

O ensino de química no contexto dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Wesley Carvalho^{1*}, Verenna Barbosa Gomes², Mayara Soares de Melo³

*wesleycarvalhobsb@gmail.com

¹Universidade Católica de Brasília (PQ), ²Universidade Católica de Brasília (PQ), ³Instituto Federal Goiano Campus Avançado Cristalina (PQ).

Palavras-Chave: Ensino de química. Altas Habilidades/Superdotação. Educação especial.

RESUMO: Legalmente, o comportamento de superdotação apresenta-se quando há interação no aluno de uma habilidade acima da média, um elevado envolvimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Essa pesquisa buscou investigar algumas questões das relações entre os alunos com altas habilidades/superdotação e o professor de Química das escolas do Distrito Federal a partir da delimitação do perfil docente quanto à concepção, identificação e estratégias de ensino utilizadas. Os resultados indicam que boa parte dos professores não sabe e nunca foi esclarecida que esses alunos enquadram-se na Educação Especial. Embora a maioria dos professores afirme não ter experiência com esses alunos, parte considerável teve ou ainda tem alunos com essas características. A inteligência acima da média foi a característica mais citada pelos docentes e parte considerável deles tem dificuldade na realização de processos de identificação e adoção de estratégias de ensino com esses alunos.

Introdução

A legislação começa a contemplar os alunos superdotados em 1971, com a lei nº 5692 (BRASIL, 1971). Entretanto, esta só menciona o termo “Superdotado”, não o definindo. O conceito legal vigente de alunos com AH/SD é dado pela Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em outubro de 2009. O dispositivo institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Nesse conceito, alunos com AH/SD são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

A definição do CNE converge com a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1986), a qual estabelece que o comportamento de superdotação apresenta-se quando há a interação de três características no discente, a saber: capacidade ou habilidade acima da média, elevado envolvimento com a tarefa e criatividade.

Os alunos portadores de AH/SD estão contidos na modalidade Educação Especial, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

No que tange ao processo de identificação dos educandos com AH/SD ou traços dessas altas habilidades, Negrini e Freitas (2008) orientam que isso é feito no sentido de não “rotular” estes indivíduos, não formar um grupo de elite, ou tantas outras caracterizações feitas nessa direção, normalmente associadas a inúmeros mitos. Identificar essas pessoas permite que elas sejam atendidas proporcionalmente às suas reais necessidades e interesses para o desenvolvimento e estímulo de suas habilidades.

Tratando-se de um aluno já identificado, sua educação deve submeter-se a um atendimento educacional especializado, que compreenda o enriquecimento e diferenciação curricular, a aceleração do programa escolar, a integração em classes

comuns e, principalmente, a recepção e orientação desses alunos por profissionais com especialização adequada, em especial os professores. Porém, segundo Antipoff e Campos (2010), a situação do cotidiano escolar permite assumir que a relação entre os educadores e educandos com traços de altas habilidades, no tocante ao seu tratamento e receptividade, tem sido limitada.

Os alunos com AH/SD possuem perfis heterogêneos, por isso Alencar *et al.* (2004) sinaliza que o mais adequado é o planejamento de uma proposta educacional de forma individualizada, contemplando a identificação e desenvolvimento de talentos diversos.

No contexto escolar, o professor pode dividir a prática educacional com o sujeito em avaliação. As avaliações propostas pelos professores, bem como sua relação com esses alunos no cotidiano escolar, trabalhadas minuciosamente, permitem levantar questões fundamentais que auxiliam na identificação dos alunos com altas habilidades. Essas avaliações devem qualificar o elevado nível de criatividade nas atividades, realizadas em sala de aula, atrelado ao seu grande envolvimento com essas tarefas e seu destaque nas habilidades gerais e/ou específicas. O exame dessas questões deve partir de uma análise psicológica, sócio-interacionista e, principalmente, pressupondo a formação do docente na perspectiva do aluno com AH/SD.

