

Sónia Natércia Ferreira Camelo

Os Alunos Sobredotados no Olhar dos Docentes do 1º Ciclo



Universidade Fernando Pessoa

Porto

2014

Sónia Natércia Ferreira Camelo

Os Alunos Sobredotados no Olhar dos Docentes do 1º Ciclo



Universidade Fernando Pessoa

Porto

2014

Sónia Natércia Ferreira Camelo

Os Alunos Sobredotados no Olhar dos Docentes do 1º Ciclo

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, realizado sob orientação da Prof. Doutora Tereza Ventura.

Resumo

A educação dos alunos sobredotados é uma preocupação ascendente por parte dos profissionais da educação, bem como dos investigadores nos domínios da psicologia e das ciências da educação. Contudo, a complexidade e multidimensionalidade da sobredotação e a falta de consenso em relação à sua definição emergem como obstáculos à identificação e conseqüente intervenção educativa adequada à especificidade de cada aluno.

A escola de hoje é e deve ser cada vez mais um local de inclusão, onde todos têm igualdade de oportunidades, tal como realça o decreto-lei 3/2008:

Promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

O presente estudo visa perceber se as práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo incluem, de facto, os alunos sobredotados e compará-lo com o que a investigação tem dado a conhecer, contribuindo para o aumento do conhecimento sobre esta temática e, principalmente para a procura de soluções educativas mais ajustadas às características e necessidades destes discentes.

Para a recolha de dados adotou-se uma metodologia de investigação que combinou as abordagens qualitativa e quantitativa tendo sido aplicados questionários a 100 docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico que exercem funções em estabelecimentos de ensino públicos ou privados em Portugal. Constituiu-se a amostra maior possível pelo método de amostragem em bola de neve, a partir de um núcleo de docentes contactável diretamente pela investigadora.

Os resultados obtidos nesta investigação permitem salientar que os docentes não se consideram preparados para uma inclusão bem sucedida dos alunos sobredotados, não estão informados, no que diz respeito aos alunos sobredotados nem sempre aplicam a diferenciação pedagógica no atendimento destes alunos. A prática de atendimento que

mais usam/preconizam é o Enriquecimento da turma. As estratégias com envolvimento da comunidade, por exemplo, são menos valorizadas.

(Tourón, 1999), refere que:

Os alunos sobredotados existem, estão aí e continuarão a estar, podemos identificá-los ou não, reconhecê-los ou não. O importante é não arruinar as suas possibilidades por abandono ou negligência, por comodidade ou ignorância. A tarefa, sem dúvida, merece a pena.

Abstract

The education of gifted students is a rising concern among education professionals and researchers in the fields of psychology and educational sciences. However, the complexity and multidimensionality of giftedness and the lack of consensus on its definition emerge as obstacles to the identification and consequent appropriate educational intervention to the specific needs of each student.

The school today is and should be increasingly a place of inclusion, where everyone has equal opportunities as enhances the decree law 3/2008:

Promote equal opportunities, value education and encourage improvements in the quality of education. A key aspect of this quality is the promotion of a democratic and inclusive school, oriented to the educational success of all children and young people. To that extent it is planning a flexible education system, based on an integrated global policy, able to respond to the diversity of characteristics and needs of all students who require the inclusion of children and young people with special educational needs in the context of a quality policy oriented to the educational success of all students.

This study aims to understand whether the pedagogical practices of teachers include the 1st cycle, in fact, gifted students and compare it with what research has made known and contribute to the increase of knowledge on this subject, and especially for demand for educational solutions more adjusted to the characteristics and needs of these students.

For data collection was adopted-a research methodology that combined the qualitative and quantitative approaches were applied questionnaires to 100 teachers of the 1st cycle of basic education serving on public or private educational institutions in Portugal.

Constituted the largest sample possible for sampling in snowball from a core of teachers contactable directly by the researcher.

The results of this research are used to point out that teachers do not consider themselves prepared for successful inclusion of gifted students. There are informed with respect to gifted students. Not always apply adaptive education in meeting these students and the practice of care for gifted, teachers of the 1st cycle of basic education more use / recommend is the enrichment of the class. The strategies with community involvement, for example, are less valued.

(Tourón, 1999) states that:

Gifted students exist, there are and will continue to be, we can identify them or not, recognize them or not. The important thing is not ruining your chances for abandonment or neglect, for convenience or ignorance. The task, no doubt, it is worth.

Agradecimentos

A todos os participantes, que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta investigação se tornasse possível.

À Professora Doutora Tereza Ventura, pela dedicação, comprometimento, perseverança e profissionalismo.

À minha família, em especial ao meu marido e às minhas filhas por toda a compreensão e carinho.

A todos, Muito Obrigada!

INDICE GERAL

Resumo -----	v
Abstract -----	vi
Agradecimentos -----	viii
Índice -----	ix
Índice de figuras -----	xi
Índice de gráficos -----	xi
Índice de tabelas -----	xi
I – INTRODUÇÃO -----	13
II – REVISÃO DA LITERATURA -----	16
1 – Necessidades educativas especiais -----	16
2 - Sobredotação -----	20
i – Identificação e caracterização dos sobredotados -----	28
3 – Inclusão -----	36
i – Inclusão dos sobredotados no 1º Ciclo -----	39
4 – Motivação -----	44
i – Efeitos da motivação no desenvolvimento do aluno -----	47
5 - Pedagogia diferenciada -----	49
i – Pedagogia diferenciada para sobredotados -----	54
i.i – Aceleração -----	56

i.ii – Enriquecimento -----	58
i.iii - Agrupamento -----	60
ii - Outras estratégias -----	62
III – ESTUDO EMPÍRICO -----	64
1 - População alvo e participantes -----	64
i. Caracterização da amostra inquirida -----	65
2 - Objetivo do estudo e pergunta de partida -----	67
3 - Metodologia da investigação -----	68
i. – Hipóteses -----	69
4 – Procedimentos -----	69
5 - Apresentação dos resultados -----	71
i. Análise descritiva -----	71
ii. Verificação das hipóteses -----	90
6 - Discussão dos resultados -----	93
7 - Conclusões, limitações e recomendações para prosseguimento da investigação -----	97
IV – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	99
ANEXOS -----	114

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS**Índice de figuras**

Figura nº1 - Modelo diferenciado de sobredotação e talento (adaptado de Gagné, 2000)	23
Figura nº2 - Conceção de Sobredotação dos três Anéis de Renzulli (adaptado de Renzulli, 1978)	24

Índice de gráficos

Gráfico nº1 - Género dos inquiridos	65
Gráfico nº2 - Sente necessidade de ter formação na área da Educação Especial?	72
Gráfico nº3 - Considera relevante os professores terem incluída na sua formação inicial uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais?	72
Gráfico nº4 - Já lecionou ou leciona este ano em turmas com crianças sobredotadas?	73
Gráfico nº5 - Já participou na elaboração de um plano de desenvolvimento para alunos sobredotados?	75
Gráfico nº6 - Tem conhecimento acerca da legislação que contempla os alunos sobredotados?	77
Gráfico nº7 - Diga quais a (s) estratégia (s) que na sua ótica melhor se adequam aos alunos sobredotados?	85
Gráfico nº8 - Quem sugere outras estratégias já lecionou ou não lecionou alunos sobredotados?	88
Gráfico nº9 - Nível de formação no âmbito da educação especial de quem sugere outras estratégias?	89

Índice de tabelas

Tabela nº 1 - Idade dos inquiridos	65
Tabela nº 2 - Habilitação dos inquiridos	66
Tabela nº 3 - Situação profissional dos inquiridos	66
Tabela nº 4 - Tempo de serviço docente dos inquiridos	67
Tabela nº 5 - Como classifica o seu nível de formação no âmbito da Educação Especial?	71
Tabela nº 6 - Relacionar o número de professores com mestrado com uma boa formação	71
Tabela nº 7 - Possui conhecimentos sobre a sobredotação?	73
Tabela nº 8 - Relacionar o número de professores que afirma que já lecionou/leciona em turmas com alunos sobredotados com o seu conhecimento sobre sobredotação.	74
Tabela nº 9 - Relacionar o número de professores que afirma não ter lecionado em turmas com alunos sobredotados com o seu conhecimento sobre sobredotação.	74
Tabela nº 10 - Relacionar o número de professores que já lecionou/leciona em turmas com alunos sobredotados, com o seu conhecimento sobre sobredotação, com a formação base dos docentes e com a sua participação na realização de Planos de Desenvolvimento	75

para Sobredotados.	
Tabela nº 11 - Relacionar o conhecimento, a formação dos docentes que participaram na realização do Plano de Desenvolvimento para Sobredotados	76
Tabela nº 12 - Relacionar o número de professores que já lecionou/leciona em turmas com alunos sobredotados, com o conhecimento da legislação que contempla os alunos sobredotados e o tipo de conhecimento destes docentes sobre sobredotação.	77
Tabela nº 13 - Relacionar o conhecimento da legislação que contempla os alunos sobredotados com o tipo de legislação.	78
Tabela nº 14 - Relacionar o número de docentes que participaram na realização do Plano de Desenvolvimento para Sobredotados com o conhecimento da legislação que contempla os alunos sobredotados.	78
Tabela nº 15 - A escola possui materiais para apoiar os alunos sobredotados?	79
Tabela nº 15.1 - Relação entre os docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados e se a escola possui materiais para apoiar os alunos sobredotados.	79
Tabela nº 15.2 - E técnicos especializados?	80
Tabela nº 15.3 - Relação entre os docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados e a existência de técnicos especializados nas escolas para apoiar estes alunos.	80
Tabela nº 15.4 - Os alunos sobredotados enfrentam dificuldades na vida escolar?	81
Tabela nº 15.5 - Relação entre os docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados com o facto de esses alunos enfrentarem ou não dificuldades na vida escolar.	82
Tabela nº 16 - Considera que os professores do ensino regular utilizam com os alunos sobredotados outras práticas para além das comuns com qualquer aluno?	82
Tabela nº 17 - Relação entre os docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados com a utilização de outras práticas com estes alunos para além das comuns com qualquer aluno?	83
Tabela nº 18 - Considera que os professores do ensino regular têm preparação para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados?	84
Tabela nº 19 - Relacionar a pergunta se consideram que os professores do ensino regular têm preparação para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados, com a se já lecionou ou leciona este ano em turmas com crianças sobredotadas.	85
Tabela nº 20 - Sumula das percentagens positivas/negativas relativas a cada estratégia, relacionadas com a questão se já lecionou ou leciona este ano em turmas com crianças sobredotadas.	87
Tabela nº 21 - Diga quais a (s) estratégia (s) que na sua ótica melhor se adequam aos alunos sobredotados?	88
Tabela nº 22 - Porque é que considera essa (s) estratégia (s) a (s) mais adequada (s)?	90

I - Introdução

A sobredotação é hoje um tema mais esclarecido do que há umas décadas atrás. Contudo, é ainda um assunto controverso mas ao mesmo tempo cativante em Educação. O que faz despoletar uma necessidade de aprofundar este tema no sentido de melhorar a intervenção profissional junto deste grupo de discentes. Tendo em consideração que eles existem nas salas de aula, é indispensável e premente desenvolver uma resposta educativa desejável.

Apesar de existir um crescente número de trabalhos de investigação sobre a sobredotação em Portugal, são poucas as investigações que visam perceber se as práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo incluem os alunos sobredotados, sendo este o objetivo do presente estudo. A escola, e os profissionais da educação, têm um papel extremamente relevante no processo de desenvolvimento dos discentes sobredotados. Tal como refere o Departamento de Educação Básica (1998):

Sobredotação constitui a expressão de um conjunto de fatores interatuantes que resultam na manifestação de um desempenho saliente. (...) O ambiente educativo em que se processa o desenvolvimento das crianças e, particularmente, a escola, joga um papel decisivo na sobredotação, cabendo-lhe a responsabilidade de criar oportunidade e experiências de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento e expressão da sobredotação.

Toda a educação deve ter como objetivo fundamental a promoção da excelência e o desenvolvimento máximo do potencial humano em todas as áreas de realização, atendendo às características e necessidades de cada aluno em particular. Não se poderá então, considerar a educação dos sobredotados como uma questão de elitismo ou de segregação, pois tanto seria injusto tratar de modo diferente aqueles que são iguais, como tratar de modo igual, aqueles que são diferentes (Tourón & Reyero, 2000).

Os procedimentos de avaliação devem considerar a importância do quociente intelectual (QI), mas não o assumir como critério único na identificação. A par de componentes mais cognitivas e académicas, é necessário considerar a criatividade, a motivação, bem como outros talentos especiais e características pessoais, num conceito mais alargado de sobredotação (Gagné, 2004; Gallagher, 1997; Gardner, 1993; Renzulli, 1986; Sternberg, 1985).

O aluno pode ser sobredotado numa determinada área académica e ter problemas ou dificuldades de aprendizagem noutra (Olenchak & Reis, 2002; Reis & McCoach, 2002; Tourón & Reyero, 2000; Whitmore, 1980).

Oliveira (2007, p.31) afirma que:

Muitas vezes são alunos com rara capacidade de atenção e de memória em determinados domínios; curiosos e persistentes em certos temas; desejosos de aprender mais e de forma mais rápida e independente; metacognitivos na sua forma de pensar e de resolver problemas; criativos nas suas produções; o que nem sempre se coaduna com aulas pautadas por grande planificação prévia e a pensar num pretense “aluno médio”. Importa, então, aumentar a sensibilização e a formação dos professores na área da sobredotação.

Importa, sobretudo, pensar este aluno com um funcionamento cognitivo próprio, com claros reflexos na sua forma de aprender (Almeida, 1994; Rogers, 1986; Shavinina & Kholodnaja, 1996). A sobredotação não é, apenas, uma questão de quantidade de talento, mas uma forma especial de talento, aliás diversa de caso para caso.

Atualmente os alunos passam grande parte do dia na escola e são os professores quem maior impacto e presença tem no ensino e acompanhamento dos mesmos. Por este motivo, os docentes devem ser dotados de recursos, conhecimentos e estratégias para responderem às necessidades de todos os alunos da sua turma. Gardner (2000) defende que todas as pessoas têm interesses e capacidades distintos e que, por essa razão, todos aprendem de forma diferente. O mesmo autor descreve a escola do futuro como aquela onde o aluno será avaliado no seu todo, terá acesso a uma adaptação do currículo aos seus interesses, objetivos e perfil e terá a oportunidade de expandir os seus interesses ao nível da comunidade.

Pois tal com refere Angeiras (1992, *cit in* Canavarro, 2011):

Os sobredotados não deixam de ser inadaptados na sociedade e, ou se lhes dá oportunidades, respeitando o seu direito à diferença, de desenvolver as suas capacidades de forma harmónica, positiva e integrada, ou corre-se o risco de perder esses valores para o progresso da humanidade e se atiram para a marginalidade e para caminhos ínvios e obstaculizantes do processo.

É uma preocupação atual que a escola seja um local de inclusão. Com este estudo assume-se como objetivo analisar e tentar perceber se as práticas dos docentes do 1º ciclo incluem os alunos sobredotados.

Desta forma, o problema em estudo permite colocar as seguintes questões:

- Os professores do 1º ciclo consideram-se informados no que diz respeito à sobredotação?
- Os docentes do 1º ciclo consideram-se preparados para promover de forma bem sucedida a inclusão dos alunos sobredotados na sala de aula?
- Os docentes do 1º ciclo consideram a escola preparada para o atendimento aos sobredotados?
- Os docentes do 1º ciclo aplicam a diferenciação pedagógica para a aprendizagem inclusiva dos sobredotados?
- Quais as práticas de atendimento aos sobredotados, adotadas pelos professores do 1º ciclo? Consideram-nas eficazes?

Foi intento do presente estudo dar resposta a estas questões, analisando-se as conceções dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a sobredotação e sobre as formas de atuar face a ela.

O presente estudo encontra-se organizado em duas partes distintas, mas complementares. Na primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico da problemática em estudo. Na segunda o estudo empírico, incluindo a metodologia usada, explicitando a questão de partida que motivou esta investigação, assim como os objetivos que pretende alcançar. A metodologia para a recolha de dados e informação é a técnica de inquérito por questionários, é mista (quantitativa e qualitativa), com triangulação de resultados de duas vias. A população alvo desta investigação são os docentes do 1º Ciclo, a lecionar em estabelecimentos de ensino público ou privado, tendo sido inquirida a amostra maior possível, constituída pelo processo de bola de neve. Os procedimentos e resultados do estudo empírico - que, em síntese apontam para que os docentes não se consideram preparados para uma inclusão bem sucedida dos alunos sobredotados, não estão informados, no que diz respeito aos alunos sobredotados e nem sempre aplicam a diferenciação pedagógica no atendimento destes alunos - são apresentados e discutidos, seguindo-se as suas conclusões, limitações e recomendações para aprofundamento futuro da investigação.

II- Revisão da literatura

1 - Necessidades Educativas Especiais

A Educação Especial tem passado por várias etapas ao longo dos tempos. Inicialmente, a deficiência não era bem aceita, quer pela sociedade, quer pelos familiares que isolavam as crianças que nasciam com problemas. Pereira (1998) refere que “até ao século XIX, poucas tentativas foram feitas para educar deficientes”. Também Lopes (1997) salientou que:

A Educação Especial é uma atividade relativamente recente, que teve as suas origens, de forma sistemática, na segunda metade do séc. XIX e que, até aos anos sessenta do presente século [XX], desenvolveu uma atividade de conhecimentos eminentemente práticos, de atuação marginal, que teve como consequência um caráter segregador.

Com o evoluir da sociedade, surge a fase da ‘proteção’, mas não lhes outorga quaisquer direitos legais. As sociedades cristãs começam a considerar as crianças órfãs, os idosos e os cegos como protegidos especiais da Igreja, correspondendo a categorias especiais na legislação. Emergem então instituições para albergar estes indivíduos, como os asilos, os hospitais e os hospícios com características assistenciais. Surgem também os primeiros serviços de educação de deficientes, normalmente ligados à Igreja Católica. A Educação Especial dessa época começa a ser influenciada por estas ‘novas capacidades’ que parecem ter os deficientes. Dá-se assim início a um trabalho educativo mais sistematizado, virado essencialmente para as deficiências evidentes: a cegueira, a surdez e a debilidade profunda.

A par desta preocupação educativa, surge também como objetivo torna os deficientes auto-suficientes, para serem membros ativos da sociedade, minorando desta forma as despesas públicas.

É importante salientar que, no século XIX, as primeiras escolas com preocupações de Educação Especial eram, no geral, de ordem religiosa, ou de alguns empresários que se interessavam pela educação dos deficientes, visto que nessa época existia a necessidade de que todos os cidadãos fossem o mais produtivos possível, dada a carência de mão de obra.

Segundo Pereira (1998), no século XIX e início do século XX, a Educação Especial caracterizava-se por um ensino ministrado em escolas especiais em regime de internato, específicas de cada área de deficiência, embora já existissem defensores do sistema de ensino integrado e que, aos poucos, fossem aparecendo outras formas de atendimento como o ‘semi-internato e a classe especial’. Estas ‘classes especiais’ têm grande atividade na primeira metade do séc. XX.

Os primeiros Professores de Educação Especial e as associações para deficientes surgem após a 1ª Guerra Mundial, despoletando-se a preocupação de dar à criança deficiente uma educação, o mais próxima possível da “normal”.

Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1921) e dos Direitos Humanos (1948), as consequências culturais do fim da 2ª Guerra Mundial e o emergir de opiniões diversificadas sobre a questão da segregação como algo indesejável, deram suporte às primeiras experiências da integração, coexistindo com as escolas de Educação Especial.

Com a integração pretendia-se colocar a criança com Necessidades Educativas Especiais nas turmas do ensino regular, procurando mantê-las num ambiente ‘o menos restritivo possível’, para que esta pudesse ser educada num ambiente ‘normal’. Segundo Simon (1991), emergem dois modelos de integração: a ‘integração total’, em que a criança estava “a totalidade do seu tempo na escola, com exceção de eventuais apoios terapêuticos que poderiam ter lugar na própria escola ou no exterior” e a ‘integração parcial’, em que a criança permanecia “somente uma parte do tempo escolar normal” e apenas acompanhava “certos ensinamentos ou certas atividades”.

Os princípios e fundamentos da Educação Especial sofreram alterações a partir de 1970, tendo influência da Pedagogia e das Ciências da Educação. É nos Estados Unidos da América que a Educação Especial sofre um grande impulso com a Public Law 94 – 142 (1975), “The Education for all handicapped children act”, que valoriza os princípios de normalização, a necessidade de um plano individual para todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais, o direito a uma educação que se desenvolvesse num meio o menos restritivo possível, a utilização de diversos recursos humanos e técnicos de apoio, a certeza de que os Serviços de Educação Especial eram facultados a todas as crianças que deles necessitassem e que a educação pública fosse gratuita para todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais (Correia, 1999).

Em Portugal as mudanças legislativas, tendo em vista o apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, ocorrem na década de 80 e 90. Nos anos 80 desponta a preocupação na formação dos docentes de Educação Especial baseando-se numa formação teórico-prática polivalente.

O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que regulamenta a “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” (preâmbulo), emerge como resposta à necessidade de “atualização e de alargamento” da legislação existente, já publicada desde o final da década de 70, assim como para acompanhar:

As profundas transformações, verificadas no sistema educativo português, decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 14 de outubro), as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado.

Desde o início dos anos 90, que o primeiro nível de escolaridade se tornou obrigatório e gratuito para qualquer criança independentemente do tipo e grau de deficiência.

No ano de 1997, é publicada legislação que cria a formação especializada em Educação Especial. Surge assim um grupo de docentes com formação específica para o atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Mais recentemente, com a Reforma do Sistema Educativo as escolas passaram a ser mais autónomas, adequando-se às características individuais dos alunos. No sentido de apoiar técnica e socialmente os portadores de deficiência através do Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES) e, no âmbito específico da Educação Especial também foi promulgado o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Mas estes normativos, nem sempre têm concordância por parte dos especialistas na área, nomeadamente a aplicação das orientações da CIF, por serem considerados restritivos. Segundo Ferreira (2012)

a literatura e a própria evolução da Educação Especial mostra-nos que exigir a avaliação das necessidades educativas especiais de acordo com estes critérios médicos (já que a CIF é um instrumento de trabalho exclusivamente médico) é forçar o raio de ação dos profissionais de educação. Ao confundir os papéis dos profissionais de saúde e o dos profissionais de educação, a Educação Especial retrocede ao seu momento inicial e pode desvirtuar os seus objectivos.

Correia (2007) menciona que, num comunicado emanado da OMS (Press Release, WHO/48), pode ler-se:

A CIF põe em pé de igualdade, todas as doenças e condições de saúde, sejam quais forem as suas causas (...) Têm sido feitos estudos científicos rigorosos para assegurar a aplicabilidade da CIF (...) no sentido de se poderem recolher dados fidedignos e comparativos no que diz respeito à saúde de indivíduos e populações.

Segundo Lavrador (2009):

A CIF é classificação orientada para a saúde e, neste sentido, a “mudança de paradigma” que a torna numa ferramenta científica de cariz biopsicossocial parece-nos bastante pertinente. O problema coloca-se quando se pretende fazer desta classificação um modelo para a educação, mas usando quase na sua totalidade os mesmos argumentos e/ou afirmações (...).

Correia (2007):

Numa carta aberta escrita à Ministra da Educação, reproduz algumas das opiniões de distintos especialistas nesta matéria, aos quais pediu sugestão. Por nos parecerem esclarecedores perante a controvérsia que se instalou, apresentamos testemunhos de alguns deles.

Para o Professor James Kauffman (s/data *cit. in* Lavrador 2009):

O uso da CIF na educação especial constituirá um erro sério, mesmo trágico. As definições clínicas/de saúde e as educacionais não são de forma alguma apropriadas para os mesmos processos e profissões (...) Penso que as pessoas deste país de um modo geral concordariam que as definições clínicas/de saúde não são apropriadas para a educação especial. Isto não quer dizer que elas sejam totalmente irrelevantes, mas são em si insuficientes para definir as condições sob as quais a educação especial é necessária.

Para o Professor Daniel Hallahan (s/data *cit. in* Lavrador 2009): “ As discapacidades são condições intra- individuais e, portanto, qualquer definição estará incompleta quando não reconhece os efeitos dessas discapacidades na realização educacional.”

Também o Professor Bill Heward (s/data *cit. in* Lavrador 2009):

Expressa a sua opinião, afirmando que seria prematuro, no melhor dos sentidos, usar a CIF como base para determinar a elegibilidade para serviços de educação especial, sem que os resultados da investigação demonstrassem que tal mudança poderia afectar os alunos que actualmente estão, ou não, a ser atendidos. Neste momento, não vejo como o seu uso poderá ajudar quer na clarificação do processo de identificação de metas e objetivos para os alunos com NEE quer na solidificação dos serviços de que esses alunos são alvo.

Na recolha de pareceres levada a cabo por Correia (2007) também constam pareceres de especialistas diretamente envolvidos na adaptação da CIF para crianças e adolescentes. Mas até estes especialistas parecem não concordar com a inserção da CIF numa peça de

legislação, neste caso no DL 3/2008.

A Professora Judith Hollenweger (s/data *cit. in* Lavrador 2009), representante da área de educação na “Rehabilitation International” e uma das promotoras do uso da CIF, mas considera prematura a sua utilização, uma vez que:

A CIF não foi criada para substituir outros processos de categorização, como por exemplo o “autismo”, mas sim para providenciar informação adicional (...) Como é usada esta informação adicional e como devem ser elaborados instrumentos práticos que a possam tornar real e aplicável são questões ainda por responder. Se o seu governo está a planear a substituição dos processos actuais de conceitualização das necessidades especiais (discapacidades) no sistema educativo, aconselhá-lo-ia, peremptoriamente, a que se opusesse.

É ainda de salientar, a Professora Barbara LeRoy (s/data *cit. in* Lavrador 2009), vice-presidente da “Rehabilitation International”, que afirma que “A CIF é na verdade dirigida para a vivência comunitária e categorizações de saúde e não (para) a educação.”

2 - Sobredotação

A definição do conceito de sobredotação é uma questão que tem sofrido constante evolução. Esta temática engloba, como salienta Serra (2005), “uma diversidade de enquadramentos teóricos que vão desde o enfoque nas competências humanas, até às concepções de natureza filosófica, política, cultural e sociológica.”

