



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Perceções dos professores sobre o atendimento aos alunos sobredotados no sistema educativo português

Mónica Cristina Cerqueira Ramôa

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora: Prof. Doutora Ema Oliveira

Covilhã, outubro de 2012

Dedicatória

Esta dissertação é dedicada a todos os professores que, pelo seu trabalho e reflexão, procuram construir um país melhor. São verdadeiros construtores de futuros, imprescindíveis a uma sociedade que se quer mais livre, justa, democrática e desenvolvida.

Resumo

Com este estudo pretendeu-se aferir se a percepção que os professores fazem à implementação das medidas que constituem uma resposta educativa para alunos sobredotados é positiva; também saber se a medida que recolhe a percepção menos positiva é o ingresso antecipado no primeiro ciclo. Outro propósito foi aferir se a medida que os professores percebem mais positivamente é o plano de desenvolvimento. Além destes objetivos, pretendeu-se saber se a percepção dos docentes à implementação das medidas educativas para alunos sobredotados é menos positiva no domínio socio-afetivo do que no académico. O quinto objetivo foi constatar se existem diferenças de género na percepção da implementação destas medidas educativas. Conhecer se a percepção dos professores da implementação das medidas educativas em causa é diferente, consoante a área geográfica onde se localiza a escola, foi outro propósito deste trabalho. Finalmente, aferir se a percepção dos professores com formação na área da sobredotação é mais positiva do que a dos professores que não têm formação neste assunto. Para concretizar estes propósitos, foi construído um questionário com duas partes principais: uma relativa aos dados sociodemográficos e profissionais e a outra parte está dividida, por sua vez, em duas subpartes: uma para apurar se o participante já teve algum contacto com alunos sobredotados, a outra é constituída por 38 questões fechadas. O número de participantes foi de 110 docentes. 24.5% é do género masculino e 75.5% do género feminino. 64.5% leciona em área geográfica urbana e 35.5% em rural. Dos participantes, 20.9% tem formação na área do sobredotação e 79.1% não. A maioria dos docentes, neste estudo, demonstraram ter uma percepção positiva à aplicação das medidas educativas especiais. De todas as medidas a que tem uma percepção menos positiva é o ingresso antecipado no 1.º ciclo e a que recolhe a percepção mais positiva é o plano de desenvolvimento. A percepção da implementação das medidas em estudo, não apresenta diferenças estatisticamente significativas quanto ao género, ou quanto à área geográfica onde lecionam. A percepção face à aplicação das medidas é menos positiva na dimensão socio-afetiva do que na académica. Não se encontraram diferenças estatisticamente relevantes na diferença de percepção entre professores sem e com formação na área da sobredotação. Conclui-se assim que a ou as razões que presidem à falta de acompanhamento dos alunos sobredotados nas escolas portuguesas não reside no tipo de percepção que os professores têm da implementação das medidas especiais para atendimento aos sobredotados, mas, possivelmente, no facto de não existir um acompanhamento destes alunos por equipas multidisciplinares que possam identificar e construir a resposta educativa adequada a estas crianças e jovens.

Palavras-chave: sobredotação, percepção, professores, medidas educativas, sistema educativo português

Abstract

This study intends to assess whether the perception that the teachers make by implementing measures which constitute the educational response to gifted students is positive, as well whether the measure which gathers the least positive perception is the anticipated admission in the first cycle. Another purpose was to assess whether the measure that teachers perceive more positively is the development plan. In addition to these objectives, it is intend to know if the perception of teachers to the implementation of educational measures for gifted students is less positive in the socio-emotional than in the academic domain. The fifth objective was to determine whether there are gender differences in the perception of the implementation of these educational measures. Knowing the teachers' perception of the implementation of educational measures in question is different depending on the geographical area where the school is located, was another purpose of this work. Finally, assess whether the perception of teachers with specific training in giftedness is more positive than of the teachers who have no training in this subject. To achieve these purposes a questionnaire was developed with two main parts: one for sociodemographic and professional data and the other part is divided, in turn, into two subparts: one to determine whether the participant ever had any contact with gifted students, the other is composed of 38 closed questions. The number of participants was 110 teachers. Of which 24.5% are males and 75.5% females. 64.5% teaches in an urban geographic area and 35.5% work in rural site. Of the participants, 20.9% have training in the area of giftedness students, and 79.1% did not. Most teachers in this study have shown to have a positive perception to implementing the special education measures. Of all the measures under study the one that has a less positive perception is the anticipated admission in the first Cycle and the one gathering more positive perception is the development plan. The perception of the implementation of the measures under study, shows no statistically significant differences regarding gender, or as to the geographical area where they teach. The perception regarding the application of measures is less positive in the socio-affective dimension than the academic one. No statistically significant differences were found in the difference in perception between teachers with and without training in the area of giftedness. It is therefore concluded that the reason or reasons underpinning the lack of monitoring of gifted students in Portuguese schools lies not in the kind of perception that teachers have of the implementation of special measures for attendance to the gifted, but possibly in the that there is no monitoring of students by multidisciplinary teams that can identify and build appropriate educational response to these children and youth.

Keywords: giftedness, perception, teachers, educational measures, the Portuguese education system

Agradecimentos

Para que esta dissertação se concretizasse foi muito importante e imprescindível o contributo de muitas pessoas. Umas que me acompanham desde sempre, outras já há muitos anos e as que mais recentemente entraram na minha vida. Umas e outras são pedaços de mim, da minha vida e, como tal, sem elas esta dissertação não teria sido possível.

O meu primeiro agradecimento vai para a minha orientadora, professora Ema Oliveira, pela sua simpatia, paciência, ânimo, conhecimento e contributos que comigo partilhou, mas também pelas suas críticas e correções que tendo sido uma mais-valia enorme para este trabalho, foram estruturantes para mim. Obrigada por ter entrado na minha vida desta forma tão enriquecedora.

Aos meus colegas (alguns amigos) professores que tiveram a amabilidade e a paciência de responderem ao questionário, colaborando ativamente neste estudo.

Aos meus familiares e amigos que se empenharam em me ajudar nesta tarefa e que os nomeio por ordem alfabética já que outra não faria sentido. Alcina Pereira, Amélia Gomes, Ana Bispo, Bárbara Ramôa, Dulce Figueiredo, Dulce Pinheiro, Emília Agostinho, Helena Gomes, Isabel Henriques, José Dias, Prazeres Mendes, Ricardo Fidalgo, Sílvia Martins, Sofia Santos e Teresa Gonçalves.

À Inês Sequeira que me deu ânimo quando quase desanimei.

Aos meus filhos, Gaspar e Antonieta, por todos os “não” que deveriam ter sido “sim” e por todos os “sim” que teriam que ser “não”, durante este período.

Ao João, pelo desafio constante.

