



DA REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO À EFETIVA APRENDIZAGEM: AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

Lucimeire Alves Moura
Tania Vicente Viana

Introdução

Alunos com altas habilidades (superdotação) apresentam necessidades específicas para o êxito de sua aprendizagem. A escola detém um desafio permanente para com esse alunado, devendo atuar ativamente para preservar e desenvolver suas capacidades. A permanência de posturas pedagógicas tradicionais, ainda frequentemente observadas nas escolas, se mostra incompatível com o perfil desses aprendizes, bem como com as demandas educacionais atuais (ALENCAR, E. S., 1986; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2003, 2005).

A expressão *altas habilidades* — adotada nesse estudo — visa reduzir preconceitos associados historicamente ao termo *superdotado* (VIRGULIM, 1997). O vocábulo *superdotado* favorece interpretações alusivas a um ser perfeito, e, portanto, isento da necessidade de qualquer intervenção educacional. A evolução histórica da nomenclatura objetiva, sobretudo, reduzir preconceitos e combater concepções equivocadas disseminadas na população em geral e mesmo nos meios educacionais.

O atendimento educacional especializado para as pessoas com altas habilidades constitui um direito resguardado por legislação nacional e internacional, com vistas ao desenvolvimento pleno de suas capacidades. É portanto necessária a adoção de alternativas pedagógicas inovadoras e diferenciadas com o intuito de favorecer experiências de aprendizagem amplas, diversificadas e significativas (VIANA, 2003; BARBOSA; HAMIDO, 2005).



Há indícios de fatores genéticos na determinação de altas habilidades e talentos, devido à distribuição aleatória observada nos diversos povos e nas diferentes classes sociais. A incidência de altas habilidades corresponde a uma proporção de 3 a 5% da população mundial; o talento equivale a 25% e a genialidade, a 1 pessoa por milhão (BRASIL, 1999a, 1999b).

A perda desse patrimônio humano acarreta graves prejuízos sociais, especialmente nos dias atuais, caracterizados pela sociedade da informação (POZO, 2002). Faz-se necessária a preparação e assistência adequada ao professor, em sua formação, para lidar com as características desses alunos, a fim de estimular o seu potencial e sua capacidade plena de realização como pessoa.

Convém observar que, além de estratégias de ensino diferenciadas, devem ser adotados métodos avaliativos igualmente coerentes. Para esse alunado, a avaliação com a finalidade de verificar o nível de desempenho e classificá-lo constitui uma prática pedagógica não somente autoritária, mas também inibidora do seu potencial criativo. Nesse sentido, a concepção de Hoffmann (2003, 2005, 2006, 2007) sobre avaliação, na perspectiva mediadora, prioriza a promoção da aprendizagem do aluno, ao invés de sua classificação, em estreita consonância com as características dos alunos com altas habilidades.

Diante do exposto, esta pesquisa objetivou, de modo geral, investigar a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor para alunos com altas habilidades acadêmicas, nas áreas de Português e Matemática. De modo específico, intencionou verificar o tipo de estratégia de avaliação da aprendizagem utilizado pelos docentes para esses alunos; identificar os critérios adotados na elaboração dessa avaliação e analisar o desempenho discente.

Para esse propósito, procedeu-se a uma investigação de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso, com uma amostra composta por quatro professores, cujos alunos com



altas habilidades acadêmicas em sua sala de aula regular participavam do projeto *Educar igual a motivar o conhecimento criativo (E=MC2)*¹. Os dados foram obtidos através de observação não-participante, entrevista semiestruturada e avaliações da aprendizagem nas áreas de Português e Matemática, sendo posteriormente submetidos à análise de conteúdo.