O conceito de sobredotação nem sempre foi tão abrangente como o é atualmente. Historicamente, as primeiras concepções de sobredotação aparecem ligadas a conceitos tradicionais de genialidade, baseada numa abordagem psicométrica, que avaliava sobretudo a sobredotação a um nível intelectual. Segundo Pereira (2000 *cit. in* Batista 2012):

As diferentes épocas históricas apresentam conceitos distintos de sobredotação, que refletem as mudanças na “ideologia” e cultura dominantes, cada uma delas valorizando atividades humanas distintas, de acordo com as necessidades sociais.

Oliveira (2007) refere que:

A sobredotação, na primeira metade do século vinte, era definida através dos resultados dos testes de QI. No entanto, restringir o conceito de sobredotação aos testes de QI é muito redutor, uma vez que não se prevê outras características da pessoa.

Os estudos efetuados até à década de sessenta eram ineficazes pois avaliavam numa perspetiva muito sintética o processo subjacente ao comportamento inteligente. Assim, aparece uma abordagem cognitivista e de processamento da informação com características analíticas (Sternberg, 1997 *cit. in* Bastos 2009), na qual se atribui maior ênfase ao processo condutor a um resultado. Contribuindo para um despoletar do estudo direto e indireto, não só do resultado, como também do percurso seguido até à obtenção do resultado. Pereira (1998 *cit. in* Bastos 2009) refere a este propósito que esta corrente de pensamento possibilita:

(...) Uma análise diferenciada da realização do sujeito e torna-se particularmente útil na avaliação diagnóstica e de tratamento ao permitir um conhecimento pormenorizado das dificuldades ou das habilidades do indivíduo nas diferentes componentes da tarefa.

A partir da década de 60, segundo Oliveira (2007 *cit. in* Maciel 2012):

A criatividade passou a ser também considerada como atributo da inteligência e da sobredotação (Getzels & Jackson, 1975; Torrance, 1962), bem como a motivação (Renzulli, 1986), o domínio de conhecimento (Feldhusen, 1986), o sucesso na realização escolar e profissional (Rimm, 1988; Stanley & Benbow, 1986), entre outras características mais específicas e as determinantes ambientais inerentes aos contextos sociais em que os indivíduos interagem (Howe, 1990; Mönks, 1988).

Atualmente, mesmo não existindo uma definição unânime entre os investigadores, é consensual que a sobredotação implica o reconhecimento do talento em várias dimensões e que este se pode manifestar de diversas maneiras. Segundo Fleith (2007 *cit. in* Pinto 2013) a sobredotação:

(...) Devido a sua natureza multidimensional, abarca uma infinidade de variáveis e características que se manifestam simultaneamente, mediando o desenvolvimento de comportamentos superdotados. As conceções teóricas-empíricas, ao apresentarem visões diferenciadas e até mesmo conflituantes sobre a sobredotação, acentuam ainda mais a complexidade deste objeto de estudo e imprimem a necessidade de uma compreensão cada vez mais holística e distanciada da visão unidimensional associada ao conceito de QI. Essa visão limitada tem sido substituída por uma visão multidimensional que envolve sistemas biológicos, psicológicos, emocionais, sociais, históricos e culturais.

Oliveira (2007) salienta que:

Atualmente existem diferentes teorias sobre a sobredotação, sendo elas a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg, ao Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, à Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli e o Modelo Multifatorial da Sobredotação de Mönks.

No que concerne à Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (2000), Oliveira (2007) menciona que:

Existem múltiplas componentes da sobredotação, mas também diversos tipos de sobredotação, conferindo um caráter plural a este constructo. Mais concretamente, quando aplicada à sobredotação, a Teoria Triárquica da Inteligência, distingue três tipos de sobredotação intelectual: analítica, criativa e prática.

De acordo com Sternberg (1990 *cit. in* Oliveira 2007), existem então múltiplas componentes da sobredotação, mas também diversos tipos de sobredotação, conferindo um caráter plural a este constructo. Mais concretamente, quando aplicada à sobredotação, a Teoria Triárquica da Inteligência distingue três tipos de sobredotação intelectual: analítica, criativa e prática. O indivíduo sobredotado poderá destacar-se apenas num, em dois, ou nos três domínios em simultâneo.

Ainda segundo o mesmo autor: alguns indivíduos com altas habilidades podem mostrar elevada destreza na aplicação das componentes da inteligência mas apenas, por exemplo, em situações académicas, enquanto outros podem mostrar altas habilidades em situações novas e pouco estruturadas, contudo apenas de forma sintética e não analítica; outros ainda, por exemplo, podem manifestar a sua excelência exclusivamente em contextos externos.

No que diz respeito ao Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné, Oliveira (2007) salienta que este autor:

Reconhece a sobredotação, mas vai mais longe ao delinear a forma como talentos específicos podem emergir das influências e interações ambientais... e que ...é uma herança genética, enquanto os talentos são o produto de uma interação de predisposições naturais com o ambiente...O desenvolvimento de talentos é, em grande parte, influenciado pela aprendizagem e pela prática.

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST) especifica quatro domínios de aptidão (ou habilidades naturais): intelectual, criativo, sócio-afetivo e sensorio- motor. A aprendizagem e o treino eficaz e sistemático destas aptidões permitem o desenvolvimento de competências, fazendo emergir progressivamente o talento numa determinada área de realização. Por esta razão, e de acordo com o MDST, o talento implica necessariamente a sobredotação, mas o contrário nem sempre se verifica (Gagné, 2000).

Gagné (2000, *cit. in* Oliveira 2007), neste modelo propõe um processo de desenvolvimento de talento que assenta na transformação de habilidades inatas

excepcionais em competências sistematicamente treinadas e desenvolvidas, as quais determinam a excelência, ou talento, numa determinada área de realização. Ao longo deste processo de desenvolvimento, intervêm três tipos de catalisadores: intrapessoais, ambientais e sorte. Propondo uma categorização subjacente em níveis diferenciados dentro da própria sobredotação, desde mais ligeira a mais profunda, Gagné (1999, 2000) sugere que as respostas educativas se ajustem ao subgrupo específico em que se enquadrarem os alunos.

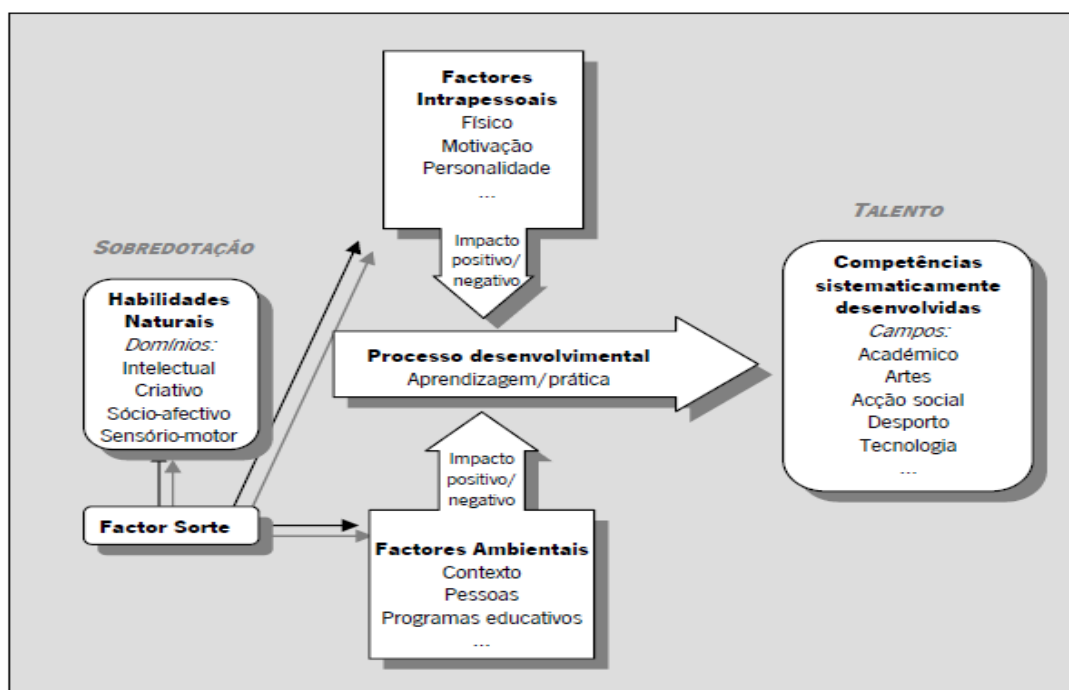


Figura 1. Modelo diferenciado de sobredotação e talento (adaptado de Gagné, 2000)

A Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (1978) engloba capacidades gerais acima da média, altos níveis de implicação na tarefa e de criatividade. Nesta conceção a capacidade intelectual perde a sua exclusividade, ao articular-se com a capacidade criativa. A produção convergente (lógica, inteligência geral) e a produção divergente (criatividade) têm que estar em interação. Incorporam -se fatores volitivos e motivacionais. Centra-se mais no próprio sujeito do que na sociedade e tem em conta a influência da tarefa ou da situação, dado que considera que existe um domínio específico de excelência, segundo diferentes tipos de talentos.

Renzulli (1981 *cit. in* Perdiz 2012) define ainda Sobredotação como:

Uma interação entre três grupos básicos de traços humanos, estes grupos são capacidades gerais acima da

média, altos níveis de implicação na tarefa e altos níveis de criatividade. As crianças sobredotadas e com talento são aquelas que possuem, ou são capazes de desenvolver, este conjunto de traços e aplicá-los a r

Mesmo que o conceito dos três anéis de Renzulli constitua uma importante asserção no âmbito das definições existentes, o seu modelo supõe que as características pessoais têm uma natureza estática, posta em relevo mediante a referência constante a características individuais.

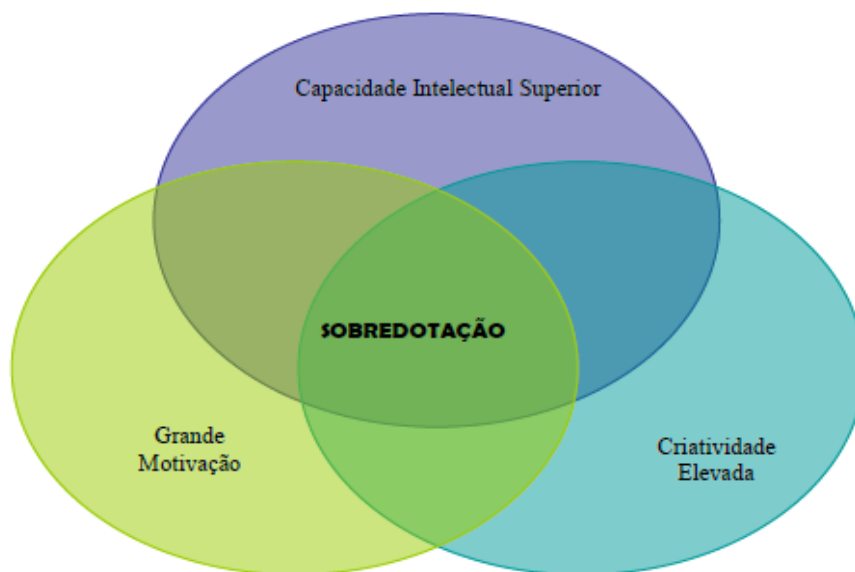


Figura 2. Conceção de Sobredotação dos três Anéis de Renzulli (adaptado de Renzulli, 1978).

Todavia, os marcos sociais nos quais têm lugar os processos evolutivos são de vital importância, pois os indivíduos sobredotados não existem no vazio antes atuam de forma dinâmica com o ambiente circundante. A importância da família e a relevância dos marcos sociais, como a escola e o grupo de pares, têm sido aspetos recentemente salientados pelos estudos realizados (Mönks, 1988 *cit in* Maciel 2012). Monks, no Modelo Multifatorial da Sobredotação, apresenta uma perspetiva do desenvolvimento em que salienta a importância que as interações têm na manifestação da sobredotação, desta forma relevando a multiplicidade de interações enquanto promotora do desenvolvimento humano.

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner representa, para alguns autores, uma tentativa de integração de elementos de abordagem psicométrica e de abordagem cognitiva da inteligência. É deste modo que o “cenário” concetual da sobredotação é

novamente marcado por outro conceito de inteligência e, conseqüentemente, de sobredotação.

Segundo Gardner (1987 *cit.in* Armstrong 2001):

É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligência. Nós somos todos tão diferentes, em grande parte, porque possuímos todas diferentes combinações de inteligências. Se este facto for reconhecido haverá possivelmente maior probabilidade de lidar adequadamente com muitos dos problemas a enfrentar.

Esta mudança na conceptualização de inteligência, e em consequência de sobredotação, foi incitada pelo psicólogo Howard Gardner ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas. Esta teoria é crucial pois refere a existência de oito inteligências distintas, relativamente autónomas e independentes, que podem combinar-se entre si em diferentes formas adaptativas, por indivíduos e culturas. Desta forma, Gardner transfere a importância da inteligência única e isolada para a multiplicidade de inteligências, potenciadas e desenvolvidas por interações “enriquecedoras” que o indivíduo estabelece com o meio ambiente. Deste modo Gardner dá às inteligências uma dimensão pessoal, até aí ignoradas pelas abordagens unitárias de inteligência. Inicialmente define sete inteligências básicas: linguística, lógica matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, que posteriormente alarga a oito – com a inteligência naturalista. Apesar de cada inteligência ser relativamente independente, elas trabalham em harmonia.

Na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, “A inteligência será constituída por múltiplas habilidades, distintas entre si, pelo que se parte da premissa de que existem múltiplas inteligências, as quais são independentes entre si.” Oliveira (2007).

Guenther (2000) refere que:

A Inteligência é hoje considerada como um conjunto integrado de várias capacidades cognitivas, socio emocionais, perceptuais, físicas, fisiológicas e até intuitivas (...) pode ser estimulada ou inibida pela forma de interação que se estabelece entre a configuração de predisposições existente no plano genético e as oportunidades providas pelo ambiente físico e social durante toda a vida.

Terrassier (1994 *cit. in* Miranda, 2008) constrói o conceito de Sobredotação em torno de cinco fatores sobrepostos. Os fatores considerados são (i) uma inteligência geral superior à média, (ii) aptidão específica excecional, (iii) motivação e autoconceito como

fatores facilitadores, (iv) fatores contextuais/ambientais e (v) fatores ocasionais/fortuitos, sendo que o seu reconhecimento é também da responsabilidade dos agentes educativos mais proximamente envolvidos na área em que a excecionalidade de um talento é revelada.

Brandão (1996), aquando do Congresso Internacional de Sobredotação, considerou que: Qualquer definição de criança sobredotada indica que se trata de um sujeito fora de norma. A psicologia objetiva procura delimitar aqueles que são normais e os que são considerados anormais, por intermédio de instrumentos apropriados. Também o sujeito com capacidades cognitivas superiores à média tem tendência a ser considerado como anormal.

Como se pode verificar a sobredotação é uma problemática bastante complexa, não sendo possível escolher uma “fórmula universal” que defina a criança sobredotada. Contudo, é indispensável estabelecer um conjunto de princípios que orientem a construção de uma definição. Uma vez que as crianças sobredotadas não constituem um grupo único, homogéneo e de reconhecimento à primeira vista, cada criança traz consigo uma combinação de traços e características, oriundos da sua constituição, do plano genético e de muitos outros fatores de influência presentes no ambiente que a rodeia. Assim, cada criança, nomeadamente cada criança sobredotada, deve ser considerada um ser único.

Para Serra (2005):

O aluno sobredotado é visto como alguém que possui um conjunto de vincadas características pessoais, entre as quais se salientam: perceção e memória elevada, raciocínio rápido, habilidade para concetualizar e abstrair, fluência de ideias, flexibilidade de pensamento, originalidade e rapidez na resolução de problemas, superior inventividade e produtividade, elevado envolvimento na tarefa, persistência, entusiasmo, grande concentração, fluência verbal, curiosidade, independência, rapidez na aprendizagem, capacidade de observação, sensibilidade e energia, autodireção, vulnerabilidade e motivação intrínseca.

Freeman e Guenther (2000 *cit.in* Perdiz 2012) referem que:

Sobredotados são aqueles alunos que demonstram níveis de desempenho excecionalmente altos, seja numa amplitude de realizações ou em uma área delimitada, e aqueles cujo potencial para alcançar excelência não foi reconhecido por testes ou por autoridades educacionais.

Segundo a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS, s/data), estão integrados no conceito de sobredotação os seguintes domínios: (i) aptidão intelectual: refere-se à capacidade de perceção e memória, de organização e relacionamento da informação, de análise e de síntese, de raciocínio e de resolução de

problemas; (ii) aptidão académica: refere-se à facilidade de aprendizagem (sobretudo de componentes curriculares), ao nível aprofundado de conhecimentos e/ou ao ritmo acelerado de apropriação dos conteúdos escolares numa ou várias áreas; (iii) aptidão artística: refere-se às habilidades superiores numa ou várias áreas de expressão como a escultura, pintura, desenho, música, teatro e literatura; (iv) aptidão social: refere-se às habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal; (v) aptidão motora: refere-se às habilidades extraordinárias ao nível da coordenação e expressão motora; (vi) aptidão mecânica: refere-se à capacidade de compreensão e resolução de problemas técnico-práticos, que, normalmente, envolvem o uso de equipamentos informáticos, eletrónicos ou mecânicos.

A ANEIS (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação) acrescenta ainda que “a Sobredotação decorre da confluência de uma aptidão acima da média e de níveis superiores de criatividade e de motivação numa ou em várias das áreas antes mencionadas”.

Também autores portugueses apresentam definições, como Silva (1992) que refere que: Sobredotado é todo o indivíduo que apresenta capacidades acima da média em áreas diversas, que podem surgir isoladas ou em combinação, sendo essas áreas a intelectual, a criativa, a social, a de liderança ou a psicomotora.

Apesar das primeiras investigações terem dissipado certos mitos, alguns problemas tornam-se, ainda, evidentes. Durante muitos anos a sobredotação era baseada unicamente nas pontuações de QI. É possível que muitas crianças com talentos e dotes especiais não tenham sido reconhecidas ou não lhes tenha sido dada a oportunidade de desenvolvê-los completamente.

Confiou-se demais na pontuação do QI como instrumento de identificação e como forma de previsão do êxito na vida. As definições atuais derivaram da consciência de que o QI por si só não define todas as áreas possíveis de excecionalidade. Tendo-se constatado que existem grandes talentos em tarefas válidas socialmente, que não são mensuráveis pelos testes de inteligência. Os testes de inteligência são, como sugeriu Guilford (1967), apenas “Uma pequena amostra da atividade intelectual em áreas limitadas da atividade humana”.

Com o passar do tempo o conceito de sobredotado tem sofrido alterações, evoluindo numa perspetiva em que se foca uma maior importância numa diversidade de talentos, que podem surgir em diferentes áreas, ao invés de ser unicamente considerado o quociente intelectual.

Pois tal como referem vários autores (Almeida, s/data; Pereira, 2003; Pereira, 2000 *cit. in* Brandão 2012):

A sobredotação não se pode restringir à inteligência abstrata e ao desempenho académico, considerando, igualmente, as competências sociais, a criatividade e a capacidade de liderança, dimensões estas mais relacionadas com a personalidade, a motivação e os contextos de vida.

i – Identificação e caracterização dos Sobredotados

A sobredotação não se apresenta como um constructo unitário e, portanto, a identificação destes sujeitos não se pode restringir a uma prática genérica e comum a todos os sobredotados. Vislumbra-se uma diversidade de procedimentos que nem sempre estabelecem princípios coerentes de identificação. Esta complexidade deve-se, essencialmente, a vários fatores relacionados com (i) a definição do constructo; (ii) a confusão sobre o propósito da identificação; (iii) a violação da equidade educativa; (iv) o mau uso ou abuso das provas existentes; (v) a utilização distorcida de critérios múltiplos, e (vi) o desempenho de programas educativos (Richert, 1991; Acereda & Sastre, 1998).

Uma das questões que tem contribuído para as dificuldades que caracterizam a sobredotação está relacionada com os problemas de identificação. À partida verifica-se logo a existência de duas posições claramente definidas, por um lado existem os que desvalorizam os procedimentos de identificação pois negam o interesse de uma atenção diferenciada a estes sujeitos, por outro lado, outros defendem a educação do sobredotado e a sua identificação atempada, assumindo que a incapacidade de proporcionar o apoio, as experiências e as oportunidades adequadas às características de cada um, contribui para uma eventual manifestação de dificuldades emocionais e comportamentais no decorrer do processo de desenvolvimento destes indivíduos.

Freeman (1979, 1983, 1991) e Guenther (2000) salientam que poderão surgir problemas quando uma criança está integrada numa classe regular sem estratégias curriculares ou sem nenhum tipo de apoio específico.

Se forem tidas em linha de conta as características dos alunos sobredotados, assim como as referentes ao ensino regular, constata-se a falta de adequação do currículo, o predomínio de um ensino repetitivo e um treino intensivo de competências básicas que não estimulam estes alunos e conseqüentemente aparecem os problemas de comportamento como por exemplo a indisciplina e o alheamento progressivo que os afasta da realidade escolar (González, Mairal & Pintor 2005; Pereira 1995). É de realçar que a sociedade tende a aceitar mais facilmente a sobredotação no domínio das artes, letras, música, tecnologia, desporto e relações sociais do que no domínio académico (Almeida & Oliveira, 2000). Esta situação agudiza-se quando os alunos apresentam altos índices de criatividade e de curiosidade intelectual, colocando sistematicamente questões pertinentes na sala de aula. Os professores nem sempre reagem positivamente, considerando uma atitude desafiadora e provocatória, o que os leva a perceber estes alunos como desajustados e problemáticos (Falcão, 1992; Pereira, 1998; Miranda & Almeida, 2005).

A identificação deve situar-se como interface para o desenvolvimento de tais características. De facto, uma avaliação que identifique potenciais sobredotados só faz sentido se for seguida de uma intervenção educativa (Gross, 1999; Miranda, 2003).

A identificação deve ser alicerçada num exame cuidadoso do seu nível de inteligência, criatividade, habilidades especiais, estilos de aprendizagem, competência curricular, autoconceito e relações com os colegas, deve ser considerada como um processo contínuo ao longo do desenvolvimento e não apenas como um processo único dirigido, para determinar quem é ou não sobredotado (González, Mairal & Pintor, 2005; Prieto, 2000; Renzulli, 1999, 2000; Renzulli & Fleith, 2003).

No século transato, quando o sobredotado era apenas apreciado em termos de quociente intelectual, o processo de identificação era aparentemente fácil, sendo apenas necessário aplicar um teste de inteligência geral.

Presentemente, assiste-se a um consenso generalizado quanto à necessidade de perspetivar a sobredotação como multidimensional, existindo um progressivo reconhecimento da importância de estabelecer metodologias mais diversificadas, com critérios múltiplos e flexíveis para a identificação dos sobredotados. Várias têm sido as evidências das limitações associadas a processos de identificação centrados exclusivamente nos resultados dos testes de QI (Benbow & Minor, 1990; Denka, 1990; Feldhusen, 1991; Hagen, 1980; Hoge, 1988; Renzulli, 1994).

Na ótica de Prieto e Costa (2000), se o propósito é identificar e classificar os sobredotados, o diagnóstico consistirá na determinação e no cumprimento de critérios para serem incluídos na categoria previamente estabelecida. Desta forma, primeiramente, define-se o conceito de sobredotação e classificam-se os discentes de acordo com as características presentes no conceito. Após a sinalização, prossegue-se para a aplicação das medidas adequadas de avaliação. Assim sendo, todas as medidas de avaliação aplicadas devem proporcionar informação sobre as dimensões das capacidades definidas no conceito, podendo-se utilizar os testes estandardizados de habilidades gerais, de inteligência e de criatividade e incluindo-se outras formas de avaliação, por exemplo a nomeação pelos docentes e pelos pares.

Desta avaliação decorrem medidas concretas ao nível da intervenção. Por exemplo o currículo é desenhado e modificado continuamente para dar resposta, de forma adequada, à diversidade das necessidades dos alunos. Em primeiro lugar começa-se por definir as habilidades nas diferentes áreas consideradas relevantes, desenvolvendo-se, posteriormente, a planificação das provisões curriculares e das oportunidades educativas. Regularmente utiliza-se a diferenciação curricular com o objetivo de estabelecer diferentes níveis de dificuldade e complexidade, aumentando-se os conhecimentos tanto a nível horizontal como vertical. As tarefas, os procedimentos e o contexto organizam-se de forma a facilitar aos discentes o seu desenvolvimento, estimulando os alunos para níveis de aprendizagem mais elevados. O docente assume um papel de dinamizador que fomenta o desenvolvimento de qualquer destreza evidenciada.

Kerr (1991) sugere quatro modelos principais na identificação: The Talented Search Model de Stanley (1984); The Pyramid Model de Cox, de Daniel e Bóston (1985); The Structure of Intellect Model de Meeker e Meeker (1975); e Revolving Door

Identification Model de Renzulli (1981, 1986). The Talented Search Model de Stanley é um modelo centrado na identificação de talentos em áreas académicas específicas, tais como o domínio da matemática e o domínio verbal (Assouline & Lupkowski-Shoplik, 1997; Olszewski-kubilius, kulieke, willis & krasney, 1989). Este modelo pressupõe duas fases, a da sinalização e a da identificação. O objetivo deste modelo é promover a aceleração dos processos de aprendizagem dos alunos e proporcionar-lhes oportunidades educativas especiais (Assouline & Lupkowski-Shoplik 1997; Olszewski-kubilius & Grant 1996). Este modelo não entra em consideração com critérios como o QI ou a criatividade, já que procura apenas a identificação de alunos com desempenho elevado em áreas curriculares perfeitamente delimitadas.

