, ao propor que todos da sala de aula tenham acesso a estas alternativas de aprendizagem, indiferente de terem Altas habilidades/Superdotação ou não, tendo em vista

que o que diferencia o atendimento é o aprofundamento nas áreas específicas de ensino, possibilitando assim a interação entre os pares evitando, desta forma, a segregação destes sujeitos, que apesar das habilidades, sentem grandes dificuldades de relacionamento e empatia.

2.4 O DESENVOLVIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES EM UMA PERSPECTIVA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Refletimos a luz da concepção de Educação Integral como modalidade de ensino que possibilita o atendimento do educando com características de AH/S no contexto da sala de aula regular, mas para compreender o seu desenvolvimento tornou-se necessário explicar quem é este educando. No campo teórico esclareceu-se nas sessões anteriores que para fins deste estudo, adotariamos dois conceitos: A Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria dos Três anéis.

O Ministério da Educação considera os sujeitos com AH/S como pessoas que apresentam grande facilidade de aprendizagem e que dominam rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Indica, basicamente, duas peculiaridades dos estudantes que apresentam AH/S, que são: rapidez e facilidade para aprender. (BRASIL, 2001).

De modo geral, podemos verificar que os educandos com comportamentos de superdotação apresentam elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada, normalmente, por um alto desempenho nas diversas áreas de atividade na qual ele está envolvido. Entretanto, a heterogeneidade desse grupo de sujeitos impressiona pela magnitude da variação que eles apresentam em termos de habilidades e competências.

Neste contexto, o desenvolvimento das AH/S a partir da inserção de um modelo de educação integral se encaixaria nas questões discutidas e trabalhadas na proposta pedagógica da Educação Inclusiva, que visa contemplar estratégias que consigam articular todas as dimensões do desenvolvimento do sujeito: físico, afetivo, cognitivo, socioemocional e ético, dentro de um atendimento educacional especializado, assegurado preferencialmente dentro do ensino regular.

Tendo dito isto apresentamos a nossa **terceira categoria de análise: Escola regular inclusiva e o atendimento aos sujeitos com AH/S**. Proposta que já está assegurada por lei,

em vários documentos normativos nacionais, mas destacamos aqui o Decreto 7.611/2011, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado, garantindo a dupla matrícula, a oferta dos atendimentos de suporte nas escolas regulares e em centros ou escolas especializadas, visando a contemplação das necessidades educacionais dos sujeitos aprendentes, indicando, claramente, a concretização de uma política de inclusão, porém, é necessário indagarmos o conceito de inclusão.

Segundo Sacconi (2010, p. 1148) inclusão é “ato ou efeito de incluir (-se); adição, acréscimo, introdução, inserção// Inclusão social: estado daquele que tem garantido o acesso aos direitos e benefícios da cidadania”. O termo integração não é apresentado, o que na opinião de Mantoan justifica-se pelo seguinte motivo:

O uso da palavra integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiências, ou mesmo em classes especiais [...] O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (2004, p.18-19)

Entendemos que o objetivo fundamental da inclusão é não deixar ninguém fora da escola comum, incluir tanto do ponto de vista educativo, físico, como social. Na inclusão não há condicionantes, todos têm o direito de estar participando, cada qual dentro de suas potencialidades que devem ser compreendidas e ampliadas. Neste viés apresentamos as narrativas dos educadores participantes da pesquisa quanto ao atendimento destes educandos na escola regular:

Ele deve ser trabalhado na perspectiva da inclusão juntamente as outras crianças, e acredito que ele deva ter sim um atendimento multifuncional na sala de recursos, mas primeiro temos que identificar essas crianças, porque a escola não identifica, mas se identificado ele deve continuar na sala regular. (TURMALINA DA PARAÍBA)

A primeira coisa é a formação em serviço que tem que acontecer com o professor, esse atendimento tem que ser como acontece aqui na escola, a gente tem esse apoio com os monitores preparados na sala de aula ajudando os professores, no caso das Altas habilidades é preciso que eles tenham oficinas pra estimular as áreas de interesses, [...] então são coisas que estimulam e que elas se sentem atraídas, são coisas feitas pensando no desenvolvimento desse aluno.(SAFIRA)

Deixar ele participar de tudo o que e feito[...] porque ele vai participar coletivamente com os colegas, ele vai se ver envolvidos com os colegas e vai se sentir no grupo, se

sentir valorizado e tanto ele vai receber dos colegas como vai ajudar os outros colegas, por isso temos mesas redondas, não temos mais aquelas cadeiras, isso possibilita o relacionamento frente a frente, troca de experiência, o amigo poder ajudar, tanto ele recebe ajuda como ele dá. (ESMERALDA)

Pode ser trabalhado tanto na sala de recursos [...] vai ser trabalhado aquela competência, e na sala regular ele também pode ser trabalhado, mas a professora precisa adotar uma estratégia diferente porque ele vai sim dar sinais de que ele tem competência maior em cima daquela habilidade. (DIAMANTE)

Nessa perspectiva, destacamos que a inclusão exige transformações, Mantoan (2004, p.80) ressalta que “a inclusão é uma possibilidade que se abre para o benefício da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral”.