Porém, a formação do professor continua sendo um dos grandes desafios enfrentados pela educação. A formação docente dá-se em processo permanente e contínuo, porém os professores já possuem concepções sobre o ato de ensinar que são muito simples e ingênuas. Segundo essas concepções, para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. Esta visão simplista é, por sua vez, reforçada pelo modelo usual de formação naqueles cursos, que é calcado na racionalidade técnica (SCHNETZLER, 2002).

O problema investigado nesse trabalho envolve a delimitação do perfil do professor de Química no que tange à sua percepção e identificação de alunos com AH/SD. Considerando que não há muitos estudos direcionados à área de ensino de Química na perspectiva dos alunos com AH/SD, pesquisas com esses professores acerca desses discentes não deixam contundentes e claros essas relações das percepções, identificação e estratégias educacionais inclusivas.

A importância de formar professores esclarecidos a respeito de AH/SD e sua poderosa atuação na potencialização desses talentos evita a concepção e perpetuação de conceitos próprios. Isso evita a rotulação e mistificação desses alunos, situações culturalmente difundidas. Não possuindo conceitos fundamentais bem claros, os docentes adotam práticas de exclusão dos alunos de processos de AH/SD, ou ainda, isolando-os em salas de aula.

Portanto, o objetivo desse estudo é investigar como se dão as relações entre o aluno com AH/SD e o professor de química. Para isso, foram analisadas as concepções e percepções desses professores acerca desses alunos; a identificação desses alunos por parte dos professores; e ainda, as estratégias de ensino que esses docentes desenvolvem para trabalhar com esse público.

Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa tem uma abordagem de caráter qualitativo, na qual se predomina a interpretação dos fatos através da observação, descrição e compreensão e maior aprofundamento do fenômeno em questão. Lüdke e André (2008) pontuam que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada por meio do trabalho intensivo de

campo. Além disso, tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que se observa (LÜDKE e ANDRÉ, 2008).

Participaram como sujeitos da pesquisa 20 professores de Química da Educação Básica da Rede Pública do Distrito Federal. A escolha desses foi feita por meio de visitas a escolas localizadas em Brasília e regiões administrativas do DF.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário semi-estruturado, combinando perguntas “abertas” e “fechadas”, aplicado aos professores das escolas referidas.

As respostas às perguntas fechadas foram tratadas por análise estatística. Já às perguntas abertas, o tratamento dos seus dados foi feito por meio de análise de conteúdo. O referencial metodológico que norteou a análise dos dados das respostas às perguntas “fechadas” foi o proposto por Bardin (2011), por meio da análise de conteúdo. Esse método corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011). A análise de conteúdo sugere a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

Resultados e Discussão

Com relação à formação e experiência dos professores, todos cursaram graduação em Química, e a maioria (55%) possui experiência em todas as séries do Ensino Médio. Quanto ao tempo de docência, 50% deles afirmaram possuir de 10 a 20 anos de experiência e, aproximadamente, um terço afirmou possuir de 20 a 30 anos.

Questionados sobre suas titulações, a maioria respondeu possuir mestrado. Além disso, a maioria dos professores (60%) possui ainda cursos de formação continuada. Os cursos mais citados por esses professores foram: Educação Ambiental (15%), Química (15%) e Ensino de Química (15%). Outros foram citados em menor porcentagem. Mesmo tendo realizado diversos cursos de formação continuada, quando questionados, especificamente, sobre possuir formação continuada na área de Educação Especial, 55% deles afirmaram não ter realizado. Dos 30% que afirmaram possuir, a maior porcentagem citou cursos na área de AH/SD.

Cabe ressaltar que a formação continuada não é o bastante para promover melhorias na atividade profissional, é preciso que o professor associe essa experiência com a expectativa de transformação do contexto escolar em que está inserido. Esses conhecimentos vão adquirir sentido ou não no contexto escolar em função dos processos culturais, das relações dialéticas entre professores-professores e professores-alunos. É necessário aplicar o fator cognitivo aos contextos individuais.