O modelo de Cox, Daniel e Bóston (1985) é designado modelo Pirâmide (The Pyramide Model), apresentando-se com uma organização hierárquica em quatro níveis de identificação. Este modelo procura também integrar as abordagens subjacentes a outros modelos, nomeadamente o modelo de Renzulli e de Stanley (Kerr, 1991). Desta forma o objetivo é desenvolver um processo de identificação abrangente que procura avaliar diferentes tipos e graus de sobredotação. Num primeiro nível, na base da pirâmide, são identificados os alunos que estão acima da média em diversas áreas. Num segundo nível, identificam-se os alunos que apresentam habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. No terceiro nível enquadram-se os alunos que manifestam um elevado desempenho em testes estandardizados de QI ou que revelam talento numa determinada área específica. Por fim, este modelo procura ainda identificar, num último nível, alunos que se destacam pelo seu talento excepcional e que necessitam de uma aceleração muito rápida do currículo.

O modelo de Meeker e Meeker, baseado no “The Structure of Intellect Model (SOI)”, assume objetivos distintos dos modelos anteriores, ao centrar-se na identificação de diversos talentos que são geralmente negligenciados no contexto escolar. Centra-se sobretudo na identificação do potencial em indivíduos provenientes de grupos étnicos e culturais minoritários (Kerr, 1991). Este modelo também comporta, a intencionalidade de proporcionar um conjunto de estratégias de intervenção capazes de promover o desenvolvimento dos indivíduos identificados nas suas especificidades cognitivas.

No sentido de traduzir na prática um modelo teórico dos três anéis da sobredotação, Renzulli, Reis e Smith (1981) desenvolveram um processo de identificação que

denominaram por RDIM – Revolving Door Identification Model (Modelo de Identificação da Porta Giratória). O objetivo deste modelo, segundo os autores, é operacionalizar a sua conceção de sobredotação num conjunto de procedimentos de seleção de indivíduos para programas de intervenção especiais. Importa realçar que este modelo de identificação se encontra associado ao Modelo Triádico de Enriquecimento/Porta Giratória, portanto a identificação de acordo com estes autores está sempre associada à provisão educativa.

Assim, o foco deste sistema de identificação é a fonte de talento.

Neste modelo, utilizam-se quatro tipos de informações para identificar a fonte de talento: (i) a informação psicométrica derivada dos testes tradicionais de inteligência, aptidões, desempenho escolar e criatividade; (ii) a informação sobre o desenvolvimento que se obtém a partir das nomeações dos professores, pais e dos próprios alunos, bem como através de escalas de avaliação; (iii) a informação sociométrica obtida através da nomeação pelos pares; e ainda (iv) a informação sobre o desempenho que se obtém através do registo de produtos realizados pelo aluno.

O RDIM (Revolving Door Identification Model) assume três tipos de objetivos: desenvolver a criatividade e/ou o envolvimento com a tarefa num conjunto de indivíduos com elevada aptidão; proporcionar experiências de aprendizagem e sistemas de apoio que promovam a interação dos grupos de características identificadas na definição de sobredotação; e proporcionar oportunidades e recursos para o desenvolvimento de comportamentos sobredotados.

De acordo com estes autores, a utilização de outros critérios que não a avaliação psicométrica na sinalização de alunos para a frequência de programas para sobredotados constitui uma mais valia. Aliás, os estudos realizados acerca desta abordagem (Delisle & Renzulli, 1982; Delisle, Reis & Gubbins, 1981; Reis & Renzulli, 1982) evidenciam a sua eficácia, mesmo quando utilizada em diversas escolas com padrões organizacionais e realidades socioeconómicas diferentes.

Referem Genovard e Castelló (1990); Costa, Sánchez e Martínez (1997) que se deve ter em conta os seguintes procedimentos na identificação: (a) recurso a diferentes procedimentos que contemplem todas as variáveis que caracterizam a sobredotação; (b)

estudo tanto das características diferenciais destes sujeitos face aos ditos normais como as diferenças entre o grupo de sobredotados; (c) avaliar as possibilidades de erro na identificação e assegurar a reversibilidade do processo; (d) atender não só a medidas quantitativas mas também a medidas qualitativas; (e) estabelecer pontos de corte que não considerem pontuações muito elevadas em apenas um único critério, nomeadamente quando se recorre a pontuações nos testes convencionais de inteligência; (f) finalmente, aconselha-se o uso de diferentes provas de avaliação, sendo conveniente também avaliar a produtividade escolar ou profissional.

Do exposto decorre que, qualquer que seja o processo de identificação, implica necessariamente uma tomada de decisão quanto à presença ou ausência nos indivíduos das características consideradas indicadoras de sobredotação. Parte-se, assim, de dois pressupostos essenciais: de que é possível estabelecer um conjunto de critérios que permitem dividir os indivíduos em dois grupos, os que cumprem os critérios e os que não cumprem. Para além disso, parte-se também da noção de que existe uma forma de estabelecer quem é verdadeiramente sobredotado e quem não é. Todavia, é necessário não esquecer que ser sobredotado ou não é uma forma de classificação, uma vez que a sobredotação é um processo emergente, mais do que um resultado final (Treffinger & Feldhusen 1996).

Tendencialmente, o processo de identificação organiza-se em duas fases: uma fase inicial de sinalização ou despiste (screening) e uma fase final de identificação, ou seja, de confirmação e explicitação da sobredotação (Almeida & Oliveira 2000). A fase da sinalização deve abranger o maior número de sujeitos no sentido de evitar aquilo que se designa como falsos negativos, ou seja, deve ser preocupação dos investigadores nesta fase a não exclusão de sujeitos oriundos de estratos sociais mais desfavorecidos (como por exemplo, minorias étnicas e culturais, alunos com baixo rendimento académico). Importa, assim, encontrar meios efetivos que permitam essa sinalização eficaz (Pereira 1998; Almeida & Oliveira 2000; Guenther 2000; Miranda 2003).

Moon, Feldhusen e Kelly (1991) sugerem alguns procedimentos na sinalização: estes procedimentos devem ser: (1) defensáveis em termos dos objetivos aos quais se destinam; (2) integrados no sistema de educação, formando uma configuração maior e não se constituindo apenas como um apêndice do trabalho escolar; (3) realizados em mais que uma fase, envolvendo mais que um grupo de pessoas e compreendendo, no seu

desenrolar, uma determinada extensão de tempo; (4) diversificados, pluralísticos e amplos, estendendo-se a todas as crianças da população; e, (5) práticos, possíveis, viáveis e sem fugir aos objetivos e filosofia das medidas educativas disponíveis. Em termos de procedimentos de sinalização, são utilizadas diversas fontes de informação, nomeadamente o rendimento escolar, as nomeações dos professores, dos pais, dos pares e dos próprios alunos (Feldhusen 1991; Freeman & Guenther 2000). No entanto é fundamental que estas fontes de informação sejam orientadas relativamente aos indicadores comportamentais no âmbito da sobredotação.

Verhaaren (1990 *cit. in* Lombardo 1997), considera que relativamente aos recursos a utilizar na identificação do sobredotado se distinguem três categorias: (i) psicométrica dentro desta categoria, incluem-se os testes de inteligência, de criatividade e de rendimento académico; (ii) a comportamental que inclui questionários, inventários para pais e professores, pares e os próprios alunos (inventários biográficos); e, finalmente, (iii) a de rendimento reportada à análise dos produtos elaborados pelos próprios alunos. No nosso país, Almeida e Oliveira (2000) propõem como instrumentos a usar na identificação de alunos sobredotados: (i) as provas psicológicas estandardizadas no domínio cognitivo; (ii) provas académicas de incidência curricular; (iii) escalas de observação para pais e professores; (iv) redações e ensaios breves, ou seja, tarefas específicas; (v) inventários e testes de criatividade; (vi) grelhas para entrevista de anamnese; (vii) apreciação de produções no domínio das artes; (viii) escalas de autoavaliação, por exemplo de personalidade e autoconceito; (ix) grelhas de observação direta da realização; (x) relatos sobre histórias de aprendizagem e de realização; ou ainda, (xi) escalas para avaliar a motivação e ocupação dos tempos livres.

A avaliação deve ser considerada como recolha de informação para depois se intervir, a identificação funciona como um pré-requisito para posteriormente se aplicarem medidas de intervenção. No que concerne à identificação dos sobredotados, pode dizer-se que, atualmente, a maioria dos especialistas desta área considera que se devem utilizar diferentes procedimentos e fontes de informação, de forma a garantir a avaliação das diferentes dimensões ou áreas do desenvolvimento humano. A avaliação deverá abranger outras dimensões que não a cognitiva e académica, deverá ser multidimensional, multireferencial, e com validade ecológica, ou seja, deverá incluir

diversas fontes de informação, diferentes agentes e ocorrer ao longo de diferentes momentos e contextos (Almeida & Oliveira 2000).

Ainda na identificação, os indivíduos nomeados na fase de sinalização serão novamente avaliados. De novo os testes formais, as informações dos professores ou a análise dos produtos elaborados pelos próprios alunos servem um objetivo de diagnóstico mais definitivo, no sentido de se apreciar de forma mais precisa os níveis potenciais de sobredotação. O objetivo é selecionar os alunos que deverão frequentar um programa de intervenção específico, havendo a preocupação que a seleção final atenda às necessidades específicas dos alunos e aos programas de intervenção disponíveis (Alencar & Fleith, (2000 *cit in* Miranda 2008); Feldhusen, 1991).

O processo de identificação deve revestir-se de um carácter dinâmico e contínuo, não devendo limitar-se a um período temporal único. A necessidade de haver continuidade no processo de identificação decorre do carácter emergente da sobredotação (Feldhusen, 1991; Gagné, 1985, 2005; Monks & Manso, 1993).

Feldhusen, Asher e Hoover (1984), Feldhusen e Baska (1989), Richert e colaboradores (1982), Yarborough e Johnson (1983), analisam nas suas investigações os problemas subsistentes na identificação dos sobredotados, salientando que os principais problemas estão relacionados quer com os instrumentos usados, quer com a falta de formação dos avaliadores. Referem ainda que, quando se utilizam critérios múltiplos, é necessária a criação de uma nota compósita, ponderando na mesma nota aspetos diferenciados da sobredotação. Sublinham ainda que a falta de avaliação dos processos de identificação contribui para que estes por vezes, não se adequem à população em questão. Estes autores defendem, ainda, que o processo de identificação deve estar relacionado com os serviços proporcionados.

De acordo com Pereira (1998), existem três diretrizes a ter em consideração em qualquer processo de identificação dos sobredotados. Uma primeira diretriz relaciona-se com os instrumentos utilizados. Estes devem ser selecionados de acordo com os objetivos e conteúdos dos programas a desenvolver, sendo necessário proceder também à avaliação dos próprios programas, facto que contribuirá para a avaliação da eficácia do processo de identificação. Uma segunda diretriz refere-se ao cuidado que se deve ter com o processo de sinalização. Os limites estabelecidos para que um indivíduo seja sinalizado deverão ser suficientemente latos, de forma a diminuir a possibilidade de

falsos negativos. Um último cuidado prende-se com a seleção final que permite o acesso aos programas de sobredotados. Neste sentido, a tomada de decisão não deverá ser em função de critérios rígidos, baseados em procedimentos matemáticos e estatísticos, mas antes em função de uma análise pormenorizada de cada caso, em que se considera todo o conjunto de informações disponíveis.

3 – Inclusão

O termo inclusão surge nos anos 90 e propõe um tipo de educação para todos sem separação ou seleção. Emerge de um grupo de pessoas com deficiência e os seus familiares que dão início a uma luta pelos seus direitos. Estes começaram a ser adquiridos na educação, fazendo despontar uma escola inclusiva.

O princípio fundamental da escola inclusiva surge em 1994 na Declaração de Salamanca assinada por 88 governos e 25 organizações internacionais, ficando registado que:

O compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

O processo de ensino/aprendizagem deve ter como sentido orientador a igualdade de oportunidades para todos. Em Portugal, a legislação que existe para a Educação Especial orienta-se segundo alguns organismos internacionais tais como: UNESCO, EU e OCDE referenciados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Decreto-Lei 35/90 (Artigo 2.º) declara que “Os alunos com Necessidades Educativas Específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”. Na alínea d) do Artigo 3.º da Lei n.º46/86, de 14 de outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo regista-se o seguinte princípio organizativo: “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

No que concerne à integração e inclusão de alunos com NEE a Lei n.º49/2005 de 30 de agosto no Artigo 21.º salienta que no que diz respeito à organização:

A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados. A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

Atualmente, em Portugal, a Educação Especial orienta-se principalmente pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, que veio substituir o antigo decreto-lei n.º319/91 e que entretanto sofreu algumas alterações.

Na Lei n.º 21/2008 de 21 de maio (alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro) Artigo 1.º pode ler-se:

A Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

E no Artigo 4.º da mesma lei:

A Educação Especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possíveis, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.

A maioria dos defensores da inclusão, consideram fundamental incluir as crianças com NEE em classes regulares. Contudo, salientam que esse modelo de educação inclusiva tem que ser bem pensado, organizado e planificado.

Há diversos autores que definem a inclusão e a escola inclusiva. Embora este tema seja ainda um pouco confuso no que concerne ao seu verdadeiro envolvimento ativo nas escolas, todos os autores relacionam a inclusão com o receber e atender alunos ditos normais no mesmo espaço e tempo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Gorden Porter (1994 *cit in* Perdiz 2012), refere que a escola inclusiva é:

Um sistema de educação e ensino onde os alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados nas escolas do bairro, em ambiente de salas de aula regular, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

Segundo Perrenoud (1997, *cit. in* Santana 2000) a diferenciação na sala de aula é:

Romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem.

Vários autores salientam que o tipo de diferenciação que o professor utiliza na gestão das atividades e na aprendizagem é importante para o avanço do processo educativo.

Morgado (2004), refere que:

Quando os alunos trabalham na mesma tarefa que outros alunos com níveis de competências próximos, ou quando todos os alunos trabalham na mesma área curricular mas em diferentes tarefas consoante o seu próprio nível, o efeito parece ser positivo. Quando se organizam situações em que todos os alunos realizam exatamente a mesma tarefa, o efeito tende a ser negativo.

Ao docente compete desenvolver estratégias e metodologias apropriadas que se tornem facilitadores tendo em consideração cada discente, pois, “Cada aluno aprende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir” (Cadima, 1996).

Numa escola inclusiva é necessário a valorização do trabalho cooperativo entre os pessoal docente e não docente, o ensino em equipa e as equipas de ajuda aos professores e alunos, tendo como objetivo um apoio mútuo.

Para Correia (2003):

O conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir as crianças com NEE severas nas escolas regulares das suas residências.

Segundo o mesmo autor:

Importa sublinhar que o aluno com NEE, mesmo com NEE severas, deve ser inserido na classe regular, sempre que isso seja possível, mas importa também salvaguardar os seus direitos, respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas.

Segundo Skrtic, Sailor e Gee (1996, *cit. in* Correia 2003) uma comunidade inclusiva deverá permitir que:

Os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo; os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias mas também envolvendo-se

nos temas e atividades da sala de aula); os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efetivamente, os apoios de que necessitam.

Segundo Stainback e Stainback (1992, *cit. in* Correia 2003), a escola inclusiva:

É aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoio tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades.

Um longo caminho já foi percorrido mas muito há ainda a percorrer. Cabe a cada um dos agentes da educação, dar o seu contributo nesse sentido.

i - Inclusão de Sobredotados no 1º Ciclo

A Educação deve, cada vez mais, ser direcionada. Como tal é necessário incentivar uma pedagogia aberta, centrada na comunicação e nas interações que se estabelecem entre todos os intervenientes do processo de ensino - aprendizagem, como referem Garrison (2003); Morgado, Machado e Quintas Mendes (2005); Anderson & Dron, 2011; *cit. in* Gomes 2014; Rogers (1985); Schön (1995) *cit. in* Gonçalves 2008.

É essencial que a escola desenvolva uma pedagogia eficaz para todos os alunos, tendo em consideração as diferenças individuais, seja qual for a sua origem ou problemática.

Os direitos e as oportunidades, devem ser iguais para todos os discentes, incluindo o direito à diferença e, conseqüentemente, o direito a uma educação adequada às suas necessidades diferentes.

De acordo com o Departamento de Educação Básica (1998):

O meio com o qual a criança interage, nomeadamente a escola, influencia o desenvolvimento das suas capacidades, podendo funcionar como desencadeador e estimulador de desenvolvimento ou como inibidor desse mesmo desenvolvimento.

César (2003) refere que:

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.

Sanches (2005) salienta que:

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

Embora ainda não existam estudos relevantes ou dados que nos permitam saber se a escola inclusiva é uma realidade, há já algumas investigações que comprovam que a presença destes alunos nas salas de aula promove a sua socialização e conseqüente auto estima.

Uma escola de todos e para todos, como defende o inovador modelo inclusivo, necessita de reflexão e inovação, numa perspectiva de educar o sujeito para que o correto e harmonioso desenvolvimento das suas potencialidades permita que, no futuro, tenha um papel ativo no desenvolvimento do país.

Aranha (2002) salientou que:

A escola inclusiva não será promovida somente com a inserção de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em salas do ensino regular. Há que se garantir a acessibilidade, que se adquirir os instrumentos, equipamentos e materiais necessários para o ensino, que se preparar os professores, que se estabelecer os critérios e normas do funcionamento inclusivo, tarefas que não são da competência, nem da possibilidade de ação única do professor.

No que concerne à Sobredotação, alguns autores defendem a criação de um currículo diferenciado que pode consistir no simples desenvolvimento de um módulo curricular ou programas educativos individualizados, de estruturação mais complexa, a ser incluídos no plano horário regular do aluno. Pretende-se assim que a escola desenvolva uma pedagogia eficaz, dirigida a todos os alunos, tendo em conta as suas especificidades e particularidades, independentemente da sua origem, das suas diferenças ou problemáticas.

A implementação de uma correta pedagogia, de uma intervenção educativa eficaz e de estratégias corretas implica, desde logo, a identificação dos discentes potencialmente sobredotados por parte dos docentes, tendo em atenção os padrões de comportamento apresentados.

Qualquer professor pode ter, na sua turma, um aluno sobredotado ainda não sinalizado, sendo necessário, portanto, conhecer e estar atento aos sinais observáveis que possibilitem a identificação deste aluno.

Na ótica do Departamento de Educação Básica (1998):

A organização de uma intervenção educativa eficaz pressupõe que o professor seja capaz de identificar e sinalizar alunos potencialmente sobredotados, conheça as suas necessidades educativas, adapte as suas práticas às necessidades desses alunos e avalie se as estratégias adotadas contribuíram para o desenvolvimento integral dos mesmos.

Assim como salienta Almeida & Oliveira (2000):

Numa lógica de escola inclusiva e atenta às diferenças, importa identificar estes alunos e mobilizar colegas, escola e família para os apoios necessários. Nem sempre isso ocorre e aquilo que à partida poderia estar mais de acordo com os desejos dos professores e escolas (alunos interessantes, curiosos, capazes, ...) acaba por ser mais um pesadelo que uma oportunidade à educação e à valorização de todos e cada um.

Miranda e Almeida (2002) e Miranda, 2003 *cit in* Perdiz 2012) referem que:

As necessidades, ânsias e ritmos de uma criança sobredotada, assim como as de tantas outras, devem ser respeitadas pelo professor. Este deve procurar que estas crianças cresçam e evoluam, estimulando o seu percurso académico e atendendo às suas carências educativas através da adaptação das suas práticas pedagógicas e da avaliação da eficácia das metodologias selecionadas. Isto permitirá que estes alunos tão promissores tenham acesso a oportunidades educativas que lhes proporcionarão raciocinar em níveis concetuais de maior exigência, participar em tarefas de grupo com maior entusiasmo, concretizar atividades mais dirigidas às suas áreas de interesse, adquirir novos conhecimentos e recorrer às suas capacidades intelectuais aquando da resolução de situações problemáticas e da solução de questões tendo como base pesquisas prévias. Estas proclamadas modificações na prática pedagógica direcionada para a inclusão não passam somente pela atitude e dinâmica dos docentes como também da escola em si, que encontra no aluno sobredotado a representação de necessidades educativas especiais, e que deve desenvolver soluções adequadas às suas capacidades, interesses e ritmos.

A escola deve proporcionar um ensino diferenciado, quer ao nível da organização e do planeamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos sobredotados, quer ao nível do desenvolvimento de competências sociais, promotoras do exercício da cidadania, na perspetiva do aprender a viver juntos. Se tal não acontecer, o quotidiano escolar de um aluno sobredotado vai torná-lo num sujeito fragilizado.

Apesar das medidas já implementadas pelo Ministério da Educação acerca desta temática estas, até agora, ainda não se revelaram suficientes para colmatar as

necessidades especiais dos alunos sobredotados e ficam muito distanciadas das atuais propostas apresentadas a nível internacional.

Miranda (cit. in Perdiz 2012) referem que:

Estes alunos devem ser contemplados com os mesmos direitos e oportunidades de tantos outros, incluindo o direito à diferenciação e adaptação educativa às suas necessidades, tornando-se mais um campo de abrangência das necessidades educativas especiais. Sendo assim, é necessário uma intervenção, o mais precocemente possível (no sentido de minimizar possíveis danos adjacentes ao tardio reconhecimento da problemática), em que o aluno sobredotado é alvo de toda a atenção e empenho por parte dos agentes educativos e do próprio sistema, que promovem e organizam as alternativas mais ajustadas às suas aptidões e interesses no sentido de maximizar as suas potencialidades.

Pois tal como refere Aranha (2002):

As características dos sobredotados podem-se manifestar de forma construtiva, favorecendo a aprendizagem e as boas relações interpessoais, como se podem manifestar de forma problemática, determinando relações interpessoais difíceis e penosas. Neste caso, pode ocorrer intolerância, ridicularização e falta de compreensão por parte dos colegas, bem como o aluno ser considerado estranho ou “anormal” pelos professores. Geralmente, tal situação pode levar à rejeição da criança, para o seu isolamento e conseqüente exclusão do grupo social ao qual pertence.

Mas pode também como refere Oliveira (2007):

Por outro lado, algumas podem não cooperar dentro da sala de aula resistindo à rotina, exibindo comportamentos pouco adequados, sendo classificados como alunos com problemas de comportamento. Outras podem ser classificadas como tendo dificuldades de aprendizagem, sendo que, por vezes, a verdadeira causa para tais comportamentos pode ser o aborrecimento e desinteresse por assuntos já aprendidos, mostrando-se pouco participativas nas atividades escolares.

Este processo implica, uma maior qualificação profissional por parte dos docentes e dos projetos educativos diferenciados, uma maior flexibilização educativa, a realização de currículos acessíveis a todo o tipo de alunos e a conversão das escolas em locais promotores da comunicação e da aprendizagem.

Tal como refere Correia (1997):

A arte de ensinar pressupõe um investimento significativo por parte do professor, ... fazendo do professor também um investigador, ou pelo menos, um investigador na literatura e ciência educacional para, torná-lo eficiente com todos os alunos, pese embora o seu nível de heterogeneidade.

De acordo com Prieto (1997), existem alguns aspetos onde se pode intervir no sentido de implementar uma educação inclusiva, nomeadamente:

- Atitude – valorização da diferença (promovendo o crescimento pessoal e social) através de uma postura de aceitação e respeito para com as desigualdades;
- Políticas – criação de limites legais e fomentação do sistema inclusivo nas diversas etapas escolares;
- Práticas – formação dos profissionais de educação e flexibilização dos currículos ao nível social, cultural e individual. Toda a comunidade escolar deve reger-se sob os domínios da inclusão e do trabalho coletivo, apelando à colaboração dos Encarregados de Educação e da comunidade em geral (acolhedora, colaboradora, estimulante, incentivadora...) e à sua coresponsabilização pelas aprendizagens de todos, atendendo à formação, ao desenvolvimento cognitivo e às realidades sociais e emocionais dos alunos sobredotados, ou não, para que estes se encontrem satisfeitos e bem sucedidos ao nível académico.

Todas as crianças com ou sem necessidades educativas especiais, tem direito a uma pedagogia centrada em si e nas suas necessidades, tendo o direito ao ingresso no sistema educativo. Assim sendo a escola deve ser “capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves dificuldades.” (Unesco, Declaração de Salamanca, 1994).

A atenção aos alunos sobredotados, mediante a adoção de práticas educativas específicas, tem sido invariavelmente apoiada pelos dados da investigação, os quais realçam que, sem um estímulo e uma programação educativa adequados, estes discentes correm o risco de fracassar na escola. A crença generalizada de que os alunos com grandes capacidades revelarão sempre sucesso, independentemente das suas experiências educativas também poderá levar a criança sobredotada ao fracasso.

A sobredotação não é por si só um passaporte para o sucesso, pelo menos não para o sucesso escolar. Se a questão da sobredotação não for tida em consideração aquando a entrada da criança para a escola, esta pode vir a enfrentar problemas de inadequação e inadaptação face ao ensino, uma vez que não sendo estimuladas com atividades adequadas ao seu nível, a frustração tem lugar, assim como a desmotivação e consequentemente o mau comportamento. Não só na escola, como também na sociedade e em casa todo o comportamento do aluno sobredotado vai sofrer alterações, e com ele, todos os que o rodeiam também. Mas se existir uma escola inclusiva onde a igualdade de oportunidades seja tida em conta, para todos os alunos, e não existir uma

acomodação por parte da escola e do professor face a este problema, a sociedade vai ficar a ganhar com a participação e “utilização” destas inteligências na melhoria da qualidade de vida de todos. Só plantando é que a sociedade pode colher os seus frutos.

Em suma, uma escola inclusiva também para os alunos sobredotados implica não só atender à sua formação e desenvolvimento a nível cognitivo, mas também à sua realidade social e emocional. Os provimentos educativos devem atender, de modo integral, às necessidades do aluno sobredotado.

A inclusão educativa para os alunos sobredotados implica mudanças radicais nos esquemas cognitivos rígidos não só dos profissionais de educação, mas especialmente daqueles que têm por tarefa a organização das diretrizes educativas para o País. Tal implica a reorientação das intenções educativas no sentido de somar esforços contra a exclusão. De um ponto de vista científico, tais ideais encontram justificação nos trabalhos produzidos por diversos investigadores que salientam os benefícios das práticas inclusivas para este tipo de discentes (Blanco, 2001; Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik, 2000; Huamán-Arismendi, 1998; Van Tassel-Baska, 1997; Feldhusen, 1995; Renzulli, 1977; entre outros autores).

4 – Motivação

A motivação é uma componente da dimensão afetiva da atividade. Corresponde a um conceito que engloba o desejo e a vontade que impelem uma pessoa a realizar uma tarefa ou a visar um objetivo que corresponde a uma necessidade (Legendre, 1993).