Identificação e Atendimento Educacional Especializado

A identificação formal de altas habilidades data do início do século XX e evidencia uma predominância do emprego de testes psicométricos de inteligência. Com a intenção de medir objetivamente o intelecto, Terman realizou, nas décadas de 1920 e 1930, a revisão mais conhecida das escalas de inteligência Binet-Simon² – o teste *Stanford-Binet* –, inaugurando o trabalho científico de identificação de crianças com altas habilidades, com base no Quociente de Inteligência (QI), obtido através desses testes. Atualmente, são adotadas perspectivas mais amplas em relação a esses métodos, visto que o QI tem sido criticado por sua concepção reducionista, limitada a habilidades lógico-matemáticas e linguísticas (ALENCAR, E. S. 1986; PEREIRA, 2000; VIANA 2003; 2004; 2005; WINNER, 1998).

O conceito de inteligência tem evoluído, dessa forma, para uma noção multidimensional, que permite um melhor aproveitamento dos valores humanos e a percepção do indivíduo em sua totalidade. Esses estudos contribuíram para refutar, cientificamente, concepções errôneas acerca das pessoas com altas habilidades, especialmente no que se refere à antiga (mas remanescente) ideia da associação entre genialidade e patologia mental. As dificuldades de compreensão das altas habilidades e de suas necessidades educacionais se refletem diretamente nas dificuldades para implementar e manter programas específicos de apoio educacional para esse alunado (LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; PEREIRA, 2000; VIANA, 2005). Nes-



sa perspectiva, torna-se necessária a criação de novas propostas que apontem caminhos no sentido da melhoria do ensino, da aprendizagem e das práticas avaliativas.

O atendimento educacional especializado em nosso país tem se caracterizado pela descontinuidade de iniciativas oficiais e particulares. As referências anteriores a 1970 são escassas e poucos autores fizeram menção à necessidade de programas especiais para esse grupo. Em contraposição, até a década de 1980, as iniciativas de apoio à educação para esses aprendizes são amplamente impulsionadas, proporcionando a realização de vários encontros, seminários e semanas de estudo com especialistas dessa temática. Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) criou oficialmente um programa para implantar *Núcleos de Atividades para os Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S)* em todo o país (BRASIL, 2006).

As intervenções pedagógicas para esse alunado demandam conhecimento sobre as características³ desses sujeitos, embora constituam um grupo heterogêneo em relação a estilos de aprendizagem, criatividade, ritmos de desenvolvimento, personalidade ou comportamento social. Depreende-se que a inteligência apresenta, dessa forma, natureza livre e diversificada, mostrando-se nas mais variadas atividades da existência humana e não sendo aprisionada, portanto, aos conhecimentos acadêmicos e aos limites da sala de aula.

Para que o aluno possa assumir o lugar de sujeito do saber, são necessárias práticas avaliativas que, a exemplo das estratégias de ensino, favoreçam o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Percebe-se que avaliar nessa dimensão coaduna-se com as necessidades dos tempos atuais, marcados pela sociedade da informação. Avaliar para promover a aprendizagem e a inteligência consiste então em requisito para a educação do novo milênio, procedimento a ser destinado a todos os aprendizes, inclusive os que apresentam altas habilidades (HOFFMANN, 2003, 2006; MOURA; VIANA, 2007; POZO, 2002).



As práticas avaliativas tradicionais – de natureza autoritária, mecânica e classificatória – não atendem aos imperativos contemporâneos. Essa visão arcaica, limitada e padronizada impede de perceber os atores educacionais – alunos e professores – em sua singularidade, negando as características que os tornam únicos. Uma perspectiva de avaliação que se contraponha à prática tradicional e colabore para a formação de um cidadão consciente e ativo na sociedade em que vive deve igualmente consistir em um instrumento efetivo para a promoção da aprendizagem. Esse desafio – imposto pelas demandas da atualidade para os profissionais de Educação – sempre esteve presente no atendimento educacional dos alunos com altas habilidades.

A avaliação da aprendizagem pode se configurar, ainda, como uma ferramenta pedagógica a serviço da promoção da inteligência. Na concepção tradicional, a capacidade intelectual do aluno é avaliada de modo estático e coincidente aos seus conhecimentos escolares, ignorando outras formas de expressão da inteligência, como a criatividade. Os testes psicométricos com resultados em QI são responsáveis, em grande parte, pela compreensão da inteligência como sinônimo de rendimento escolar elevado, especialmente nas áreas linguística e lógico-matemática (ANASTASI; URBINA, 2000; MOURA; VIANA, 2007).

