

Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação

Characteristics of teacher quality in the perception of students with high ability/giftedness

Características de calidad del profesor en la percepción de alumnos con superdotación

* **Fernanda Cardoso Fraga Fonseca**

Mestre pela Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil.
ferfragapsi@yahoo.com.br

** **Maria José Milharezi Abud**

Professora doutora na Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil.
m.jose.abud@uol.com.br

Recebido em 21 de outubro de 2018

Aprovado em 01 de março de 2019

Publicado em 03 de julho de 2019

RESUMO

Este trabalho expõe uma pesquisa que tem como tema a percepção de alunos com altas habilidades/superdotação, a respeito das características docentes que contribuem para o êxito do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Assim, este estudo tem como objetivo geral oferecer contribuições para a prática de professores que trabalham com alunos com altas habilidades/superdotação, e, como objetivo específico, investigar, segundo a percepção de alunos com altas habilidades, quais são as características docentes que contribuem para o êxito de sua aprendizagem. Participaram desta pesquisa 40 alunos com altas habilidades/superdotação do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental que fazem parte de um projeto de um instituto social de uma cidade do interior paulista. Foi utilizado como instrumento metodológico para coleta de dados um questionário composto por uma questão aberta que foi respondida por todos os alunos. Para a análise das respostas desses participantes, foram empregados os constructos da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados dessa pesquisa apontam que, na percepção da maioria dos alunos participantes, as principais características docentes que contribuem para o êxito de sua aprendizagem estão relacionadas à boa didática/ao bom trabalho didático do professor. Embora com menor frequência, também foram mencionadas como características de qualidade o bom relacionamento, o bom senso de humor e a disposição do professor para aprender. Concluiu-se que as características obtidas na presente pesquisa são atributos necessários a todos os professores e benéficos a todos os alunos e não apenas aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: Formação de professores; Altas habilidades/superdotação; Educação inclusiva.

ABSTRACT

This paper presents a research focused on the perception of students with high ability/giftedness, regarding the characteristics of teachers that contribute to the success of the process of teaching and learning in the classroom. Thus, this study has as its general objective to contribute to the practice of teachers who work with students with high ability/giftedness. Moreover, the specific objective of this work is to investigate, according to the perception of students with high abilities/giftedness, what are the teaching characteristics that contribute to the success of their learning. 40 students with high ability/gifted from the 8th and 9th grade of Elementary School from an social institute's project in a city in São Paulo state participated in this research. As a methodological tool for the data collection was created a questionnaire which consists of five open-ended questions. For the analysis of the responses of these participants was used the content analysis constructs by Bardin (2011). The results of this research show that, in the perception of the majority of the participating students, the main teaching characteristics that contribute to the success of their learning are related to the good didactic/good didactic work of the teacher. Although less frequently, good relationships, good sense of humor and a willingness to learn were also mentioned as quality characteristics. In addition, the characteristics obtained in the presented research are necessary to all teachers and beneficial not only to the students with high ability/giftedness but to all of them.

Keywords: Teacher training; High ability/giftedness; Inclusive education.

RESUMEN

Este trabajo expone una investigación que tiene como tema la percepción de alumnos con altas capacidades, respecto a las características de los docentes que contribuyen al éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Así, este estudio tiene como objetivo general ofrecer contribuciones en la práctica de profesores que trabajan con alumnos con altas capacidades, y como objetivo específico investigar, según la percepción de los alumnos con altas habilidades, cuáles son las características de los docentes que contribuyen al éxito de su aprendizaje. Participaron de esta investigación 40 alumnos con altas capacidades del 8º y 9º año de la Enseñanza Fundamental que forman parte de un proyecto en un instituto social de una ciudad del interior paulista. Se utilizó como instrumento metodológico para la recolección de datos, un cuestionario compuesto por una pregunta abierta que fue respondida por los alumnos. Para el análisis de las respuestas de estos participantes, fueron empleados los constructos del análisis de contenido de Bardin (2011). Los resultados de esta investigación apuntan que, en la percepción de la mayoría de los alumnos participantes, las principales características de los docentes que contribuyen al éxito de su aprendizaje están relacionadas a la buena didáctica / al buen trabajo didáctico del profesor. Aunque con menor frecuencia, también se han mencionado

como características de calidad: a la buena relación, el buen sentido del humor y la disposición del profesor para aprender. Se concluyó que las características obtenidas en la presente investigación son atributos necesarios a los profesores y beneficiosos a todos los alumnos y no solamente aquellos con altas capacidades.

Palabras clave: Formación de profesores; Altas capacidades; Educación inclusiva.