Nóvoa (1995) pontua que a formação de professores não está resumida ao simples acúmulo de diplomas, cursos, conhecimentos, mas a associação disso ao trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal. A formação do educador na área da Educação Especial com especialização em AH/SD é importante por favorecer o processo de identificação e promover melhorias no atendimento desses estudantes. Segundo Piske (2011), é importante que os docentes conheçam as dificuldades dos seus alunos superdotados e isso é favorecido com formação complementar específica na área.

Nos cursos de formação continuada citados pelos professores não há menção a cursos no campo da Educação Especial relacionado especificamente à AH/SD. Isso

pode ser explicado pela falta de divulgação desse tipo de educação na rede pública de ensino. Entretanto, é importante destacar que no questionamento específico a respeito de cursos na área de Educação Especial, permitiu-se a associação dela aos alunos com AH/SD.

Sobre a experiência de prática docente com estudantes com AH/SD, a maioria (55%) dos professores afirmou não possuir experiência com esses alunos. Houveram ainda, alguns docentes (5% do total) que sequer sabem a respeito desse conceito. Esse resultados corroboram com pesquisas constantes da literatura, como, por exemplo, a de Maia-Pinto e Fleith (2002) com professores do Distrito Federal, sendo identificado que 32% desses professores afirmaram nunca terem tido um aluno superdotado em sala de aula. Observa-se assim, um percentual menor quando comparado com o presente estudo.

Embora a maioria dos docentes tenha afirmado não possuir experiência com esses alunos, alguns reconhecem já terem trabalhado com alunos com esse perfil, como observado no relato do Professor Marcos: *“Ao longo dos anos de docência sei que já trabalhei com alunos superdotados, mas não diagnosticados. Há um tempo atrás não se dava muita importância a esses alunos diferenciados.”*

Esse quadro pode ser reflexo da dificuldade de diagnóstico de alunos com AH/SD, que exige, além de um olhar clínico do professor, uma equipe interdisciplinar formada por psicólogos, psicopedagogos e profissionais da educação. Todos devem atuar em conjunto e tomar as medidas necessárias com prontidão.

Com relação a compreensão do conceito de AH/SD e seu enquadramento na Educação Especial, a maioria (85%) dos professores afirmou saber o que são alunos com AH/SD, destacando-se os cursos, as leituras e a mídia como os principais meios de se informarem sobre isso. Além disso, grande parte dos professores consideram que os alunos com AH/SD estão enquadrados na modalidade de Educação Especial. Todavia, há uma porcentagem alta (40%) daqueles que afirmam que os referidos discentes não se enquadram na modalidade de Educação Especial. Esse resultado pode ter sido influenciado pela outra questão da pesquisa que tratava de cursos na área de Educação Especial, o que permitiu a associação da Educação Especial a esses alunos. Sobre isso, Antipoff e Campos (2010) destacam que, desde a lei 5692/71, há menção ao superdotado (expressão utilizada à época), enfatizando a necessidade desse tipo de educando receber um atendimento diferenciado. Em consonância com a legislação, os resultados mostram diversos relatos de professores que concordam com o enquadramento dos alunos com AH/SD na modalidade de Educação Especial além de apresentarem as justificativas para essa concordância. Dentre as citações, as de maior destaque foram agrupadas nas seguintes categorias: (1) Necessidade de atendimento especial pelo professor: *“São alunos que necessitam de um tratamento/ atenção/ atendimento/ preparação especial/ diferenciada por parte do professor”*; (2) Necessidade de estímulo constante: *“Pois devem ser constantemente estimulados. Terem suas habilidades exercitadas constantemente e recebendo apoio nesse ato. Se não houver estímulo podem perder o interesse e/ou não desenvolver mais suas habilidades.”*; e (3) Habilidades diferenciadas: *“São alunos com capacidade de aprendizagem/habilidades diferenciadas”*.