Índice

Resumo	v
<i>Abstract</i>	vii
Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento teórico	3
1.1. Sobredotação - breve procura de uma definição.	5
1.2. Perceção dos professores face à sobredotação.	11
1.3. Características das crianças sobredotadas.	14
1.4. Educação especial e escola inclusiva.	17
1.5. Respostas educativas a alunos sobredotados.	20
1.6. Moldura legal: o que existe.	22
1.7. Perceção dos professores face ao atendimento educativo dos alunos sobredotados.	23
Capítulo 2 - Metodologia do estudo empírico	27
2.1. Objetivos.	29
2.2. Participantes.	30
2.3. Instrumento.	32
2.4. Procedimento.	34
Capítulo 3 - Apresentação, análise e discussão dos resultados	37
3.1. Resultados.	39
3.2. Discussão.	82
Conclusão	84
Referências bibliográficas	87

Índice de Quadros

	Página
Quadro 1. <i>Dados relativos ao nível de ensino que os participantes lecionam.</i>	30
Quadro 2. <i>Dados relativos à idade dos professores participantes.</i>	30
Quadro 3. <i>Dados relativos ao género dos participantes.</i>	31
Quadro 4. <i>Dados relativo a o tempo de serviço dos participantes.</i>	31
Quadro 5. <i>Dados relativos à tipologia da área geográfica onde lecionam os participantes.</i>	31
Quadro 6. <i>Dados relativos à distribuição no território dos participantes.</i>	32
Quadro 7. <i>Dados relativos aos participantes, de acordo com a obtenção de formação sobre necessidades educativas de alunos com capacidades excecionais de aprendizagem.</i>	39
Quadro 8. <i>Dados relativos aos participantes, de acordo com os motivos da não formação na área de necessidades educativas de alunos com capacidades excecionais de aprendizagem.</i>	39
Quadro 9. <i>Dados relativos aos participantes, quanto à existência ou não de contacto profissional com crianças/alunos com capacidades excecionais de aprendizagem.</i>	40
Quadro 10. <i>Dados relativos ao número de alunos que o professor teve que beneficiou de alguma das medidas educativas previstas.</i>	41
Quadro 11. <i>Medidas implementadas.</i>	42
Quadro 12. <i>Impacto negativo no aluno/criança com a implementação de algumas destas medidas.</i>	43
Quadro 13. <i>Medidas cuja implementação resultou num impacto negativo no aluno/criança.</i>	43
Quadro 14. <i>A implementação da medida é uma forma desajustada de intervenção na educação destes alunos/crianças.</i>	44
Quadro 15. <i>A implementação da medida é pouco frequente junto destes alunos/crianças.</i>	45
Quadro 16. <i>A implementação da medida promove uma maior motivação destes alunos/crianças pela aprendizagem.</i>	45
Quadro 17. <i>A implementação da medida tem um efeito negativo no desenvolvimento socio-emocional destes alunos/crianças.</i>	46
Quadro 18. <i>A implementação da medida decorre de uma avaliação desadequada das necessidades educativas destes alunos/crianças.</i>	47
Quadro 19. <i>A implementação da medida melhora a integração destes alunos/crianças num “verdadeiro” grupo de pares.</i>	48

Quadro 20. <i>A implementação da medida é apoiada pelo Conselho Pedagógico da minha escola/agrupamento.</i>	49
Quadro 21. <i>A implementação da medida reduz as oportunidades de participação em atividades lúdicas ou de aprendizagem importantes.</i>	49
Quadro 22. <i>A implementação da medida tem um efeito positivo no desenvolvimento cognitivo destes alunos/crianças.</i>	50
Quadro 23. <i>A implementação da medida leva a problemas de ajustamento psicossocial ou de adaptação destes alunos/crianças.</i>	51
Quadro 24. <i>A implementação da medida é uma forma desajustada de intervenção na educação destes alunos/crianças.</i>	51
Quadro 25. <i>A implementação da medida tem uma influência positiva na autoestima destes alunos/crianças.</i>	52
Quadro 26. <i>A implementação da medida implica um maior risco na aprendizagem destes alunos/crianças.</i>	53
Quadro 27. <i>A implementação da medida é adequada como resposta às necessidades educativas especiais destes alunos/crianças.</i>	53
Quadro 28. <i>A implementação da medida torna estes alunos/crianças mais infelizes.</i>	54
Quadro 29. <i>A implementação da medida resulta da vontade e pressão dos pais.</i>	55
Quadro 30. <i>A implementação da medida resulta da sinalização de dificuldades nestes alunos/crianças.</i>	55
Quadro 31. <i>A implementação da medida tem uma influência negativa no autoconceito destes alunos/crianças.</i>	56
Quadro 32. <i>A implementação da medida leva a um maior isolamento social destes alunos.</i>	56
Quadro 33. <i>A implementação da medida diminui o envolvimento destes alunos/crianças nas tarefas escolares.</i>	57
Quadro 34. <i>A implementação da medida provoca falhas significativas na aprendizagem destes alunos.</i>	58
Quadro 35. <i>A implementação da medida é uma forma adequada de reconhecer e respeitar as características específicas destes alunos/crianças.</i>	58
Quadro 36. <i>A implementação da medida coloca demasiada pressão sobre o desempenho destes alunos/crianças.</i>	59
Quadro 37. <i>A implementação da medida permite melhorar as competências sociais destes alunos/crianças.</i>	60
Quadro 38. <i>A implementação da medida é desnecessária para dar resposta às necessidades educativas específicas destes alunos/crianças.</i>	61
Quadro 39. <i>A implementação da medida provoca um alto nível de ansiedade nestes alunos/crianças.</i>	61
Quadro 40. <i>A implementação da medida permite melhorar a autoconfiança destes</i>	62

	<i>alunos/crianças.</i>	
Quadro 41.	<i>A implementação da medida ajuda a prevenir a “preguiça mental” destes alunos/crianças.</i>	63
Quadro 42.	<i>A implementação da medida piora o desempenho académico destes alunos/crianças.</i>	63
Quadro 43.	<i>A implementação da medida tem um impacto negativo na autonomia destes alunos/crianças na realização das tarefas escolares.</i>	64
Quadro 44.	<i>A implementação da medida conduz a uma pior aceitação destes alunos/crianças pelo seu grupo de pares.</i>	65
Quadro 45.	<i>A implementação da medida deveria ser abordada de forma mais clara ou aprofundada na legislação.</i>	65
Quadro 46.	<i>A implementação da medida permite mais rapidamente resolver problemas de desmotivação pelas tarefas escolares destes alunos/crianças.</i>	66
Quadro 47.	<i>A implementação da medida incentiva a rejeição social destes alunos/crianças pelos colegas.</i>	67
Quadro 48.	<i>A implementação da medida tem uma fraca aceitação por parte dos professores e educadores.</i>	67
Quadro 49.	<i>A implementação da medida pode provocar algumas dificuldades de adaptação, mas apenas no momento (não a longo prazo).</i>	68
Quadro 50.	<i>A implementação da medida é mais preventiva do que remediativa das dificuldades manifestadas por estes alunos/crianças.</i>	69
Quadro 51.	<i>A implementação da medida traz mais vantagens do que prejuízos para estes alunos/crianças.</i>	69
Quadro 52.	<i>Percepções de acordo com as dimensões académica, socio-afetiva e global nas quatro medidas educativas.</i>	70
Quadro 53.	<i>Percepções de acordo com as dimensões académica, socio-afetiva e total nas quatro medidas educativas, por género.</i>	72
Quadro 54.	<i>Percepções de acordo com as dimensões académica, socio-afetiva e total nas quatro medidas educativas, por área geográfica do estabelecimento de ensino onde leciona.</i>	74
Quadro 55.	<i>Percepção de acordo com as dimensões académica, socio-afetiva e global dos professores com formação e sem formação nesta área.</i>	76
Quadro 56.	<i>Resultados da correlação de Pearson entre as variáveis idade, tempo de serviço de número de alunos que foram alvo das medidas educativas.</i>	78
Quadro 57.	<i>Resultados do t-test para diferenças de género.</i>	79
Quadro 58.	<i>Resultados do t-test para diferenças de área geográfica.</i>	80
Quadro 59.	<i>Resultados do t-test para diferenças na formação na área da sobredotação.</i>	81

Lista de Acrónimos

ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e a Investigação na Sobredotação.