Sendo necessário entender que para se ter uma escola inclusiva é preciso, como afirma Mantoan (2004, p.16), “que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”.

Neste contexto nos deparamos com a perspectiva da educação integral, que tem como principal pressuposto o desenvolvimento integral do sujeito, perspectiva esta que elenca uma diversidade de alternativas de organização curricular e de tempos e espaços, visando atender o sujeito em suas peculiaridades, a inclusão, neste viés, dos sujeitos com altas habilidades/superdotação é mera consequência. Na narrativa dos educadores é possível compreender se tem ocorrido e como o trabalho pedagógico é desenvolvido na perspectiva do ensino regular inclusivo na escola pesquisada:

[...] esse trabalho diferenciado trabalhando o grupo, trabalhando a empatia, a criatividade que são os pilares da educação transformadora que é essa a educação que a gente acredita ne, ela insere o aluno automaticamente porque já não estamos tão preocupados com a nota e sim com a capacidade individual e a gente percebe que um aluno já se preocupa com outro da mesa dele porque ele sabe que ele é um todo, a nota é a consequência ela não é o principal. (SAFIRA)

[..] há a possibilidade sim de ocorrer o ensino com inclusão da forma natural sem precisar fazer a diferenciação só que nos é que fazemos uma assistência maior com essa especialização dos professores na sala de recursos, os estrangeiros eles também chegam aqui sem falar o português com toda uma cultura diferenciada e eles são inseridos no meio das crianças numa forma muito natural, daqui a pouco eles estão falando português [...] a cultura haitiana e venezuelana já foi inserida na a escola para que os brasileirinhos conheçam toda ela e eles passem a se conhecer e se respeitar mais de forma muito natural e até divertida.(ESMERALDA)

[...] educação inclusiva ela não engloba só a deficiência, ela engloba também outros fatores, nossa escola tem alunos que vêm de outros países, os imigrantes, e esses alunos eles devem ser incluídos, inclusive a começar pela fala deles, a língua deles, eles chegam e não sabem falar o português e eles não se sentem bem, eles se sentem

discriminados, e se não tiver uma boa acolhida eles podem se sentir assim... só que aqui na escola isso não aconteceu, graças a Deus eles tiveram uma acolhida muito boa, as professoras tiveram estratégias maravilhosas, colocaram as famílias para trabalharem junto com a gente, coisas que nós não sabíamos as famílias vieram e nos ajudaram, elas contribuíram com as informações. Essas crianças haitianas que vieram de um contexto muito pobre, que inclusive chegando aqui eles tiveram todo suporte, inclusive relacionado a área da saúde, a área da cozinha, higiene, isso foi um diferencial na vida deles. E também trabalhar a parte do teatro com eles, eles se sentiram incluídos, é verdade. A questão das crianças deficientes também, elas não trabalham sozinhas, elas não são isoladas, elas trabalham junto com todas as crianças, desenvolvem os mesmos trabalhos sendo que com estratégias diferentes, né? Tipo assim, quando elas estão trabalhando em grupo, porque as nossas salas são adaptadas para serem trabalhadas em grupo, as mesas são redondas. Essas mesas redondas elas facilitam essa comunicação entre eles, então lá na hora que eles estão desenvolvendo as atividades na mesa redonda, eles estão trocando informações, trocando ideia, um ajuda o outro, aí vai se criando o processo da empatia. Então, isso aí... a criança que a gente diz que ela não aprende, que é especial, ela já não sente dessa forma, ela se sente bem, igualzinha, ela bagunça igual, conversa igual, entendeu? Então dá pra perceber, que dentro desse processo aqui que acontece na escola ela não se sente dessa forma [...]. A gente vai tentando arrumar estratégias para trabalhar com eles. (DIAMANTE)

Diante do exposto, o que dizer? Esta escola surge como uma quebra, apesar da localização, da estrutura antiga ela conta com todas as suas reformulações, com a utilização de todos os espaços possíveis, com o aluno como principal protagonista da utilização desses espaços, é como se nós estivéssemos vivendo nossa tão sonhada utopia. São negros, pardos, brancos e amarelos de várias etnias e países, circulando por todos os espaços daquela escola, pulando, vibrando, dançando mais principalmente felizes por estarem ali. Essa é uma característica marcante, este é o meu olhar sob a satisfação do papel pedagógico desenvolvido nesta escola sob a perspectiva da educação integral.

Quanto ao currículo, esta é uma das partes fundamentais do processo no que tange ao desenvolvimento e expansão do potencial criador dos estudantes. Pois o currículo que visa a formação integral do sujeito que atende, deve antecipar os papéis que se espera que os alunos desempenhem futuramente, para além do conhecimento sobre determinada disciplina, deve-se destacar neste viés, suas conexões com outras áreas e princípios básicos e suas contribuições para humanidade.

Trabalho este desenvolvido na perspectiva da educação integral, por meio das oficinas de aprendizagem, que dialogam com o currículo normativo, contudo, em uma visão de extensão dos saberes e vivências dos sujeitos, pois as oficinas são articuladas a partir do meio escolar/comunitário a que se pretende, sendo desenvolvidas de acordo com a organização dos tempos e espaços trabalhados pela escola.