Dos 40% que afirmaram que os referidos discentes não se enquadram na modalidade de educação especial, consideram, em suas narrativas, que: *“A educação especial precisa de pessoas com qualificação específica.”* *“Os alunos superdotados precisam apenas serem orientados e não é o caso da educação especial.* Esses resultados indicam a dificuldade dos professores no processo de diagnóstico desses alunos. Alguns ainda afirmaram que, a prioridade de identificação e trabalho é dada

aos alunos com dificuldade de aprendizagem e não aos com AH/SD. Isso pode ser um reflexo de como as escolas têm compreendido o atendimento aos alunos especiais. Os estudos de Maia-Pinto e Fleith (2002) relatam que, embora existem hoje programas para atendimento a alunos especiais nas escolas, a grande maioria está direcionada para crianças infradotadas ou para crianças deficientes.

Sobre as percepções dos docentes com relação aos estudantes com AH/SD, a maioria (22%) referem-se a alunos com habilidades/aptidão em alguma área específica do conhecimento, como por exemplo música, exatas etc. Segundo relato de um dos professores: *“Tratam-se de alunos que não se interessam por tudo e focam sua atenção em áreas específicas do conhecimento, onde há maior facilidade de aprendizagem e melhor desempenho”*. Maia-Pinto e Fleith (2002) obtiveram resultados semelhantes, sendo a capacidade e/ou desempenho extraordinário em áreas específicas a percepção mais ressaltada pelos professores da rede pública do DF. A maior facilidade de aprender/compreender os conceitos ensinados apareceu em apenas 12% das citações.

A criatividade foi pouco elencada pelos docentes, sendo abordada em apenas 6% das citações. Em estudos realizados por Westby (1997), no tocante às concepções dos professores sobre os educandos criativos, o conceito de criatividade apresentado pelos professores não é o mesmo sugerido por especialistas e pesquisadores. Isso pode levar os docentes rejeitarem alunos criativos, uma vez que desconhecem as características pessoais associadas à criatividade.

Uma outra percepção que apareceu nas respostas foi a associação de AH/SD com dificuldades nas relações interpessoais ou transtornos mentais, aparecendo em 8% das citações. Sobre isso, Antipoff e Campos (2010) relatam que alguns estudos relacionam indivíduos portadores de superdotação como sendo emocionalmente instáveis. Primeiro, por não poderem ser quem realmente são, na tentativa de se igualarem aos demais, o que pode ocasionar uma angústia significativa e até a perda da identidade. Segundo, por serem ridicularizadas pelos pares ou, até mesmo, pelo fato de serem ainda emocionalmente imaturas para lidar com as questões que já conseguem compreender racionalmente. Entretanto, Baker (2004) observa que, embora muitos educadores acreditem que estudantes superdotados tenham maior predisposição a problemas de relacionamento, à depressão e ideias suicidas, não há evidência empírica que substancie tal posição. Esses fatos podem ocorrer devido ao processo de segregação e desvalorização da comunidade escolar, considerando as características típicas de um aluno com AH/SD.

A inteligência/conhecimento acima da média é mencionada, também, por 6% das citações dos professores. Uma pequena parte das citações (4%) alertam que os docentes não sabem ou nunca foram esclarecidos sobre o assunto. Os professores ainda foram questionados sobre as características dos alunos com AH/SD. As respostas que mais destacaram-se estavam relacionadas à inteligência/percepção/compreensão acima da média e maior facilidade em desenvolver algum tipo de atividade, ao comportamento e à inadaptação com a escola e baixo rendimento escolar. Em relação às características comportamentais, é preciso um olhar mais cuidadoso dos professores. Segundo Webb (2000), muitas vezes o indivíduo com AH/SD é rotulado como neurótico, com personalidade histriônica ou narcisista, com distúrbio hiperativo com déficit de atenção, perturbação de déficit de atenção, distúrbio de oposição, perturbação obsessivo-compulsiva e perturbações de humor tais como a ciclotimia, distímia, depressão e perturbação bipolar.