Para Lemos (2005), o termo motivação é habitualmente associado a movimento, entusiasmo, participação ativa, atenção dirigida.

“A motivação está na raiz do comportamento. Toda a atividade tem origem numa «energia» geradora de «forças», ou de «dinamismo» que mobilizam ou põem em movimento os protagonistas da atividade”. (Abreu, 1998 *cit in* Lima 2009).

Segundo Serpa (1992 *cit. in* Lima 2009), a motivação aparece ligada ao comportamento do sujeito, sendo considerada como uma causa determinada e condicionante no seu grau de eficácia.

Para Simão (2005), a motivação deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar.

Dias e Nunes (2000, *cit. in* Paiva, 2008) referem que a motivação é a componente mais importante da aprendizagem.

Trindade (2009 *cit. in* Pereira 2010), salienta que sendo a motivação um dos fatores envolvidos na abordagem dos discentes à aprendizagem parece condicionar os resultados escolares, consagrando-se como um fator determinante do sucesso e da qualidade da aprendizagem.

Segundo Lima (2009), motivar significa:

“Sob o ponto de vista pedagógico fornecer um motivo para a aprendizagem, isto é estimular a vontade de aprender. Os alunos só aprendem se têm algum motivo, ou algum interesse em, assimilar novos conhecimentos ou adquirir novos hábitos. O professor neste domínio tem uma função bastante importante. Tem de ser uma pessoa que procure antes de tudo guiar, orientar, encorajar, estimular e descobrir ou despertar os interesses dos alunos. É ele que deve conduzir o aluno a assumir novas atitudes, novos valores, novos conhecimentos e novas motivações.”

No contexto educacional a motivação dos discentes é importante desafio com que os docentes se devem confrontar, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O discente motivado busca novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (Alcará e Guimarães, 2007). A motivação do aluno é uma variável com relevo significativo no processo ensino/aprendizagem, uma vez que o rendimento escolar não pode ser explicado exclusivamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica.

Para Murray (1986, pág. 20), a motivação representaria “ Um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”. Esta perspetiva que relaciona a motivação com uma energia interna é também abordada por outros teóricos. Na opinião de Pfromm (1987), “ Os motivos ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantêm o organismo em ação”.

Para Boruchovitch (2009 *cit. in* Menezes 2012), “ Está provado que a motivação é a chave da criatividade e que vitaliza qualquer tipo de operacionalização”.

Segundo Bzuneck (2000 *cit. in* Menezes 2012), “ a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”.

A motivação, para Balancho & Coelho (1996 *cit. in* Menezes 2012), pode ser:

“Entendida como um processo, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido. Assim, pode designar-se por motivação tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para rentabilizar capacidades”.

Aubert (1996, pág. 15) salienta que o termo motivação pode ser analisado segundo duas perspetivas; a da organização e a do trabalhador. Se, para a organização, quando se fala de motivação “ trata-se de estimulação, de satisfação ou ainda de performance”, quando o trabalhador fala de motivação “é de facto mais satisfação o que eles desejam”.

Norman e Richard Sprinthall (1993) referem que o comportamento último do individuo pode assentar numa serie de metas, motivação como uma força capaz de desencadear e manter uma ação, canalizando o comportamento para um determinado fim. Desta forma, a motivação conduz a atitudes dinâmicas, ativas e persistentes. Constatando-se que quem está motivado fica facilmente mobilizado para intervir, sente-se com forças intrínsecas, valoriza-se, dando assim menos relevância aos obstáculos do que à ideia de sucesso. Os motivos intrínsecos são aqueles que são satisfeitos por reforços internos e não dependem de fatores externos, ao passo que os motivos extrínsecos, dependem de fatores externos e da necessidade que têm de ser satisfeitas por reforços externos.

Para Brito (1974 *cit. in* Lima 2009), existem duas grandes classes de motivações para a concretização de uma tarefa:

“Motivações intrínsecas (internas ou primárias), ou seja têm a ver com aspetos essencialmente fisiológicos, com a estrutura orgânica do individuo e caracterizam-se por serem não apreendidas e serem imprescindíveis para uma sobrevivência individual.

Motivações extrínsecas (externas ou secundárias), ou seja, têm a ver de certa forma com aspetos essencialmente psicossociais, fruto da inserção/integração no meio-social, são sensíveis a toda uma aprendizagem.”

Segundo Martinelli e Genari (2009 *cit. in* Pereira 2010), existe uma correlação significativa entre a motivação intrínseca e o desempenho escolar, ou seja, quanto maior é a motivação intrínseca maior é o desempenho escolar e vice-versa.

Rosário *et al.* e Silva *et al.* (2004, *cit. in* Pereira 2010) aludem a que a motivação intrínseca prevalece nos primeiros anos de escolaridade, sendo, gradualmente substituída pela motivação extrínseca.

Para Lepper, Corpus e Iyengar (2005), a quebra na motivação intrínseca encontra-se correlacionada com o diminuição da dedicação às atividades, ao decrescente envolvimento nas tarefas, decorrentes do decréscimo da valorização do esforço e de uma menor percepção de competência para realizar tarefas desafiadoras.

Guimarães (2004 *cit. in* Angelmann 2010) refere que quando a motivação do aluno é consequência de fatores externos, o mesmo tende a ser pouco autónomo e insuficientemente autodeterminado, revelando falta de capacidade para sustentar a sua vontade de aprender intrinsecamente.

i – Efeitos da motivação no desenvolvimento do aluno

Segundo Lourenço e Paiva (2010), a questão da motivação talvez possa dar um contributo para esclarecer a razão por que alguns estudantes gostam e aproveitam a sua vida escolar, demonstrando comportamentos adequados e desenvolvendo todo o seu potencial, enquanto outros revelam pouco interesse pelas atividades, participando nas mesmas de forma pouco responsável.

Martins (2009) refere que:

“Só no princípio do século XX é que alguém validou experimentalmente o elo de ligação entre aprendizagem e motivação. E. L. Thorndike (1922, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) conseguiu realizar esta tarefa através da famosa lei do efeito. A aprendizagem, segundo este autor, é fortalecida quando é seguida de um estado de coisas satisfatórias, para o aluno”.

A descrição do perfil do aluno e efeitos da motivação no seu desenvolvimento segundo Norman e Richard Sprinthall (1993):

Com regularidade a hostilidade dos adolescentes tem origem na frustração sentida perante a incapacidade de compreender determinadas matérias. Ao comportarem-se de uma forma que sabem à partida ser proibida, os jovens possuem uma motivação dupla: impedir que os colegas adquiram conhecimentos e chamar a atenção para si próprios.

A motivação dos discentes para as atividades da aula estão dependentes de inúmeros fatores: idade, sexo, aptidão intelectual, situação económica, social e familiar e traços individuais da personalidade.

O aluno auto motivado, que não necessita de estímulos, orienta a sua aprendizagem assente num conjunto de fatores culturais, baseando-se na família e nos recursos que lhe são dados extra escola (atividades artísticas, visitas a museus e bibliotecas, acesso à bibliografia entre outros). Podendo ser inserido num meio socioeconómico mais favorecido - Avis quase rara no universo dos nossos alunos (e nem sempre é associado a um comportamento exemplar – frequentemente enfadado com a ignorância dos colegas). Norman e Richard Sprinthall (1993)

O aluno médio, que necessita de um estímulo contínuo do docente para prosseguir, não se revela entusiasmado nem tão pouco desmotivado mas demonstra «altos e baixos» no desenvolvimento. Menos raro que o anterior, não cria grandes problemas nem exige «altos voos» a quem ensina. (idem)

O aluno desmotivado, com regularidade nas escolas, é ele que transforma o ato de educar num desafio contínuo. Não se deixa impressionar com as artes de magia através das quais se lhe quer fazer chegar a matéria. O que estimula os outros provoca-lhes indiferença ou troça. Alheio a qualquer tipo de atividades da turma, entretém-se a bocejar ou a desestabilizar. Neste ultimo caso está-se na presença do provocador nato. (ibidem)

Alcará e Guimarães (2007 *cit. in* Pereira 2010) afirmam que a motivação dos discentes é um desafio com o qual a sociedade se deve confrontar, uma vez que o mesmo tem implicações diretas na forma como o aluno se debruça sobre nas atividades e na aprendizagem. Um discente motivado indaga novos conhecimentos e oportunidades, tendo uma participação ativa na busca de estratégias para a superação dos desafios.

Martinelli e Genari (2009) salientam que inúmeros docentes têm revelado interesse e preocupações no que diz respeito às relações entre a aprendizagem, o desempenho escolar insatisfatório e a baixa motivação dos alunos, na medida que se começa a reconhecer que a última exerce uma influência relevante em todo o processo educativo.

Há ainda a salientar algumas referências de estudos empíricos. Trindade (2009) no seu estudo refere que “a consciencialização da orientação motivacional e o recurso à técnica da reestruturação cognitiva como forma de alterar os pensamentos impulsionadores de uma motivação “instrumental” são eficazes a produzir efeitos na qualidade da

aprendizagem”.

A mesma autora menciona que “a presença de uma motivação intrínseca e de “sucesso” é fundamental, pois são estas que mantêm a energia do indivíduo na realização das tarefas independentemente de serem ou não uma “obrigação””.

Trindade alude ainda que “a falta de motivação é um problema tão evidente nas escolas e um dos fatores que mais afeta o sucesso escolar, é importante tomar conhecimento de formas de intervir e de técnicas que poderão constituir uma arma na luta contra o desinteresse, contra o abandono escolar e principalmente contra o abandono dos projectos de vida”.

Pereira (2012) no seu estudo empírico refere que “as expetativas transmitidas pelos professores aos alunos são, para estes, motor de motivação ou amotivação, sendo que o aluno se mostra mais receptivo ao trabalho e às atividades quanto melhor perceber a afetividade do professor.

A referida autora salienta ainda que embora a motivação seja considerada “um fator potenciador de bons resultados escolares, os mesmos estarão sempre condicionados por outras variáveis a ser consideradas na aprendizagem”.

5 - Pedagogia Diferenciada

Nos dias de hoje a escola depara-se com uma grande heterogeneidade social e cultural estando assim implícito que urge a necessidade de uma nova conceção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença.

Segundo Jacques Delors (relatório da UNESCO):

Os sistemas educativos formais são muitas vezes acusados e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais.

No que concerne aos alunos sobredotados, a falta de atenção dos profissionais da educação para a realidade destes discentes, pode levar a que estes “se percam” no sistema educativo. Pois ao constatarem que a sua realidade não é compreendida os alunos sentem-se desmotivados, podendo ver a escola como uma perda de tempo,

contribuindo para um desinteresse pelas atividades escolares, e conseqüentemente poder-se-ão até tornar elementos desestabilizadores na sala de aula.

Para que esta situação não seja uma realidade é aconselhável que estes discentes usufruam de uma diferenciação pedagógica. Tal como referem os autores: De Corte (1990 *cit in* Canavarro 2011); Grave-Resendes (2002); Visser (1993 *cit in* Canavarro 2011); Ainscow (1995); Perrenoud (1995); Rodrigues (2006 *cit in* Canavarro 2011).

O direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e salientado novamente na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, assegura o direito à educação, independentemente das diferenças individuais. Também a Declaração das Nações Unidas, em 1993, refere as Normas das Nações Unidas acerca da Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais persuadem os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante de cada sistema educativo.

Também a Declaração de Salamanca tem como objetivo estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos, para as normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com necessidades educativas especiais.

A Declaração de Salamanca sustenta que:

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo/qualidade, de todo o sistema educativo.

Foi com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que se passou a garantir o direito à igualdade de oportunidades e um sucesso educativo para todos.

No ano de 1998, o Ministério da Educação publica um documento intitulado “Crianças e Jovens Sobredotados, Intervenção Educativa”, destinado aos docentes, para que estes possam identificar o aluno sobredotado, e conseqüentemente adequar o programa curricular.

Posteriormente, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, que encerra em si os três grandes princípios da diferenciação pedagógica - traçar caminhos diferentes para atingir os objetivos; adequar estratégias diversificadas e flexibilizar os percursos de cada discente, as exigências quanto aos ritmos de aprendizagem e a organização do trabalho escolar.

Em 2001, o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação de Portugal, publicou um Decreto-Lei e, com ele, o Currículo Nacional – Competências Essenciais. Estes documentos resultaram de um processo de reflexão sobre os currículos abrindo assim caminho à flexibilização curricular. Alienou-se, desta forma, o currículo nacional como um documento rígido, inflexível e a pôr em prática, por cada docente, em cada ano de escolaridade, em cada disciplina, apesar dos elevados níveis de insucesso, por não dar relevâncias às características individuais, aos conhecimentos prévios, as capacidades e as dificuldades dos alunos.

Neste sentido, a UNESCO publicou em 2004 um livro com descrição de práticas e sugestões pedagógicas, intitulado “Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to students’ diversity”.

A Diferenciação Pedagógica volta a ser referida na legislação portuguesa, numa alínea do artigo 6.º do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, e, com ela, no artigo 5º a implementação de Planos de Desenvolvimento destinados a alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem. Mais recentemente surge o Despacho normativo nº 24-A/2012 - que revoga o Despacho normativo 50/2005 - o qual apenas prevê algumas medidas restritas para os discentes do ensino básico, ou seja, um aluno que revele capacidade de aprendizagem excepcional e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das capacidades previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas: a) Concluir o 1º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de dezembro do respetivo ano, podendo completar o 1º ciclo em três anos; b) Transitar

de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, ao longo dos 2º ou 3º ciclos. Estes casos especiais de progressão dependem de deliberação do conselho pedagógico, sob proposta do professor titular de turma ou do conselho de turma, depois de obtidos a concordância do encarregado de educação do aluno e os pareceres do docente de educação especial ou do psicólogo.

Mais recentemente surge em Portugal o decreto – lei 3/2008 de 17 de janeiro, que tem como objetivo:

Promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino (...) a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Diversos autores refletem sobre esta temática.

Para Correia (s/data *cit. in* Canavarro 2011), “diferenciar o ensino pressupõe alterar o ritmo ... tendo por base as capacidades e necessidades de cada aluno”.

De Corte (1990 *cit. in* Canavarro 2011) refere que a diferenciação pedagógica é:

O conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intraindividuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos.

Para Visser (1993), esta é:

Como o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

Perrenoud (2000), refere-se à “pedagogia diferenciada” optando pela designação “diferenciação pedagógica”, com um meio que “põe o acento na diversidade das práticas a empreender” enquanto o primeiro poderá confundir-se com “um novo método enfim eficaz que tornasse obsoleto, todos os outros”

Grave - Resendes (2002 *cit in* Canavarro 2011), menciona que:

A diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma.

Rodrigues (2006), refere que:

Diferenciar a pedagogia, atendendo à diversidade, não deve ser uma forma de segregar, ou seja, separar os alunos “capazes” dos “incapazes”. O que a pedagogia diferenciada deve prever é, sim, adequar estratégias, conteúdos e avaliações ao tipo de aluno, sem contudo deixar à margem o currículo nacional.

Bastos (2009 *cit. in Pinto 2013*) salienta na sua investigação que:

“As crianças sobredotadas apresentam, inquestionavelmente, Necessidades Educativas Especiais, e por esse facto necessitam de respostas diversificadas que passam pela flexibilização e adequação curricular e por uma efetiva diferenciação de métodos e estratégias educativas.”

A diferenciação pedagógica pode ter três vertentes distintas: os conteúdos, os processos e os produtos.

Nesse sentido, o objetivo de diferenciação para perceber os conteúdos é dar informações, sugerir ideias e desenvolver capacidades que vão ao encontro do nível em que estão os alunos. Se se pensar nos conteúdos ao nível da preparação, significa que se deve dar material adequado à finalização que se pensa que o discente lhe vai dar. A adequação ao nível da preparação faz com que o aluno progrida além da sua zona de conforto e providencia apoio para fazer a ponte entre o conhecido e o desconhecido (zona de desenvolvimento próximo, de Vygotsy, 1978 *cit in Mikus 2012*).

O processo significa o modo como os discentes assimilam a informação, ou seja, como analisam, aplicam ou resolvem um problema. À medida que tentam analisar, aplicar, questionar ou resolver um problema tiram daí algum sentido.

A diferenciação com base no produto diz respeito ao modo final como os alunos demonstram o que aprendem. Esta duração pode ser uma unidade, um módulo, um período letivo, um semestre ou um longo período de tempo mediante uma cuidada planificação. A procura da qualidade deve partir da ajuda dos adultos nomeadamente do estabelecimento nítido dos critérios de desempenho.

O perfil de aprendizagem significa o modo como os alunos demonstram melhor aquilo que aprenderam. O objetivo desta estratégia é que cada discente conheça os seus pontos fortes. As predisposições de aprendizagem, conforme defendidas por Gardner (1993) sugerem que há várias combinações de inteligências que ajudam as pessoas a atingirem os seus objetivos adequados ao seu perfil particular de inteligência. Assim as múltiplas inteligências de Gardner são as seguintes: (i) inteligência linguística, (ii) inteligência

lógico-matemática, (iii) inteligência espacial, (iv) inteligência musical, (v) inteligência corporal-cinestesia, (vi) inteligência interpessoal e (vii) inteligência intrapessoal. Sternberg (1985) argumenta que há combinação de uma inteligência analítica, prática e criativa. Segundo estes autores os resultados obtidos são mais positivos se os alunos usarem a inteligência da sua preferência.

Para que a diferenciação seja uma realidade é necessário estar atento às diferenças. Diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja constantemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais.

Pois de acordo com Garcia (2001 *cit. in Pablos 2006*), “*estamos numa época em que a diferenciação do ensino e o atendimento às necessidades individuais de cada aluno são cada vez mais eixos fundamentais de uma acção educativa eficaz*”.

i - Pedagogia diferenciada para os sobredotados

A escola desempenha um papel relevante na educação, nomeadamente no que diz respeito à formação cultural, científica e técnica das pessoas.

Numa sociedade democrática, que reconhece e pretende aproveitar as diferenças individuais, dificilmente a escola pode continuar a negar a realidade dos alunos mais capacitados. Tal negação não serve, em primeiro lugar, os interesses pessoais de tais sujeitos e, em segundo lugar, não favorece o seu aproveitamento pelo todo social.

No quadro da escola inclusiva dos nossos dias, todo o aluno merece ser tratado na sua individualidade e, como tal, ser alvo de uma diferenciação curricular à medida das suas necessidades.

Tal como refere Alencar (2007 *cit. in Batista 2012*)

Embora a criança sobredotada possua capacidades excepcionais e características próprias necessita, por vezes, de uma educação adaptada às suas necessidades, quer sejam a nível cognitivo, quer abarquem o nível afetivo, social e motor.

Inúmeros investigadores da área da sobredotação admitem que o currículo destinado aos alunos sobredotados deveria ser específico, tendo em conta as suas características e necessidades (Pocinho, 2008, 2009; Oliveira, 2007; Clark, 2002; Schiever & Maker,

1997; Maker, 1982; Kaplan, 1979).

Mönks, (2000 *cit. in* Batista 2012) salienta que:

Muitos sobredotados deparam-se com problemas, quando os fatores, intensidade emocional, atitude idealista e capacidade de perspetivar diferentes possibilidades e alternativas, se juntam de forma específica e o meio social (em especial os pais e os professores) não lhe consegue dar uma resposta eficaz.

Os métodos utilizados no ensino/aprendizagem destas crianças e jovens devem ser, sobretudo os que favorecem o desenvolvimento do pensamento criativo: os métodos de investigação e pesquisa, de resolução de problemas, de projetos integrados, etc. A criança e o adolescente aprendem estimulando o raciocínio e chegam a descobertas, muitas vezes, por processos originais. O professor deve aceitar que escolham o processo que melhor se adapta à sua forma de pensar, podendo recorrer a certos métodos úteis, não só para os alunos sobredotados, mas também para toda a turma.

Poder-se-á salientar que as medidas educativas para os alunos sobredotados são diversas. Esta diversidade passa, aliás, pelo facto de ser incorreto e também antipedagógico, pensar num grupo monolítico de alunos sobredotados. Neste sentido, encontra-se na literatura referência a diversas estratégias educativas para o apoio a estes discentes, como o enriquecimento na turma, o recurso a um professor especialista, a aulas de apoio fora da sala de aula, um programa com tutor da comunidade, o estudo independente, a aceleração, o agrupamento dos estudantes por níveis de interesse e habilidade, ou ainda, a escola especial. Gallanher, Weiss, Oglesby & Thomas (1983) e Sanchez, Ferrándiez e Ferrando (2005), referindo a experiência de trabalho com estas crianças, diferenciam 10 estratégias para lidar com a diversidade dos sobredotados, mediante os programas e apoios específicos dentro do currículo normal: (i) atividades de enriquecimento; (ii) adaptações curriculares; (iii) currículo compacto; (iv) diferenciação curricular; (v) enriquecimento curricular na aula regular; (vi) aulas enriquecidas; (vii) extensão curricular; (viii) flexibilização; (ix) tutoria; e (x) programas de enriquecimento.

Lendo relatos da investigação sobre este assunto, Passow (1979) refere “não existir uma única fórmula que possa ser usada com eficácia para todos os sobredotados”.

Maker (1989), por sua vez, refere que:

O que produz a diferença não é o tipo de programa ou resposta educativa, mas o professor ou educador, o currículo e os métodos de ensino empregues. A grande variável parece ser aqui, a escola e o professor, e daí a extrema necessidade da sua sensibilização e formação como suporte à mudança de mentalidades e práticas.

Há inúmeros métodos ou modalidades de atendimento ao sobredotado, contudo segundo Fleith (2010 *cit. in* Batista 2012) “o atendimento aos alunos sobredotados, decorre quase exclusivamente da sensibilidade e iniciativa autónoma dos educadores, professores e técnicos, pois a legislação nesta área, em Portugal, é quase inexistente”.

i.i- Aceleração

Em Portugal, a legislação apenas prevê a possibilidade de um aluno sobredotado acelerar dois anos letivos ao longo do seu percurso escolar. Contudo, nunca será possível aplicar a redução dos dois anos permitidos por lei, no mesmo ciclo de ensino.

A implementação desta medida, quando adequada, tem mostrado efeitos positivos. Todavia e seguindo as orientações dos vários estudos, devem ser considerados vários aspetos antes de se avançar com a medida de aceleração, entre eles está a necessidade de se conhecer com rigor os interesses e capacidades em diferentes dimensões da personalidade do aluno.

Freeman e Guenther (2000), referem que o termo aceleração, para além de englobar o saltar etapas no currículo normal escolar, para alguns investigadores é mais abrangente, podendo significar “organizar provisão individualizada de qualquer natureza que permita ao aluno caminhar mais depressa que os seus pares”.

Surgem então muitas modalidades neste sentido, mas de uma forma muito sucinta este autor salienta as seguintes: (i) entrar mais cedo na fase seguinte do processo educativo; (ii) saltar anos escolares; (iii) frequentar disciplinas em anos superiores ao seu, o que implica a aceleração por disciplina; (iv) agrupamento vertical (frequentar classes mistas, com uma variedade de idades e anos escolares de forma que os mais novos possam trabalhar junto com os mais velhos); (v) frequentar cursos especiais fora da escola no sentido em que oferecem mais conhecimentos em áreas curriculares específicas; (vi) realizar estudos paralelos, por exemplo, uma criança frequenta paralelamente o ensino

básico e o ensino secundário; (vii) estudos compactados (completar o currículo normal em metade ou uma terça parte do tempo previsto); (viii) seguir um plano de estudos auto-organizados (os alunos desenvolvem esses planos, enquanto esperam que o resto dos colegas completem aquilo que eles já realizaram); (ix) trabalhar com um mentor ou especialista numa determinada área do seu interesse, dentro ou fora da escola; e, (x) frequentar cursos paralelos, por exemplo, por correspondência ou outra forma de ensino à distância.

De acordo com vários autores (Alcón, 2005; Lombardo, 1997), a aceleração escolar apresenta como vantagens (i) menor ênfase nas repetições e atividades rotineiras evitando-se, por conseguinte, a monotonia e o aborrecimento dos alunos; (ii) um ajustamento entre o nível instrucional e os ganhos académicos; (iii) menor probabilidade de abandono escolar; (iv) uma maior estimulação do aluno face ao estudo permitindo o desenvolvimento de hábitos de estudo e atitudes face às tarefas escolares mais positivas; (v) o desenvolvimento de um conjunto de atividades do seu interesse; (vi) o terminar mais rapidamente os estudos.

Como principais inconvenientes, a aceleração escolar pode provocar: (i) maiores falhas académicas; (ii) o desenvolvimento imaturo tanto a nível físico como emocional, o que pode ocasionar dificuldades de relacionamento com os colegas; (iii) maior concentração nos conteúdos básicos em detrimento de oportunidades para desenvolver a criatividade; (iv) diminuição do jogo e da exploração; (v) rejeição por parte dos colegas mais velhos; (vi) diminuição das oportunidades para interagir em atividades extracurriculares com os colegas da mesma idade, o que pode contribuir para o aparecimento de problemas sociais e emocionais posteriormente.

Segundo Serra (2008):

A aceleração terá efeitos positivos na realização pessoal e escolar dos alunos com talento académico superior e poderá considerar-se válida em alguns casos excecionais de sobredotados, tal como se tem comprovado naqueles que, associados a um desenvolvimento intelectual muito superior, uma alta criatividade e um alto grau de motivação e dedicação nas tarefas, têm uma maturidade social e afetiva igualmente superior.

Pode, assim, concluir-se que a aceleração não responde de forma eficaz a todas as situações. Esta alternativa, como outra qualquer, deve ser ponderada como medida face a cada caso concreto.

i. ii - Enriquecimento

Os programas de enriquecimento complementam as atividades normais com outras atividades adicionais, que enriquecem o programa. A estratégia mais generalizada de enriquecimento consiste em operar uma Adaptação Curricular Individual. Revela-se uma medida integradora que harmoniza um tipo de ensino personalizado tendo em conta as necessidades educativas especiais do aluno sobredotado. Muito embora o enriquecimento tenha sido considerado não só como uma medida educativa destinada aos sobredotados, mas também a todos os discentes, contudo, como medida para os alunos sobredotados, tem-se revelado extremamente importante, uma vez que permite relacionar a aprendizagem de um determinado assunto com outras áreas do saber.