Introdução

Este tema foi escolhido, pois, nas publicações científicas brasileiras, pouco se encontra a respeito das características e/ou modos de atuação pessoais-profissionais dos professores para o aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Essa carência de trabalhos sobre as características necessárias ao professor foi observada também em outros países. Nos trabalhos encontrados e que compõem a fundamentação teórica do presente artigo, autores como Vialle e Tischler (2005), Rech e Freitas (2005b) e Martins e Alencar (2011), entre outros, consideram que o professor de alunos com altas habilidades/superdotação deve ter características específicas para a eficácia do seu trabalho. Sendo assim, é preciso identificá-las, dado que há divergência no conjunto de características apresentadas por cada autor.

As autoras Vialle e Tischler (2005), por exemplo, realizaram um estudo na literatura para levantar o que outros autores apresentaram em suas pesquisas como características desejáveis em professores de alunos com AH/SD, sendo que tais pesquisas incluíram entre seus sujeitos especialistas em educação para dotados, professores, estudantes e seus pais. As autoras concluíram que as características levantadas poderiam ser divididas em três grupos: pessoais-sociais (personal-social characteristics), estratégias e abordagens de ensino (teaching strategies and approaches) e características intelectuais (intellectual characteristics).

As características levantadas são apresentadas a seguir de acordo com o agrupamento proposto por Vialle e Tischler (2005, tradução nossa).

Quadro 1 - Características desejáveis em professores de alunos com AH/SD

Pessoais-sociais	Fonte
compreende as necessidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes dotados	Bishop, 1980; Burg, 1988; Burg, 1988; Davalos & Davalos & Griffin, 1999; Griffin, 1999; Feldhusen, 1991; Feldhusen, 1991; Goodnough, 2001; Goodnough, 2001; Hansen & Feldhusen, Hansen & Feldhusen, 1994; 1994; Landvogt, 2001; Landvogt, 2001; Nelson & Prindle, Nelson & Prindle, 1992; 1992; Whitlock & DuCette, 1989 Whitlock & DuCette, 1989.
possui bom senso de humor	Bernal, 1994; Burg, 1988; Burg, 1988; Goertz & Goertz & Phemister, 1994; Phemister, 1994; Maddux et al., 1985 Maddux et al., 1985. Bernal, 1994;
admite os próprios erros	Bernal, 1994; Whitlock & DuCette, 1989 Whitlock & DuCette, 1989. Feldhusen, 1991;
é entusiasmado	Feldhusen, 1991; Goertz & Phemister, Goertz & Phemister, 1994; 1994; Hansen & Feldhusen, 1994; Hansen & Feldhusen, 1994; Whitlock & DuCette, 1989; Whitlock & DuCette, 1989.
é culturalmente sensível	Bernal, 1994; Baldwin, et al., 2000; Baldwin, et al., 2000; Chan, 2001; Chan, 2001; Ford Ford & Trotman, 2001 & Trotman, 2001.
Estratégias e abordagens de ensino	Fonte
tem habilidades em diferenciar o currículo para os estudantes dotados	Feldhusen, 1991; Nelson & Prindle, Nelson & Prindle, 1992; 1992; Whitlock & DuCette, 1989 Whitlock & DuCette, 1989.
emprega estratégias que promovam formas mais elevadas de pensamento	Feldhusen, 1991; Hansen & Feldhusen, Hansen & Feldhusen, 1994; 1994; Nelson & Prindle, 1992 Nelson & Prindle, 1992.
encoraja os estudantes a serem aprendizes independentes	Feldhusen, 1991; Goertz & Phemister, Goertz & Phemister, 1994; 1994; Hansen & Feldhusen, 1994; Hansen & Feldhusen, 1994; Nelson Nelson & Prindle, 1992; & Prindle, 1992; Whitlock & DuCette, Whitlock & DuCette, 1989 1989.
promove oportunidades de aprendizado centradas no aluno	Bishop, 1980; Davalos & Griffin, 1999; Davalos & Griffin, 1999.
age como um facilitador	Bernal, 1994; Whitlock & DuCette, 1989 Whitlock & DuCette, 1989.
cria um ambiente de aprendizagem não ameaçador	Hansen & Feldhusen, 1994.
é bem organizado	Bishop, 1980; Feldhusen, 1991; Feldhusen, 1991; Maddux, Maddux, et al., 1985 et al., 1985.
possui conhecimento aprofundado da matéria que ensina	Bishop, 1980; Burg, 1988; Burg, 1988; Emerick, Emerick, 1992; 1992; Feldhusen, 1991; Feldhusen, 1991; Landvogt, 2001; Landvogt, 2001; Lewis, 1982; Lewis, 1982; Goertz & Phemister, 1994; Goertz & Phemister, 1994; Maddux et al., 1985; Maddux et al., 1985; Milgram, 1979 Milgram, 1979.
tem amplos interesses, envolvendo interesses culturais e literários	Bishop, 1980.
Intelectuais	Fonte

tem inteligência acima da média	Bishop, 1980; Feldhusen, 1991; Feldhusen, 1991; Lewis, Lewis, 1982; 1982; Milgram, 1979 Milgram, 1979.
é um eterno aprendiz	Bishop, 1980; Lewis, 1982; Lewis, 1982; Hansen & Hansen & Feldhusen, 1994; Feldhusen, 1994; Maddux et al., 1985; Maddux et al., 1985; Milgram, 1979; Milgram, 1979; Nelson & Prindle, 1992; Nelson & Prindle, 1992; Rejskind, 2000 Rejskind, 2000
possui excelentes habilidades de comunicação	Bishop, 1980; Lewis, 1982 Lewis, 1982.