APCS - Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas.

APEPICT - Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade, Inovação e Liderança.

ATP - Agrupamento em Tempo Parcial (constituição de grupos de nível em parte do tempo letivo).

CPCIL - Centro Português para a Criatividade e Liderança.

DEEBS - Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário.

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

DMGT - Modelo Diferencial de Sobredotação e Talento.

DSEE - Direção de Serviços de Estatística e Educação.

IA - Ingresso Antecipado no 1.º ciclo (entrar para o 1.º ano de escolaridade, não completando 6 anos de idade até 31 de dezembro do ano de ingresso).

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo.

MEC - Ministério da Educação e Ciência.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PD - Plano de Desenvolvimento/Enriquecimento.

SAE - Salto de Ano Escolar (avançar/saltar de ano ao longo do ensino básico).

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

“É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”

Ponto 2.º do Artigo 2.º
da Lei de Bases do Sistema Educativo

Introdução

É do Estado a responsabilidade de “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” segundo o ponto dois do artigo segundo da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Para que se concretizem as igualdades de oportunidades no acesso e sucesso escolares, é necessário que se promovam respostas diferentes, àquilo que constitui a diferença. No fundo, assumir a “igualdade na diferença”. Daí ter surgido a educação especial, para que na diferença se possa promover a igualdade de acesso e sucesso na aprendizagem.

A educação especial em Portugal tem sofrido, nos últimos anos, a nível legislativo, alterações significativas que desvirtuam o proclamado na Declaração de Salamanca, da qual Portugal é um dos países signatários. Se por um lado, os alunos com dificuldades de aprendizagem têm perdido direitos no tratamento diferenciado, por outro, os alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem, continuam a ser praticamente ignorados pela tutela. Este “esquecimento” revela-se pela falta de tratamento nos textos legislativos de educação especial que, quase na íntegra, só tratam e regulamentam sobre as dificuldades de aprendizagem.

Apesar de existirem poucas, estão consagradas, na moldura legislativa da educação em Portugal, medidas específicas para alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem, mas a sua aplicação parece ficar muito aquém das necessidades reais das escolas portuguesas. As medidas principais são o ingresso antecipado no 1.º ciclo do ensino básico (IA), o salto de ano escolar (SAE), o plano de desenvolvimento/enriquecimento (PD) e o agrupamento em tempo parcial (ATP). A implementação destas medidas aos alunos das escolas portuguesas continua, no entanto, a ser bastante residual, em relação ao que se estima ser a população de crianças e jovens sobredotados. O que contribuirá para este facto? Será que a maneira como os professores percecionam a justeza e eficácia destas medidas interfere neste quase vazio de intervenção? O que pensam os professores destas medidas? Será que quando já têm experiência de trabalho com alunos sobredotados, a sua opinião é diferente? Que caminhos são necessários percorrer para se resolver estes constrangimentos?

Procurando dar resposta a estas questões, o principal objetivo deste trabalho é analisar as perceções dos professores sobre as medidas educativas especiais para alunos de capacidades excepcionais de aprendizagem, nomeadamente o ingresso antecipado no 1.º ciclo (IA), o salto de ano escolar (SAE), o plano de desenvolvimento/enriquecimento (PD) e o agrupamento a tempo parcial (ATP).

A pertinência da realização deste trabalho assenta no facto de que na escola portuguesa continuar a ser residual a resposta educativa às necessidades específicas dos alunos sobredotados. Isto significará que a escola, o país, não está a responder às necessidades educativas de uma franja considerável de alunos, não estando a potenciar e a aproveitar os recursos humanos que o país poderá ter no futuro, condição *sine qua non* para que se garanta o desenvolvimento e a modernização de Portugal. Perceber se a percepção dos professores portugueses segue a tendência da que tem sido descrita em estudos noutros países, poderá ser um *upgrade* na resolução deste problema. Analisar o papel dos professores e o seu contributo no atendimento adequado a estes alunos/crianças, poderá ser um passo em frente na identificação das causas que levam à situação atual.

Este trabalho organiza-se em três capítulos principais. No primeiro capítulo do estudo é feito o enquadramento teórico e político-legislativo do tema, contribuindo para um melhor conhecimento dos mesmos, na realidade das escolas portuguesas, assim como a investigação mais relevante, a nível nacional e internacional, no que se reporta, em concreto, às percepções dos professores e seu contributo no apoio às necessidades educativas especiais dos alunos sobredotados, ou das crianças excepcionalmente precoces.

No segundo capítulo, é descrita a metodologia do estudo empírico, desenvolvido ao longo do ano letivo de 2011/2012. São enunciados os objetivos do estudo, são caracterizados os participantes e é feita a descrição e justificação do instrumento. Aqui, inclui-se também a descrição do procedimento.

No terceiro capítulo da dissertação, são apresentados e analisados os resultados obtidos, sendo feita a discussão dos mesmos, tomando como referência o confronto com outras pesquisas e contributos relevantes na área.

Para finalizar, apresenta-se na conclusão deste trabalho uma síntese geral dos principais resultados obtidos, destacando algumas limitações e contributos do mesmo, no sentido de incentivar a prossecução e desenvolvimento de estudos futuros e a evolução da investigação científica sobre o tema, sem menosprezar a promoção da qualidade (equidade) dos serviços educativos prestados nas escolas portuguesas junto dos seus alunos mais capazes.

CAPÍTULO 1 - Enquadramento teórico

“A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência de que o seu esforço e aptidão devem ser postos ao serviço dos seus semelhantes.”

Princípio 10.º
da Declaração Mundial dos Direitos da Criança

1.1. Sobredotação - breve procura de uma definição.

Neste ponto far-se-á uma abordagem histórica do conceito, apresentar-se-ão os modelos teóricos e autores mais significativos que trabalham ou trabalharam neste tema e delimitar-se-á os vários conceitos de sobredotado.

Na educação, em geral, e na especial em particular, existe uma grande difusão de definições em relação à sobredotação. Encontram-se na literatura vários modelos que tentam explicar a sobredotação, destacando-se, por exemplo, autores como Marland, Sternberg, Gardner, Renzulli ou Mönks. Desde a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (2000), passando pelo Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné (1983), pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), pela Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (1986) e acabando no modelo Multifatorial da Sobredotação de Mönks (1988).