Uma prática avaliativa concebida para a promoção tanto da aprendizagem como da inteligência – em conformidade, portanto, às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades – é advogada por Hoffmann (2003, 2005, 2006, 2007), em seu modelo de *Avaliação Mediadora*. A avaliação deve se concretizar a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica e da promoção intelectual e moral dos alunos. Para esse propósito, a autora argumenta ser indispensável desafiar o *mito da concepção classificatória*, que reduz a avaliação ao controle e julgamento de resultados quantitativos finais, em detrimento dos aspectos processuais e qualitativos da aprendizagem.



Hoffmann (2007) critica a forma tradicional de avaliar, identificando dois problemas significativos: i) demasiada ênfase na palavra e opinião do professor, com o consequente prejuízo da expressão do aluno e ii) testagem pontual de resultados finais, ao invés da análise processual. Concebe a avaliação da aprendizagem como uma ação de natureza mediadora e entende a mediação, por sua vez, como intervenção, intercessão e intermediação. A avaliação mediadora consiste, por conseguinte, num processo interativo e dialógico de permanente troca de mensagens e significados, configurando um espaço de encontro e confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores do saber.

Os alunos da Educação Especial, inclusive aqueles com altas habilidades, requerem atendimento diferenciado e oportunidades especiais de apoio e incentivo para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e, portanto, uma ação educativa compatível com uma postura avaliativa mediadora. Desse modo, avaliar para promover suscita a necessidade de favorecer suas aprendizagens e condutas de relacionamentos, bem como o reconhecimento de suas características e especificidades a fim de assegurar respostas educacionais de qualidade.

Metodologia da Investigação

A intenção principal dessa pesquisa foi investigar a avaliação da aprendizagem empreendida pelo professor para alunos com altas habilidades acadêmicas, nas áreas de Português e Matemática. Especificamente, objetivou-se: i) verificar o tipo de estratégia de avaliação da aprendizagem utilizado pelo professor para esses alunos; ii) identificar os critérios adotados na elaboração dessa avaliação e iii) analisar o desempenho discente nas avaliações estudadas.

Para esse propósito, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso, com uma



amostra composta por quatro professores da escola da rede pública de Ensino Regular de dois alunos com altas habilidades acadêmicas que integram o projeto E=MC2 (CEARÁ, 2006).

Os dados foram obtidos por meio de: i) observação não-participante; ii) entrevista semiestruturada e iii) avaliação da aprendizagem nas áreas de Português e Matemática, sendo posteriormente submetidos à análise de conteúdo.

Análise dos Dados

Os dados foram analisados a partir de categorias relativas ao conceito de altas habilidades, suas características gerais e métodos especializados de ensino e avaliação da aprendizagem. A referência para essa análise se baseia nos estudos da literatura sobre a temática; no conteúdo das observações em sala de aula; nos relatos das entrevistas com os professores e nas avaliações da aprendizagem dos alunos nas áreas de Português e Matemática.

A análise das observações, devidamente registrada em diário de campo, revelou as seguintes categorias de sentido: i) conduta pedagógica e ii) consequências da conduta pedagógica. A conduta pedagógica revelou, por sua vez, as subcategorias: i) inadequação às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades e ii) adequação às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades. As consequências da conduta pedagógica apresentaram igualmente duas subcategorias: i) negativas e ii) positivas.

Em relação à conduta pedagógica, constataram-se situações contraditórias, pois, nos relatos das entrevistas, apesar dos professores reconhecerem os alunos com altas habilidades como muito criativos, não favoreceram, de acordo com a observação, um ambiente que permitisse a sua expressão criativa. A conduta pedagógica em sala indicou que, de modo geral, modelam e restringem as possibilidades do aluno se desenvolver



de forma autônoma e criativa, enfatizando a *reprodução do conhecimento*.