Fonte: Vialle e Tischler (2005, tradução nossa)

O autor de renome internacional Joseph Renzulli (1980) dá especial destaque ao comportamento do professor. O mais interessante neste tipo de abordagem é o fato de o autor enfatizar a possibilidade de treinar os professores para que emitam alguns comportamentos específicos: “Para ter certeza, podemos treinar todos (ou quase todos) os professores para serem mais flexíveis, para elaborarem questões de mais alto nível, e para darem lições que promovam criatividade e desenvolvimento afetivo¹” (RENZULLI, 1980, p. 8, tradução nossa). Essa possibilidade de mudança de comportamento é importante ser observada porque, de certa forma, tira o docente e as instituições de sua zona de conforto e os colocam como uma espécie de corresponsáveis no desenvolvimento de tais comportamentos.

No cenário brasileiro também foram encontradas pesquisas abordando este tema, como a de Rech e Freitas (2005b), na qual explicam que a atuação do professor seja como a de um mediador no processo ensino-aprendizagem, que entenda as diferenças entre os alunos e as necessidades educacionais especiais, que observe se algum fator externo está atrapalhando o rendimento do aluno, e que seja responsável por oferecer estímulos aos alunos e instigá-los a buscar novos desafios. Por último, que procure ajuda de profissionais capacitados para orientação em relação à educação dos alunos com AH/SD. Entretanto, tudo isso só se torna possível quando o professor sabe identificar quem é o aluno com AH/SD.

Martins e Alencar (2011) realizaram uma pesquisa qualitativa junto a professores do Ensino Fundamental e do curso de Pedagogia, que teve, entre outros objetivos, investigar quais as características que eles apontavam como desejáveis aos docentes no atendimento aos alunos com AH/SD.

¹ Trecho original em inglês: “To be certain, we can train all (or almost all) teachers to be more flexible, to ask higher level questions, and to teach lessons that promote creativity and affective development.”

Na conclusão das autoras, os dois grupos de participantes não apresentaram diferenças expressivas em relação às suas respostas. Os professores de ambos os grupos consideraram tanto características profissionais, ao apontar fatores mais diretamente relacionados à profissão, quanto atributos psicológicos, ao apontar traços de personalidade e habilidade intelectual, conforme denominam as autoras, como atributos importantes para a prática profissional. Os atributos psicológicos listados são, entre outros:

apresentar habilidade intelectual elevada; ser compreensivo; ser uma pessoa atenciosa; ser uma pessoa flexível, criativa e dinâmica; ser uma pessoa sensível e tranquila, ser uma pessoa responsável, comprometida e dedicada; ter autoestima elevada e ser paciente. (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 39).

E as características profissionais listadas como desejáveis são, entre outras:

capacidade de observação para identificar as necessidades de aprendizagem do seu aluno; conhecimento sobre o assunto; facilidade em estabelecer uma relação de integração com o aluno; habilidades para atender esse público e interesse em conhecer as necessidades do aluno. (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 39-40).

Portanto, na conclusão das autoras, os atributos desejáveis em docentes de alunos com AH/SD referem-se a características psicológicas (traços de personalidade e habilidade intelectual) e a características profissionais. E, conforme observam as autoras, para mais da metade dos professores participantes, o educador ideal é aquele que apresenta grande número dos atributos que foram elencados na pesquisa.

Valle-Ribeiro e Barbosa (2014) realizaram um estudo objetivando investigar a produção sobre os professores de alunos com AH/SD, nomeados por eles como dotados e talentosos, D&T, em artigos publicados em duas bases de dados internacionais a ERIC (Education Resources Information Center) e a PsychINFO. Na análise de conteúdo dos artigos encontrados, os autores observaram que se destacam tanto as características pessoais quanto as profissionais, e ainda ressaltaram que as qualidades pedagógicas do professor estão presentes em grande parte dos artigos.

Além disso, Valle-Ribeiro e Barbosa (2014) afirmam também não serem conclusivas as pesquisas no que se refere às razões que justificam o fato de algumas características serem restritas ao professor para a educação de alunos com D&T. Um questionamento importante que surge com essa pesquisa é sobre quais das características desejáveis aos professores de alunos com AH/SD seriam benéficas à turma de forma geral, e não apenas aos alunos com AH/SD.

Portanto, há, sem dúvida, a concordância de que o professor deve apresentar algumas características que são pontos-chave para o sucesso de seu trabalho. Torna-se necessário, então, identificar quais são elas e se elas seriam exclusivas ao professor de alunos com AH/SD.