No local da pesquisa, durante o período em que os alunos estão na escola o processo de aprendizagem se diversifica entre as aulas regulares em sala de aula e o desenvolvimento de uma parte diversificada do currículo através de oficinas de aprendizagem, sendo elas: Literatura, Educação Matemática, Iniciação científica, Teatro, Filosofia, Língua Inglesa, Dança e Desporto.

De acordo com a cartilha formulada pelo *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária* – Tendências para Educação Integral:

Esse currículo integrado e integrador rompe, assim, com a lógica de fragmentação das disciplinas e dá sentido aos conteúdos a partir das trajetórias, experiências e relações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. O aprendizado passa, portanto, a ser muito mais significativo para os estudantes, que encontram espaço para a livre criação de suas culturas e a possibilidade de se posicionar diante das questões da escola e da comunidade. (2011, p.41)

A forma como o currículo é trabalhado nesta perspectiva de ensino nos chama muito a atenção, e nos faz indagar a cada leitura, pois se formos parar para refletir, a perspectiva de Educação Integral nada mais é do que a própria definição de Educação, neste sentido somos falhos, pois não possuímos recursos e políticas públicas de efetivação capazes de assegurar a toda a sociedade tal experimentação educacional.

Quanto a organização dos tempos e espaços, que são elementos indissociáveis do currículo nesta perspectiva de ensino, considerando, pois, que a formação dos sujeitos da educação é inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente, o que converte neste sentido, os espaços em território intencionalmente educador.

Cabendo a nós considerar o espaço/território, não apenas, como uma mera estrutura física – grande/pequeno, feio/bonito... – mas como lugar de vida, de relações. Não como algo passivo, mas como conteúdo e sujeito destas experiências, que as qualifica, interferindo na vida de quem os ocupam.

Sendo esta a essência do potencial pedagógico dos lugares, do qual nos falou Paulo Freire (2007) a pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pois a partir dela é que podemos entender a arquitetura como uma forma silenciosa de ensino. Esta ideia é desenvolvida por Augustin Escolano, de acordo com o educador:

O espaço da escola não é apenas um continente em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado, a partir dos pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também, por si mesma, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora de toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e à formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. A arquitetura pode ser considerada uma forma silenciosa de ensino. (2001, p. 26-27)

Tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam e atuam como elementos importantes na construção social e histórica da realidade desses sujeitos. A arquitetura da escola, apesar de silenciosa, é portadora de um discurso subliminar, como um currículo oculto. Pois os lugares e o tempo que se passa neles, têm potencial pedagógico e, através de suas paredes ou da ausência delas, nos ensinam e falam! Mas... falam o que? Ensinam o que? O que você sente? Gritos, gemidos ou uma bela canção?

Neste viés como o tempo educacional ampliado pode contribuir para o desenvolvimento dos educandos, a seguir apontamos a narrativa dos educadores:

Como a criança fica mais tempo conosco, a gente mais do que dobrou, eram 4 horas e agora são 9 horas, então a gente vê que fica muito mais fácil trabalhar essa criança em seu desenvolvimento integral, em todas as suas dimensões em 9 horas, principalmente com a implementação das oficinas pedagógicas, com a grade curricular mais ampla, mais laica, então a organização fica muito melhor em tempo ampliado. Inclusive eu acho que facilitou o trabalho de inclusão na escola com este horário estendido. (TURMALINA DA PARAÍBA)

[...] existe uma diferença de educação integral e tempo integral, as vezes se confundem muito, principalmente aqui em Manaus, que as escolas estaduais começaram a trabalhar o tempo integral, e quando a gente começou os nossos estudos a as nossas pesquisas a educação é realmente você olhar o aluno como um todo e o tempo integral ele propicia isso ele colabora com isso então essa extensão do tempo ela faz com que a gente conheça melhor o aluno e a gente consiga mergulhar realmente na vida dele e no que ele precisa para mudar a sociedade onde ele vive, o que ele precisa para evoluir como ser humano, para fazer um planejamento futuro da vida dele. (SAFIRA)

Ampliou, mais ampliou para ser prazeroso[...] um conhecimento do currículo comum mais de uma forma dinâmica [...] as oficinas, as tutorias, as assembleias que nós temos que eles tem a oportunidade de colocar a opinião deles, o que tem que melhorar na escola, eles é que pegam o microfone, eles é que colocam a ideia deles, a opinião, não se torna cansativo porque eles são os protagonistas, se tornam autônomos, se tornam participantes diretos daquele processo. (ESMERALDA)

O trabalho educativo não se limita à sala de aula, sendo justamente este um dos elementos da perspectiva da escola democrática e transformadora, se a configuração do ambiente escolar for acolhedora e incentivar a aprendizagem poderá contribuir para tornar mais prazeroso o ato do ensinar e aprender, neste sentido a ampliação do tempo surge como um contribuinte, um agente da mudança.