Observaram-se, com frequência, posturas pedagógicas inadequadas às necessidades educacionais do aluno com altas habilidades, bem como inapropriadas à aprendizagem dos demais: aulas essencialmente expositivas, postura rígida, disciplinadora e detentora do saber. Verificou-se a existência de currículos rígidos e a conduta autoritária do professor ainda muito presente, com ênfase na obediência e passividade do aluno em sala de aula. Essas condutas pedagógicas são inibidoras da criatividade, pois solicitam apenas a memorização e a reprodução do conhecimento; enfatizam a palavra e opinião do professor, com o consequente prejuízo de expressão do aluno (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; HOFFMANN, 2006; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2003; 2005).

A observação realizada constatou o predomínio de práticas pedagógicas tradicionais — de natureza mecânica e reguladora — que padronizam e limitam o desenvolvimento pleno das capacidades dos aprendizes, gerando, dessa forma, entraves à evolução satisfatória da aprendizagem, o que pode constituir a perda desses potenciais por negligência, falta de estímulo ou de orientação adequada (GUENTHER, 2000; VIRGULIM, 1997).

A inadequação às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades pôde ser subdividida em ações de: i) reprodução do conhecimento, ii) coerção, iii) negligência, iv) conformismo e v) desmotivação. Verificou-se, dessa forma, que as possibilidades reais oferecidas pelos professores para esse alunado revelaram a falta de um ambiente de aprendizagem apropriado ao seu ritmo e nível intelectual, como também a carência de uma atitude de compreensão, aceitação e estímulo.

A subcategoria *adequação às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades* foi constatada apenas na conduta pedagógica de uma professora, subdividida nas ações de:



i) facilitação da aprendizagem, ii) apoio, iii) criatividade e iv) motivação. Verificou-se que a conduta pedagógica adotada pela professora foi mais aberta, flexível e receptiva para compreender o aluno nas suas dificuldades e necessidades. As relações estabelecidas com os aprendizes demonstraram uma postura mais direcionada para a *facilitação da aprendizagem*. Ela permitia ao aluno se expressar, discordar dos seus pontos de vista, contribuir para o desenvolvimento da atividade e estimulava-os constantemente a perguntar, pensar e questionar. Convém ressaltar a sua preocupação em que o aluno evoluísse na aprendizagem e também a necessidade de querer aprimorar a sua prática docente.

As *consequências da conduta pedagógica* configuraram outra categoria de análise, organizada nas subcategorias: i) negativas e ii) positivas. Nas negativas, observou-se: i) desmotivação e ii) dispersão. Nas positivas: i) motivação, ii) concentração e iii) serenidade.

É importante salientar que, embora esses alunos tenham sido reconhecidos em função de um melhor desempenho cognitivo, em muitas ocasiões, foi observado que, apesar disso, não atingiam um nível adequado de desempenho em relação às suas reais capacidades. Esse fato decorreu em razão sobretudo de sua *desmotivação* e consequente *dispersão*, visto que o ritmo e as metodologias dos professores eram, na maioria das vezes, tidos por eles como desinteressantes. Em contraposição, as condutas pedagógicas adequadas às necessidades educacionais desses alunos (apresentada apenas por uma professora) promoveram sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo consequências positivas através de motivação, concentração e serenidade dos alunos.

A análise do discurso dos professores evidenciou conteúdos agrupados nas seguintes categorias: i) conceito de altas habilidades, ii) características de altas habilidades, iii) metodologia de ensino e iv) metodologia de avaliação da aprendizagem.



O depoimento dos professores revelou a predominância de uma concepção multidimensional de altas habilidades. Apenas um professor se limitou às características cognitivas, numa visão mais tradicional do conceito. Percebeu-se, portanto, uma noção mais abrangente do que a tradicional, no sentido de compreender o aluno com altas habilidades como uma pessoa que apresenta – além de autonomia na aprendizagem e velocidade dos processos mentais – criatividade, inventividade; motivação; formas diferentes de se relacionar socialmente, como liderança, persuasão com os colegas da mesma faixa etária ou indisciplina, confronto com a figura de autoridade do professor (FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; NOVAES, 1979; VIANA, 2003; 2005).