Métodos

Esta pesquisa foi realizada com 40 alunos com AH/SD do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas que fazem parte de um projeto de um Instituto social em uma cidade do interior paulista. Tratam-se de alunos que foram selecionados por esse Instituto, quando estavam cursando o 7º ano conforme critérios requeridos pelo próprio Instituto, envolvendo, entre outros, ter bons resultados acadêmicos, ser proveniente de família com renda máxima de dois salários mínimos per capita e apresentar como perfil traços de motivação, autonomia, gosto pelos estudos e persistência. Para tanto, eles passaram por cinco etapas de avaliações que tinham como objetivo identificar nos alunos o que o Instituto chama “talento acadêmico”, que também se traduz como altas habilidades/superdotação. O projeto do Instituto prevê a condição de que o aluno frequente a escola pública pela manhã e, no contraturno, a escola particular, parceira desse Instituto, durante os dois últimos anos do Ensino Fundamental (8º e 9º ano), com o objetivo de prepará-lo para cursar posteriormente o Ensino Médio apenas na escola particular. Por isso, esses alunos participam de um curso denominado “curso preparatório”. Esse curso preparatório é realizado no formato de aulas, de segunda a sexta-feira, no período da tarde, das disciplinas: português, matemática, geografia, história, ciências, física, química, inglês e educação física. Simultaneamente, o aluno também participa de um programa de desenvolvimento oferecido por uma equipe técnica de psicólogos e pedagogos do Instituto, cujo trabalho é desenvolver aspectos socioemocionais dos alunos, como autonomia, engajamento, persistência e motivação. Para tanto, ocorrem como atividades do Instituto os atendimentos individuais e as reuniões periódicas com alunos e famílias. O Instituto também oferece aos alunos atividades culturais e de orientação profissional. Alguns dos critérios de permanência do aluno no projeto estão relacionados aos resultados acadêmicos e à participação do aluno nas atividades do Instituto.

Para investigar, segundo a percepção de alunos com AH/SD, quais são as características docentes que contribuem para o êxito de sua aprendizagem, utilizou-se

como instrumento metodológico para coleta de dados um questionário composto por uma questão aberta e elaborado com base no referencial teórico.

Desses 40 participantes, 14 são do 8º ano e 26 do 9º ano, sendo 24 deles do gênero feminino e 16 do gênero masculino, e todos tinham entre 12 e 15 anos de idade completos.

Foi solicitado aos 40 participantes da pesquisa, que respondessem por escrito à seguinte questão aberta: 1. Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você acha que aprende melhor. A eles foi enviado por e-mail um formulário contendo essa questão aberta, a qual foi respondida por todos.

Para a análise das respostas dos participantes da pesquisa, foram empregados os constructos da análise de conteúdo de Bardin (2011), optando-se pelo tema como unidade de registro. Assim, os temas que emergiram nas respostas dos participantes da pesquisa foram agrupados em categorias sob um título genérico.

A frequência (F) e o percentual (P) referem-se ao número de vezes que a categoria é mencionada nas respostas dadas por eles, e não ao número de participantes da pesquisa. Assim, um mesmo participante da pesquisa pode estar incluído em várias categorias.

A seguir, serão apresentadas as análises das respostas.

Resultados e Discussão

O quadro a seguir é referente à questão respondida pelos 40 alunos participantes:

Quadro 2 - Professores com os quais os alunos responderam que aprendem melhor.