Se se viajar na filogenia da espécie humana, nas sociedades humanas primitivas, o sobredotado seria o astuto na caça e pesca, permitindo-lhe esta capacidade uma adaptação eficaz ao meio (Pereira, 2000). Daí que estas capacidades seriam entendidas, pelos outros, como algo que transcendia os processos mentais e físicos comuns e eram o resultados da benevolência divina, daí que estes indivíduos, dentro da comunidade, adquiriam o estatuto de deuses (Pereira, 2000).

Mais tarde, na Grécia e Roma antigas, este estatuto de qualidade humana venerada ligada ao sobrenatural, manteve-se. Platão chegou mesmo a defender a ideia de que os indivíduos com inteligência superior, independentemente da origem social, deveriam ser selecionados nos seus primeiros anos de infância e as suas capacidades cultivadas em benefício do estado (Terrassier, 1994).

Esta ideia de que a sobredotação é algo transcendental manteve-se na idade média, mas em nada era valorizado o sobredotado, uma vez que se considerava fruto das forças do mal. Os processos naturais são interpretados à luz da lei canónica e as capacidades exceccionalmente

brilhantes não encaixam no dogma cristão. Assim, o sobredotado é considerado herege, possuído pelo demónio, em suma, sob a influência das forças do mal (Pereira, 2000).

No início da Renascença a opinião acerca dos sobredotados melhorou contudo, não era ainda assumida como uma característica inteiramente positiva. A excecionalidade de génios, sábios e grandes cientistas passa a ser explicada com argumentos da área da psicopatologia, tendo o processo neurótico um papel orientador nesta análise (Pereira, 2000). Nesta época acreditava-se que cada indivíduo tinha uma certa quantidade de energia que não deveria ser utilizada demasiado depressa sob pena de, como no caso das crianças sobredotadas, poder conduzir à insanidade mental. Assim, nesta conceção, qualquer desvio em relação à norma, mesmo que fosse no sentido da genialidade, era indicador de instabilidade mental (Pereira, 2000).

Esta ideia renascentista da sobredotação ou genialidade assume particular importância no século XIX. Lombroso, professor de medicina legal e de psiquiatria em Turin, foi uma das mais importantes personalidades a defender este conceito de sobredotação. Na sua investigação que se baseava numa pesquisa biográfica exaustiva das características médicas e psicológicas de figuras eminentes como Júlio César, Newton, Rousseau e Schopenhauer, entre outras, testemunham, em sua opinião, de que a insanidade mental é uma condição essencial à genialidade (Pereira, 2000). As designações anormal (*abnormal*), mórbido (*morbid*), louco (*insane*), sobredotado (*gifted*) e génio (*genius*) são recorrentes nesta abordagem. Ainda no século XIX, Galton apesar de, inicialmente, ter algum ceticismo em relação à teoria da neurose de Lombroso, reconheceu, mais tarde, que existe uma relação entre excecionalidade e insanidade mental (Grinder, 1993).

Esta controvérsia que relaciona loucura e talento, já no início do século XX, continua a vigorar. Mas, começam a aparecer contributos que abrem novas perspetivas de se entender a sobredotação, embora ainda presas ao passado. Karlsson (1974, 1984) propõe a origem genética da criatividade e defende que os genes responsáveis pela predisposição para a esquizofrenia são os mesmos que codificam a competência criativa. Ou seja, apesar de aparecerem outras perspetivas, continuam prisioneiras desta relação patológica entre sobredotação e doença mental.

A partir de 1905, com o aparecimento da escala métrica de Binet, há uma viragem na compreensão e entendimento do conceito de sobredotação, ficando este, colado ao conceito de inteligência. Inteligência, inicialmente, vista como a observada pelos pais ou com base nos resultados escolares (DaSilva, 2000). Durante o século XX, até, sensivelmente, aos anos 60, foi aceite a definição que Lewis Terman, em 1926, no seu estudo longitudinal, iniciado em 1920, “A Hereditariedade do Génio”, expôs. Isto é, um QI superior a 140 na Stanford-Binet ou noutra escala de inteligência era o critério considerado (Pereira, 2000), apesar de muitos dos

intervenientes no estudo de Terman, terem um QI de 135. Outra referência importante desta época, é Leta Stetter Hollingworth (1942). Apesar de considerar o QI como o primeiro critério de sobredotação, introduz a noção de grau para distinguir a sobredotação da genialidade intelectual. Os dados recolhidos nos seus trabalhos, principalmente o na *Speyer School* da *Columbia University*, parecem corroborar a teoria da neurose, uma vez que revelam que as crianças com QI superior a 150 apresentam problemas de ajustamento social e emocional sendo necessário aconselhamento especializado e orientação (Pereira, 2000).

Em 1972, Sidney Marland, propõe uma definição que a legislação dos Estados Unidos da América sobre educação de sobredotados integrou. A definição de Marland não só estabelece as linhas orientadoras na concetualização do conceito como também designa as áreas específicas de realização e de talento. Assim, segundo este autor, criança sobredotada ou talentosa é aquela que tendo sido identificada por profissionais especializados, apresenta habilidades incomuns sendo capaz de altas *performances*. Estas capacidades fora do comum poderão ser numa ou em várias das seguintes áreas: Habilidade intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento produtivo e criativo, capacidade de liderança, habilidade nas artes performativas ou visuais e habilidades psicomotoras. Além deste contributo, Marland defende que as crianças sobredotadas necessitam de programas educativos diferenciados e serviços além dos que qualquer outra criança tem na escola regular.

Na Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (2000), a sobredotação tem múltiplos componentes, assim como há vários tipos de sobredotação, assumindo-se, neste caso, a sobredotação como um conceito de carácter plural. Esta teoria distingue três tipos de sobredotação intelectual, isto é, analítica, criativa e prática, referindo que o indivíduo sobredotado poder-se-á destacar num, em dois ou nos três domínios referidos.

Um outro autor de referência nesta área tem sido Gagné, a partir do desenvolvimento do *Differentiated Model of Giftness and Talent* (DMGT). Neste modelo, a sobredotação é entendida como um “dom” ou um conjunto de “habilidades naturais” dependentes do genótipo de indivíduo, ou seja, é uma característica genética do indivíduo, isto é, intrínseca do indivíduo (Gagné, 2000, 2010). Por outro lado, o talento é entendido como o produto de uma interação de predisposições resultantes das características intrínsecas do indivíduo com o ambiente, o mesmo é dizer, com os meios físico e social a que pertence, incluindo a família e a escola. Significa isto, segundo este autor, que o desenvolvimento dos talentos é, em grande medida, influenciado pela aprendizagem e pela prática, traduzindo-se na transformação de habilidades naturais excecionais (“*gifts*”) em competências e conhecimentos notáveis, designados por talentos (Gagné, 2010).