Alencar e Fleith (2000), Guenther (2000) ou Freeman e Guenther (2000) referem que um dos problemas com as atividades de enriquecimento para os sobredotados, é o facto destes programas não apresentarem objetivos muito claros devendo, em termos gerais, ostentar, entre outros, os seguintes objetivos: (i) aumento da capacidade de analisar e resolver problemas; (ii) desenvolvimento e aprofundamento de interesses individuais; e (iii) estimulação da originalidade e iniciativa.

Por outro lado, Prieto (1997) assinala os seguintes objetivos: (i) proporcionar atividades de aprendizagem a nível e ritmo apropriados; (ii) ampliar a informação sobre diversos temas; (iii) estimular para conseguir metas e aspirações de alto nível; (iv) proporcionar experiências de pensamento criativo e de resolução de problemas; e, ainda, (v) desenvolver a independência e autodireção da aprendizagem.

Na generalidade os especialistas consideram que as estratégias de enriquecimento são alternativas válidas para uma atenção educativa a este tipo de alunos, ainda assim o seu uso requer um grande investimento em recursos financeiros e principalmente humanos, sendo a capacitação e formação de docentes um dos requisitos básicos para o seu desenvolvimento adequado.

Para Pendarvis, Howley e Howley (1990) os diferentes tipos de enriquecimento podem ser analisados de acordo com as seguintes dimensões:

(i) enriquecimento orientado para o conteúdo: este enriquecimento consiste em tomar uma ou mais áreas do currículo comum e desenvolvê-las de acordo com uma maior

complexidade e profundidade. Esta modalidade implica que o aluno seja capaz de estabelecer relações entre ideias e conceitos curriculares. Para o efeito, o papel do professor será o de ajudar o aluno a definir e identificar as dimensões da tarefa ou problema, por exemplo ajudar o aluno a assumir o papel de um historiador, artista, matemático ou biólogo de forma a que explore e investigue os problemas de acordo com os diferentes olhares das diversas disciplinas, descobrindo mais detalhes, novos conhecimentos e novas perspetivas. Para isso, o professor deverá ter um conhecimento prévio dos interesses e capacidades do aluno para posteriormente o orientar no aprofundamento dos temas, ensinar métodos e técnicas de investigação que lhe permita levar à prática o seu projeto.

Nalguns casos, este tipo de trabalho exige a participação de um especialista no tema, sendo uma forma de, por exemplo, utilizar e rentabilizar os recursos da comunidade, evitando-se pressões no professor do ensino regular que nem sempre está preparado para orientar este tipo de trabalhos (Prieto & Costa, 2000); (ii) enriquecimento orientado para o processo: esta modalidade tem como finalidade desenvolver habilidades de pensamento de alto nível, por exemplo desenvolver técnicas de resolução de problemas e estratégias metacognitivas. A principal desvantagem desta modalidade poderá ser que as habilidades ensinadas se situem bastante desligadas dos conteúdos das matérias a estudar, o que geralmente dificulta a sua generalização a outras matérias curriculares e situações de aprendizagem ou de realização; (iii) enriquecimento orientado para o produto: esta modalidade de enriquecimento tem como objetivo capacitar os estudantes para a elaboração de produtos reais e com impacto numa determinada audiência, são programas que incidem em estudos independentes e em investigação em que o aluno deverá mostrar uma produtividade e qualidade próxima da de um adulto.

A sua principal desvantagem é a pressão a que os discentes e docentes são submetidos para demonstrar que o rendimento e a aprendizagem alcançada possuem um nível de qualidade superior à dos colegas.

Segundo Prieto e Martínez (2000), o enriquecimento dentro da aula regular, indigitam as seguintes vantagens: (i) os alunos são incluídos em grupos heterogéneos, com diversidade de capacidades e talentos; (ii) o professor do ensino regular é que faz os ajustamentos necessários para responder às necessidades de cada aluno; (iii) o procedimento educativo para estes alunos obedece ao mesmo procedimento estrutural

indicado para todos os alunos; (d) cada estudante recebe ajuda apenas quando demonstra dela necessitar.

Em termos avaliativos gerais, o enriquecimento poderá ser descrito como uma estratégia com vista ao alargamento da experiência de um estudante pela via da profundidade e da amplitude. Estas duas condições, profundidade e amplitude serão o núcleo central desta estratégia. Neste sentido, o enriquecimento vai para além dos conhecimentos básicos e habilidades, conjugando-os com os interesses particulares do aluno. Este processo educativo vai para além dos saltos no currículo que ocorrem com a aceleração. Por outro lado, o enriquecimento também tem sido considerado como uma metodologia responsiva às necessidades sociais e emocionais dos estudantes sobredotados. Com efeito, o enriquecimento é concebido como um processo que vai para além do desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos. Ou seja, o enriquecimento será um processo holístico centrado no discente, com conteúdos e processos de instrução diferenciados e determinados pelos interesses individuais, evidenciando também o desenvolvimento social e emocional do aluno sobredotado.

Segundo Miranda (2003 *cit. in* Brandão 2012) “esta é a medida educativa mais usada, promovendo a inclusão e oferecendo ao aluno oportunidades de desenvolvimento e concretização do seu potencial e promovendo a motivação pela aprendizagem”.

É ainda de salientar que tal como refere Clark (1992 *cit. in* Oliveira 2007) o enriquecimento tende sempre a ser mais eficaz quando combinado com outras medidas e modificações curriculares.

i.iii- Agrupamento

A medida do agrupamento consiste numa estratégia de reorganização educativa que permite agrupar os alunos segundo as suas habilidades e capacidades. Estas formas de organização vão desde a criação de escolas especiais até à formação de grupos de sobredotados em classes especiais dentro da escola regular.

Um grande número de investigadores parece não estar de acordo que, pelo menos nos primeiros anos da educação, o aluno deva realizar a sua aprendizagem fora de turmas

heterogéneas. Essa prática não favorecerá um desenvolvimento equilibrado da personalidade.

Para Alencar e Fleith (2001):

Esta metodologia é a mais controversa pois consiste em separar os estudantes mais capazes daqueles que apresentam um desempenho médio ou baixo, utilizando para esta separação critérios como, por exemplo, o nível de aptidão intelectual. Uma alternativa intermédia pode ser considerada, ou seja, o aluno pode frequentar parte das aulas com os seus colegas, e em determinados momentos, sair da sala para assistir a atividades especializadas com alunos com capacidades semelhantes às suas.

Pérez Sánchez e Domínguez (1998) e Manzano (1997) referem que o agrupamento consiste na formação de grupos sobredotados com programas específicos abarcando diferentes conteúdos (científicos, linguísticos, artísticos, etc.) adequados às capacidades, afinidades e interesses dos alunos durante um determinado tempo. Assim, de acordo com estes autores, podem considerar-se quatro tipos de agrupamentos: (i) agrupamento total, este refere-se ao agrupamento de alunos em escolas e classes especiais. Este tipo de agrupamento apresenta como principais vantagens a alta motivação e rendimento académico dos alunos e como inconvenientes menciona-se a possibilidade do ambiente se converter num ambiente elitista desenquadrado de uma realidade afetiva fora da diversidade; (ii) agrupamento parcial, os alunos de um modo geral mantêm-se na sua classe e saem dela para agrupamentos especiais no sentido do aprofundamento de certos temas curriculares; (iii) agrupamentos flexíveis, esta modalidade educativa supõe um grande esforço de planificação, de recursos físicos na escola e de flexibilidade de horários, todavia, uma vez estabelecidos estes recursos, a intervenção educativa torna-se bastante simples na sua aplicação.

Um dos inconvenientes apontados é que pode gerar alguma incompreensão por parte dos outros alunos; (iv) agrupamento para o ócio cultural, aqui os alunos, nos seus tempos livres e férias, encontram-se com os colegas com as mesmas capacidades para desenvolverem projetos de acordo com as suas altas habilidades.

Alguns autores, como por exemplo Feldhusen (1994) e Alencar (2003) defendem que este é o melhor método, pelo qual a escola pode levar o aluno a dedicar-se com entusiasmo às tarefas que, ao mesmo tempo, lhe interessam e requerem toda a sua capacidade e esforço.

Segundo McCoach, O'Connell & Levitt, (2006, *cit. in* Oliveira 2007):

Os benefícios junto de alunos do ensino básico dependem essencialmente de quatro aspetos: da amplitude da diferenciação curricular que ocorre dentro dos grupos, da flexibilidade na organização dos grupos, do método através do qual os alunos são distribuídos pelos grupos de aprendizagem, e da especificidade da organização do agrupamento.

Na aplicação deste medida, não é o método pelo qual se agrupou os alunos que deve fazer a diferença, mas sim o conteúdo e a forma como se organizou todo o programa ou projecto educativo (Miranda, 2008 *cit in* Almeida 2010).

Para Valle (2001, *cit. in* Brandão 2012), esta medida educativa é incompatível com as políticas educativas portuguesas pois não promove a inclusão.

Também Maciel (2012) no seu estudo empírico referiu que a maioria dos inquiridos considera que o agrupamento não será a melhor estratégia para os alunos sobredotados. Maciel refere ainda “(...) que esta situação se deva à crescente consciencialização de uma escola inclusiva, colocando os alunos sobredotados em turmas e escolas regulares, adotando uma filosofia de inclusão.”

Canavarro (2011) no seu estudo salienta que os docentes não defendem o agrupamento dos discentes sobredotados, pelo contrário “concordam com a inclusão destes alunos no ensino regular e consideram pertinente a participação de todos dentro da comunidade escolar para melhor assegurarem uma melhor qualidade de ensino”.

ii - Outras estratégias

Silverman (1988, *cit. in* Aranha 2002) sugere que o professor use estratégias como:

- Atividades do tipo “brainstorming”
- Promover o debate.
- Favorecer a iniciativa no desenvolvimento de trabalhos autónomos.
- Favorecer a criação de desafios matemáticos.
- Promover a criação de guiões para programas de rádios e/ou televisões.

Uma estratégia fundamental é a de fomentar na sala de aula um espaço aberto, para que as ideias surjam, os alunos sintam que podem correr riscos, partilhar e desenvolver novas ideias, sem que sejam inibidos ou se sintam ridicularizados.

A escola deve aceitar que estas crianças e jovens são capazes de exprimir competências excepcionais e conseqüentemente proporcionar um clima de sala de aula que traduza expectativas favoráveis de sucesso.

Pois tal como refere Oliveira (2007):

Pensar numa intervenção educativa apropriada aos alunos sobredotados é aceitar a complementaridade das diversas modalidades de intervenção. A defesa exclusiva de uma delas pode traduzir-se no aprofundar das suas próprias limitações. A legislação educativa e os educadores devem estar abertos à sua combinação doseada, acreditando que daí pode ocorrer uma melhor rentabilização das respetivas vantagens e, seguramente, um melhor respeito às características e necessidades de cada aluno.

III – ESTUDO EMPÍRICO

1. População alvo e Participantes

No que concerne a esta investigação o universo de estudo (ou população alvo) é formado pelos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico a lecionar em estabelecimentos de ensino público ou privado em Portugal.

A população-alvo - os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico - foi acedida e inquirida, por amostragem, através de questionário online, de forma anónima, sem intervenção ou recolha de informação nos ou sobre os estabelecimentos de ensino onde lecionam ou lecionaram.

Uma amostra é constituída por “*um conjunto de sujeitos retirados de uma população*” pelo que a amostragem pressupõe um conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada (Vaz Freixo, 2010). Segundo Almeida e Freire (2003), o conceito de amostra remete para o “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) retirado de uma população”.

No que diz respeito ao método de amostragem, face à inexistência de um cadastro atualizado da população alvo do estudo, optou-se por um método não probabilístico que, de acordo com Maroco (2003, p. 21), se caracteriza pelo facto de que “(...) a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos (...)”. Dentro deste método, a escolha recaiu na seleção da amostra não aleatória, intencional, uma vez que os elementos que compõem a mesma foram escolhidos em razão da sua atividade profissional, num determinado momento e local. A amostra deste estudo, foi constituída por cem docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico a lecionar em diferentes escolas do nosso país. Formou-se a maior amostra possível recorrendo-se ao processo de amostragem em bola de neve, tendo início num grupo de docentes contactável diretamente pela investigadora.

A amostra inquirida é constituída por 100 indivíduos. Foram participantes no estudo os 75 inquiridos que aceitaram responder à pergunta aberta do questionário.

i. Caracterização da amostra inquirida

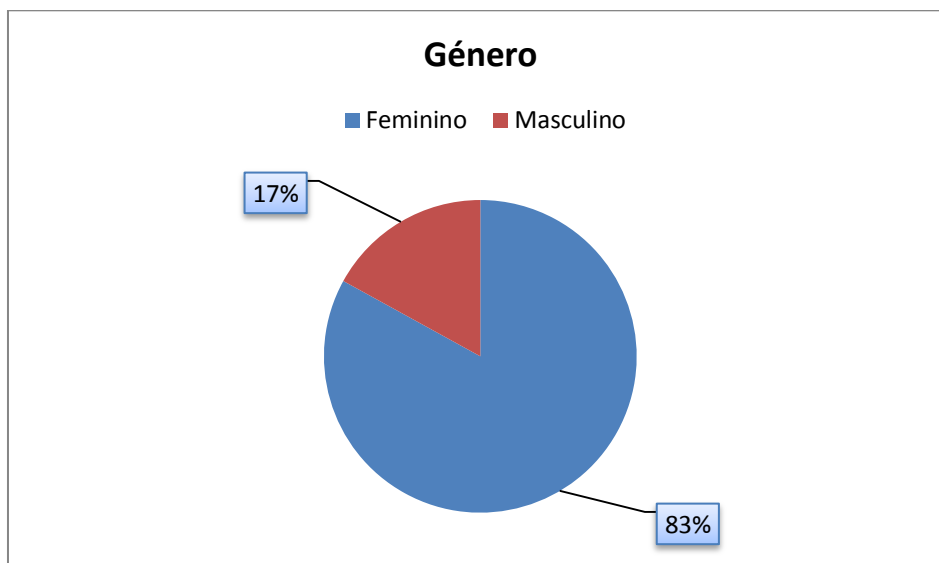


Gráfico nº 1 – Questão 1: Género dos inquiridos.

Perante a análise do gráfico número 1, pode concluir-se que a larga maioria dos docentes questionados 83% (n=83) é do género feminino.

Idade dos inquiridos	Frequência	Percentagem absoluta	Percentagem válida
20 a 30 anos	1	1.0	1.0
31 a 40 anos	39	39.0	39.0
41 a 50 anos	30	30.0	30.0
51 a 60 anos	29	29.0	29.0
Mais de 60 anos	1	1.0	1.0
Total	100	100.0	100.0

Tabela nº 1 – Questão 2: Idade dos inquiridos.

Perante a análise da tabela número 1, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados 29% (n=29) tem uma idade situada entre 51 e 60 anos; 30% (n=30) tem idade situada entre os 41 e os 50 anos e por fim 39% (n=39) tem uma idade que se situa entre os 31 e os 40 anos.

Habilitação dos inquiridos	Frequência	Percentagem absoluta	Percentagem válida
Bacharelato	1	1.0	1.0
Licenciatura	79	79.0	79.0
Mestrado	20	20.0	20.0
Doutoramento	0	0.0	0.0
Total	100	100.0	100.0

Tabela nº 2 – Questão 3: Habilitação dos inquiridos.

Perante a análise da tabela número 2, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, a larga maioria 79% (n=79) tem licenciatura.

Situação profissional dos inquiridos	Frequência	Percentagem absoluta	Percentagem válida
Quadro de escola	50	50.0	50.0
Quadro de nomeação definitiva	19	19.0	19.0
Destacamento por ausência de componente letiva	1	1.0	1.0
Contratado	18	18.0	18.0
Desempregado	12	12.0	12.0
Total	100	100.0	100.0

Tabela nº 3 – Questão 4: Situação profissional dos inquiridos

Perante a análise da tabela número 3, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, 18% (n=18) são contratados; 19% (n=19) são de quadro de nomeação definitiva e por fim 50% (n=50) são docentes de quadro de escola.

Tempo de serviço docente dos inquiridos	Frequência	Percentagem absoluta	Percentagem válida
0 a 5 anos	11	11.0	11.0
6 a 10 anos	9	9.0	9.0
11 a 20 anos	33	33.0	33.0
21 a 30 anos	32	32.0	32.0
Mais de 30 anos	15	15.0	15.0
Total	100	100.0	100.0

Tabela nº 4 – Questão 5: Tempo de serviço docente dos inquiridos

Perante a análise da tabela número 4, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, a larga maioria é bastante experiente pois 32% (n=32) têm entre 21 e 30 anos de serviço docente e 33% (n=33) têm entre 11 e 20 anos de serviço docente.

2. Objetivo do estudo e pergunta de partida

A pergunta de partida e o objetivo deste estudo foram definidos com o intuito de colaborar para colmatar as lacunas no conhecimento científico disponível sobre a temática em causa, identificadas aquando da revisão da literatura.

“Com esta pergunta, o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação” (Quivy, 2003).

Segundo vários autores (Ary, Razavieh, Sorensen & Jacobs, 2006, *cit. in* Dias, 2010) toda a investigação começa com um ou mais problemas (s) ligados (s) ao reconhecimento de uma (ou mais) dificuldade (s) sentidas ou de um (ou mais) obstáculo (s) que por algum motivo embaraçam os investigadores.

Uma questão de investigação, é segundo Fortin (2003), uma interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações. É um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos chave, especifica a natureza da população que se quer estudar e sugere uma investigação empírica. As questões abaixo mencionadas foram elaboradas tendo em conta estes pressupostos.

Um objetivo de um estudo, de acordo com Vaz Freixo (2010, p. 164), “*constitui um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação. Indicando conseqüentemente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do seu estudo.*”

É uma preocupação atual que a escola seja um local de inclusão. O presente estudo tem como objetivo ***identificar e procurar constatar se as práticas dos docentes do 1º ciclo incluem os alunos sobredotados***, ou seja verificar se os professores possuem conhecimentos acerca da temática em questão e atuam conseqüentemente.

Para tal e tendo como ponto de partida as conceções e orientações dos autores citados ao longo da revisão bibliográfica, pretendeu-se responder às seguintes questões:

- Os professores do 1º ciclo consideram-se informados no que diz respeito à sobredotação?
- Os docentes do 1º ciclo consideram-se preparados para promover de forma bem sucedida a inclusão dos alunos sobredotados na sala de aula?
- Os docentes do 1º ciclo aplicam a diferenciação pedagógica para a aprendizagem inclusiva dos sobredotados?
- Quais as práticas de atendimento aos sobredotados, adotadas pelos professores do 1º ciclo? Consideram-nas eficazes?
- Os docentes do 1º ciclo consideram a escola preparada para o atendimento aos sobredotados?

3. Metodologia e estrutura da investigação

O estudo empírico realizado assume-se como e descritivo, uma vez que se identifica e analisa a perceção dos professores do 1º ciclo sobre as suas práticas de inclusão dos alunos sobredotados.

Um estudo descritivo procura observar, registar, analisar, classificar e interpretar os factos ou fenómenos, sem que o pesquisador interfira neles ou os manipule. Este tipo de estudo tem como objetivo fundamental a descrição das características de determinada população e suas relações.

Segundo Azevedo (1998), o Estudo Descritivo caracteriza-se frequentemente por procurar determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas.

Para a obtenção da descrição procurada e tendo em conta a natureza das perguntas de partida aplicou-se uma metodologia mista - quantitativa e qualitativa - para a busca das respostas a tais perguntas.

i. Hipóteses

De acordo com Quivy e Campenhout (1998), a elaboração de hipóteses representa um papel fulcral na investigação, dado que *“Apresentam-se sob a forma de proposições de resposta às perguntas postas pelo investigador”, (...)* qualquer hipótese *“(…) confere à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida, (...).”* (Idem p. 120)

Tendo por base a opinião dos especialistas supracitados, assim como a antecedente pergunta de partida e os objetivos desta investigação definiu-se o seguinte corpo de hipóteses:

Hipótese 1: Os docentes do 1º ciclo consideram não ter formação suficiente no âmbito da Educação Especial, e reconhecem a necessidade de mais formação.

Hipótese 2: A maioria dos docentes consideram-se pouco preparados para atender alunos sobredotados.

Hipótese 3: Os docentes do 1º ciclo aplicam a diferenciação pedagógica para a inclusão dos alunos sobredotados.

Hipótese 4: Os docentes identificam o tipo de estratégias mais adequadas e menos adequadas para os alunos sobredotados.

Hipótese 5: Os docentes do 1º ciclo consideram que a escola não está preparada para o atendimento aos sobredotados, com poucos materiais e poucos técnicos especializados.

4. Procedimentos

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2000) em ciências humanas existem três grandes grupos de técnicas de recolha de dados, são eles: (i) o inquérito que pode tomar a forma de entrevista (oral) ou de questionário (escrito); (ii) a observação que pode ser

direta ou participante; (iii) a análise documental que tem como principal objetivo recolher informação necessária para a base da análise de estudo.

Aquando da decisão sobre a técnica e o instrumento a adotar para a obtenção dos dados de forma a concluir acerca das hipóteses inicialmente formuladas e a atingir os objetivos previamente definidos, e tendo em consideração a natureza do estudo e a população, optou-se por usar o inquérito como técnica e o questionário como instrumento de recolha de dados.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1998) um questionário consiste num guião previamente elaborado que se aplica a um conjunto de sujeitos (amostra). Segundo os mesmos autores, esta técnica de recolha de dados consiste em colocar a uma amostra representativa de uma população, um conjunto de perguntas relativas à sua situação social, profissional e/ou familiar; às suas opiniões e atitudes em relação a opções ou questões humanas e sociais; às suas expectativas; ao seu grau de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou problemática; ou sobre qualquer outro ponto que interesse do investigador.

Para se proceder à caracterização dos elementos da amostra, teve-se em linha de conta a informação referente à grandeza de análise “Perfil do Inquirido”, contemplada no instrumento utilizado para a recolha de dados. Assim sendo, foram considerados os seguintes indicadores: género, idade, categoria profissional, habilitações académicas e o tempo de serviço.

O questionário faz a avaliação da perceção dos professores do 1º ciclo sobre a inclusão dos alunos sobredotados e foi elaborado pela mestranda tendo em vista a obtenção das representações de cada auscultado sem condicionar as suas respostas. O mesmo é composto por 15 perguntas fechadas e 1 aberta. Foi previamente testado e validado por peritagem antes da sua aplicação.

Seguidamente serão descritas através de gráficos e tabelas as escolhas feitas relativas às 16 questões constantes no referido questionário.

5. Apresentação dos resultados

Procede-se de seguida à análise das respostas obtidas, tratando os valores das variáveis operacionais identificadas.

i. Análise descritiva

Como classifica o seu nível de formação no âmbito da Educação Especial?	Frequência	Percentagem absoluta	Percentagem válida
Muito insuficiente	4	4.0	4.0
Insuficiente	46	46.0	46.0
Suficiente	23	23.0	23.0
Bom	25	25.0	25.0
Muito bom	2	2.0	2.0
Total	100	100.0	100.0

Tabela nº 5 – Questão 6: Como classifica o seu nível de formação no âmbito da Educação Especial?

Perante a análise da tabela nº 5, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, 23% afirmam ter uma formação suficiente; 25% consideram que têm um bom nível de formação. Pelo contrário, a análise da tabela valida parcialmente a hipótese 1: Os docentes do 1º ciclo consideram não ter formação para lecionar no âmbito da Educação Especial, pois metade da amostra refere possuir formação insuficiente ou muito insuficiente em Educação Especial.

Mestrado/Boa formação em EE	Frequência	%
Docentes com Mestrado	20	100.0
Total	20	100.0
Docentes com mestrado/Boa formação	10	50.0
Docentes com mestrado /Muito Boa formação	1	5.0
Professores com mestrado e sem boa formação	9	45.0
Total	20	100.0

Tabela nº 6 – Relacionar o número de professores com mestrado com uma boa formação.

Ao analisar a tabela nº 6 pode verificar-se que apenas 55% dos docentes com mestrado consideram possuir boa ou muito boa formação no âmbito da Educação Especial.

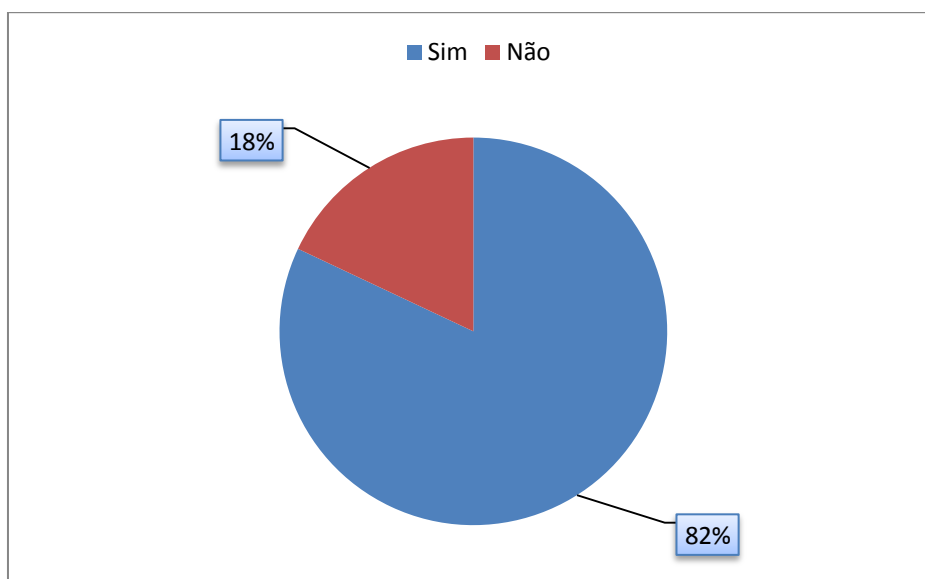


Gráfico nº 2 – Questão 7: Sente necessidade de ter formação na área da Educação Especial?

Perante a análise do gráfico número 2, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, 82% (n=82) afirmam ter necessidade de formação na área da Educação Especial.