Categories de análise	F	P	Exemplos
Boa didática	38	95%	<p>Aluno 1: “[...] não apresenta sinais de incômodo ao explicar novamente algo para um aluno e cede alguns minutos de sua aula para uma discussão sobre um assunto que não necessariamente tem relação com o conteúdo da disciplina.”</p> <p>Aluno 2: “Aprendo melhor com o professor que é objetivo na hora de ensinar e não se enrola/dispersa muito [...] opta por atividades mais objetivas que contribuem muito mais para o aprendizado e, quando pode, leva atividades diferenciadas e faz uso da tecnologia (lousa digital, sala de informática e <i>tablets</i>).”</p> <p>Aluno 3: “Tal(is) professor(es) [...] mostra(m) desafios estupendos [...]”</p> <p>Aluno 5: “[...], explica muito bem, se importa com os alunos e sempre que precisamos tira nossas dúvidas, está sempre disposto a ajudar.”</p> <p>Aluno 7: “Eu aprendo melhor com o professor que consegue fazer com que as aulas não sejam tão ‘paradas’, ou seja, ele falando um monte de conteúdo e eu apenas escutando [...]”</p> <p>Aluno 13: “[...] utilizando exemplos atuais para que eu possa entender bem a matéria e ligá-la ao mundo atual [...]. Além de tentar sempre trazer novidades para a aula, seja um vídeo ou um debate.”</p> <p>Aluno 21: “O professor faz com que a aula se torne mais lúdica, dependendo da matéria no caso de História, traz uma linguagem de fácil compreensão não só para alunos mais dedicados, mas também para alunos com dificuldades [...] é responsável e organizado.”</p> <p>Aluno 28: “Ele explica muito bem a matéria com uma linguagem muito fácil de entender [...]”</p> <p>Aluno 36: “Ele é dinâmico [...] explica a matéria da melhor forma possível e não se irrita ao ter que explicar novamente.”</p>
Bom relacionamento	13	32,5%	<p>Aluno 11: “Além disso, ele possui uma linguagem mais informal e descontraída com os alunos, usando o linguajar dos jovens [...]”</p> <p>Aluno 35: “Esse(a) professor(a) lida com a sala de modo firme [...] mantém um bom relacionamento com a turma colocando-os na linha sem precisar extrapolar (xingar/gritar/ameaçar).”</p>
Bom senso de humor	12	30%	<p>Aluno 2: “[...] faz bom uso do bom humor com algumas piadas ou brincadeiras, para quebrar um pouco o clima sério de explicação e nos manter interessados [...]”</p>
Bom senso de humor	12	30%	<p>Aluno 28: “[...] tenta ser bem descontraído nas aulas, mas ainda sim no assunto da matéria.”</p>
Disposição do professor para aprender	2	5%	<p>Aluno 6: “Ela sempre tira as dúvidas dos alunos, e se por acaso não souber responder busca saber mais sobre o assunto e conta para todos.”</p>

Fonte: Elaboração própria

Observa-se que a categoria mais mencionada pelos participantes remete à “Boa didática”, o que reflete o fato de que os alunos participantes parecem estar altamente

comprometidos com seu aprendizado e valorizando os professores que ensinam os conteúdos efetivamente. Nessa categoria estão as respostas que evidenciam os modos de agir do professor e os meios objetivos de que se utiliza para ensinar de maneira eficaz. Assim, os exemplos referentes a essa categoria são respostas ligadas à habilidade de comunicação do professor, à objetividade com que explica o conteúdo, à variação de estratégias, ao esclarecimento de dúvidas dos alunos, à capacidade de sintetizar o conteúdo, à capacidade de relacionar a teoria à prática, ao dinamismo na aula, à compreensão do conteúdo pelos alunos, ao uso habilidoso e contextualizado de equipamentos tecnológicos e materiais multimídias (lousa digital, *tablets*, vídeos e notícias).

Essas ações/atividades representativas do trabalho didático do professor, que parecem promover oportunidades de aprendizagem aos alunos, guardam relação com o grupo de características do professor denominado por Vialle e Tischler (2005) “estratégias e abordagens de ensino”, o qual seria correlato com o que se denominou “Boa didática”, por acolher as qualidades pedagógicas do professor. Isso ocorre, na medida em que, nessa categoria, “Boa didática”, pelas respostas dos participantes estão implícitas as estratégias e/ou as habilidades pedagógicas que revelam como esses professores se organizam e atuam para ensinar os conteúdos de ensino com objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos.

É interessante observar que tanto os participantes de três países diferentes da pesquisa realizada por Vialle e Tischler (2005), como também os dessa pesquisa, valorizaram a variação nas estratégias de ensino dos professores, expressa, neste caso, nas respostas referentes ao professor que: não se prende a um texto, utiliza-se de múltiplos meios (vídeos, músicas, conteúdos online, etc.), equilibra as formas de ensinar, relaciona a ‘matéria teórica’ à prática, passa exercícios e exemplifica o conteúdo. Tal valorização, também encontra-se em consonância com Abud (2004, p. 147), quando a autora afirma que o uso de procedimentos diferenciados, como exibição de vídeos, dinâmicas de grupos, aula expositiva, relatos de casos, pesquisas e discussão de leituras, quando combinados, “evidencia a predisposição desses professores pela sensibilidade, pela razão e pela vontade”.

Há nas respostas dos alunos a menção a respeito da forma de comunicação adotada pelos professores para explicar a ‘matéria’, uma vez que eles sublinham o uso da linguagem que eles compreendem e o “saber explicar de forma que todos entendam”. E isso está em

concordância com uma característica de qualidade docente, “possuir excelente habilidade de comunicação”, apresentada e classificada no grupo das características intelectuais dos professores também por Vialle e Tischler (2005). Uma das respostas, a do Aluno 21, enfatiza que além da comunicação ser acessível, é importante também que o professor seja responsável e organizado. A organização relaciona-se com o que foi apresentado por Bishop, conforme foi relatado por Feldhusen (1985), sobre o professor de qualidade, para o aluno com AH/SD, ser considerado metódico e bem organizado.

As respostas que se referem ao uso habilidoso e contextualizado de equipamentos tecnológicos e materiais multimídias (Aluno 2 e Aluno 13) guardam relação com o proposto por Alencar e Fleith (2001), ao afirmarem que o aluno com AH/SD precisa ter o acesso a diferentes fontes de aprendizagem, materiais e equipamentos.