Além das adaptações necessárias para o trabalho pedagógico na perspectiva da educação integral, o educador enquanto profissional da educação, deve se colocar frente a uma construção contínua, enquanto ser humano, dos seus saberes e aptidões, do questionamento da própria prática e do reconhecimento do seu inacabamento. Pois não há como proporcionar o reconhecimento e aceitação do sujeito no mundo a partir de uma prática educacional que não reconhece como válida todas as peculiaridades do educando enquanto ser social e construtor de história.

Surgindo neste viés a **quarta categoria de análise da pesquisa: Formação continuada para educadores acerca da temática Altas Habilidades/Superdotação**. Pois, para nível de compreensão da pesquisa cabe informar a respeito das formações continuadas ofertadas aos educadores sobre a temática:

Nós recebemos na UEA como ouvintes. (TURMALINA DA PARAÍBA)

Não. Pela secretaria não. Desde quando a gente iniciou com a educação integral as nossas formações são sempre direcionadas, formação continuada aqui na escola, a gente traz temas diversos a gente pesquisa muito, os pedagogos, o corpo pedagógico, a diretora e a gente[...]as nossas formações são direcionadas as nossas descobertas atuais, o que a gente tem buscado. (SAFIRA)

Não recebemos, mais existem várias reuniões, debates, discursões sobre tudo na educação integral, no caso a questão da sala de aula, das novas práticas, que são as oficinas, nós temos aqui várias práticas que são muito diversificadas, e assim um mecanismo muito amplo que precisa estar em constante renovação, fortalecimento, e nesses treinamentos a gente consegue colocar nossas dores, angustias para que nós possamos dar sequência nesse processo. (ESMERALDA)

Sim sempre eu estou em formação, principalmente com relação às deficiências, aqui na escola nós temos alunos autistas, alunos com deficiências, e aqui na escola nós temos também a assessoria, sempre que há uma dúvida, tem a assessora que está para dar ajuda, dar suporte, então eu não me sinto desamparada com relação a isso, porque as formações que acontecem no início do ano, principalmente, elas são muito importante para a gente ter uma base pra usar no decorrer do ano. (DIAMANTE)

Diante dos relatos dos educadores observa-se que apenas (DIAMANTE) recebe formação continuada disponibilizada pela secretaria de ensino, o que soa oportuno e direcionado, tendo em vista que a mesma é responsável pela sala de recursos, no entanto, no que tange aos demais educadores há a ausência desta formação e inclusive a questionamentos

feitos pelos mesmos com respeito a necessidade que eles sentem de conhecer e se aprofundar na temática.

Tendo em vista a necessidade de aprofundar os questionamentos no que tange a formação continuada, principalmente tendo como base as narrativas dos educadores, apresentamos a **quinta categoria de análise: Políticas públicas de formação de professores na SEMED.** Para nível de compreensão dos dados analisados buscou-se na fala dos educadores fundamentar esta categoria de análise, que diz respeito às formações continuadas promovidas como políticas públicas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED. A princípio perguntou-se se os educadores recebem formação continuada da SEMED, quanto a isto os mesmos sinalizaram:

Os professores recebem formação continuada da secretaria, mas não dentro da educação integral, e o que foi que a gente decidiu enquanto escola?! Como a formação deles não estava dentro da perspectiva da educação integral, nos optamos em não participar da formação oferecida pela secretaria no DDPM, então a gente tem feito nossa formação continuada na escola, dentro das tutorias, almoços pedagógicos, rodas de conversa [...]. (TURMALINA DA PARAÍBA)
Não. Pela secretaria não. (SAFIRA)
Não recebemos. (ESMERALDA)

Diante das narrativas apresentadas tornou-se possível compreender por quais motivos os educadores desta escola não recebem formação continuada da secretaria de ensino, ainda neste viés (TURMALINA DA PARAÍBA) pontua:

A secretaria investe porque tem o DDPM né?! Departamento de formação com os professores, só que pra gente ele não atende, porque ela não trabalha com educação integral, inclusive agora que esta mudando, eu recebi um convite deles pro dia 07 de fevereiro de 2019, onde me convidaram para uma roda de conversa exatamente para rever as praticas inovadoras, e assim eu acredito quem eles já estão pensando para o próximo ano, na grade deles, trabalhar a formação continuada para todas as escolas, a questão das praticas inovadoras da educação integral, porque é algo que vem sendo pedido, vem sendo solicitado. (TURMALINA DA PARAÍBA)

Torna-se possível compreender, de acordo com as falas dos educadores, a necessidade de investimento em formação continuada, como sinalizado pelos mesmos, há a existência do DDPM- Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério que vem a ser o departamento responsável dentro da SEMED pela formação continuada dos educadores, contudo este não supre a especificidade da escola, que vem a ser a Educação Integral, surgindo daí a necessidade do corpo escolar se unir na busca de estratégias que viabilizem a

formação e pesquisa no ambiente escolar e fora dele por meio de simpósios e seminários direcionados a esta perspectiva de ensino.