Ao refletir sobre as características dos alunos com altas habilidades, foram apontadas as seguintes subcategorias: i) cognição, ii) aprendizagem, iii) motivação e iv) aspectos interpessoais. Nessa perspectiva, foram destacadas características principalmente alusivas ao pensamento (veloz, criativo, crítico) e somente uma referência à atenção (BRASIL, 1999a; FREEMAN; GUENTER, 2000; METTRAU, 2000; VIANA, 2003; WINNER, 1998).

Conforme as observações em sala de aula, os dados obtidos revelaram contradições entre a teoria e a prática dos professores. Na entrevista, reconheceram que alunos com altas habilidades apresentam condutas que se diferenciam da média dos demais e demandam maior atenção por apresentarem interesses variados e necessidades educacionais específicas, de acordo com o seu perfil. Percebem, igualmente, que exigem um ensino que permita desafios maiores, pois aprendem rapidamente e apresentam nível de compreensão mais elevado. Observam que esses alunos ficam frequentemente entediados, dispersos e, em certos momentos, indisciplinados por não terem o que fazer. Contudo, as condutas pedagógicas observadas se apresentaram aquém das expectativas desses alunos e contrá-



rias ao próprio reconhecimento apresentado pelos professores, de suas necessidades educacionais.

Assim sendo, embora destaquem corretamente as características desses estudantes na entrevista e reconheçam que solicitam intervenções pedagógicas específicas, com os desafios necessários que permitam desenvolver amplamente suas potencialidades, suas ações nesse sentido parecem revelar um significativo descompasso entre o discurso e a prática, caracterizando-se sobretudo por uma *metodologia de ensino tradicional*, expositiva, reprodutiva e padronizada.

Como resultado de práticas pedagógicas inadequadas, esses alunos podem apresentar comportamento antissocial, sentimento geral de inadequação, risco de fracasso escolar e comprometimento tanto do seu desenvolvimento cognitivo quanto psicoafetivo. De outra forma, uma orientação pedagógica voltada às suas necessidades educacionais propicia o desenvolvimento integral do aluno com vistas ao bem-estar social (ALENCAR; FLEITH, 2001; PEREIRA; GUIMARÃES, 2007; VIRGULIM, 1997).

De acordo com os dados obtidos a partir dos relatos das entrevistas, referentes à maneira de avaliar a aprendizagem dos alunos com altas habilidades, foi percebido que a prática que usualmente é realizada consistiu na verificação do conhecimento do aluno por meio de procedimentos formais e padronizados. Há aplicação de provas escritas no final do bimestre, testes e trabalhos individuais e/ou em grupo e ainda a participação em sala de aula. As práticas avaliativas consistem essencialmente em focalizar o aluno, seu desempenho cognitivo e o acúmulo de conteúdos independentemente das suas necessidades educacionais, de forma padronizada e portanto *classificatória*.

Nessa perspectiva, a concepção de avaliação se define como julgamento de valor dos resultados alcançados ou produzidos. Apresenta caráter classificatório, com o objetivo de aferir acúmulo de conhecimento para promover ou reter o aluno.



Baseia-se na autoridade e no respeito unilaterais, centrados no professor; desse modo, são impostos, ao aluno, imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual. Essa concepção de avaliação revela significativas limitações, comprometendo o seu real sentido de investigação e dinamização do processo de conhecimento (HOFFMANN, 2005, 2006; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

A análise dos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos com altas habilidades compreendeu as avaliações das disciplinas de Português e Matemática, aplicadas no segundo e terceiro bimestre letivos de 2007. Baseou-se no enunciado e correção das questões, com o objetivo de investigar: se as questões solicitavam, do estudante, memorização e reprodução de conteúdos ou raciocínio e criatividade; se a correção fornecia informações ao aluno em benefício da evolução de sua aprendizagem. O estudo demonstrou que a avaliação da aprendizagem, da forma que foi realizada, foi eminentemente classificatória. Embora as avaliações de Português, comparada às de Matemática, solicitassem algum tipo de raciocínio e pensamento criativo, ainda se mostravam insuficientes quanto ao objetivo de estimular a imaginação e criatividade dos alunos.