Observa-se ainda, por meio de inferências com base nas respostas dos participantes, uma relação entre o que os alunos responderam e o bom uso do tempo cronológico da aula. Segundo Abud (2004, p. 133) “o agir didático de efeitos positivos do professor inclui [...] saber dispensar tratamento adequado ao aluno e ao conteúdo trabalhado durante a cronologia da aula.” Indiretamente, o que os alunos afirmam como aulas objetivas, sem “enrolação” e com dinamismo, podem se traduzir em aulas em que o professor deixa claro que sabe como fazer bom uso do tempo que dispõe com os alunos na sala de aula.

Além disso, com a boa administração do tempo cronológico, o professor consegue se organizar para a abertura a uma discussão de assuntos não necessariamente ligados ao conteúdo da aula, característica valorizada pelo Aluno 1. A vontade dos alunos de refletir e discutir com o professor assuntos que não estão relacionados ao conteúdo ensinado parece confirmar uma das características dos alunos com AH/SD, que é o desejo de se realizar em áreas de seu interesse, que podem ser muito variadas, e falar sobre ideias inovadoras, numa atmosfera ‘aberta’ em sala de aula (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; BRASIL, 2008; ALENCAR; FLEITH, 2001). Isso requer que o professor, além de administrar bem o tempo de aula, esteja aberto para permitir essas discussões em sala e, até mesmo, promovê-las de forma ordenada.

Portanto, o tempo também representa um elemento importante, quando bem utilizado, para que o professor possa fornecer explicações, caso algum aluno permaneça com dúvidas, tema presente nas respostas do Aluno 36: “[...] não se irrita ao ter que explicar novamente” e do Aluno 5: “[...] se importa com os alunos e sempre que precisamos tira

nossas dúvidas, está sempre disposto a ajudar”. Respostas relacionadas à disponibilidade do professor para explicar mais de uma vez o conteúdo e respeitar o ritmo dos alunos com vistas a garantir o aprendizado, também fazem parte da categoria “Boa didática”. Se, por um lado, os alunos desejam ir além do conteúdo e discutir com o professor outros assuntos, por outro, revelam que também possuem fragilidades acadêmicas e podem apresentar um ritmo mais lento de aprendizagem em determinados conteúdos.

Essas afirmações desmistificam o senso comum que diz que o aluno com AH/SD é excelente em todas as disciplinas, conforme também o fazem Rech e Freitas (2005a). As autoras relatam que existem mitos sobre o desempenho e as consequências de ser superdotado, de que tudo seria fácil para eles e de que eles se destacam em todas as áreas do currículo escolar, sempre com nota 10 em tudo. Além disso, referenciadas em Winner (1998), essas autoras reforçam a ideia de que as crianças superdotadas não são excelentes em todas as áreas do conhecimento, como também afirmam que elas podem se destacar em uma área acadêmica e apresentar distúrbio de aprendizagem em outra. A esse respeito, Rech e Freitas (2005a) acrescentam que isso deveria estar claro para o professor, já que na literatura isso é indiscutível.

Outro item presente nesta categoria “Boa didática” refere-se aos desafios que o professor pode (e deve) proporcionar aos alunos, uma vez que isso também parece atender a uma necessidade dos alunos com AH/SD (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007), assim como relaciona-se à característica docente elencada por Vialle e Tischler (2005), que é “empregar estratégias que promovam formas mais elevadas de pensamento”. Dadas essas afirmativas, evidencia-se a importância de o professor propor atividades que estejam no nível intelectual do aluno.

Os debates, também citados como algo positivo para a aprendizagem, parecem denotar um desejo dos alunos de expressarem sua voz na sala de aula, participando ativamente do seu aprendizado, comportamento facilitado pela atitude docente de “criar um ambiente de aprendizagem não ameaçador”, característica docente em acordo novamente com o que foi apresentado por Vialle e Tischler (2005). A resposta do Aluno 1 é um bom exemplo do que mais apareceu nesta categoria quando diz que o professor “[...] aconselha sobre meios para suprir quaisquer que sejam as dificuldades, não apresenta sinais de incômodo ao explicar novamente algo para um aluno e cede alguns minutos de sua aula para uma discussão sobre um assunto que não necessariamente tem relação com o

conteúdo da disciplina”. Aqui, identifica-se também similaridade com Bishop, explicitado por Feldhusen (1985), ao relatar que os professores bem sucedidos para os alunos superdotados encorajavam os estudantes a expressar opiniões e a participar das atividades.