Já em relação à inadaptação com a escola, é necessária uma percepção mais criteriosa, buscando-se compreender os fatores que levam os estudantes com AH/SD

a um baixo rendimento escolar e a falta de interesse pela aula. Alunos faltosos e desinteressados também foram mencionados em 14% das citações. Almeida e Capellini (2005) pontuam que isso pode estar relacionado à falta de interesse e motivação para os estudos acadêmicos e para a rotina escolar, bem como a dificuldades de ajustamento aos grupos de colegas. E também, cabe ressaltar que muitas vezes os docentes ignoram o perfil desses alunos, tratando-os como iguais perante os demais estudantes, desconsiderando sua maior facilidade na assimilação de conteúdo e sua busca por desafios.

Em relação à identificação dos estudantes com AH/SD, 45% dos professores afirmam que tiveram e que ainda têm alunos com AH/SD. Desses professores, 67% afirmam terem tido de 1 a 15 alunos e 33% de 16 a 30 alunos durante sua experiência profissional.

Quase a metade dos docentes (45%) afirmam que já tiveram ou ainda têm alunos com habilidades específicas acima da média. Desse percentual, todos afirmam que tiveram entre 1 a 15 alunos com essas características durante toda a prática docente. A maioria (60%) dos professores afirmou ter tido ou ainda ter alunos muito envolvidos com as tarefas executadas em sala de aula. Desse percentual, 83% dos professores afirmaram ter tido de 1 a 15 alunos durante toda a experiência docente. E uma porcentagem considerável (40%) dos professores afirmam que já tiveram ou que ainda têm alunos com elevados níveis de criatividade em sala de aula. Durante toda a prática docente, 87% dos professores afirmam terem tido de 1 a 15 alunos com esse perfil.

Apesar dos professores identificarem essas características nos discentes, 90% daqueles afirmam não utilizá-las e nem outros critérios na identificação de alunos que apresentam características de AH/SD. O número de alunos identificados com traços de AH/SD poderia ser muito maior se os professores sistematizassem o processo de identificação desses alunos, mesmo diante da heterogeneidade de perfil desse alunado. Conforme relatam Maia-Pinto e Fleith (2002), o professor ou não sabe identificar o discente portador de AH/SD, ou quando o identifica, não sabe o que fazer para auxiliá-lo no incremento de suas habilidades.

Uma pequena parte dos docentes (10%) associou AH/SD às características como: rendimento acima da média, soluções criativas para os problemas do cotidiano, espírito de liderança, curiosidade, boa memória, iniciativa, facilidade de aprendizagem, alto desempenho e senso de humor. Essas características relacionadas encontram-se nos resultados obtidos por Pérez (2008) e Delpretto (2009).

Parte considerável (55%) dos professores afirmam que tiveram alguma dificuldade no processo de identificação de alunos com AH/SD, destacando-se a quantidade de alunos como o maior obstáculo. Isso pode ser observado nas narrativas dos professores: *"São muitos os alunos (às vezes em torno de 600 em um ano) e poucas aulas, ficando difícil uma maior observação do aluno individualmente"; "Normalmente trabalhamos com um número excessivo de alunos em sala e isso dificulta a observação dos alunos individualmente, o que dificulta a identificação dos alunos com altas habilidades"; "Com 40/45 alunos em cada turma, não há condições em sua identificação"; "Devido ao elevado número de alunos, fica difícil de trabalhar com esses alunos"*. Além disso, 90% dos professores pesquisados, admitiram não utilizar critérios ou características na identificação desses alunos. Isso reflete-se nas dificuldades na identificação desse tipo de aluno. Azevedo e Mettrau (2010) enfatizam que o professor desempenha um papel significativo nesse processo de identificação, pois ele observa o aluno em sua sala de aula e, através dessa observação, faz a indicação se ele apresentar características de AH/SD para compor a avaliação mais

global. É importante destacar que para que ocorra a identificação dos alunos pelos profissionais que avaliam as AH/SD, faz-se necessária, também, a indicação através de seus professores, colegas, pais e familiares, entre outros. O aluno é indicado para avaliação e participação em programas especiais existentes quando são observadas suas habilidades, talentos, envolvimento com a tarefa e criatividade em sala de aula.