Gardner (1983, 1999) na Teoria das Inteligências Múltiplas, assume inteligência como um construto multidimensional, amplo e pragmático, ultrapassando a dimensão redutora da

perspetiva psicométrica. Assim, nesta perspetiva, a inteligência é constituída por múltiplas habilidades, diferentes umas das outras, indiciando que existem múltiplas inteligências, que são independentes entre si. Mas, apesar de diferenciadas, as várias inteligências são interativas. Sobredotação fará então sentido em qualquer uma das sete formas de inteligência que Gardner postula: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

A Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (1986), entende a sobredotação como resultado da interação de três componentes: habilidade intelectual superior, criatividade e envolvimento na tarefa. As habilidades podem ser gerais (como o raciocínio numérico, a fluência verbal, a memória, o raciocínio abstrato ou as relações espaciais) ou específicas (como a matemática, a música, a química ou a dança) e a este nível podem manifestar-se através da combinação das habilidades superiores gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou de realização humana como é o caso das artes plásticas ou da liderança. No entanto, é referido que nenhuma destas habilidades, por si só, será suficiente para a expressão da sobredotação, tão pouco a criatividade ou o envolvimento na tarefa, *per si*, são suficientes para determinar esta característica. É a interação entre os três fatores que permite a realização criativa-produtiva (Oliveira, 2007). Está claro que além da inteligência, torna-se imprescindível a motivação e a criatividade para a expressão da sobredotação.

O Modelo Multifatorial da Sobredotação de Mönks (1988, 1992) aponta para a necessidade de haver condições de educação, de vida e de realização adequadas e estimulantes para que a habilidade intelectual superior, a criatividade e o envolvimento na tarefa se possam evidenciar e concretizar. Mönks complementa a teoria de Renzulli com a perspetiva desenvolvimental, baseada nos mecanismos socioculturais e psicossociais relacionados com a sobredotação. Mönks dá particular importância às interações que o indivíduo estabelece com o meio ao longo do seu desenvolvimento para a manifestação da sobredotação. Observa-se, desta forma, que a definição de sobredotação está progressivamente a incorporar dimensões psicossociais complementares da inteligência ou habilidades cognitivas dos indivíduos (Oliveira, 2007).

Ao procurar definir-se sobredotação, utiliza-se vários substantivos que sendo aparentemente equivalentes, de facto, não são sinónimos. Tal como existem várias definições sobre sobredotação, também coexistem diversos entendimentos de sobredotado. Assim designações como génio, talentoso, prodígio, precoce e sobredotado, não se referem exatamente às mesmas situações, ao mesmo perfil. Marcelino Pereira (2000) defende que o conceito de sobredotado deve regular-se através de sete dimensões. Estas dimensões são a área de expressão (geral ou específica), o grau (ligeiro, moderado ou profundo), a idade (criança ou adulto), o nível de motivação (alto ou baixo), o modo de tratamento da informação (assimilador eficaz ou criativo), a relevância social (tem ou não reconhecimento social) e o

contexto em que se salienta (na escola ou fora dela). Segundo o mesmo autor, a conjugação destas diferentes dimensões levará ao uso de designações distintas. Sendo estas: idiota sábio, criança prodígio, génio, talentoso, precoce e sobredotado intelectual.

Uma das terminologias adotadas reporta-se ao termo “prodígio”, o qual diz geralmente respeito a crianças que realizam uma atividade fora do comum para a sua idade, isto é, têm um desempenho adulto, sem que tenham tido treino intensivo nessas competências. Apresentam uma área de expressão específica, um grau profundo, só se manifesta na infância, têm uma elevada motivação, relativamente ao tratamento da informação é de tipo assimilador eficaz, podendo ser também criativo, tem relevância social e o contexto é diferente do escolar (Pereira, 2000).

Uma outra designação trata-se da do “idiota sábio” (*Idiot savant*) ou “monossábio” (*mono-savant*). Este conceito é representativo da ideia de que não é necessário um QI elevado para atingir um desempenho excecional num domínio específico. O idiota sábio tem uma área de expressão específica, o grau é profundo, a idade pode ser criança e adulto, o tratamento da informação é o assimilador eficaz, não existe relevância social e o contexto não é o escolar. São crianças ou adultos que revelam um desempenho excecional numa determinada tarefa, mas são incapazes de gerarem um produto novo (Waterhouse, 1988).

Um outro conceito é o de “génio” é também utilizado, por vezes não estando clara a sua distinção da sobredotação, uma vez que esta designação está ligada às primeiras conceções de sobredotado. Conceções estas intrinsecamente ligadas ao conceito de genialidade de Galton que preconiza o cariz hereditário da genialidade. Mais tarde, este conceito serviu para designar pessoas com QI superior a 180. Neste momento, esta designação está circunscrita à idade adulta e a indivíduos que já deram um contributo original e de grande valor a uma área específica, valorizada socialmente que normalmente não é a escolar (Alencar, 1994).

Por outro lado, considera-se “talentoso” aquele que apresenta uma aptidão e/ou desempenho acima da média numa área específica da atividade humana, reconhecida socialmente. Segundo Pereira (2000), trata-se da terminologia que tenderá a substituir gradualmente o conceito tradicional de sobredotado, com a vantagem de, por um lado, poder ter uma maior aceitação social já que se liberta do prefixo “sobre” de conotações negativas, uma vez que sugere a obrigação de desempenhos sempre extraordinários e, por outro, de ser mais convergente com as correntes atuais da inteligência (inteligências múltiplas) (Pereira, 2000). Para Gagné (2000, 2004, 2010), conforme referido anteriormente no âmbito do seu modelo de sobredotação e talento (DMGT), talentoso será aquele que demonstra um conjunto de conhecimentos e competências excecionais num (ou mais) domínio(s) de desempenho, os quais resultam da influência de fatores intrapessoais e contextuais, num processo que envolve treino sistemático e aprendizagem.

“Precoces” é a criança que antecipa determinados comportamentos, relativamente à idade em que são esperados. Isto é, o comportamento precoce pode ser tido como excepcional mas apenas devido ao *timing* em que ocorre. É frequente que crianças sobredotadas tenham tido determinadas aquisições precoces, como por exemplo a linguagem e a leitura, mas também há a situação de muitas crianças terem tido precocidade em algumas aprendizagens e, depois, não revelarem indícios de sobredotação ou manutenção das suas altas habilidades ao longo do desenvolvimento (Pereira, 2000). Daí que seja muito importante acautelar as expectativas e rótulos criados, pois antes da adolescência (13-14 anos) o sistema nervoso central ainda não está completamente desenvolvido e muitas mudanças podem ocorrer todavia. Daí que a precocidade não deverá ser entendida como sinónimo de sobredotação.

Ainda considerando as propostas apresentadas por Pereira (2000) “sobredotado intelectual” (ou criança com QI elevado), este conceito está associado a uma inteligência acima da média (QI superior a 130). Esta aptidão intelectual deve ser analisada em termos de grau (ligeiro, moderado ou profundo). Esta designação é mais adequada para a infância e, normalmente, é acompanhada de bom desempenho académico. Estas crianças resolvem os problemas de forma divergente e de diferentes formas, demonstram entusiasmo, persistência e rapidez na aprendizagem, revelando curiosidade, boa memória e bom raciocínio lógico-abstrato. Demonstram superioridade nas capacidades metacognitivas e têm interesses bem definidos, quase obsessivos até. Revelam precocidade na aquisição de determinadas competências. É frequente apresentarem problemas no trabalho manuscrito (Pereira, 2000).