As estratégias levantadas pelo corpo pedagógico da escola é que tem feito a diferença na formação dos educadores que ali estão, pois tendo em vista a necessidade de formação continuada, a escola disponibiliza momentos de interação entre os profissionais da escola a respeito dos temas a serem trabalhados em dados momentos, quanto a estas formações segue os relatos dos educadores:

[...] a gente tem o almoço pedagógico que acontece toda quarta feira e procuramos trazer as diversas situações e vamos atrás mesmo de palestrantes, de alguém para ajudar, aqui a nossa formação é assim, heteroformação, autoformação e ecoformação, a heteroformação é em relação ao outro, a gente aprende uns com outros nas roda de conversa, a ecoformação é em relação aos espaços que temos em volta da escola e a autoformação é aquela que o próprio professor vai atrás, busca na internet e ele vai se adaptando a realidade dele.(SAFIRA)

[...] a gente faz muita roda de conversa, a gente chama de conversatorio, através dessa troca nós já trabalhamos essa questão da alta habilidade por meio da gestão, isso pra nós é uma coisa natural e o conversatorio a troca entre os profissionais nos enriquece, nos ajuda com informações, novas leitura.(ESMERALDA)

A figura do educador que deseja desenvolver integralmente e produtivamente seus alunos, tende a dialogar com o instinto da pesquisa, pela busca do conhecimento, e este é um trabalho árduo, contudo a partir do momento em que há uma conscientização acerca dos objetivos que se pretendem alcançar e um trabalho em equipe direcionado para este foco, os resultados acabam sendo consequência, pois o enriquecimento esta no processo.

O trabalho desenvolvido nesta escola é perceptível, os alunos tem voz e escolha na seleção dos tópicos que deverão ser estudados, o que promove o uso do questionamento em sala de aula, conseqüentemente a horizontalização do ensino, pois o educador não detém o saber total, a construção do conhecimento é uma via de mão dupla.

E no que tange ao desenvolvimento dos alunos com alto nível de motivação, criatividade e habilidades acima da média, além do que foi dito acima, este professor deve apresentar apenas grande competência, pois não se espera que o educador seja perito em todas as áreas do currículo, mas que tenha competência para levar o aluno a entender as metodologias das disciplinas e guiá-lo através das atividades de investigação.

Um professor comprometido com a educação, que atue como mediador do conhecimento, personalizando e interpretando o currículo, trazendo vida e significado ao

conteúdo, que seja capaz de criar interesse e motivação nos alunos e que para além disso, seja apaixonado pelo o que ensina, é o professor ideal, não apenas para os alunos com características de altas habilidades/ superdotação, como para todo e qualquer sujeito aprendente.

E no que tange a gestão escolar e a organização pedagógica observou-se que a educação integral é uma contribuinte no processo de formação do educador, o educando é o centro do processo, mas o educador é o mediador e, portanto, quanto melhor preparado este profissional, melhor orientado será o educando que estiver sob seus cuidados, quanto a isto durante a entrevista semiestruturada, demos ênfase a gestão na busca de compreender como a mesma contempla as orientações pedagógicas e a formação de professores no sentido de estimular e desenvolver os talentos dos alunos em uma perspectiva inclusiva, as narrativas seguem abaixo:

Estando junto, através das formações, dos projetos que desenvolvemos onde trabalhamos diversos aspectos. (TURMALINA DA PARAÍBA)

Eu acho que o principal é estar junto, então junto do professor em sala de aula eu acho que a coordenação pedagógica tem que estar sempre junto, ela tem que conhecer a sala de aula tanto quanto o professor, e dessa forma ela vai estar lá buscando soluções, a gente tenta fazer esse trabalho, apoiando e logico que tem a parte burocrática que nos afasta da sala de aula mais a gente procura sempre faze-lo não só em relação as crianças com deficiência mais todo tipo de aluno, até porque temos aquelas crianças que tem dificuldade de leitura, relacionamento, que não deixa de ser uma dificuldade, então tem criança de todo jeito e a gente procura sempre estar fazendo esse trabalho, apoio para o professor e encaminhamentos também porque tem questões que não se resolvem dentro da escola, a gente precisa de um especialista para nos apoiar.(SAFIRA)

Precisamos nutrir os talentos dos nossos jovens, oferecer ambientes que possibilitem a diminuição da sua vulnerabilidade emocional e social, fomentar condições para que possam trilhar seus caminhos em ritmo próprio e ampara-los quando necessário neste processo de vir a ser, de tornar-se único, diferente e feliz.

A melhor qualidade para o ensino é criar condições para a formação de alguém em sua totalidade, indiferente as suas limitações. O educador necessita ter em mente que sabe ler, escrever e contar são apenas pressupostos colocados frente a uma educação de vida que vai para além da grade curricular.

A proposta de educação integral contribui para um amplo desenvolvimento do sujeito, que passa a se reconhecer dentro do processo educacional, como ser atuante e produtor de

conhecimento, como bem afirma Carvalho (2012), quando o foco das escolas for em centrar o seu projeto pedagógico em todos com atividades que possibilitem aprendizagens com igualdade de oportunidades, com certeza sua intencionalidade estará voltada para o desenvolvimento global do educando, entendido como cidadão de direitos e deveres.