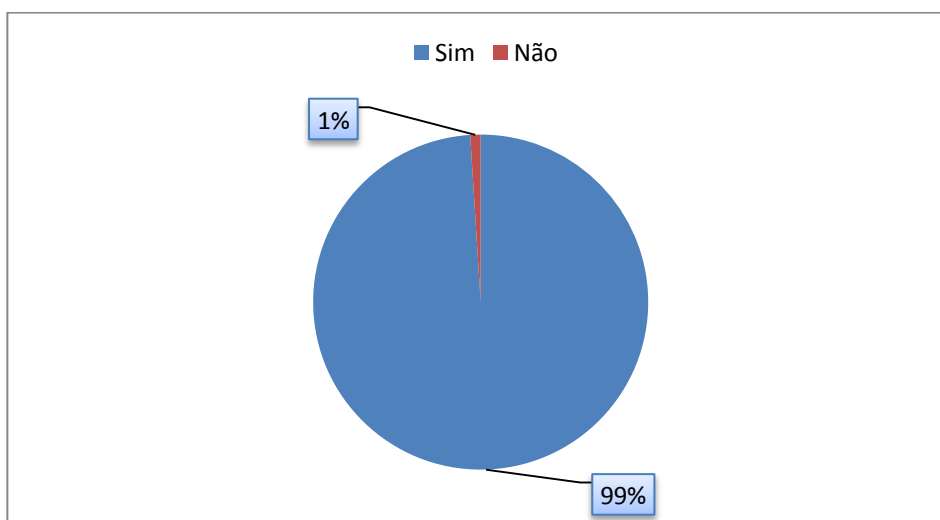


Gráfico nº 3 – Questão 8: Considera relevante os professores terem incluída na sua formação inicial uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais?

Perante a análise do gráfico número 3, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, 99% (n=99) consideram ser relevante os professores terem incluído na sua formação inicial uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais.

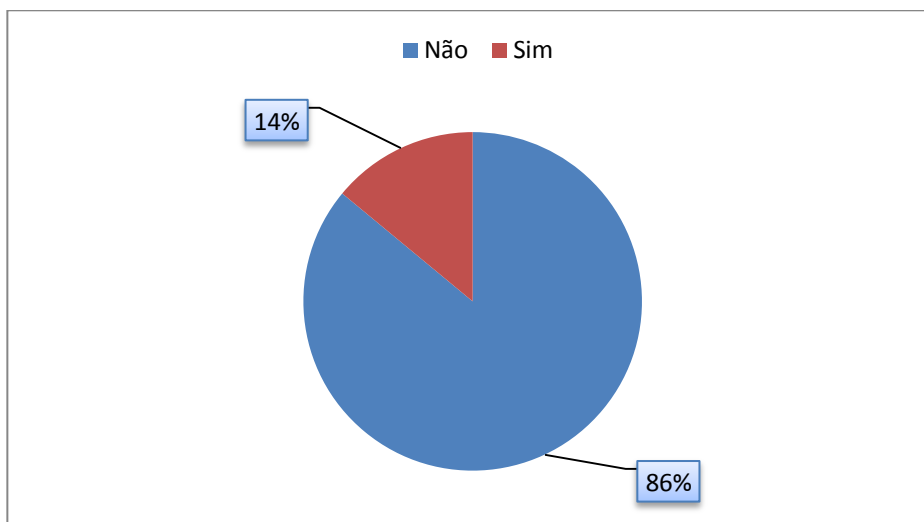


Gráfico n° 4 – Questão 9: Já lecionou ou leciona este ano em turmas com crianças sobredotadas?

Perante a análise do gráfico número 4, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, 86% afirma nunca ter lecionado turmas com crianças sobredotadas.

Possui conhecimentos sobre a sobredotação?	Frequência	Percentagem absoluta	Percentagem válida
Muito insuficiente	9	9.0	9.0
Insuficiente	48	48.0	48.0
Suficiente	32	32.0	32.0
Bom	11	11.0	11.0
Total	100	100.0	100.0

Tabela n° 7 – Questão 10: Possui conhecimentos sobre a sobredotação?

Perante a análise da tabela número 7, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, 9% afirmam que os seus conhecimentos sobre a sobredotação são muito insuficiente e 48% revelam ter um conhecimento insuficiente acerca da sobredotação, sendo portanto de 57% a percentagem dos docentes que autoavaliam o seu conhecimento sobre a temática como insuficiente e muito insuficiente.

Lecionação de sobredotados / Tipo de conhecimento		Frequência	%
Docentes que lecionam/ /lecionaram em turmas com alunos sobredotados		14	100.0
Total		14	100.0
Tipo de conhecimento dos docentes que lecionaram em turmas com alunos sobredotados	Insuficiente	4	29.0
	Suficiente	6	43.0
	Bom	4	28.0
Total		14	100.0

Tabela nº 8 – Relacionar o número de professores que afirma que já lecionou/leciona em turmas com alunos sobredotados com o seu conhecimento sobre sobredotação.

Perante a análise da tabela nº 8 pode verificar-se que dos docentes que já lecionou/leciona em turmas com alunos sobredotados, 43% (n=6) considera o seu conhecimento sobre sobredotação suficiente, 28% (n=4) avalia-o como bom e 29% (n=4) como insuficiente.

Não lecionação de sobredotados / Tipo de conhecimento		Frequência	%
Docentes que não lecionaram em turmas com alunos sobredotados		86	100.0
Total		86	100.0
Tipo de conhecimento dos docentes que não lecionaram em turmas com alunos sobredotados	Muito insuficiente	9	10.0
	Insuficiente	46	59.0
	Suficiente	25	23.0
	Bom	6	8.0
Total		86	100.0

Tabela nº 9 - Relacionar o número de professores que afirma não ter lecionado em turmas com alunos sobredotados com o seu conhecimento sobre sobredotação.

Perante a análise da tabela nº 9 pode verificar-se que dos docentes que nunca lecionaram em turmas com alunos sobredotados, 69% (n=55) considera o seu

conhecimento sobre sobredotação insuficiente ou muito insuficiente, 23% (n=25) avalia-o como suficiente e 8% (n=6) como bom.

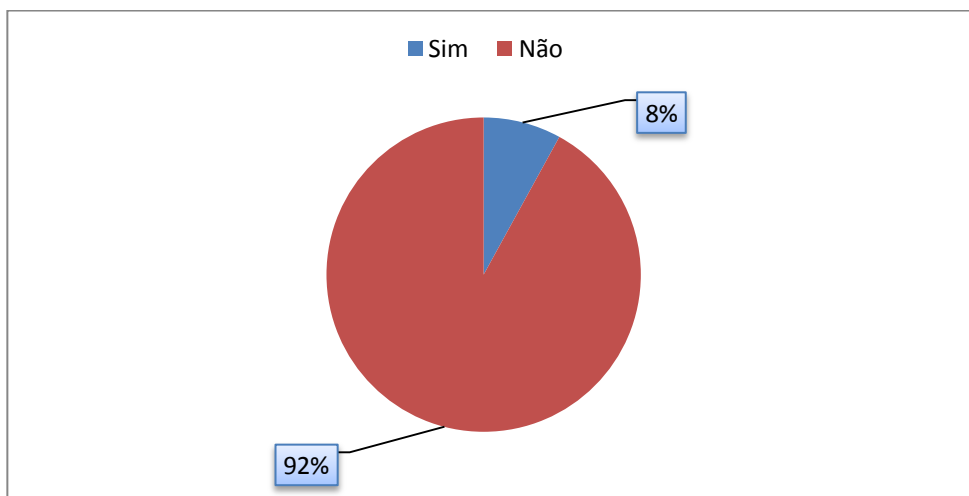


Gráfico n° 5 – **Questão 11:** Já participou na elaboração de um PDS?

Verifica-se (gráfico n° 5), que dos 100 docentes questionados, 92% nunca participaram na elaboração de um plano de desenvolvimento para sobredotados.

Relacionar o número de docentes que lecionou ou leciona/conhecimento/formação e participação em Plano de Desenvolvimento para Sobredotados		Frequência	%
Docentes que lecionam/lecionaram alunos sobredotados		14	100.0
Total		14	100.0
Tipo de conhecimento dos docentes sobre sobredotação	Insuficiente	4	28.0
	Suficiente	6	43.0
	Bom	4	29.0
Total		14	100.0
Formação base dos docentes	Licenciatura	10	71.0
	Mestrado	4	29.0
Total		14	100.0
Participação no PDS	Sim	6	33.0
	Não	8	67.0
Total		14	100.0

Tabela n° 10 – Relacionar o n° de professores que já lecionou/leciona em turmas com alunos sobredotados, com o seu conhecimento sobre sobredotação, com a formação base dos docentes e com a sua participação na realização de P D S.

Perante a análise da tabela nº 10 pode verificar-se que dos docentes que já lecionou/leciona em turmas com alunos sobredotados 43% (n=6) considera o seu conhecimento sobre sobredotação suficiente, 28% (n=4) insuficiente e apenas 29% (n=4) bom. Deste grupo de inquiridos 71% (n=10) são licenciados e 29% (n=4) têm mestrado. Apesar de todos terem lecionado em turmas com alunos sobredotados 67% (n=8) nunca participaram na realização de um Plano de Desenvolvimento para Sobredotados.

Relacionar o conhecimento, a formação dos docentes que participaram na realização do Plano de Desenvolvimento para Sobredotados		Frequência	%
Docentes que participaram no Plano de Desenvolvimento Sobredotados		8	100.0
Total		8	100.0
Tipo de conhecimento dos docentes sobre sobredotação	Insuficiente	2	25.0
	Suficiente	4	50.0
	Bom	2	25.0
Total		8	100.0
Formação base dos docentes	Licenciatura	4	50.0
	Mestrado	4	50.0
Total		8	100.0

Tabela nº11 - Relacionar o conhecimento, a formação dos docentes que participaram na realização do Plano de Desenvolvimento para Sobredotados

Perante a análise da tabela nº 11 pode verificar-se que dos docentes que participaram no Plano de Desenvolvimento para Sobredotados 50% (n=4) considera o seu conhecimento sobre sobredotação suficiente, 25% (n=2) insuficiente e apenas 25% (n=2) bom. Deste grupo de inquiridos 50% (n=4) são licenciados e 50% (n=4) têm mestrado.

Perante a análise do gráfico nº 6, abaixo, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, 95% dizem não ter conhecimento acerca da legislação que contempla os alunos sobredotados.

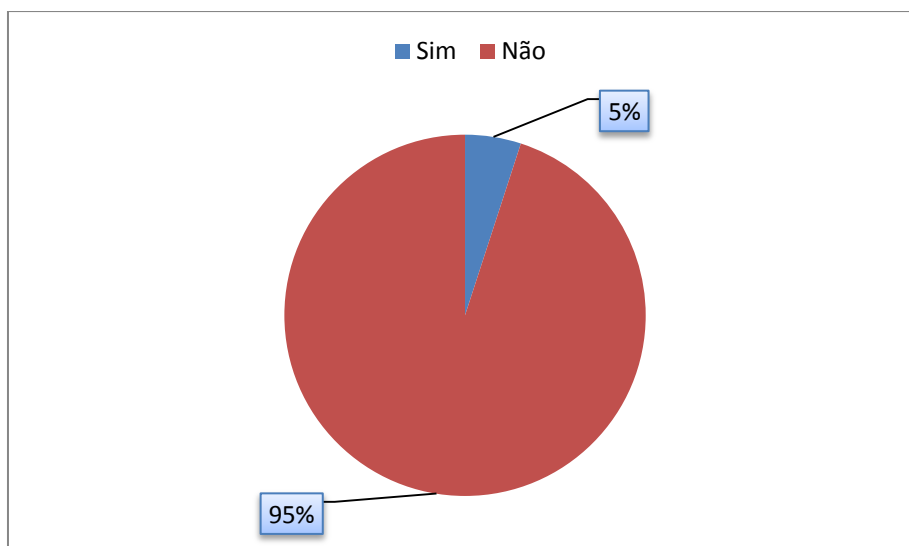


Gráfico n° 6 – Questão 12: Tem conhecimento acerca da legislação que contempla os alunos sobredotados?

Relacionar o número de docentes que lecionou/leciona em turmas com alunos sobredotados, com o conhecimento da legislação que contempla os alunos sobredotados e o tipo de conhecimento destes docentes sobre sobredotação.		Frequência	%
Docentes que lecionam//lecionaram turmas com alunos sobredotados		14	100.0
Total		14	100.0
Conhecimento da legislação que contempla os alunos sobredotados	Sim	1	7.0
	Não	13	93.0
Total		14	100.0
Tipo de conhecimento dos docentes sobre sobredotação	Insuficiente	4	28.0
	Suficiente	6	43.0
	Bom	4	29.0
Total		14	100.0

Tabela n°12 - Relacionar o número de professores que já lecionou/leciona em turmas com alunos sobredotados, com o conhecimento da legislação que contempla os alunos sobredotados e o tipo de conhecimento destes docentes sobre sobredotação.

Perante a análise da tabela n° 12 pode verificar-se que dos docentes que já lecionou/leciona em turmas com alunos sobredotados, 43% considera ter conhecimento suficiente sobre o tema, 29% (n=4) considera o seu conhecimento sobre sobredotação insuficiente e 28% (n=4) bom.

Mas, quando questionados os mesmos sobre o seu conhecimento acerca da legislação que contempla os alunos sobredotados, 93% (n=13) refere não ter conhecimento da mesma.

Perante a análise da tabela nº 13 pode constatar-se que, quanto ao conhecimento da legislação 60% (n=3) refere o Decreto Lei 3/2008 e 40% (n=2) menciona o Despacho Normativo 50/2005.

Relação entre o conhecimento da legislação que contempla os alunos sobredotados com o tipo de legislação.		Frequência	%
Docentes que lecionam turmas com alunos sobredotados		14	100.0
Total		14	100.0
Conhecimento da legislação que contempla os alunos sobredotados	Sim	1	7.0
	Não	13	93.0
Total		14	100.0
Qual legislação?	Decreto Lei 3/2008	3	60.0
	Despacho Normativo 50/2005	2	40.0
Total		5	100.0

Tabela nº13 - Relacionar o conhecimento da legislação que contempla os alunos sobredotados com o tipo de legislação.

Relacionar o número de docentes que participaram na realização do Plano de Desenvolvimento para Sobredotados com o conhecimento da legislação		Frequência	%
Docentes que participaram no Plano de Desenvolvimento Sobredotados		8	100.0
Total		8	100.0
Conhecimento da legislação que contempla os	Sim	1	12.0
	Não	7	88.0
Total		8	100.0

Tabela nº 14 - Relacionar o número de docentes que participaram na realização do Plano de Desenvolvimento para Sobredotados com o conhecimento da legislação que contempla os alunos sobredotados.

Perante a análise da tabela nº 14 pode constatar-se que dos docentes que já participaram na realização de um Plano de Desenvolvimento para Sobredotados 88% (n=7) não tem

qualquer tipo de conhecimento da legislação que contempla os alunos sobredotados e apenas 12% (n=1) possui conhecimento da legislação que contempla os alunos sobredotados.

A escola possui materiais para apoiar os alunos sobredotados?	Frequência	Percentagem absoluta	Percentagem válida
Nenhuns	25	25.0	25.0
Muito poucos	45	45.0	45.0
Poucos	25	25.0	25.0
Suficientes	5	5.0	5.0
Total	100	100.0	100.0

Tabela nº 15 – Questão 13: A escola possui materiais para apoiar os alunos sobredotados?

Perante a análise da tabela nº 15, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, só 5% (n=5) afirmou que a escola possui materiais suficientes para apoiar os alunos sobredotados. 25% (n=25) afirmou que a escola não possui nenhuns materiais para apoiar os alunos sobredotados e 70% (n=70) afirmou que a escola possui poucos ou muito poucos materiais para apoiar os alunos sobredotados.

Relação entre os docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados e se a escola possui materiais para apoiar os alunos sobredotados		Frequência	%
Docentes que lecionam turmas com alunos sobredotados		14	100.0
Total		14	100.0
A escola possui materiais para apoiar os alunos sobredotados?	Nenhuns	2	14.0
	Muito poucos	7	50.0
	Poucos	5	36.0
	Suficientes	0	0.0
Total		14	100.0

Tabela nº 15.1 – Relação entre os docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados e se a escola possui materiais para apoiar os alunos sobredotados.

Perante a análise da tabela nº 15.1 pode constatar-se que dos docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados 14% (n=2) afirmou que a escola não possui nenhuns materiais para apoiar os alunos sobredotados e 86% (n=12) afirmou que a escola possui poucos ou muito poucos materiais para apoiar os alunos sobredotados.

E técnicos especializados?	Frequência	Percentagem absoluta	Percentagem válida
Nenhuns	31	31.0	31.0
Muito poucos	40	40.0	40.0
Poucos	25	25.0	25.0
Suficientes	4	4.0	4.0
Total	100	100.0	100.0

Tabela nº 15.2 – Questão 13.1: E técnicos especializados?

Perante a análise da tabela nº 15.2, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, só 4% (n=4) afirmou que a escola possui técnicos especializados suficientes. 65% (n=65) afirmou que a escola possui poucos ou muito poucos técnicos especializados e 31% (n=31) afirmou que a escola não possui nenhuns técnicos especializados para apoiar estes alunos.

Relação entre os docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados e a existência de técnicos especializados nas escolas para apoiar estes alunos		Frequência	%
Docentes que lecionam turmas com alunos sobredotados		14	100.0
Total		14	100.0
A escola possui técnicos especializados para apoiar os alunos sobredotados?	Nenhuns	3	21.0
	Muito poucos	6	29.0
	Poucos	4	43.0
	Suficientes	1	7.0
Total		14	100.0

Tabela nº 15.3 - Relação entre os docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados e a existência de técnicos especializados nas escolas para apoiar estes alunos.

Perante a análise da tabela nº 15.3 pode constatar-se que dos docentes que já lecionaram/lecionam em turmas com alunos sobredotados só 7% (n=1) afirmou que a escola possui técnicos especializados suficientes. 72% (n=10) afirmou que a escola possui poucos ou muito poucos técnicos especializados e 21% (n=3) afirmou que a escola não possui nenhuns técnicos especializados.

Estabelecendo relações entre estas questões e se possui conhecimentos sobre a sobredotação, assim como, se a escola possui materiais para apoiar os alunos sobredotados verifica-se que dos docentes que já lecionaram/lecionam em turmas com alunos sobredotados, só 29% (n=4) considera o seu conhecimento sobre sobredotação insuficiente, embora 93% não conheça a legislação aplicável, mas, quando inquiridos os docentes sobre se a escola possui materiais para apoiar os alunos sobredotados, nenhum considera que a escola possui materiais suficientes (tabela nº 15.1) e 93% considera que há um número escasso ou nulo de técnicos especializados nas escolas (tabela nº 15.3) para tal apoio.

Os alunos sobredotados enfrentam dificuldades na vida escolar?	Frequência	Percentagem absoluta	Percentagem válida
Nenhumas	1	1.0	1.0
Muito poucas	2	2.0	2.0
Algumas	36	36.0	36.0
Depende do caso	34	34.0	34.0
Depende do apoio que tiverem	27	27.0	27.0
Total	100	100.0	100.0

Tabela nº 15.4 – Questão 13.2: Os alunos sobredotados enfrentam dificuldades na vida escolar?

Perante a análise da tabela nº 15.4, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, 27% (n=27) afirmou que o enfrentar das dificuldades depende muito do tipo de apoio que os alunos tiverem; 34% (n=34) afirmam que o enfrentar de dificuldades depende do caso em concreto e por último, 36% (n=36) dos docentes afirmam que os alunos sobredotados enfrentam algumas dificuldades na vida escolar.

Apenas 3% dos docentes questionados afirmam que os alunos sobredotados enfrentam poucas ou nenhuma dificuldades na vida académica.

Relação entre os docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados com o facto de esses alunos enfrentarem ou não dificuldades na vida escolar		Frequência	%
Docentes que lecionam turmas com alunos sobredotados		14	100.0
Total		14	100.0
Os alunos sobredotados enfrentam dificuldades na vida escolar?	Nenhumas	1	7.0
	Muito poucas	0	0.0
	Algumas	4	29.0
	Depende do caso	5	36.0
	Depende do apoio que tiverem	4	28.0
Total		14	100.0

Tabela nº 15.5 - Relação entre os docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados com o facto de esses alunos enfrentarem ou não dificuldades na vida escolar.

Perante a análise da tabela nº 15.5 pode constatar-se que dos docentes que já lecionaram/lecionam em turmas com alunos sobredotados 28% (n=4) afirmou que o enfrentar das dificuldades depende muito do tipo de apoio que tiverem; 29% (n=4) afirmam que os alunos sobredotados enfrentam algumas dificuldades na vida escolar e por último, 36% (n=5) dos docentes afirmam que o enfrentar de dificuldades depende do caso em concreto. Um destes docentes afirmou que tais alunos não enfrentam dificuldades na vida escolar.

Os professores utilizam com os alunos sobredotados outras práticas para além das comuns com qualquer aluno?	Frequência	Percentagem absoluta	Percentagem válida
Nunca	5	5	5.0
Poucas vezes	24	24	24.0
Algumas vezes	50	50	50.0
Quase sempre	19	19	19.0
Sempre	2	2	2.0
Total	100	100.0	100.0

Tabela nº 16 – Questão 14: Considera que os professores do ensino regular utilizam com os alunos sobredotados outras práticas para além das comuns com qualquer aluno?

Perante a análise da tabela nº 16, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, 50% (n=50) consideram que os professores do ensino regular utilizam algumas vezes com os alunos sobredotados outras práticas para além das comuns com qualquer aluno. As respostas quase sempre ou sempre recolhem 21% das respostas. Poucas vezes ou nunca recolhe 29% das respostas.

Relação entre os docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados com a utilização de outras práticas com estes alunos para além das comuns com qualquer aluno?		Frequência	%
Docentes que lecionam turmas com alunos sobredotados		14	100.0
Total		14	100.0
Os professores utilizam com os alunos sobredotados outras práticas para além das comuns com qualquer aluno?	Nunca	0	0.0
	Poucas vezes	5	36.0
	Algumas vezes	7	50.0
	Quase sempre	2	14.0
	Sempre	0	0.0
Total		14	100.0

Tabela nº 17 - Relação entre os docentes que lecionam/lecionaram em turmas com alunos sobredotados com a utilização de outras práticas com estes alunos para além das comuns com qualquer aluno?

Perante a análise da tabela nº 17 pode verificar-se que dos docentes que já lecionou/leciona em turmas com alunos sobredotados 36% (n=5) consideram que os professores do ensino regular utilizam poucas vezes com os alunos sobredotados outras práticas para além das comuns com qualquer aluno e 50% (n=7) referem que os professores do ensino regular utilizam algumas vezes com os alunos sobredotados outras práticas para além das comuns com qualquer aluno enquanto quase sempre ou sempre recolhe 14% das respostas..

Estabelecendo relações entre estas questões e se possui conhecimentos sobre a sobredotação, assim como, se a escola possui materiais ou técnicos para apoiar os alunos sobredotados verifica-se que dos docentes que já lecionaram/lecionam em turmas com alunos sobredotados, só 29% (n=4) considera o seu conhecimento sobre sobredotação insuficiente, embora 93% não conheça a legislação aplicável, nenhum considera que a escola possui materiais suficientes (tabela nº 15.1) e 93% considera que

há um número escasso ou nulo de técnicos especializados nas escolas (tabela nº 15.3) para tal apoio. Quando inquiridos sobre se considera que os professores do ensino regular utilizam com os alunos sobredotados outras práticas para além das comuns com qualquer aluno, verificasse também que 36% (n=5) dos inquiridos consideram que os professores do ensino regular utilizam poucas vezes com os alunos sobredotados outras práticas para além das comuns com qualquer aluno e por último, 50% (n=7) consideram que os professores do ensino regular utilizam apenas algumas vezes outras práticas para além das comuns com qualquer aluno.

Os professores têm preparação para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados?	Frequência	Percentagem absoluta	Percentagem válida
Muito insuficiente	12	12.0	12.0
Insuficiente	48	48.0	48.0
Suficiente	35	35.0	35.0
Bom	5	5.0	5.0
Total	100	100.0	100.0

Tabela nº 18 – Questão 15: Considera que os professores do ensino regular têm preparação para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados?

Perante a análise da tabela nº 18, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, 35% (n=35) consideram que os professores do ensino regular têm uma preparação suficiente para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados mas 60% (n=60) consideram que os professores do ensino regular têm uma preparação insuficiente ou muito insuficiente para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados.

Perante a análise da tabela nº 19, abaixo, pode constatar-se que dos 14 docentes que já lecionaram ou lecionam em turmas com alunos sobredotados 50% (n=7) consideram que a preparação dos docentes do ensino regular para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados é insuficiente ou muito insuficiente.

Relacionar a preparação para a diferenciação pedagógica com o já ter lecionado ou não em turmas com crianças sobredotadas		Frequência	%	Docentes que lecionam ou já leccionaram em turmas com alunos sobredotados	%	Docentes que não leccionaram em turmas com alunos sobredotados	%
Os professores têm a preparação para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados?	Muito insuficiente	12	12.0	1	7.0	11	13.0
	Insuficiente	48	48.0	6	43.0	42	51.0
	Suficiente	35	35.0	6	43.0	29	35.0
	Bom	5	5.0	1	7.0	4	1.0
Total		100	100.0	14	100.0	86	100.0

Tabela nº 19 – Relacionar a pergunta se consideram que os professores do ensino regular têm preparação para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados, com a se já lecionou ou leciona este ano em turmas com crianças sobredotadas.