Renzulli (1992) e Benito (1994), defendem intransigentemente que para que um indivíduo seja considerado sobredotado é imprescindível que tenha criatividade e motivação.

Apesar de a maior parte dos trabalhos de investigação da sobredotação decorra em crianças sobredotadas intelectualmente, contudo, o paradigma de referência continua a ser o estudo longitudinal de Terman (Pereira, 2000).

O conceito de sobredotação é um construto dinâmico e está longe ainda de ser perfeitamente consensual. À medida que o conhecimento sobre a inteligência e o desenvolvimento humano aumenta, também o de sobredotação e talento evoluirá, fazendo espelhar, em certa medida, a influência de cada momento histórico, contexto sociocultural e político. O avanço científico em áreas como a biologia, as neurociências, fisiologia e psicologia ditará, com certeza, novos contornos no conceito de sobredotação no futuro. Desta dinâmica não estará alheia a própria evolução da sociedade que, naturalmente, alargará os horizontes de análise.

1.2. Perceção dos professores face à sobredotação.

Qualquer ato educativo poderá estar vetado ao fracasso se o professor responsável pela sua concretização discordar da sua aplicação. Se por um lado, os professores aderem facilmente a atos educativos para alunos com dificuldades de aprendizagem, por outro, aceitam perfeitamente uma abordagem pedagógica distinta para alunos sobredotados. Então poder-se-á questionar: Por que é tão difícil dar a resposta adequada a um aluno sobredotado na escola? Por que aparecem tantos constrangimentos? A resposta a estas questões parece passar pelas conceções que os professores fazem acerca da própria sobredotação, bem como a falta de formação que ainda subsiste nesta área.

A falta de conhecimento sobre a sobredotação e sobre as características e necessidades dos alunos sobredotados, aliada à emergência de algumas ideias erróneas em torno do tema, constituem fortes limitações, desde logo, na sinalização destes alunos por parte dos professores. De salientar, por exemplo, que a maioria dos alunos apontados pelos professores como sendo sobredotados são maioritariamente do sexo masculino (Lee, 1999), muito embora os estudos indiquem que em idades precoces não há diferenças significativas de género em relação às altas habilidades (Fennema, 1990). Outros estudos apontam exatamente no mesmo sentido, isto é, os professores identificam mais facilmente rapazes sobredotados do que raparigas (Crombie, Bouffard-Bouchard & Schneider, 1992; Freeman, 1996; Willinsky, 1990). Como explicação para esta realidade apresenta-se a possibilidade de os professores terem uma conceção errada ou desatualizada de sobredotação que se interliga com preconceitos de género (Lee, 1999).

Da mesma forma, a sinalização de alunos sobredotados pelos professores tende a estar particularmente comprometida face a certos contextos de risco, como por exemplo meios socioculturais desfavorecidos ou minorias étnicas, assim como perante a associação da sobredotação com determinadas características dos alunos, tais como baixo rendimento académico, fraca motivação para a realização, dificuldades de aprendizagem ou problemas socioemocionais e de comportamento (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2006; Ford, 1998; Moon, 2002). Estes grupos de alunos constituem geralmente os falsos negativos, estando em maior risco por não chegarem a ser detetadas ou reconhecidas as suas altas habilidades e potencial de aprendizagem, escapando frequentemente à identificação pelos professores.

A partir de uma revisão da literatura, verifica-se que os professores tendem a associar a sobredotação a uma série de conceções e ideias, entre as quais se destacam: excelência, potencial, raridade, notabilidade, habilidade inata, motivação e assincronia (Lee, 1999).

A ideia de “excelência” é talvez a mais consensual e a que mais prevalece no seio dos professores (Lee, 1999). Dentro desta conceção, o aluno sobredotado é aquele que apresenta excelência numa ou mais áreas do conhecimento. Especificamente nas áreas curriculares, mas também com competências quer na rapidez de raciocínio quer na exatidão e esmero da resposta. Esta conceção vai de encontro à Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), sendo esta a teoria que dominou na formação inicial dos professores, (em Portugal) na década de 80 e 90 do século XX.

A ideia de “potencial”, diz respeito ao facto de que os professores referem que uma criança sobredotada será aquela que mostra potencial para a realização, quer agora quer no futuro (Lee, 1999). Este potencial poderá estar dependente das oportunidades do meio como, por exemplo, a família e a escola, entre outras, e a interação destas com as características individuais da criança como, por exemplo, a motivação e os interesses desta (Perleth, Lehwald & Browder, 1993).

A ideia de “raridade”. No estudo levado a cabo por L. Lee (1999) os professores referiam-se aos alunos sobredotados como algo de raro. No sentido em que eram invulgarmente bons, esplêndidos e excelentes. No entanto, é necessário aqui distinguir raridade, como um construto quantitativo, de raridade, como construto qualitativo. Assim, há professores que assumem raridade como uma medida quantificável, isto é, assumem que os alunos sobredotados são pouco frequentes. A maior parte dos professores, neste estudo, refere mesmo que nunca teve alunos sobredotados, assumindo a ideia “um num milhão”. Quanto à visão qualitativa de raridade, vai de encontro ao que defende Sternberg (1993) quando refere que este conceito é atribuído por comparação com um grupo etário de referência, tendo em conta as suas capacidades e comportamentos esperados na criança em determinada etapa do desenvolvimento. Isto é, estes alunos desenvolvem processos e formas de aprendizagem distintos, quando comparados com os seus pares.

A ideia de “notabilidade” será, talvez, a conceção mais enraizada nos professores no estudo realizado por L. Lee (1999). Resulta da percepção dos professores de que o comportamento e atuação de um aluno sobredotado indicam que este é diferente dos seus pares (Lee, 1999), sobressaindo de forma significativa e distinta face aos seus colegas. Esta conceção encontra ancoragem naquilo que defende Sternberg (1990) ao referir: *“intelligence cannot be understood independently of the ways in which it is manifested”* (p. 282).

A ideia de “habilidade inata”. Há professores que assumem que independentemente do meio onde vivem as crianças sobredotadas, elas manifestarão essa característica, isto porque têm esse “dom” de origem divina ou ditada pelo genótipo (Lee, 1999). Alguns professores

concordam que o meio pode desencadear a manifestação dos talentos, mas o “dom”, em si, é independente do meio. Há também professores que assumem que o meio tem um papel preponderante na manifestação dos talentos, isto é, o meio pode favorecer ou não a manifestação das altas habilidades e talentos, apesar de o “dom” estar, de qualquer das formas, presente (Lee, 1999). Esta ideia é semelhante à defendida por Gagné (1997, 2010) no DMGT, quando se reporta ao processo de desenvolvimento do talento.

A ideia de “motivação”. Muitos professores distinguiram alunos sobredotados de alunos muito bons, pela motivação que têm para concretizar as tarefas escolares, ficando a concretização das tarefas escolares acima das expectativas do professor para alunos da mesma idade (Lee, 1999).