Pontuamos a seguir a narrativa da entrevistada que concorda e certifica a colocação da autora:

[...] é tudo tão automático que a gente ver fluir, quando a gente trabalha com as crianças dessa forma diferenciada, a gente trabalha na mesa em grupo, de sair da sala de aula de procurar outros espaços a gente está incluindo aquele e incentivando os outros.(SAFIRA)

Portanto, a Educação Integral e a Educação Inclusiva compartilham dos mesmos princípios quanto ao papel central da escola em articular estratégias de ensino que fomentam uma real, qualitativa e significativa, aprendizagem para todos os educandos e diminuem as inúmeras desigualdades socioculturais e educacionais que permanecem arraigados a educação do nosso país.

O desenvolvimento educacional efetivo de todos os sujeitos é o foco da educação e contemplar isto a nível de um currículo diversificado, direcionado ao atendimento específico de cada comunidade é fundamental, mas ainda é a realidade de poucas escolas no país, contudo, reconhecer a eficácia dessa perspectiva educacional já nos encaminha a vislumbrar novas oportunidades de implementação curricular.

Ao adentrar os portões desta escola, nos deparamos com crianças negras, pardas, brancas, amarelas, baixas e altas de diversas etnias e países, pulando, dançando e emanando boas energias, então tornar-se possível compreender que o tempo educacional não se resume a quantidade e sim a qualidade de experiências, quanto ao atendimento das necessidades educacionais, este surge como uma consequência de todo trabalho consciente e reflexivo que é realizado, a forma como os sujeitos com necessidades educacionais especiais são tratados é libertadora, eles se apropriam do espaço, interagem, tem amigos, se misturam na diversidade que há ali, e a partir daí não se tornam iguais, mais sim diferentes, como todos que ali estão.

Neste sentido, esta escola é repleta de crianças diferentes, cada uma com suas características específicas. Em um ambiente onde há amor, diálogo, compreensão, socialização e acima de tudo respeito há espaço favorável para a aprendizagem. Estas crianças

passam o dia inteiro na escola, estas crianças ainda necessitam de disciplina, aprendizagem, alimentação, banho, sono...afetividade! Contudo estas crianças estão em um espaço que lhes permite ser o que são.

Sendo assim, é no contexto do reconhecimento e da aceitação/valorização das diferenças, que se deve ser promovido um atendimento educacional que atenda o sujeito em todas as suas dimensões. Que este não seja apenas compreendido como um processo de desenvolvimento da intelectualidade, mas, como uma postura política e de atuação cidadã, sobretudo na relevância do papel da escola como espaço de oportunidades para todos.

A educação no nosso país precisa ser vista com mais realismo, no sentido de encarar os desafios e ultrapassar os preconceitos, para além de aprender a adaptar o planejamento e os procedimentos de ensino, é preciso que os educadores olhem para as competências dos educandos, e não apenas para suas limitações, pois, segundo Freire:

[...] a vivência da autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender possibilita uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade, no compromisso de ensinar a todos. (2007, p.23)

Quanto mais se exerce criticamente o ato de ensinar na sua totalidade de forma ética e responsável, mais cooperamos para a construção de um sujeito que reconhece estar condicionado, mas que compreende que não estar determinado e que pode sim mudar a sua situação, como também ser contribuinte na mudança social. Daí a “boniteza” do ato da educação e da relação com a decência no caráter formador dos sujeitos. (FREIRE, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva no Brasil é um processo em pleno desenvolvimento, sujeito a reflexões e, especialmente, a ações concretas para alcançar práticas efetivas. Reconhecemos e assentimos que para a educação inclusiva acontecer de fato é indispensável haver a qualidade social nas práticas humanas, bem como a competência de todo sistema educacional, disponibilizando recursos e ofertando boa estrutura escolar através de políticas públicas efetivas, pois a educação necessita ser cumprida e consumada com qualidade.

O ato de educar está para além de uma simples tarefa escolar, uma vez que perpassa todas as instâncias sociais do indivíduo. Reconhecer uma proposta educacional que promova oportunidades educativas que vão além dos conteúdos curriculares é compreender que a vida é um percurso fluido de aprendizagem, em que a escola, a comunidade e a família dialogam em prol do desenvolvimento dos seus sujeitos.

O envolvimento com a pesquisa e a produção desse trabalho monográfico nos permitiu compreender o desenvolvimento das altas habilidades/ superdotação na perspectiva da educação integral. Através das leituras e reflexões acerca das teorias, leis e documentos que abordam as temáticas e da observação participante em campo, possibilitou-se reconhecer as características de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com AH/S, o que nos levou a identificar as alternativas de Atendimento, bem como analisar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola regular de ensino inclusiva.

Diante disso, revelou-se necessário discutir as alternativas de desenvolvimento desses sujeitos, que podem ocorrer tanto dentro do contexto escolar, através da aceleração, flexibilização, tutoria ou monitoria, quanto fora do contexto escolar, buscando parcerias específicas, considerando os modelos de enriquecimento propostos, que são naturalmente pontuados no desenvolvimento da organização pedagógica sob tal perspectiva educacional.