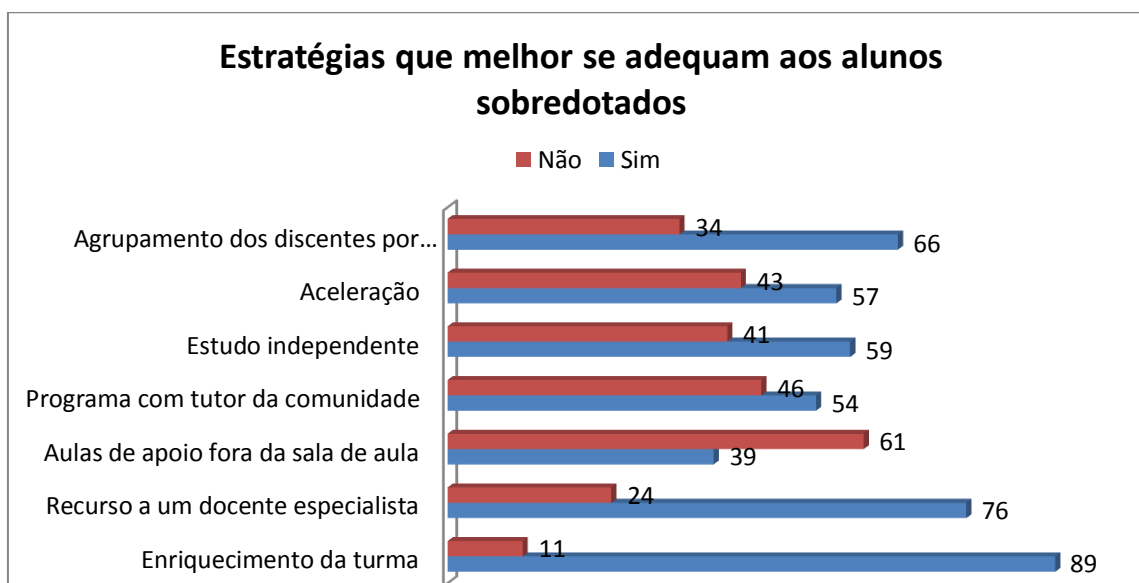


Gráfico nº 7 – Questão 16: Diga quais a(s) estratégia(s) que na sua ótica melhor se adequam aos alunos sobredotados?

Perante a análise do gráfico nº 7, pode concluir-se que dos 100 docentes questionados, apenas 11% (n=11) consideram que a estratégia *enriquecimento da turma*, não se adequa aos alunos sobredotados ao passo que 89% (n=89) consideram esta estratégia adequada aos alunos sobredotados.

Quanto à estratégia *recurso a um docente especialista*, dos 100 docentes questionados, 24% (n=24) dos docentes consideram que esta estratégia não se adequa aos alunos sobredotados ao passo que 76% (n=76) consideram que esta estratégia se adequa aos alunos sobredotados.

No que concerne à estratégia *agrupamento dos discentes por níveis de interesse*, dos 100 docentes questionados, 34% (n=34) dos docentes consideram que esta estratégia não se adequa aos alunos sobredotados, ao passo que 66% (n=66) consideram que esta estratégia se adequa aos alunos sobredotados.

No que diz respeito à estratégia *estudo independente*, dos 100 docentes questionados, 41% (n=41) dos docentes consideram que esta estratégia não se adequa aos alunos sobredotados, ao passo que 59% (n=59) consideram que esta estratégia se adequa aos alunos sobredotados.

Quanto à estratégia *aceleração*, dos 100 docentes questionados, 43% (n=43) dos docentes consideram que esta estratégia não se adequa aos alunos sobredotados, ao passo que 57% (n=57) consideram que esta estratégia se adequa aos alunos sobredotados.

Relativamente à estratégia *programa com tutor da comunidade*, dos 100 docentes questionados, 46% (n=46) dos docentes consideram que esta estratégia não se adequa aos alunos sobredotados, ao passo que 54% (n=54) consideram que esta estratégia se adequa perfeitamente aos alunos sobredotados.

No que concerne à estratégia *aulas de apoio fora da sala de aula*, dos 100 docentes questionados, 39% (n=39) consideram que esta estratégia se adequa aos alunos sobredotados, ao passo que, 61% (n=61) dos docentes consideram que esta estratégia não se adequa aos alunos sobredotados.

Estratégias que na sua ótica docente melhor de adequam aos alunos sobredotados	Docentes que leccionam ou já leccionaram em turmas com alunos sobredotados				Docentes que não leccionaram em turmas com alunos sobredotados			
	14 = 100.0				86 = 100.0			
	Sim	%	Não	%	Sim	%	Não	%
Enriquecimento da turma	14	100.0	0	0.0	75	87.0	11	13.0
Recurso a um docente especialista	13	93.0	1	7.0	63	73.0	23	27.0
Aulas de apoio fora da sala de aula	4	29.0	10	71.0	35	41.0	51	59.0
Programa com tutor da comunidade	9	64.0	5	36.0	45	52.0	41	48.0
Estudo independente	9	64.0	5	36.0	50	58.0	36	42.0
Aceleração	12	86.0	2	14.0	45	52.0	41	48.0
Agrupamento dos discentes por níveis de interesse	10	71.0	4	29.0	56	65.0	30	35.0

Tabela nº 20 – Questão 16: Sumula das percentagens positivas/negativas relativas a cada estratégia, relacionadas com a questão se já lecionou ou leciona este ano em turmas com crianças sobredotadas.

Perante a análise da tabela número 20, pode observar-se que quer os docentes que já leccionaram turmas com alunos sobredotados, quer os que ainda não leccionaram turmas com alunos sobredotados consideram que a estratégia que mais se adequa aos alunos sobredotados é o *enriquecimento na turma* (leccionaram turmas com alunos sobredotados - 100%; não leccionaram turmas com alunos sobredotados – 87%).

Seguiu-se o *recurso a um docente especialista* (leccionaram turmas com alunos sobredotados – 93%; não leccionaram turmas com alunos sobredotados – 73%). E foi a estratégia *aulas de apoio fora da sala de aula*, que obteve a pior percentagem em ambos os grupos de inquiridos, embora a rejeição seja diferenciada em intensidade (leccionaram turmas com alunos sobredotados - 29%; não leccionaram turmas com alunos sobredotados – 41%).

Há também diferença de assinalar entre os dois grupos de docentes na escolha da estratégia de *aceleração*, muito forte por parte dos docentes que leccionaram turmas com alunos sobredotados.

Outras estratégias	Docentes que lecionam ou já leccionaram em turmas com alunos sobredotados	Docentes que não leccionaram em turmas com alunos sobredotados	Percentagem total absoluta	Percentagem total válida
Preparação docente	0	1	1.0	8,0
Alteração na legislação	0	1	1.0	8,0
Programas/ atividades específicos para sobredotados	2	5	7.0	59,0
Atividades extracurriculares	0	3	3.0	25,0
Total	2	10	12.0	100.0
Omissos	12	76	88.0	
Total	12	76	100.0	

Tabela nº 21 – Questão 16.1: Diga quais a(s) estratégia(s) que na sua ótica melhor se adequam aos alunos sobredotados?

Perante a análise da tabela nº 21, pode concluir-se quanto a outra (s) estratégias, que dos 100 docentes questionados, 3% (n=3), sugere atividades extracurriculares, 7% (n=7) (dois dos quais são docentes que já leccionaram/leccionam em turmas com alunos sobredotados) propõe a criação de programas /atividades específicos para sobredotados; 1% (n=1) sugeriu a alteração da legislação, 1% (n=1) propôs a preparação docente.



Gráfico nº 8 – Quem sugere outras estratégias já lecionou ou não lecionou alunos sobredotados?

Os dados do gráfico anterior mostram que do total de docentes que sugeriu outras estratégias 27% (n=3) já lecionou turmas com alunos sobredotados, ao passo que 73% (n=8) nunca lecionou turmas com alunos sobredotados.

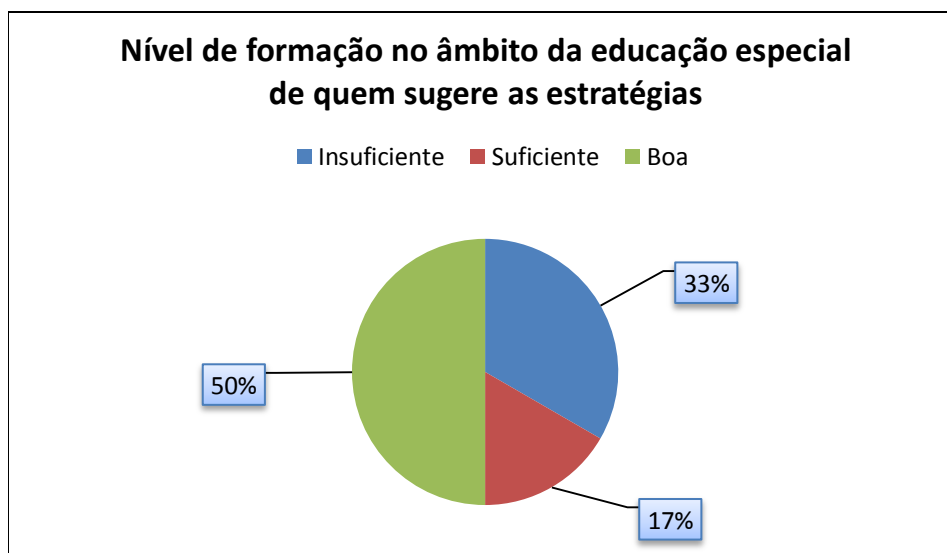


Gráfico nº 9 - Nível de formação no âmbito da educação especial de quem sugere outras estratégias?

O gráfico nº 9 mostra que do total de professores que sugeriram algumas outras estratégias 50% (n=6) dizem ter uma boa formação no âmbito da educação especial; 17% (n=2) dizem ter uma suficiente formação e 33% (n=4) dizem ter um nível de formação insuficiente.

Na tabela nº 22, abaixo, encontram-se as opiniões de 75% (n=75) dos docentes que manifestaram a sua opinião relativamente à adequação das diversas estratégias.

Perante a análise da tabela nº 22, verifica-se que quando inquiridos os docentes sobre porque é que considera essa (s) estratégia (s) a (s) mais adequada (s), 57% (n=43) salientam que são estas que melhor contribuem para a inclusão, desenvolvimento e interesse dos sobredotados, sendo que destes docentes 6 já lecionaram/lecionam em turmas com alunos sobredotados; 13% (n=10) referem que são estas que mais facilitam o ensino/aprendizagem, sendo que destes docentes 4 já lecionaram/lecionam em turmas com alunos sobredotados; 9% (n=7) salientam que não possuem conhecimentos na área, mas consideram essas estratégias as mais adequadas; 8% (n=6) referem que são as que melhor se adequam ao interesse de todas as crianças da turma; 7% (n=5) salientam que

o currículo e as escolas não estão preparados para alunos sobredotados; 3% (n=2) referem que é de acordo com a experiência; 3% (n=2) salientam que são estas que mais contribuem para o enriquecimento pedagógico dos docentes, sendo que destes docentes, 1 já lecionou/leciona em turmas com alunos sobredotados.

Adequações das estratégias	Docentes que lecionam ou já lecionaram em turmas com alunos sobredotados	Docentes que não lecionaram em turmas com alunos sobredotados	Percentagem absoluta	Percentagem válida
Interesse de todas as crianças da turma	0	6	6.0	8.0
Inclusão, desenvolvimento e interesse dos sobredotados	6	37	43.0	57.0
Facilita o ensino/aprendizagem	4	6	10.0	13.0
Não possui conhecimentos na área, mas considera essas estratégias as mais adequadas	0	7	7.0	9.0
Enriquecimento pedagógico dos docentes	1	1	2.0	3.0
O currículo e as escolas não estão preparados para alunos sobredotados	0	5	5.0	7.0
De acordo com a experiência	0	2	2.0	3.0
Total	11	64	75.0	100.0
Omissos	3	22	25.0	
Total			100.0	

Tabela nº 22- Questão 16.2: Porque é que considera essa (s) estratégia(s) a(s) mais adequada(s)?

ii. Verificação das hipóteses

Relembra-se a primeira questão de investigação: *P1 - Os professores do 1º ciclo consideram-se informados no que diz respeito à sobredotação?* perante a qual se aventou a *Hipótese 1: Os docentes do 1º ciclo consideram não ter formação suficiente no âmbito da Educação Especial e reconhecem a necessidade de mais formação.*

A análise da tabela 5 (pg. 58) valida parcialmente a Hipótese 1 pois metade da amostra refere possuir formação insuficiente ou muito insuficiente em Educação Especial. Esta constatação é reforçada pela frequência de 82% de autoavaliação da necessidade de formação na área da EE (Gráfico 2, pg. 59). É ainda de ter em conta que (Gráfico 3)

99% dos inquiridos acha relevante o tema ser incluído na formação inicial.

Quanto à questão P2: *Os docentes do 1º ciclo consideram-se preparados para promover de forma bem sucedida a inclusão dos alunos sobredotados na sala de aula?* Aventou-se como resposta provisória a *Hipótese 2: A maioria dos docentes consideram-se pouco preparados para atender alunos sobredotados.*

Ora, segundo a Tabela 7 (pg. 61): 57% dos docentes autoavaliam o seu conhecimento sobre a temática como insuficiente ou muito insuficiente. Esta percentagem sobe para 69% entre os docentes que nunca lecionaram turmas com alunos sobredotados (Tabela 9, pg.62). Atente-se que, no Gráfico nº 6 (pg. 64) se regista que dos 100 docentes questionados, 95% dizem não ter conhecimento acerca da legislação que contempla os alunos sobredotados. Em particular, dos docentes que já lecionaram/lecionam em turmas com alunos sobredotados, só 29% (n=4) considera o seu conhecimento sobre sobredotação insuficiente, embora 93% não conheça a legislação aplicável (pg. 69).

Quanto à questão P3: *Os docentes do 1º ciclo aplicam a diferenciação pedagógica para a aprendizagem inclusiva dos sobredotados?* Aventou-se a resposta provisória (a verificar) *Hipótese 3: Os docentes do 1º ciclo aplicam a diferenciação pedagógica para a inclusão dos alunos sobredotados.*

Segundo os resultados da Tabela 18 (pág. 72): 60% dos inquiridos considera que os professores do ensino regular têm uma preparação insuficiente ou muito insuficiente para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados. Aliás apenas 8% já participaram na elaboração de um Plano de Desenvolvimento para alunos sobredotados (Gráfico 5, pg. 62). Também na Tabela 19 (pg. 73) se regista que, dos 14 docentes que já lecionaram ou lecionam em turmas com alunos sobredotados 50% consideram que a preparação dos docentes do ensino regular para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados é insuficiente ou muito insuficiente.

Quanto à questão P4: *Quais as práticas de atendimento aos sobredotados, adotadas pelos professores do 1º ciclo? Consideram-nas eficazes?* Aventou-se a seguinte resposta provisória *Hipótese 4: Os docentes identificam o tipo de estratégias mais adequadas e menos adequadas para os alunos sobredotados.*

Segundo a Tabela nº 20 (pg. 75), pode observar-se que quer os docentes que já lecionaram turmas com alunos sobredotados, quer os que ainda não lecionaram turmas com alunos sobredotados consideram que a estratégia que mais se adequa aos alunos sobredotados é o *enriquecimento na turma*, seguida do *recurso a um docente especialista*. A estratégia *aulas de apoio fora da sala de aula*, obteve a pior percentagem em ambos os grupos de inquiridos, embora a rejeição seja diferenciada em intensidade (menos forte no grupo que já lecionou sobredotados!). Há também diferença de assinalar entre os dois grupos de docentes na escolha da estratégia de *aceleração*, muito forte por parte dos docentes que lecionaram turmas com alunos sobredotados.

Quanto à justificação para a adequação das estratégias os motivos mais invocados (Tabela 22, pg. 78) são *as que melhor contribuem para a inclusão, desenvolvimento e interesse dos sobredotados* (57%, sendo que destes docentes 6 já lecionaram/lecionam em turmas com alunos sobredotados); *as que mais facilitam o ensino/aprendizagem* (13%, sendo que destes docentes 4 já lecionaram/lecionam em turmas com alunos sobredotados) e são *as que melhor se adequam ao interesse de todas as crianças da turma*; (8%, só professores que nunca lecionaram sobredotados).

Quanto à questão P5: *Os docentes do 1º ciclo consideram a escola preparada para o atendimento aos sobredotados?* Aventou-se a seguinte resposta (a verificar): *Hipótese 5: Os docentes do 1º ciclo consideram que a escola não está preparada para o atendimento aos sobredotados, com poucos materiais e poucos técnicos especializados.*

Segundo os resultados das Tabelas 15, 15.1, 15.2 e 15.3 (pg. 67 e 68): dos 100 docentes questionados, 25% afirmou que a escola não possui nenhuns materiais para apoiar os alunos sobredotados e 70% afirmou que a escola possui poucos ou muito poucos materiais para apoiar os alunos sobredotados, também, dos 100 docentes questionados, 65% afirmou que a escola possui poucos ou muito poucos técnicos especializados e 31% afirmou que a escola não possui nenhuns técnicos especializados para apoiar estes alunos.

Em particular, verifica-se que dos docentes que já lecionaram/lecionam em turmas com alunos sobredotados, só 29% (n=4) considera o seu conhecimento sobre sobredotação insuficiente, embora 93% não conheça a legislação aplicável, mas, quando inquiridos os docentes sobre se a escola possui materiais para apoiar os alunos sobredotados, nenhum considera que a escola possui materiais suficientes (Tabela nº 15.1) e 93% considera

que há um número escasso ou nulo de técnicos especializados nas escolas (Tabela nº 15.3) para tal apoio.

Assim, no caso dos sobredotados identificados pelos inquiridos, configura-se uma resposta com grande escassez de recursos. E, no entanto (Tabela 15.4, pg. 69) dos 100 docentes questionados, 27% afirmou que o enfrentar das dificuldades escolares por este tipo de alunos depende muito do tipo de apoio que tiverem; 34% afirmam que o enfrentar de dificuldades depende do caso em concreto e por último, 36% dos docentes afirmam que os alunos sobredotados enfrentam algumas dificuldades na vida escolar.

6. Discussão dos resultados

Pretende-se agora fazer uma súpula dos aspetos mais significativos dos resultados obtidos no presente estudo, contrastando-os com os resultados de outras investigações e reflexões dos autores referenciados.

Começa-se por referir que ao longo do estudo não se verificou em nenhuma afirmação um grau absoluto de discordância ou concordância dos inquiridos, face às várias opções de escolha. No entanto, existem algumas que se aproximam muito da concordância/discordância absoluta, sendo que a afirmação da relevância de terem incluída na sua formação inicial uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais é inequívoca (o Sim atingiu 99 % das escolhas dos docentes). Os resultados obtidos nesta investigação, no que concerne à necessidade de ter incluída na sua formação inicial uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais, vai ao encontro das do estudo de Canavarro (2011) que diz que os docentes “ na sua maioria não possuem qualquer tipo de formação em Necessidades Educativas Especiais, apesar que esta deveria ser incluída”.

Aliás, no presente estudo metade da amostra refere possuir formação insuficiente ou muito insuficiente em Educação Especial. Esta constatação é reforçada pela frequência de 82% de autoavaliação da necessidade de formação na área da EE (Gráfico 2, pg. 59).

E esta deficiente formação reflete-se no atendimento aos sobredotados: 57% dos docentes inquiridos autoavaliam o seu conhecimento sobre a temática como insuficiente ou muito insuficiente. Esta percentagem sobe para 69% entre os docentes que nunca

leccionaram turmas com alunos sobredotados. E 95% de todos os inquiridos afirmam não ter conhecimento acerca da legislação que contempla os alunos sobredotados.

Estes resultados corroboram o descrito na literatura, pois segundo Pinto (2013) o desconhecimento inicial sobre a sobredotação é como barreira no atendimento ao aluno sobredotado. Bem como refere Abreu (2013) “A formação dos professores face à sobredotação limita-se a uma abordagem superficial ou inexistente. Daí, as dificuldades manifestadas pelos docentes ao terem que lidar com as crianças excepcionalmente dotadas e a desenvolverem as adaptações curriculares adequadas a este tipo de alunos.”

Ainda Abreu (2013) refere que “os docentes, apetentes por novos desafios, reconhecem a necessidade urgente de formação neste domínio da sobredotação, aguardando um enfoque desta temática na agenda política”.

A questão 9, sobre se o docente já lecionou ou leciona este ano em turmas com crianças sobredotadas, obteve na opção “Não” uma percentagem de 86%.

Esta percentagem poderia indiciar o facto de existirem poucos alunos sobredotados em Portugal ou, mais plausivelmente, em reforço da autoavaliada falta de preparação dos professores, o facto de estes alunos não serem devidamente identificados e não usufruírem do devido acompanhamento pedagógico.

Este presumível resultado está de acordo com o que refere a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas que menciona que “cerca de 40 mil crianças até aos 12 anos em Portugal serão sobredotadas, mas a maioria não está identificada, segundo especialistas que apontam como principal lacuna a falta de formação para detetar estes meninos e encaminhá-los de forma adequada”. Também o presidente do Instituto da Inteligência, Nelson Lima (2013) salienta que “A lacuna principal é a falta de conhecimento do fenómeno. Há muito tipo de crianças sobredotadas e há poucos especialistas para as detetar. Devia haver formação específica entre professores e psicólogos que fizessem distinção entre os diferentes tipos de sobredotados”.

Os resultados obtidos na presente investigação indiciam possível acordo com os estudos de Bastos (2009) que menciona que “alguns docentes não reconhecem um aluno com características específicas, mesmo que este evidencie capacidades acima da média”, e corroboram o resultado do estudo de Almeida (2010) que salienta que “apenas uma

pequena percentagem de profissionais referiram ter acompanhado crianças com características de sobredotação”. Por outro lado os resultados do presente estudo não corroboram os resultados do estudo de Brandão (2012) que refere que “os docentes do 1º ciclo demonstram conhecer as características das crianças sobredotadas”.

Ainda ao nível do atendimento dos sobredotados pelos docentes do 1º ciclo do Ensino Básico 60% dos inquiridos do presente estudo considera que os professores do ensino regular têm uma preparação insuficiente ou muito insuficiente para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados. Aliás apenas 8% já participaram na elaboração de um Plano de Desenvolvimento para alunos sobredotados e, apesar de (apenas) 14% dos inquiridos afirmar ter lecionado com alunos sobredotados, o número de professores que participou na elaboração de um plano de desenvolvimento é ainda menor (8%). Quando se cruzam os dados pode constatar-se que de todos aqueles que afirmam já ter lecionado em turmas com alunos sobredotados 67% (n=8) nunca participaram na realização de um Plano de Desenvolvimento para Sobredotados.

Por outro lado, dos 100 docentes questionados, 25% afirmou que a escola não possui nenhuns materiais para apoiar os alunos sobredotados e 70% afirmou que a escola possui poucos ou muito poucos materiais para apoiar os alunos sobredotados, também, dos 100 docentes questionados, 65% afirmou que a escola possui poucos ou muito poucos técnicos especializados e 31% afirmou que a escola não possui nenhuns técnicos especializados para apoiar estes alunos.

E, no entanto dos 100 docentes questionados, 27% afirmou que o enfrentar das dificuldades escolares por este tipo de alunos depende muito do tipo de apoio que tiverem; 34% afirmam que o enfrentar de dificuldades depende do caso em concreto e por último, 36% dos docentes afirmam que os alunos sobredotados enfrentam algumas dificuldades na vida escolar.

Estes resultados confirmam os do estudo de Almeida (2010) que afirma que “o contexto educativo não é capaz de responder eficazmente às necessidades destas crianças”.

Corroborar ainda Canavarro (2011) que também constatou no seu estudo que “ os professores e as escolas não estão suficientemente preparados para procederem a uma diferenciação pedagógica para estes alunos, nem possuem formação para tal”.

Resultou ainda do presente estudo que 24% dos inquiridos consideram que os professores do ensino regular utilizam poucas vezes com os alunos sobredotados outras práticas para além das comuns com qualquer aluno e por último, 50% consideram que os professores do ensino regular utilizam algumas vezes com os alunos sobredotados, outras práticas para além das comuns com qualquer aluno.

Os resultados encontrados colaboraram que os docentes possuem poucos conhecimentos acerca dos alunos sobredotados e sobre quais as melhores estratégias para responder as necessidades destes discentes tal como o atesta o estudo de Almeida (2010) que refere que se “denota que a experiência dos profissionais da educação no acompanhamento a alunos com características de sobredotação é significativamente limitada”.

No que se refere à questão 16 quando se pergunta quais a (s) estratégia (s) que na ótica do docente melhor se adequa (m) aos alunos sobredotados a que reuniu mais consenso foi a de Enriquecimento da turma, sendo escolhida por 89% dos inquiridos.

Como pode comprovar-se pelos resultados obtidos, a opinião dos inquiridos é muito divergente, ou seja, não há uma grande disparidade, entre a percentagem dos inquiridos que respondem de forma afirmativa às diversas estratégias e a percentagem de inquiridos que respondem de forma negativa às mesmas, quer tenham ou não lecionado em turmas com alunos sobredotados. O que contribui para realçar ainda mais que os docentes possuem poucos conhecimentos acerca dos alunos sobredotados, bem como, sobre quais as melhores estratégias para responder às necessidades destes discentes.

A escolha frequente do Enriquecimento de turma vai ao encontro do que Miranda (2003 *cit. in* Brandão 2012) salienta “esta é a medida educativa mais usada, promovendo a inclusão e oferecendo ao aluno oportunidades de desenvolvimento e concretização do seu potencial e promovendo a motivação pela aprendizagem”. Aliás, Miranda (2008) no seu estudo refere que a “implementação de programas de enriquecimento pode ser a melhor forma de responder aos alunos sobredotados”. Também Antunes (2008) no seu estudo salienta que “o enriquecimento acaba por ser uma medida bastante estimulante, mas muito trabalhosa, exigindo muito esforço de quem a adota, sobretudo quando estruturado sob a forma de um programa de intervenção. Parece-nos que esta é a medida mais integradora e desafiadora do sistema escolar.” A mesma autora ressalta ainda que “a implementação de um programa de enriquecimento desafia não só os alunos que dele

usufruem, mas também o corpo docente nele envolvido que se sente incentivado a estimular e a apoiar os alunos direta ou indirectamente envolvidos”.

Quando se pergunta aos professores porque é que consideram essa (s) estratégia(s) a(s) mais adequada(s), o resultado é convergente na preocupação pela inclusão, motivação e evolução do discente.

Apesar de muito se ter feito nos últimos anos em relação à sobredotação, com este estudo pode verificar-se que muito há ainda a fazer. Os docentes revelam interesse/preocupação, mas quando se indaga sobre a sua formação e os seus conhecimentos e os recursos de que dispõem nas escolas, nesta área, verifica-se que muito trabalho há ainda a desenvolver.

7. Conclusões, limitações e recomendações para prosseguimento da investigação

O levantamento das perceções dos docentes do Ciclo do Ensino Básico relativamente à sua formação/conhecimento dos alunos sobredotados é fulcral, para que a escola possa efetivar uma verdadeira inclusão.