Por último, a ideia de “assincronia” surge também frequentemente associada ao conceito de sobredotação. Num estudo de Gagné (1997), os professores referem que os alunos sobredotados apresentam um desenvolvimento mais rápido em algumas áreas, mas noutras áreas (por exemplo nas atividades físicas, na área emocional e no desenvolvimento social) evidenciam imaturidade. Isto é, para uma parte dos professores, os alunos sobredotados têm um desenvolvimento “assincrónico” ou não harmonioso, entre certos domínios de desempenho.

Todas estas conceções, separadamente ou em conjunto, contribuem, em muitos casos, para a relutância que alguns professores têm na aplicação de medidas educativas especiais em alunos sobredotados e talentosos. Num estudo efetuado por Greak e Gross (2008), conclui-se que os professores que tenham feito formação na área da sobredotação, têm uma atitude muito mais positiva em relação a alunos com estas características, bem como com a aplicação de programas específicos para sobredotados. Parece estar aqui a chave do problema. Se os professores tiverem formação nesta área poderão, de uma forma mais ajustada e competente, responder às necessidades especiais de aprendizagem destes alunos. Sendo o ensino um processo dinâmico e dialético entre professor, aluno e objeto de aprendizagem, recíproco, e onde o contexto assume grande importância no cumprimento dos objetivos traçados, no caso de se tratar de um aluno sobredotado, este processo ainda se reveste de maior importância. Daí que seja fundamental que o professor esteja devidamente informado e receba formação específica sobre o tema.

Monteiro, Almeida, Cruz e Vasconcelos (2010) num trabalho sobre as percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores referem que ao se analisar os modelos teóricos que tentam explicar o desempenho escolar de excelência em contexto académico, se poderá concetualizar a excelência como um conceito que pressupõe a interligação e dinâmica

entre fatores de natureza individual, isto é, a motivação, as capacidades e a personalidade e fatores de natureza contextual, ou seja, os ambientes de aprendizagem, a influência da família e dos próprios professores. No mesmo estudo, refere-se que a importância da ação do professor nos alunos sobredotados está representada nos modelos associados ao desenvolvimento da perícia, como é o caso de Ericsson e Lehmann (1996), que dá ênfase, valorizando mais, a prática intensiva e deliberada, o esforço e a persistência na tarefa do que no talento inato propriamente dito. Os professores serão então importantes para que esta prática intensiva e deliberada seja de qualidade para que o aluno possa atingir a excelência. Será pois importante para a qualidade da resposta educativa que os professores conheçam as características, ou as características mais comuns, das crianças sobredotadas.

1.3. Características das crianças sobredotadas.

Um dos principais constrangimentos na identificação, por parte dos professores, dos alunos sobredotados ou com capacidades excecionais de aprendizagem, trata-se justamente do desconhecimento das características destas crianças e jovens. Segundo Maia-Pinto (2002), o papel do professor na identificação dos alunos sobredotados é de fundamental importância, uma vez que tem uma posição privilegiada para ser um dos primeiros a perceber os sintomas de uma capacidade excepcional de aprendizagem ou de um elevado talento. Quanto mais célere for a identificação do aluno com capacidades excecionais de aprendizagem, mais cedo e mais eficazmente se pode dar uma resposta educativa adequada e de qualidade, respondendo às necessidades educativas desse aluno.

As características das crianças sobredotadas foram sendo lidas de modos diferentes ao longo do tempo. Como refere Oliveira (2007), elas foram acompanhando a própria evolução do conceito de sobredotação. Isto é, as características que hoje se consideram, não correspondiam às que eram consideradas, por exemplo, na primeira metade do século XX. Ainda hoje, a ideia que um aluno sobredotado é aquele cujo QI é elevado está enraizada em alguns professores. Foram alterados os pressupostos e acrescentadas dimensões e domínios. Hoje para se identificar um aluno sobredotado ter-se-á que atender a várias dimensões e classes de características. O grupo das crianças com capacidades excecionais de aprendizagem é muito heterogéneo e eclético, daí também a dificuldade de identificação por parte dos professores.

Renzulli (1994), sistematizou as características dos sobredotados em seis grupos principais. O primeiro: capacidade cognitiva acima da média, aptidões e interesses específicos, fácil compreensão e memorização da informação e excelência numa ou em mais áreas de desempenho. O segundo: habilidades criativas e produtivas excecionais, capacidade de

experimentação e aplicação dos conhecimentos adquiridos e diversidade de ideias e soluções para os problemas. Terceiro: habilidades de liderança, responsabilidade e capacidade de persuasão. Quarto: originalidade e capacidade de interligação de ideias e formas de expressão em produções artísticas. O quinto: habilidades psicomotoras excepcionais, aprendizagem e aplicação fácil de competências manuais e físicas. E, por último, o sexto: elevado nível de motivação e persistência nas tarefas, resolução de problemas de forma autossuficiente e autónoma (Oliveira, 2007).

Apesar da diversidade de assunções, tomando como base diversos autores (Alencar, 1986; Freeman, 1991; Gowan & Torrance, 1971; Lombardo, 1997; Tannenbaum, 1983; Tuttle & Backer, 1983), Oliveira (2007) sintetizou as características destes alunos em quatro dimensões e respetivas características:

Dimensão das Capacidades Cognitivas, cujas características são a observação atenta e penetrante, captação fácil de princípios e conceitos, retenção e evocação estratégica da informação, curiosidade cognitiva, questionamento e espírito investigativo, imaginação e fantasia especulativa, apreensão fácil dos elementos de um problema, alto raciocínio e facilidade em lidar com conceitos abstratos, formas diversas de resolução de problemas.

Dimensão da Aprendizagem, que se manifesta pela aprendizagem rápida e com recurso a diversos meios, conhecimentos mais amplos, domínio e evocação fácil da informação, extração de pistas e generalização da informação, salto de etapas na aprendizagem, seleção de certas áreas e temas curriculares, tendência para a investigação (construção de conhecimento), busca deliberada do “como” e do “porquê”, habilidade matemática, compreensão da estrutura da língua, vocabulário amplo e bem estruturado, fluência verbal, leitura rápida e profunda, utilização eficaz de estratégias de autorregulação da aprendizagem.

A dimensão da Motivação, que se concretiza pela motivação intrínseca não incentivada por reforços externos, preocupações transcendentais e pouco convencionais, necessidade “obsessiva” de ocupação mental, envolvimento e entusiasmo nas tarefas, competitividade na sua área, diversidade de interesses e projetos, aspirações profissionais elevadas, escolhas vocacionais e desenvolvimento de carreira mais cedo, colecionismo, leitura de biografias, atenção à novidade e singularidade de interesses, organização dos tempos livres mais cedo.

Por último, a dimensão da Personalidade, cujas características são o trabalho independente e autónomo, sentido de autocritica, sentido de humor, espírito de liderança, responsabilidade, riqueza de vida interior (introtensivo), muita atividade, sensibilidade fina, persistência e autoconfiança.