Sobre as estratégias educacionais utilizadas pelos professores para o desenvolvimento de habilidades específicas com estudantes com AH/SD, o estímulo/incentivo foi a citada pelos professores com 41%. Essa estratégia também apareceu no estudo de Maia-Pinto e Fleith (2002), porém não com maior percentual. O acompanhamento/atenção/orientação do professor teve 23% das citações e o encaminhamento à sala de recursos/núcleo de altas habilidades teve 18%. A utilização de estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula, considerando a diversidade do perfil discente, é feita por 70% dos professores. Dentre essas estratégias, 47% delas são a utilização de ferramentas educacionais, tais como: jogos, apresentação de seminários, cruzadinhas, lista de exercícios, entre outras.

Quanto à adoção de estratégias de ensino com alunos AH/SD, 80% dos professores afirmam não adotarem nenhum tipo. O percentual que adota (15%) informa impor maiores desafios às aulas e atividades com maior grau de dificuldade quando há a percepção de alunos com potencial elevado. Além disso, informou-se também a adoção de trabalhos de adequação curricular e contato com sala de recursos.

Não obstante haja a boa vontade dos professores em enriquecer e diversificar as estratégias de ensino, todas são consideradas convencionais e tradicionais, podendo apenas tornar o ambiente de ensino tão monótono quanto já é. Essas estratégias devem ser calcadas na relação dialógica entre professores e alunos. O docente deve respeitar a bagagem cultural do aluno, seu contexto social, seus saberes construídos ao longo do tempo e ainda seus limites de aprendizado que podem ser atingido naquele momento.

Sobre as necessidades elencadas pelos docentes para o ensino de estudantes com AH/SD, a carência na realização de cursos/formação continuada/especialização que os preparem para identificar e/ou atuar com esses alunos foi elencada, com 44%, como a maior necessidade formativa dos docentes.

A preparação e especialização dos professores devem acontecer como medida preventiva e de acordo com as necessidades contextuais dos ambientes educativos. Apesar dos entedimentos a cerca da identificação de alunos com AH/SD ainda caminharem aquém do que deveria ocorrer, conhecer e estar preparado para lidar com esse tipo de educando configurará em um avanço significativo, pelo menos por parte da cadeia docente, no diagnóstico e desenvolvimento das potencialidades dessa classe discente.

De acordo com Vilela-Ribeiro e Benite (2010), assim como em todas as outras áreas do conhecimento, o professor da área de ciências deve estar preparado para lidar com as diferenças dos alunos em sala de aula, inclusive com aqueles com necessidades educativas especiais, e, por isso, a importância de discutirem-se as políticas educacionais de formação inicial de professores de ciências.

A atuação das escolas, prestando suporte aos professores, pode tornar-se um grande fator de impacto nesse processo e teve 28% das citações dos docentes pesquisados. Esse resultado remete à afirmação de Freitas (2006), quando afirma que indicar que uma boa formação profissional, aliada a um contexto educacional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho e a colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho, é um ingrediente sem o qual não se alcançará a qualidade pretendida na educação.

Já, a falta de preparação/formação na graduação apareceu em 16% das citações. Neste sentido, Castanho (2007) aponta que a universidade tem um papel fundamental na criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação adicional do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas suas formas.