Curiosamente, um aspecto importante, mas que não apareceu nos conteúdos das respostas dos alunos foi o conhecimento aprofundado na ‘matéria’ por parte dos professores. Entende-se que essa característica seja considerada pelos alunos como premissa básica, e por isso, não seria por assim dizer um diferencial no agir docente. Nesse sentido, estabelece-se relação com a afirmativa de Abud (2004), de que apenas o domínio de um conteúdo específico pelo professor não é suficiente para assegurar uma ação educativa com objetivo de aprendizagem; o professor precisa, para, além disso, criar uma ambiência adequada às atividades de aprendizagem dos alunos, investir no cultivo de relacionamentos favoráveis à interação aluno-professor-conhecimento e ensinar a aplicação prática dos conhecimentos. Esta última habilidade pedagógica do professor aparece em evidência nas respostas dos participantes que afirmam a necessidade do estabelecimento de uma relação teórico-prática dos conteúdos ensinados.

O “Bom relacionamento” também foi algo citado pelos participantes. Constam 13 alunos que tiveram suas respostas nessa categoria, representando 32,5% dos participantes. Aqui, foram reunidas as repostas que mencionam as características do professor que facilitam o seu relacionamento com os alunos, tais como empatia, respeito, amizade, ânimo, simpatia, extroversão, “cabeça aberta”, boa comunicação, compreensão das necessidades dos alunos e ser “gente boa”.

Essas características de qualidade do bom relacionamento do professor guardam relação, em parte, com as que foram mencionadas por professores no trabalho de Martins e Alencar (2011) e classificadas por estas autoras como características personológicas, envolvendo traços de personalidade e habilidade intelectual, e características profissionais. Portanto, o bom relacionamento pode ser facilitado pelas características personológicas, como ser uma pessoa sensível e tranquila, responsável, compromissada e dedicada, e por algumas das características profissionais: a facilidade em estabelecer uma relação de integração com o aluno; habilidades para atender a esse público e interesse em conhecer as necessidades do aluno.

Quanto ao atributo “Boa comunicação”, já mencionado anteriormente, observa-se que ele aparece tanto na categoria “Boa didática” como na de “Bom Relacionamento”, uma vez que há diferença de sentido entre o que traz, por exemplo, o Aluno 28: “Ele explica muito bem a matéria com uma linguagem muito fácil de entender [...]”, e o Aluno 11: “Além disso, ele possui uma linguagem mais informal e descontraída com os alunos, usando o linguajar dos jovens [...]”. O primeiro estabelece claramente a linguagem como algo que o professor utiliza para facilitar o entendimento da matéria e o segundo, parece referir-se a linguagem informal como um recurso para a aproximação do professor com os alunos.

O controle disciplinar, citado por dois alunos, também foi incluído nesta categoria “Bom relacionamento”, porque foi mencionado como responsável pela manutenção de um clima favorável na sala de aula. No entanto, há uma ênfase de que este controle é feito de forma equilibrada, como pode se observar na resposta do Aluno 35: “Esse(a) professor(a) lida com a sala de modo firme [...] mantém um bom relacionamento com a turma colocando-os na linha sem precisar extrapolar (xingar/gritar/ameaçar)”.

A categoria “Bom senso de humor” foi citada por 12 alunos, 30% dos participantes. Contudo, o senso de humor é citado como valioso quando colabora para a fluidez da aula e para a manutenção do interesse do aluno. Estando envolvidos nessa relação o interesse e a aprendizagem do conteúdo, talvez essa categoria seja a que mais evidencie a indissociação entre cognição e afetividade. Nesse sentido, quando ambas estão mobilizadas, não apenas o ensino é eficaz, como também a aprendizagem é prazerosa, sendo recompensadora para o aluno. Isso vem ao encontro do que afirma Arantes (2003) ao explicar que nossos pensamentos e ações são influenciados pelos estados emocionais tanto quanto nossas capacidades cognitivas. Assim, como observa a autora, em um experimento sobre resolução de problemas, a organização do raciocínio parece depender na mesma intensidade dos aspectos cognitivos e dos aspectos afetivos presentes durante o funcionamento psíquico. E ainda Justo (2006) postula que

O humor pode contribuir, sobretudo, para retirar dos afazeres de ensino-aprendizagem aquela atmosfera carregada de sisudez, pesar e sofrimento. O tom de alegria e descontração do humor pode tornar mais prazerosa e divertida a convivência com os pares na sala de aula e com tarefas relacionadas ao conhecimento. (JUSTO, 2006, p.123)

Acrescenta-se, ainda, que o bom senso de humor e o entusiasmo, também são elencados por Vialle e Tischler (2005) no grupo das características pessoais-sociais do professor.

A categoria “Disposição do professor para aprender” foi suscitada pelas respostas de 2 alunos, 5% dos participantes, como uma característica importante. Isso é evidenciado pela resposta do Aluno 6, ao afirmar que a professora com a qual aprende melhor “[...] sempre tira as dúvidas dos alunos, e se por acaso não souber responder busca saber mais sobre o assunto e conta para todos.” Nesse sentido, “ser um eterno aprendiz” é uma das características intelectuais de qualidade do professor classificadas por Vialle e Tischler (2005), com a qual observa-se bastante correlação em relação ao que afirmaram os 2 alunos participantes dessa pesquisa.