Tendo em vista que a Educação Integral contempla uma perspectiva de desenvolvimento humano geral, já que possibilita atender às especificidades de aprendizagem dos educandos a partir de uma concepção de prática pedagógica pautada em um currículo diversificado e que olha o sujeito em sua unicidade evolutiva. Tais ações direcionam o indivíduo no processo de aprender, tomando como base seus interesses, talentos e habilidades, com o objetivo de fomentar condições para sua estimulação e formação.

Logo, através da revisão de literatura, do arcabouço teórico e leituras acerca do tema, possibilitou-se um aprofundamento no que tange a compreensão do desenvolvimento desses sujeitos e a viabilização desse atendimento na escola regular de ensino.

Conclui-se que a produção desta pesquisa oportunizou compreender o desenvolvimento dos sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação sob uma perspectiva de ensino que visa o desenvolvimento integralizado do educando, esta perspectiva de educação possibilita considerar que cada sujeito aprende de forma única e em ritmo próprio, o que remete à compreensão de uma educação inerentemente inclusiva, pois não generaliza o processo educacional e nem estabelece um padrão de desenvolvimento a ser seguido, mas, pelo contrário, parte do nível de desenvolvimento real dos sujeitos para a realização de uma mediação pedagógica condizente com as necessidades individuais.

Contemplar esta perspectiva, no âmbito da educação pública, ainda é o ideal de poucas escolas brasileiras, contudo, trilhar novos caminhos e assumir o reconhecimento da eficácia e dos benefícios sociais levantados por esta perspectiva educacional é caminhar a passos largos rumo a uma verdadeira transformação no quadro educacional no nosso país.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei Federal nº. 8069**, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**. Brasília, 2009.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. (Série Mais Educação).

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada**. Brasília: SEB/MEC, 2011. (Serie Mais Educação).

CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo, Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Educação Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos/Secretaria da Educação**. São Paulo: FDE, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. ISBN 85. 326. 1145 – 1.

ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade**. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

FLEITH, Denise de Souza. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. Fundamentos de Metodologia Científica. 6. ed. -4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

LECLERC, Gesuína de Fatima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: Avanços e desafios para uma estratégia indutor da Educação Integral e em Tempo Integral. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.45, p. 91-110, jul/set. 2012.

LOMONACO, Beatriz Penteadó; SILVA, Letícia Araújo Moreira da. **Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, Unicef, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral no Brasil: Itinerários na Construção de uma Política Pública Possível. In: CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, CENPEC, 2011.

_____. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. IN: GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob (organizadoras.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial – 3.ed.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.79-94.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. **Estratégias de identificação do aluno com Altas habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PERRENOUD, Pierre. Currículo real e trabalho escolar. In: **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

RENZULLI, J. S. & Reis, S. M. **The school widen rich ment model: How to guide for education al excellence**(2a. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997. In: FLEITH, Denise de Souza (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SACCONI, Luiz A. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa**. , 1ªed. São Paulo: |Nova Geração, 2010.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 3. Ed. Trad.: Fátima Conceição Murad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dystyler Ladeira. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda, 2006.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ªed. Belo Horizonte: |Autêntica, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5º ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais** / Angela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.: il. color.

WINNER, E. **Crianças superdotadas. Mitos e realidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO APLICADO A GESTORA

Dados Sociodemográficos:

Nome do Entrevistado (a): _____

Idade: _____ Tempo de atuação na educação: _____

Formação Acadêmica:

() Ensino Médio () Ensino Superior () Pós Graduação () Mestrado: () Doutorado

Data da Entrevista: ____/____/____

1. Como tem sido o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da educação integral?
2. Você recebe formação continuada promovida pela SEMED? Se sim, quais as temáticas e o período de tempo em que elas são realizadas?
3. Qual a sua opinião quanto ao desenvolvimento da educação na perspectiva integral de ensino na escola?
4. Como o tempo educacional ampliado contribui para um melhor desenvolvimento dos educandos?
5. É possível desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva em sala de aula?
6. Na sua opinião, o que é altas habilidades/superdotação (AH/S).
7. Você já recebeu formação acerca da temática “Altas habilidades/superdotação”? Se sim, relate um pouco dessa experiência.
8. Com base em sua formação acadêmica, você conseguiria identificar um estudante com AH/S? Porquê?
9. Na sua perspectiva, como deve ser este processo de identificação?
10. Na sua opinião o currículo da escola integral já contempla a necessidade educacional desses alunos com AH/SD?
11. Como você acha que deveria ser o atendimento educacional para este educando na escola regular?
12. Você acha que ele precisa de um atendimento educacional especializado? Qual e porquê?
13. A perspectiva da educação integral contempla o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, então é possível estimular o talento do sujeito e acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem do educando com AH/S? Como isto pode acontecer? Justifique a sua resposta.