Conclusão

De modo geral, os dados analisados revelaram que as possibilidades reais oferecidas pelos professores pesquisados não correspondiam às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades. Foi constatada, igualmente, uma acentuada divergência entre o discurso e a prática, com um ambiente educacional caracterizado pela padronização das estratégias de ensino e avaliação, que solicitava basicamente, do aluno, memorização e reprodução do conteúdo em detrimento de sua reflexão e criatividade.



A avaliação da aprendizagem, na forma como foi realizada, assumiu função predominantemente *classificatória*, impedindo as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento. A conduta pedagógica, de modo geral, colaborou para essa concepção de avaliação, visto ser baseada sobretudo na reprodução do conhecimento, coerção, negligência, conformismo e desmotivação do professor para ensinar (que repercutiu diretamente na desmotivação do aluno para aprender). Não somente as estratégias de ensino, mas também as de avaliação se mostraram inadequadas às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades. O ato de avaliar consistiu, de maneira geral, na verificação do conhecimento por meio de procedimentos formais, que enfatizavam o acúmulo de conteúdos de forma uniformizada e classificatória. Os critérios adotados na elaboração do instrumento de avaliação se baseavam sobretudo na memorização e reprodução do conhecimento, sem atender às necessidades educacionais desses alunos, que necessitam expressar e desenvolver o pensamento criativo. O momento das avaliações é marcado, em geral, por rigor solene e tensão, fiscalização do docente e desconforto do aluno.

A avaliação da aprendizagem se realiza então de modo estático, coincidente aos conhecimentos escolares, ignorando outras formas de expressão da inteligência, como a criatividade. Constitui uma prática autoritária e assim inibidora do potencial criativo. Essa concepção do ato de avaliar é inapropriada ao aluno com altas habilidades e pode-se afirmar, da mesma forma, ser igualmente inadequada aos demais (HOFFMANN, 2003, 2006; POZO, 2002; RENZULLI, 1990).

Para além de uma formação básica e continuada adequada, é necessário assistir o docente, auxiliando-o nos desafios cotidianos oferecidos pela educação especializada a essa clientela. A instituição escolar deve repensar sua concepção de educação, não somente para os alunos com altas habilidades, mas



para todos os seus aprendizes, diante das demandas impostas por uma sociedade informatizada e globalizada. A permanência de posturas arcaicas, ainda observadas na escola, se mostra incompatível com as necessidades educacionais desses educandos e com as exigências dos tempos atuais. De modo análogo, as práticas avaliativas, até então vivenciadas, se mostram ineficazes e geram prejuízos significativos à evolução satisfatória da sua aprendizagem (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2005).

Notas

¹ O projeto E=MC2 visa desenvolver e organizar um modelo de atendimento educacional para alunos com altas habilidades e talentos, com prioridade para estudantes surdos, visto ser efetivado no espaço físico do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Desse modo, intenciona-se estimular a preservação e desenvolvimento socialmente produtivo das capacidades, incentivando o crescimento intelectual discente, bem como o seu equilíbrio psíquico e inclusão social (UFC, 2006).

² Binet e Simon projetaram os primeiros testes de inteligência, em 1905, para identificar crianças das escolas de Paris que não se adaptavam ao processo de escolarização formal, com o objetivo de classificá-las em séries correspondentes às suas capacidades mentais. Esses instrumentos avaliavam a inteligência, predominantemente, em função do raciocínio verbal e numérico (ANASTASI; URBINA, 2000).

³ Nessa pesquisa, foi adotada a conceituação de altas habilidades de Renzulli (1990), da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos. Em seu *Modelo dos Três Anéis*, o autor pressupõe que as altas habilidades seriam caracterizadas pela interação de três elementos: i) aptidão acima da média; ii) envolvimento com a tarefa e iii) criatividade (GUENTHER, 2000; METTRAU, 2000; PEREIRA, 2000; RENZULLI, 1990).