Um fato interessante a ser observado é que, na pesquisa de Vialle e Tischler (2005), realizada na perspectiva de 387 alunos da Austrália, 142 da Áustria e 328 dos Estados Unidos, os alunos mais novos, da faixa etária entre 12 a 15 anos (Year 7 e Year 9 na pesquisa), valorizaram mais as características pessoais dos professores. Nesta pesquisa, diferentemente dessa anterior, os alunos com a mesma faixa etária valorizaram características pertencentes aos três grupos classificados pelas autoras: estratégias e abordagens de ensino, qualidades pessoais-sociais favoráveis e intelectuais, contudo enfatizaram mais os professores que apresentam as características relacionadas às estratégias e abordagens de ensino/boa didática. Esses atributos evidenciam que os professores com quem os alunos percebem que aprendem melhor, apresentam domínio de habilidades pedagógicas.

Considerações finais

Conclui-se então que, na percepção da maioria dos alunos, as características docentes que contribuem para o êxito de sua aprendizagem estão relacionadas à boa didática/ao bom trabalho didático do professor. Isso significa que tais características profissionais referem-se, conforme as respostas dos alunos, à objetividade com que explicam o conteúdo, à variação de estratégias didáticas, à capacidade de relacionar a teoria à prática, à capacidade de sintetizar o conteúdo, ao esclarecimento de dúvidas dos alunos, ao uso habilidoso e contextualizado de equipamentos tecnológicos e materiais multimídias, ao dinamismo da aula, à compreensão do conteúdo de ensino pelos alunos e à habilidade de comunicação do professor.

Em suma, observou-se que, na percepção dos alunos, o bom trabalho didático quando bem executado, efetivamente faz com que o aluno aprenda melhor. As características bom relacionamento, bom senso de humor e disposição do professor para aprender também

aparecem, embora com menor frequência. Ao que parece, a boa didática/o bom trabalho didático é o essencial para os alunos e as outras características são complementares para a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares.

Entende-se que a ênfase conferida pelos alunos participantes ao trabalho didático do professor foi a principal diferença encontrada nesse trabalho em comparação com outros similares. Uma hipótese que explica esse fenômeno é que o Instituto valoriza o desempenho acadêmico, tanto na seleção dos alunos quanto no desenvolvimento dos mesmos ao longo dos anos. Por isso, esses alunos estariam mais propensos a valorizar seus professores que os “ajudassem” a tirar notas mais altas nas avaliações.

Considera-se que o conhecimento de ações de ensino que vêm ao encontro das necessidades desses alunos pode possibilitar a criação de um ambiente de aprendizagem em que eles se sintam valorizados e estimulados a desenvolver seus talentos e suas habilidades. Além disso, considera-se que as características obtidas, na percepção desses alunos, são atributos necessários a todos os professores e benéficos a todos os alunos e não apenas aos alunos com AH/SD.

Referências

ABUD, Maria José Milharezi. Saberes didáticos que se fazem necessários na formação de professores. In: ALVES, Cecília Pescatore; SAAS, Odair. **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 131-154.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e Cognição: rompendo a dicotomia na educação. **Videtur**, Porto, n. 23, 2003. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>. Acesso em: 7 out. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

FELDHUSEN, John Frederic. The teacher of the gifted students. **Gifted Education International**, v. 3, n. 2, p. 87-93, 1985. Disponível em: <http://gei.sagepub.com/content/3/2/87.abstract>. Acesso em: 01 ago. 2016.

JUSTO, José Sterza. Humor, educação e pós-modernidade. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 103-125.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881/1714>. Acesso em: 7 out. 2018.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1, cap. 3, p. 41-51. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, maio/ago. 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a9.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 25, p. 1-7, 2005b. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a5.htm>. Acesso em: 23 jan. 2016.

RENZULLI, Joseph S. Will the Gifted Child Movement be Alive and Well in 1990? **Gifted Children Quarterly**, v. 24, n. 1, winter, 1980, p. 3-9. Disponível em: <http://gcq.sagepub.com/content/24/1/3.extract>. Acesso em: 30 abr. 2016.

VALLE-RIBEIRO, Natália do; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Características da produção sobre professores de alunos com dotação e talento. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 38, p. 101-112, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/22805/19406>. Acesso em: 07 out. 2018.

VIALLE, Wilma; TISCHLER, Kornelia. Teachers of the gifted: a comparison of students' perspectives in Australia, Austria and the United States. **Gifted Education International**, v. 19, n. 2, p. 173-181, 2005. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/026142940501900210>. Acesso em: 07 out. 2018.

Correspondência

Fernanda Cardoso Fraga Fonseca – Universidade de Taubaté. R. Quatro de Março, 432
- Centro. CEP: 12020-270. Taubaté, São Paulo, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)