A maior parte dos professores (65%) informou que a formação inicial em química não contribuiu para o trabalho com alunos com AH/SD. Segundo relato de um dos professores: *“Minha formação não contribuiu em nada para atuar com o aluno especial. Somos formados para ensinar o aluno considerado “Normal” (com nível de aprendizagem que está na média)”*. Esses resultados corroboram com a pesquisa de Procópio (2010), o qual, em trabalho realizado com professores formadores e professores em formação, constatou a carência de formação específica a esses educadores por conta da falta de conhecimento sobre as políticas públicas de Educação Inclusiva e completa incompreensão do conceito de AH/SD.

A inexistência de discussão e compartilhamento de conhecimentos específicos com a comunidade acadêmica, durante a formação docente, obriga o profissional a agir com base no senso comum ou tratar certa situação enfrentada com indiferença. O docente, no contexto escolar, age com base na sua experiência prática. Muitas vezes exime-se da tomada de decisões por falta de embasamento teórico. Na perspectiva dos alunos com AH/SD, pode excluir esses de um avanço significativo no seu potencial, ao tratá-los como iguais.

Considerações Finais

Embora o tempo de experiência docente seja relativamente alto, a maioria dos professores afirmam não possuir experiência com os alunos AH/SD, no entanto afirmam saber o que são esses alunos. Os cursos de formação continuada podem ter ajudado de alguma forma, pois da pequena parte de professores que possuem cursos na área de educação especial, a maioria é em altas habilidades.

Conquanto a maioria dos professores afirme não ter tido experiência com alunos portadores de AH/SD, quase a metade daqueles afirma que já teve ou ainda tem alunos com habilidades específicas acima da média. Mais da metade dos professores afirmou ter tido ou ainda ter alunos muito envolvidos com as tarefas executadas em sala de aula e uma porcentagem considerável afirma que já teve ou ainda tem alunos com elevados níveis de criatividade em sala de aula. Como previsto, isso indica que, de fato, uma grande parcela dos docentes não sabe o que são alunos com AH/SD, embora afirme saber.

Outros resultados corroboram a fragilidade conceitual dos docentes e suas percepções sobre esse perfil de aluno. Boa parte dos professores ainda não sabe que os alunos com AH/SD estão enquadrados na modalidade de educação especial. Os docentes ainda são envolvidos pelo mito da rotulação desses alunos no que tange às suas características sócio-emocionais. Talvez pela inadaptação à escola e falta de interesse pela aula. Essa indiferença muitas vezes pode ser confundida com transtornos de comportamento.

A pesquisa ratifica resultados na literatura, indicando que ainda há, no Distrito Federal, uma parcela de docentes da educação básica que não sabe ou nunca foi esclarecida sobre AH/SD.

As percepções dos professores de Química sobre alunos com AH/SD perpassam, em sua maioria, por alunos com habilidades/aptidão em alguma área específica do conhecimento. A criatividade é abordada em pequena porcentagem das

citações dos professores. Entretanto, somente a característica inteligência/percepção/compreensão acima da média foi citada pela maioria dos professores.

As percepções dos professores são fragmentadas. Não se consideram as interações de vários fatores propostas nas concepções legais e da Teoria dos Três Anéis, utilizados como arcabouço teórico nessa pesquisa para o conceito de AH/SD.

Apesar dos perfis heterogêneos desses alunos, as percepções dos professores devem convergir com o conceito aceito na literatura. Isso é relevante na esfera do processo de identificação desses discentes.

A grande maioria dos professores informa utilizar estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula, considerando a diversidade do perfil discente. Entretanto, ainda prevalecem estratégias conservadoras, tradicionais e reacionárias.

A extensa maioria dos professores não adota estratégias de ensino com alunos portadores de AH/SD. Aqueles que adotam, fazem-no impondo maiores desafios às aulas e fornecendo atividades com maior grau de dificuldade quando há a percepção de alunos com potencial elevado. Já nas as estratégias educacionais que poderiam ser tomadas pelos professores com os alunos AH/SD, o estímulo/incentivo para desenvolvimento de habilidades específicas foi a estratégia educacional mais destacada, e isso é fundamental para a potencialização de determinadas aptidões.