Referências

- ALENCAR, E. S. **Psicologia e educação de superdotado**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BARBOSA, C.; HAMIDO, G. **Sobredotação: percepções dos educadores de infância do Conselho de Santarém**. Sobredotação, Braga, vol. 6, p. 99-144, 2005.
- BRASIL. **Projeto NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Brasília, Distrito Federal, 2006, 60 p.
- _____. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento**, v. 1, fascículos V – VI – VII/ Leila Magalhães Santos (coordenadora), Natália Pacheco de Lacerda Gaiosio, colaboração Vera Lúcia Palmeira Pereira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1999a.
- _____. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento**, vol. 2, fascículos V – VI – VII/ Leila Magalhães Santos (coordenadora), Natália Pacheco de Lacerda Gaiosio, colaboração Vera Lúcia Palmeira Pereira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1999b.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.
- GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação, In: FLEITH, D. DE S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília:



- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 53-64.
- HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre. Mediação, 2007.
- _____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre. Mediação, 2006.
- _____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- _____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- METTRAU, M. B. (Org.). **Inteligência: patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.
- MOURA, L. A.; VIANA, T. V. Avaliação de alunos com altas habilidades/superdotação: caminhos a percorrer para a promoção da aprendizagem. In: MCDONALD, B. C.; RIBEIRO, A. P. M. **Avaliação pragmática**. Fortaleza, RDS Editora, 2007. p. 157-169.
- NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.
- PEREIRA, M. Sobredotação: A pluralidade do conceito. **Sobredotação**, Braga, vol.1, n. 1 e 2, p. 147 – 178, 2000.
- PEREIRA, V. L. P.; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre. Artmed, 2007. p. 163-175.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STENBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (EDS). **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 53-92, 1990.
- UFC. **Projeto Educar Igual a Motivar o Conhecimento Criativo (E=MC2)**. Universidade Federal do Ceará – Pró Reitoria de Extensão. Fortaleza, Ceará, 2006, 5 p.



VIANA, T. V. **Avaliação educacional diagnóstica**: uma proposta para identificar altas habilidades. 2005. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2005.

_____. Avaliando alunos com altas habilidades: resultados preliminares. In: ANDRIOLA, W. B.; MCDONALD, B. C. (Orgs.) **Avaliação educacional**: navegar é preciso. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p. 113-134.

_____. **Caminhos da excelência da escola pública de Fortaleza**: o conceito de altas habilidades dos professores. 2003. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2003.

VIRGULIM, A. M. R. **O indivíduo superdotado**: história, concepção e identificação. São Paulo: E. P. U., 1997.

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



INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DE ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Marta Cavalcante Benevides

Vanda Magalhães Leitão

Tania Vicente Viana

Introdução

A avaliação da aprendizagem é uma tarefa didática necessária ao trabalho docente, constituindo elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino. Avaliação e exame expressam, porém, conceitos diferentes. As provas escolares tradicionais caracterizam, na verdade, situações de exame, ainda amplamente utilizadas em sala de aula de forma classificatória, coercitiva e punitiva. Na atualidade, advoga-se a necessidade de uma prática avaliativa dialógica, informativa e corretiva, concretizada através de uma ação contínua e remediadora. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é posicionada no quadro de uma problemática mais ampla, adquirindo sentido na luta contra o fracasso escolar e a desigualdade (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005, 2008; LUCKESI, 2001, 2005; PERRENOUD, 1999).

Os exames escolares foram sistematizados com o advento da Modernidade, nos séculos XVI e XVII, a partir das teorias pedagógicas jesuítica e comeniana. Na *Ratio Studiorum*, publicada pelos padres jesuítas em 1599, estão definidas as regras e prescrições para a condução dos exames em colégios jesuítas. Na *Didática Magna*, publicada em 1632, Comênio apresenta orientações análogas. Ambas as obras expressam uma concepção de educação disciplinadora, centrada na figura do educador como autoridade pedagógica e moral (LUCKESI, 2005).

O exame avaliza, com efeito, uma prática pedagógica autoritária. Caracteriza-se por ser pontual, classificatório, exclu-