Tendo em conta o objetivo definido e as hipóteses formuladas neste estudo que incidiu sobre os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os resultados alcançados e seu contraste com as conclusões formuladas noutros estudos acima referenciados, foram registadas as seguintes conclusões:

- I. De um modo geral, os docentes não se consideram preparados para uma inclusão bem sucedida dos alunos sobredotados.
- II. Os professores não estão informados, no que diz respeito aos alunos sobredotados.
- III. Os docentes nem sempre aplicam a diferenciação pedagógica no atendimento destes alunos.
- IV. A prática de atendimento aos sobredotados, que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico mais usam/preconizam é o Enriquecimento da turma. As estratégias com envolvimento da comunidade, por exemplo, são menos valorizadas.

Após as conclusões é necessário salientar que estas não são definitivas, nem generalizáveis, uma vez que o presente estudo se baseia numa amostra não aleatória e limitada no contexto de professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, o que não permite a extensão dos resultados à generalidade dos professores a nível nacional. O mesmo sucede com a abrangência de outros estudos referenciados. Por outro lado, trata-se de um estudo transversal e não foram identificados os contextos de formação daqueles que se autopercecionam ou percecionam as condições envolventes para o atendimento da sobredotação.

Assim sendo, considera-se relevante deixar algumas recomendações.

Em posteriores investigações seria interessante o aprofundamento da avaliação comparativa de resultados em relação ao contexto de formação continuada sobre educação especial, no local onde o profissional desenvolve a sua atividade ou, caso não seja possível, numa instituição superior, através do mais variado tipo de interação: conferências, debates, exposições, mesas redondas, colóquios, seminários, entre outras. Por fim, seria também relevante o aprofundamento em relação ao contexto de formação em sobredotação, nomeadamente o contexto de formação inicial e o contexto de formação contínua e/ou especializada, bem como estabelecer comparações entre os docentes com formação especializada e os docentes com formação contínua, com o objetivo de se constatar se existem diferenças entre estes dois grupos de docentes relativamente a algumas das hipóteses formuladas, nomeadamente de diversificação ou não de estratégias de intervenção.

III – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, C. M. L. R. (2013). “*Sobredotação: percepção de competências. Um estudo de caso*” - Lisboa
- Acereda, A. & Sastre, S. (1998). *La superdotación: Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid: Síntesis.
- Alcará, A. e Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade Como Uma Estratégia Motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), pp. 177-178.
- Alcón, M. C. G. (2005). *El niño superdotado, fundamentos teóricos y psicoeducativos*. Badajoz: Abedecario.
- Alencar, E. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento (2ª edição)*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. S. (2003). *O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva*. Movimento, 7, 60-69.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia da educação (3ª ed.)*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Almeida, L. S. e Oliveira, E. P. (2000). *Os professores na identificação dos alunos sobredotados*. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira e A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: Aneis.
- Almeida, S. C. C. (2010). “*Representações, conhecimentos e práticas de educadores, professores e Psicólogos no apoio a alunos com características de sobredotação*”, Dissertação de mestrado apresentada à universidade da beira interior como requisito para a obtenção do grau de mestre (2º ciclo) em psicologia, Covilhã

- Antunes, A. M. P. O. (2008). “*Apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*”
- Aranha, M. S. F. (2002). *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais* [Em linha]. Disponível em <http://educação.salvador.ba.gov.br/site/documentos//espaco-virtual/espaco-educar/educacaoespecial>.
- Armstrong, T. (2001). *As Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (2000), Aneis.
- Assouline, S. G., & Lupkowski-Shoplik, A. (1997). *Talent searches: A model for the discovery and development of academic talent*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd Ed.) (pp. 170-179). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Auber, N. (1996). Compreender o mecanismo da motivação, in Aubert, N. (Dir.); *Diriger Et Motiver – secrets et pratiques*; Paris: Les Éditions D’Organisation.
- Batista, (2012). “*Estudo follow-up de um grupo de talentos psicomotores*”, Tese de doutoramento, apresentada à Universidade Portucalense.
- Bastos, A. M. O. S. G. A. (2009). “*Percepção dos professores sobre os alunos sobredotados versus o alheamento da escola*”, Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Benbow, C. P. & Minor, L. L. (1990). *Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students: Implications for identification of the gifted*. *Gifted Child Quarterly*, 34 (1), 21-26.
- Blanco, C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Barcelona: Praxis
- Brandão, A. (1996). *A criança sobredotada: Dificuldades de integração*. Congresso Internacional de sobredotação, problemática sócio/educativa. II Congresso da Federação

- Brandão, C. P. R. (2012). “*A sobredotação como necessidade educativa especial: conhecer, identificar e intervir no ensino regular - perspectivas e práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo do ensino básico*”, Lisboa
- Atitudes empáticas e aprendizagem: *Um estudo sobre a relação professor / aluno, através do olhar da Abordagem Centrada na Pessoa*. Rio de Janeiro, agosto 2008
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis. P.48-51.
- Canavarro, B. C. F. S. (2011). “*A integração de alunos sobredotados no ensino regular - perspectivas dos docentes*”, Escola Superior de Educação Almeida Garrett - Lisboa
- César, M. (2003). *A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de diálogo de Todos e para Todos*. Porto: Porto Editora.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: development the potencial of children at home and at school*. Los Angeles: Merrill Prentice Hall.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. 1ª, Edição. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., Serrano, A. (1997). *Envolvimento Parental na Educação do aluno com NEE*. in *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Correia, L. (Org.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. D. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, C. (2007). *A criança sobredotada*. Acedido em 23 de Setembro de 2011 em: <http://pt.scribd.com/doc/48810883/2> - ANEIS.
- Costa, J. L. C., Sánchez, M. D. P. & Martínez, A. J. (1997). *Modelos Y estrategias de identificación del superdotado*. In M. D. P. Sánchez (Coord), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, Málaga: Algibe

- Delisle, J. R., Reis, S. M., & Gubbins, E. J. (1981). *The revolving door identification model and programming model*. *Exceptional Children*, 48, 152-156.
- Delisle, J. R., & Renzulli, J. S. (1982). *The revolving door identification and programming model: Correlates of creative production*. *Gifted Child Quarterly*, 26, 89-95.
- Denka, R. D. (1990). *Waiting for entry: What determines admission to gifted programs*. *Early Childhood Development and Care*, 63, 55-63.
- Departamento de Educação Básica. (1998). *Crianças e jovens sobredotados: Intervenção educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, A. R. (2010). *O processo de Ensino-Aprendizagem da Leitura com Crianças/Alunos Portadores de Trissomia 21 no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado não publicada) Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal.
- Ferreira, (2012). *As Atitudes dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico Relativamente à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Falcão, I. (1992). *Crianças sobredotadas, que sucesso escolar?* Rio Tinto. Editora Asa
- Feldhusen, J. F., Asher, J. W. & Hoover, S. M. (1984). *Problems in the identification of giftedness, talent or ability*. *Gifted Child Quarterly*, 28 (4), 149-151.
- Feldhusen, J. F. (1986). *A conception of giftedness*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 112-127). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F. & Baska, L. (1989). *Identification of the gifted*. In J. F. Feldhusen, J. VanTassel-Baska & K. Seeley (Eds.), *Toward excellence in gifted education* (pp. 85-101). Denver, CO: Love.
- Feldhusen, J. F. (1991). *Full-time classes for gifted youth*. *Gifted Child Today*, 14 (5), 10-13.

- Feldhusen, J. F. (1994). *Talent development as an alternative to gifted education*. Journal of Secondary Gifted Education, 5 (2), 5-9.
- Feldhusen, J. F. (1995). *Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE)*. Ideación, 4, 12-19.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freeman, J. (1979). *Gifted Children – Their Identification and Development in a Social Context*, England: MTP Press Limited, Falcon House
- Freeman, J. (1983a). *Emotional problems of the gifted child*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24 (3), 481-485.
- Freeman, J. (1983b). *Annotation: Emotional problems of the gifted child*. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 24 (3), 481-485.
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassell Educational.
- Freeman, J. e Guenther, Z. (2000). *Educando os mais capazes. Ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Gagné, F. (1985). *Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions*. Gifted Child Quarterly, 29 (3), 103-112.
- Gagné, F. (2000). *Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis*. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), International handbook of giftedness and talent (2nd ed., pp. 67-79). Oxford: Pergamon.
- Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*, High Ability Studies, 15, (2), European Council for High Ability, Carfax Publishing
- Gallagher, J. J., Weiss, P., Oglesby, K., & Thomas, T. (1983). *The status of gifted talented education: United States survey of needs, practices and policies*. Los Angeles: Leadership Training Institute.

- Gallagher, J. J. (1997). *Issues in the education of gifted students*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (2nd Ed.) (pp. 10- 23). Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas – A Teoria na Prática*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- Genovard, C., & Castelló, A. (1990). *El limite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1975). *The meaning of “giftedness”*: An examination of na expanding concept. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (2nd ed., pp.56-74). New York: Irvington.
- González, T. A., Mairal, B. J. & Pintor, M. P. (2005). *Niños com Altas Capacidades: Quiénes Son y cómo Tratarlos*. Madrid: Enttha.
- Guenther, Z. (2000). *Desenvolver Capacidades e Talentos – um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guenther, Z. C. (2000). *Educando bem dotados: Algumas ideias básicas*. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos Sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 43-53). Braga: Aneis.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hagen, E. (1980). *Identification of the gifted*. New York: Teachers College Press.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (2000). *International handbook of giftedness & talent*. Oxford, U.K.: Elsevier Science.
- Hoge, R. D. (1988). *Issues in the definition and measurement of the giftedness construct*. *Educational Research*, 17, 7-16.
- Howe, M. J. A. (1990). *The origins of exceptional abilities*. Oxford: Blackwell.

- Huamán-Arismendi, L. (1998). *Las Altas Capacidades Humanas Según el Modelo de Campo* de J. R. Kantor.
- Ibero-Americana, Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade e Talento. Porto.
- Kaplan, S. (1979). *Inservice training manual: Activities for developing curriculum for the gifted and talented*. Ventura, CA: National State Leadership Training Institute.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counselling the gifted and talented*. Alexandria: American Association for Counselling and Development.
- Lavrador (2009). A Utilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em Educação- Universidade do Minho.
- Legendre, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montreal-Paris: Guérin-Eska.
- Lemos, M. (2005). Motivação e aprendizagem. *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, pp.197-231. Lisboa, Relógio d'Água Editores.
- Lepper, M., Corpus, J. e Iyengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), pp. 184-196.
- Lessard - Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2000). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, C. M. M. (2009). “A motivação para as aulas de educação física – no 3º ciclo do conselho de Santa Maria da Feira” - Universidade de Trás – Os –Montes e Alto Douro.
- Lombardo, J. (1997). *Necessidades Educativas del Superdotado*. Colección Fundamentos Psicopedagógicos. Madrid, Editorial E.O.S.
- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Lourenço, A. e Paiva, M. (2010). A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 15 (2) pp.132-141.

- Maciel (2012). *Educar para a sobredotação* - Lisboa
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen Systems.
- Maker, C. J. (1989). *Program for gifted minority students: A synthesis of perspectives*. In C. J. Maker & S. W. Schiever (Eds.), *Critical issues in gifted education* (Vol. II, pp. 293-309). Austin, TX: Proed.
- Manzano, E. S. (1997). *Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados*. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 57-70.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martinelli, S e Genari, C. (2009). Relações entre Desempenho Escolar e Orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14 (1), pp. 13-21.
- Martins, (2009). *Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso*. Dissertação de doutoramento- Universidade do Minho.
- Menezes, N. C. A. P. (2012). “Motivação de alunos com e sem utilização do TIC em sala de aula”.
- Mikus, A. C. F. (2012). *Conceção de estratégias para o ensino colectivo de violino numa sala de aula diferenciada*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Música por Faculdade de Educação e Psicologia Escola das Artes, Porto.
- Miranda, L. e Almeida, L. S. (2002). *Sobredotação em Portugal: contributos das associações portuguesas para a divulgação do tema*. *Sobredotação*, 2 (3), pp. 43-54.
- Miranda, L. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. 184 pp.

- Miranda, L. e Almeida, L. S. (2005). “Odisseia” Um programa de enriquecimento escolar para alunos do 2º ciclo do ensino básico. *Sobredotação*, 6, pp. 221-236.
- Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Tese de Doutoramento. Instituto de educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Moon, S. M., Feldhusen, J. F., & Kelly, K. W. (1991). *Identification procedures: Bridging theory and practice*. *Gifted Child Today*, 14 (1), 30-38.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença
- Murray, E. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro, Guanabara-Koogan.
- Notícia do Público de 10 de Abril de 2013.
<https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2013/04/17/>
- Olenchak, F. R. & Reis, S. M. (2002). *Gifted students with learning disabilities*. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 177-191). Washington, DC: Prufock.
- Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Área de Especialização em Psicologia da Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga. 264 pp.
- Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M. J., Willis, G. B. & Krasney, N. (1989). *An analysis of the validity of SAT entrance scores for accelerated classes*. *Journal of The Education of the Gifted*, 13 (1), 37-54. Oufino, V. & Fleith, D. S. (2005).
- Olszewski-Kubilius, P. & Grant, B. (1996). *Academically talented women and mathematics: The role of special programs and support from others in acceleration, achievement and aspiration*. In K. D. Noble & R. F. Subotnik (Eds.), *Remarkable*

women: Perspectives on Female Talent Development (pp 281-294). Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Pablos, E. P. P. S. (2006). “*A inclusão da criança do 1º ciclo do ensino básico com necessidades educativas especiais: o trabalho de parceria entre o professor titular e o professor de apoio educativo*”, UNIVERSIDADE DO ALGARVE, FARO

- Paiva, M. (2008). *Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma Aproximação à Dinâmica do Aprender no Secundário*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga.

- Passow, A. H. (1979). *The gifted and the talented: Their Education and development: The Seventy-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*, Illinois, Chicago: The University of Chicago Press.

- Pendarvis, E., A. Howley, & C. Howley (1990). *The Abilities of Gifted Children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Perdiz, Teresa (2012) *Parecer dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão de alunos sobredotados na sala de aula*. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/>>.

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

- Pereira, M. (1998). *Crianças Sobredotadas: Estudos de caracterização*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. 236 pp.

- Pereira, S. P. O. (2012). *Motivação e Aprendizagem na Aula de Português: Turmas do Programa Oportunidade, Um Estudo de Caso em Rabo de Peixe* - Universidade Fernando Pessoa- Porto.

- Pérez, L., Domínguez, P. & Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores*. Madrid: MEC.

- Perrenoud, PH. (2000b). *Pedagogia Diferenciada – Das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed.

- Pfromm, S. (1987). *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. São Paulo, EPU.
- Pinto, Z. C. F. (2013). *A Perceção dos Professores sobre os Alunos Sobredotados - Um Estudo de Caso na Ilha de S. Miguel* - Universidade Fernando Pessoa, Porto
- Pocinho, M. (2008). *Definição, características e educação de alunos sobredotados*. Diversidades. V. 19, pp.9-13.
- Prieto, M. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M. D. & Costa, J. L. C. (2000). *Los Superdotados: Esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M. D. & Martínez, O. L. (2000). *Provisiones educativas para alumnos superdotados*. In M. D. Prieto & J. L. C. Costa (Eds.), *Los superdotados: Esos Alumnos Excepcionales* (pp.113-144). Málaga: Aljibe.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Lisboa. Gradiva.
- Quivy, R. & Copmpenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1982). *A research report on the revolving door identification model: A case for the broadened Conception of giftedness*. Phi Delta Kappan, 63 (9), 619-620.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2002). *Underachievement in gifted students*. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 81-91). Washington, DC: Prufock.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Reexamining a definition*. Phi Delta Kappan, 60 (5), 180-184.

- Renzulli, J. S., Reis, S. M. & Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Renzulli, J. (1986). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Renzulli, J. S. (1999). *What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective*. *Journal for the Education of the Gifted*. 23 (1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (2000a). *Using enrichment clusters for performance based identification*. *Gifted Education International*. 15, 22-28.
- Renzulli, J. S. (2000b). *What makes giftedness: Re-examining a definition*. In Diesner, R., & Simmons, S. (Eds.), *Notable selections in educational psychology* (pp. 373-384). Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2003). *Que es el enriquecimiento escolar? Como se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar total?* In J. A. Alonso Bravo, J. S.
- Richert, E. S., Alvino, J. & McDonnel, R. (1982). *The national report on identification: assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth*. Educational Information and Resource Center for US Department of Education.
- Rimm, S. B. (1988). *Why bright kids get poor grades*. New York: Crown.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus Editorial.
- Rogers, K. B. (1986). *Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction*. *Journal for the Education of the Gifted*, 10 (1), 17-39.

- Sanchez, C., Fernández, C. & Ferrando, M. (2005). *Estrategias de atención a la diversidad del superdotado*. Sobredotação, 6, 149-188.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista lusófona da Educação. 5 p. 127-142.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Escola Moderna N.º 8. 5.^a Série. p. 30-41.
- Schiever, S. W. & Maker, C. J. (1997). *Enrichment and acceleration: An overview and new directions*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd Ed.) (pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon.
- Serra, H. (2005). *Alunos sobredotados: Respostas Educativas / Dinâmicas de Ação Educativa*. In Atas do Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática, Porto. p. 73-85.
- Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo*. Porto. Editora Gailivro.
- Shavinina, L. & Kholodnaja, M. (1996). *The cognitive experience as a psychological basis of intellectual giftedness*. Journal for the Education of the Gifted, 20 (1), 3-35.
- Silva, M. E. (1992). *Sobredotados e suas necessidades educativas específicas*. Porto: Porto Editora.
- Simão, A. M. V. (2005). *Estratégias de Aprendizagem e Aconselhamento Educacional*. In G. L. Miranda; S. Bahia. *Psicologia da Educação* (pp. 263-287). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Simão, R. I. P. (2005). *Relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*. In *O portal dos psicólogos*. Visualizado no site:
<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>
- Simon, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto

- Sprinthall, Norman A.; Sprinthall, Richard (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa: Edit McGraw – Hill.
- Stanley, J. C. & Benbow, C. P. (1986). *Youths who reason exceptionally well mathematically*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Concepts of giftedness* (pp. 361-387). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tourón, J., Réparaz, C. & Peralta, F. (1999). *The identification of high ability students: Results of a detection process in Navarra (Spain)*. *High Ability Studies*, 10 (2), 163-181.
- Tourón, J. & Reyero, M. (2000). *Mitos y realidades en torno a la superdotación*. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira e A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 19-27). Braga: Aneis.
- Treffinger, D. J. & Feldhusen, J. F. (1996). *Talent recognition and development: Successor to gifted education*. *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.
- Trindade A. F. M. (2009). *O impacto de uma intervenção na motivação na qualidade da aprendizagem: uma experiência de caso único*- Universidade de Lisboa
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca, Documento Adotado pela Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, 7 a 10 de Junho de 1994. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- VanTassel-Baska, J. (1997). *What matters in curriculum for gifted learners: Reflections on theory, Research & Practice*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 126-135). Boston: Allyn & Bacon
- Vaz, F. M. J. (2010). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.

- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yarborough, B. H., & Johnson, R. A. (1983). Identifying the gifted: A theory-practice gap. *Gifted Child Quarterly*, 27, 135-138.

Declarações

- Declaração de Salamanca (1994). Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem – 1948
- Decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto. Diário da República nº 193 – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República nº 4 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 35/90 de 25 de janeiro.
- Desafios e Perspetivas do ensino da Matemática no ensino superior online: um estudo de caso de Estela Maria Martins Teixeira Gomes - Lisboa, 2014
- Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de outubro. Diário da República nº 215 – I Série – B. Ministério da Educação. Lisboa.
- José Alberto Lourenço Gonçalves Martins
- LBSE (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto
- Lei n.º 21/2008 de 12 de maio
- Luiz Sergio de Souza Gonçalves

ANEXO I

Questionário

O presente questionário de recolha de dados destina-se a ser preenchido por professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, que exerçam funções em estabelecimentos de ensino públicos ou privados em Portugal Continental, Arquipélago dos Açores e Arquipélago da Madeira. O mesmo destina-se ao desenvolvimento do projeto de investigação integrado num mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo e motor e tem por objetivo auscultar a opinião dos docentes acerca dos alunos sobredotados que frequentam o primeiro ciclo.

Afiança-se a confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao desenvolvimento do referido projeto.

Dados pessoais

1- Género

Feminino

Masculino

2- Idade

20 a 30

31 a 40

41 a 50

51 a 60

Mais de 60

Dados profissionais

3- Habilitações académicas

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

4- Situação Profissional:

Quadro de Escola

Quadro de Nomeação Definitiva

Destacamento por Ausência de Componente Letiva

Contratado

Desempregado

5- Tempo de serviço

0 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 20 anos

21 a 30 anos

Mais de 30

6- Como classifica o seu nível de formação no âmbito da Educação Especial?

Muito Insuficiente Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

7- Sente necessidade de ter formação na área da Educação Especial?

Sim

Não

8- Considera relevante os professores terem incluída na sua formação inicial uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais?

Sim

Não

9- Já lecionou ou leciona este ano em turmas com crianças sobredotadas?

Sim

Não

10- Possui conhecimentos sobre a sobredotação?

Muito Insuficiente Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

11- Já participou na elaboração de um plano de desenvolvimento para alunos sobredotados?

Sim

Não

12- Tem conhecimento acerca da legislação que contempla os alunos sobredotados?

Sim

Não

12.1- Se sim, qual? _____

13- A escola possui materiais para apoiar os alunos sobredotados?

Nenhuns Muito Poucos Poucos Suficientes Todos

13.1- E técnicos especializados?

Nenhuns Muito Poucos Poucos Suficientes Todos

14- Considera que os professores do ensino regular utilizam com os alunos sobredotados outras práticas para além das comuns com qualquer aluno?

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Quase sempre Sempre

15- Considera que os professores do ensino regular têm preparação para a diferenciação pedagógica na sala de aula?

Muito Insuficiente Insuficiente Suficiente Boa Muito Boa

16- Assinale quais a(s) estratégia(s) que na sua ótica melhor se adequam aos alunos sobredotados?

Enriquecimento na turma;	
Recurso a um docente especialista;	
Aulas de apoio fora da sala de aula;	
Programa com tutor da comunidade;	
Estudo independente;	
Aceleração;	
Agrupamento dos discentes por níveis de interesse;	
Outra. Qual? _____ _____	

16.1- Porque é que considera essa (s) estratégia (s) as mais adequadas?

Muito obrigado!

ANEXO II

RESPOSTAS DOS DOCENTES NAS DIVERSAS QUESTÕES CONSTANTES NO QUESTIONÁRIO

Nº	Questão	Opções	Respostas	Total
1	Género	Masculino	17	100
		Feminino	83	
2	Idade dos inquiridos	20 a 30 anos	1	100
		31 a 40 anos	39	
		41 a 50 anos	30	
		51 a 60 anos	29	
		Mais de 60 anos	1	
3	Habilitação dos inquiridos	Bacharelato	1	100
		Licenciatura	79	
		Mestrado	20	
		Doutoramento	0	
4	Situação profissional dos inquiridos	Quadro de escola	50	100
		Quadro de nomeação definitiva	19	
		Destacamento por ausência de componente letiva	1	
		Contratado	18	
		Desempregado	12	
5	Tempo de serviço docente dos inquiridos	0 a 5 anos	11	100
		6 a 10 anos	9	
		11 a 20 anos	33	
		21 a 30 anos	32	
		Mais de 30 anos	15	
6	Como classifica o seu nível de formação no âmbito da Educação Especial?	Muito insuficiente	4	100
		Insuficiente	46	
		Suficiente	23	
		Bom	25	
		Muito bom	2	
7	Sente necessidade de ter formação na área da Educação Especial?	Sim	82	
		Não	18	
8	Considera relevante os professores terem incluída na sua formação inicial uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais?	Sim	99	100
		Não	1	
9	Já lecionou ou leciona este ano em turmas com crianças sobredotadas?	Sim	86	
		Não	14	
10	Possui conhecimentos sobre a sobredotação?	Muito insuficiente	9	100
		Insuficiente	48	
		Suficiente	32	
		Bom	11	
11	Já participou na	Sim	8	100

	elaboração de um plano de desenvolvimento para alunos sobredotados?	Não	92		
12	Tem conhecimento acerca da legislação que contempla os alunos sobredotados?	Sim	5	100	
		Não	95		
13	A escola possui materiais para apoiar os alunos sobredotados?	Nenhuns	25	100	
		Muito poucos	45		
		Poucos	25		
		Suficientes	5		
13.1	E técnicos especializados?	Nenhuns	31	100	
		Muito poucos	40		
		Poucos	25		
		Suficientes	4		
13.2	Os alunos sobredotados enfrentam dificuldades na vida escolar?	Nenhumas	1	100	
		Muito poucas	2		
		Algumas	36		
		Depende do caso	34		
		Depende do apoio que tiverem	27		
14	Considera que os professores do ensino regular utilizam com os alunos sobredotados outras práticas para além das comuns com qualquer aluno?	Nunca	5	100	
		Poucas vezes	24		
		Algumas vezes	50		
		Quase sempre	19		
		Sempre	2		
15	Considera que os professores do ensino regular têm preparação para a diferenciação pedagógica na sala de aula com alunos sobredotados?	Muito insuficiente	12	100	
		Insuficiente	48		
		Suficiente	35		
		Bom	5		
16	Diga quais a(s) estratégia(s) que na sua ótica melhor se adequam aos alunos sobredotados?	Enriquecimento da turma	Sim	Não	100
			66	34	
		Recurso a um docente especialista	Sim	Não	100
			57	43	
		Aulas de apoio fora da sala de aula	Sim	Não	100
			59	41	
		Programa com tutor da comunidade	Sim	Não	100
			54	46	
Estudo independente	Sim	Não	100		
	39	61			
Aceleração	Sim	Não	100		
	76	24			
Agrupamento dos discentes por níveis de interesse	Sim	Não	100		
	89	11			
16.1	Outras estratégias	Responderam	12	100	
		Omissos	88		
16.2	Porque é que considera essa(s) estratégia(s) a(s) mais adequada(s)?	Responderam	75	100	
		Omissos	25		