A carência na realização de cursos/formação continuada/especialização que preparem o professor para atuar com alunos AH/SD foi pontuado como a maior necessidade formativa dos docentes.

A invisibilidade desses alunos continuará perpetuando-se enquanto não houver o investimento na formação continuada no contexto das Altas Habilidades/Superdotação. Alunos com diversos perfis continuarão surgindo nos contextos escolares, entretanto cabe ao poder público e à academia acompanharem e apreciarem essa evolução, estudando e extendendo os conhecimentos acerca das AH/SD à comunidade escolar. No entanto, o primeiro passo ocorre na graduação dos docentes. Licenciarmos alunos sem compreensões acerca de AH/SD é o grande obstáculo a ser enfrentado. Os resultados dessa pesquisa chamam atenção ao mostrarem que grande parte dos professores informou que a formação inicial em Química não contribuiu para o trabalho com alunos com AH/SD.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FELDHUSEN, John F.; FRENCH, Brian. Identificando talentos, aspirações profissionais e pessoas mais admiradas por estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), p. 11-16. 2004.

ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lúcia M.F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Revista Educação*. Porto Alegre – RS, n. 1 (55), ano XXVIII, p. 45-64, Jan./Abr. 2005.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo. Volume 14, Número 2. 301-309. Julho/Dezembro, 2010.

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília. Volume 30, n. 1, p. 32-45, março, 2010.

BAKER, Jean, A. Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. In: S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (pp. 21-30). Thousand Oaks: Corwin. 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011. 229 p.

BRASIL. Lei no 5692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau. Brasília: Diário Oficial da União. 1971. In: Diário Oficial da União. Brasília, ano CLX, n. 153, seção 1, p.4, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislação>> Acesso em: 18 março 2015.

BRASIL. Resolução nº 4, de 5 de outubro de 2009. Conselho Nacional de Educação/Câmara de educação básica CNE/CEB. In: Diário Oficial da União. Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção1, p.17 Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/897119/pg-17-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-10-2009>> Acesso em: 18 março 2015.

CASTANHO, Denise Molon. *Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em universidades e centro universitário de SANTA MARIA – RS*. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – UFMS, Santa Maria, Rio Grande do Sul. 127 f., 2007.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. *A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, Rio Grande do Sul. 106 f. 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão. *A Formação de Professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo*. In: RODRIGUES D. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. pp. 161-181. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2008. 99 p.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. *Percepção de professores sobre alunos superdotados*. Rev. Estudos de Psicologia. PUC-Campinas. Volume 19, n. 1, p. 78-90, janeiro-abril, 2002.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. *Alunos com altas habilidades/superdotação e seu atendimento em uma escola pública: uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional*. Contrapontos. Itajaí. Volume 8, n.3, p. 433-448, , setembro-dezembro, 2008.

NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Ed.: Dom Quixote, 1995. 188 p.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. (Tese de Doutorado). Rio Grande do Sul, Porto Alegre. PUC. Faculdade de Educação, 2008.
PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. Diversidade e inclusão: o direito à educação de alunos superdotados. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. PUCPR. Curitiba. Novembro, 2011. Anais... Disponível em:
http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4341_2306.pdf. Acesso em 28 de março de 2016.

PROCÓPIO, Marcos Vinícios Rabêlo. Altas Habilidades/Superdotação: necessidades formativas dos professores de ciências na perspectiva da educação inclusiva. 2010. 108 f. (Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

RENZULLI, Joseph Sternberg. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Orgs.). Conceptions of giftedness New York. Cambridge University Press, 1986. pp. 53-92.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A pesquisa em ensino de química no Brasil: Conquistas e perspectivas. Química Nova, Vol. 25, Supl. 1, p. 14-24, 2002.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavaro. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. Ciência & Educação. Bauru. V. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

WEBB, James T. Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children. Ed: Great Potential Press, 2000.

WESTBY, Erik L. Do teachers value creativity. Gifted and Talented International, v. 12, p. 15-17, 1997.