14. Como a gestão escolar e a coordenação pedagógica pode contribuir para a identificação e o atendimento educacional do educando com AH/SD?
15. Como a gestão contempla as orientações pedagógicas e a formação de professores no sentido de estimular e desenvolver os talentos dos alunos em uma perspectiva inclusiva?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO
A(s) PEDAGOGA(S)**

Dados Sociodemográficos:

Nome do Entrevistado (a): _____

Idade: _____ Tempo de atuação na educação: _____

Formação Acadêmica:

() Ensino Médio () Ensino Superior () Pós Graduação () Mestrado () Doutorado:

Data da Entrevista: ____/____/____

1. Como tem sido o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da educação integral?
2. Você recebe formação continuada promovida pela SEMED? Se sim, quais as temáticas e o período de tempo em que elas são realizadas?
3. Qual a sua opinião quanto ao desenvolvimento da educação na perspectiva integral de ensino na escola?
4. Como o tempo educacional ampliado contribui para um melhor desenvolvimento dos educandos?
5. É possível desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva em sala de aula?
6. Na sua opinião, o que é altas habilidades/superdotação (AH/S).
7. Você já recebeu formação acerca da temática “Altas habilidades/superdotação”? Se sim, relate um pouco dessa experiência.
8. Com base em sua formação acadêmica, você conseguiria identificar um estudante com AH/S? Porquê?
9. Na sua perspectiva, como deve ser este processo de identificação?
10. Na sua opinião o currículo da escola integral já contempla a necessidade educacional desses alunos com AH/SD?
11. Como você acha que deveria ser o atendimento educacional para este educando na escola regular?
12. Você acha que ele precisa de um atendimento educacional especializado? Qual e porquê?
13. A perspectiva da educação integral contempla o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, então é possível estimular o talento do sujeito e acompanhar os processos de

desenvolvimento e aprendizagem do educando com AH/S? Como isto pode acontecer? Justifique a sua resposta.

14. Como a gestão escolar e a coordenação pedagógica pode contribuir para a identificação e o atendimento educacional do educando com AH/SD?

15. Como a gestão contempla as orientações pedagógicas e a formação de professores no sentido de estimular e desenvolver os talentos dos alunos em uma perspectiva inclusiva?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO APLICADO
A(s) PROFESSORA (S)**

Dados Sociodemográficos:

Nome do Entrevistado (a): _____

Idade: _____ Tempo de atuação na educação: _____

Formação Acadêmica:

Ensino Médio Ensino Superior Pós Graduação Mestrado Doutorado

Data da Entrevista: ____/____/____

1. Como tem sido o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da educação integral?
2. Você recebe formação continuada promovida pela SEMED? Se sim, quais as temáticas e o período de tempo em que elas são realizadas?
3. Qual a sua opinião quanto ao desenvolvimento da educação na perspectiva integral de ensino na escola?
4. Como o tempo educacional ampliado contribui para um melhor desenvolvimento dos educandos?
5. É possível desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva em sala de aula?
6. Na sua opinião, o que é altas habilidades/superdotação (AH/S).
7. Você já recebeu formação acerca da temática “Altas habilidades/superdotação”? Se sim, relate um pouco dessa experiência.
8. Com base em sua formação acadêmica, você conseguiria identificar um estudante com AH/S? Porquê?
9. Na sua perspectiva, como deve ser este processo de identificação?
10. Na sua opinião o currículo da escola integral já contempla a necessidade educacional desses alunos com AH/SD?
11. Como você acha que deveria ser o atendimento educacional para este educando na escola regular?
12. Você acha que ele precisa de um atendimento educacional especializado? Qual e porquê?
13. A perspectiva da educação integral contempla o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, então é possível estimular o talento do sujeito e acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem do educando com AH/S? Como isto pode acontecer? Justifique a sua resposta.

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Educação Integral e as possibilidades de desenvolvimento das Altas Habilidades/ Superdotação.

Orientadora: Andrezza Belota Lopes Machado

Pesquisadora: Gleiciane Álice Oliveira de Carvalho

Natureza da pesquisa: a/o Sra. /Sr. está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa intitulada “Educação Integral e as possibilidades de desenvolvimento das Altas Hailidades/Superdotação” e que tem como objetivo geral: Compreender como a construção do currículo na perspectiva da Educação Integral podem contribuir para o processo de desenvolvimento das AH/S

1. Participantes da pesquisa: Gestora, Pedagoga (s) e Professora (s) da Rede Municipal de Ensino.

2. Envolvimento na pesquisa: sua participação é muito importante para compreendermos como o currículo na perspectiva da Educação Integral pode contribuir para o desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação, mas a/o Sra. /Sr. tem liberdade de se recusar a participar, sem qualquer prejuízo para a/o Sra. /Sr. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto.

3. Sobre as entrevistas: terá um roteiro semiestruturado podendo surgir mais questões conforme avançar a entrevista.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade e/ou saúde.

5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento de quem forneceu as respostas e, os dados serão utilizados e publicados para a escrita da monografia, entretanto utilizaremos siglas e pseudônimos para garantir a preservação das identidades dos sujeitos.

6. Benefícios: ao participar desta pesquisa a/o Sra. / Sr. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação, de forma que o

conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa oportunizar conhecimento científico, onde pesquisador (a) se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Orientadora: Andrezza Belota Lopes Machado (Cel: 99112-3191)

Pesquisadora: Gleiciane Álice Oliveira de Carvalho (Cel: 99477-9859)