Face a estas potenciais características que poderão servir para que professores possam identificar os alunos/crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem, terão que ser desenvolvidas as medidas que melhor enquadrem estes alunos e potenciem a sua evolução e desenvolvimento. Pois se por um lado, as características que os sobredotados poderão apresentar permitem uma identificação por parte dos professores, por outro também poderão criar algumas dificuldades escolares, destacando-se, entre outras possíveis, a elaboração de trabalhos escritos pobres e incompletos, a falta de atenção na sala de aula e uma constante intranquilidade, melhor relacionamento com os adultos e colegas mais velhos do que com os da mesma idade (Hollingworth, 1942, in Rimm, 2002), apresentam, muitas vezes, vulnerabilidade face ao insucesso, alguma instabilidade emocional e motivacional, a autossuficiência e preferência pelo trabalho individual em detrimento do trabalho em grupo é também muito frequente nestes alunos, podem apresentar atitudes defensivas e introtensivas, normalmente têm uma personalidade forte e alguma teimosia na defesa dos seus pontos de vista.

Muitos destes alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem fazem perguntas mais amplas e desafiadoras ao professor, mas, por outro lado e paralelamente, assiste-se, muitas vezes, a uma inibição na aprendizagem e ou no desempenho face ao grupo. Estes alunos poderão ser impacientes, ter um sentido crítico muito aguçado ou ter uma total indiferença face às tarefas propostas pelo professor. Alguns alunos sobredotados também poderão ter oscilações na sua autoimagem e autoestima (Neihart, 2006; VanBoxtel & Mönks, 1992), desenvolvendo mesmo um quadro de depressão. O perfeccionismo e o hipercriticismo (Dweck, 2000; Schuler, 2000) poderão contribuir, por um lado para potenciar o estado de depressão e, por outro, levar à desmotivação e daí ao insucesso escolar (Hishinuma & Tadaki, 1996).

Dadas as características destes alunos, bem como as dificuldades que podem manifestar, vários autores defendem que o currículo destinado aos alunos sobredotados deveria ser diferente do currículo regular e, portanto, adequado às características e necessidades destas crianças e jovens (Clark, 1992; Kaplan, 1979; Maker, 1982; Schiever & Maker, 1997). Neste sentido, e no quadro da escola inclusiva, estes alunos deveriam ter respostas educativas especiais que fizessem face à sua diferença, suprimindo as suas necessidades, e desta forma, promovendo o sucesso escolar destes alunos.

“Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, a sua capacidade de emitir juízo e o seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.”

in Princípio 7.º
da Declaração Mundial dos Direitos da Criança

1.4. Educação especial e escola inclusiva.

O termo educação especial utiliza-se para referir uma atividade educativa diferente da comum. Também para denominar um campo de preocupação, de investigação e aplicação a uma realidade concreta de situações excecionais, é a expressão para denominar o que se poderá considerar uma verdadeira disciplina na sua dupla vertente científica e prática, uma disciplina que articula a investigação e a prática profissional (Sánchez, 1991).

A educação especial é assumida como toda a intervenção orientada a conseguir a otimização das possibilidades dos sujeitos excecionais. As necessidades educativas especiais destes sujeitos não abarca somente o acompanhamento escolar mas, também, procura ajudá-los a atingir certos objetivos, como sejam capacidade de superar e/ou compensar certas limitações, faculdade de aprender a aceitar a limitação pessoal ou a falta de dom e a faculdade de superar dificuldades de ajustamento à escola, ao meio e à família (Dunn, 1975). Segundo Sánchez (1991), os sujeitos desta intervenção constituem um nível de análise dos objetivos da educação especial, tanto os agentes (professores), como o objeto da intervenção, isto é, os alunos excecionais.

Segundo Oliveira (2007), a sobredotação deverá ser incluída nas políticas de integração escolar, nomeadamente nas necessidades educativas especiais. Daí não fazer sentido pensar-se em educação especial e não incluir os alunos sobredotados na intervenção da mesma. Apesar de, atualmente, o Ministério da Educação e Ciência do Governo de Portugal, considerar que os alunos com capacidades excecionais de aprendizagem não se enquadram na educação especial, pois na página web oficial da Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação e Ciência (MEC), na secção das “perguntas frequentes” uma dessas perguntas (que são elaboradas pelo próprio ministério) é “Quem apoia os alunos que necessitam de apoios e não se enquadram na educação especial?”, na resposta elaborada pelo MEC, apresenta-se como medida, justamente, a elaboração de planos de desenvolvimento para alunos com capacidades excecionais de aprendizagem.

O sucesso destes alunos depende da intervenção que é feita ou não, ao nível das medidas educativas especiais. Não sendo a sobredotação uma mera questão de quantidade de talento mas, sobretudo uma forma especial de talento (Oliveira, 2007), para garantir igualdade no sucesso destes alunos, é lógico que tenham que existir intervenções diferenciadas, que se enquadram perfeitamente na educação especial. A educação especial aqui poderá servir também de garante de alunos sobredotados, oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, não serem discriminados em oportunidades de aprendizagem adaptada, em

relação aos alunos sobredotados de origem menos desfavorecida. Esta é, também, uma forma de garantir o acesso igual a um ensino de qualidade.

A Conferência Mundial da Unesco que teve lugar em Salamanca, nos dias 7 a 10 de junho de 1994, isto é, há 18 anos, consagrou a expressão “Escolas Inclusivas” para caracterizar a ação de integração no ensino regular, de crianças com necessidades educativas especiais, deixando de ser predominante o recurso às escolas especiais para atendimento destas crianças, que na maioria dos casos, se tratavam de estabelecimentos de ensino particular e por isso de acesso condicionado à generalidade das crianças com necessidades educativas especiais. O conceito de “Escolas Inclusivas” engloba a integração no ensino regular de crianças que, à partida, estariam excluídas dele e todas as crianças com idade escolar, independentemente das suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, criando-se oportunidades de aprendizagem e estratégias diferenciadas de modo a mantê-las nele, com sucesso e evitando a exclusão. Neste contexto, a expressão “Necessidades Educativas Especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares e, a educação destes sujeitos, segundo uma pedagogia centrada nas suas necessidades. Desta forma, reduzindo o insucesso escolar e evitando o desperdício de recursos humanos necessários à construção e evolução das sociedades modernas.

A Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo - bem como a atual LBSE, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, nos artigos 20.º e 20.º estabelecem como âmbito e um dos objetivos da educação especial “visar a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais”, organizando-se a educação especial “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”. Aqui, é bem patente que a escola inclusiva está vista de uma forma redutora, restringindo-se apenas ao aluno deficiente. Se, por um lado, o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto estabelece as medidas a tomar pelas escolas regulares para responderem a alunos com necessidades educativas especiais, assumindo este conceito numa dimensão mais holística e de encontro ao consagrado na Declaração de Salamanca, ao definir no seu artigo 1.º que “As disposições constantes do presente diploma aplicam-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário”. O Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, foi revogado em 2008, pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Este novo diploma afunila a visão de aluno com necessidades educativas especiais, estabelecendo no seu n.º1 ponto 1.º “O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do

processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” Claramente uma conceção de aluno com necessidades educativas especiais, como um aluno com dificuldades educativas especiais. Nesta conceção, antiquada e estreita, não cabe o aluno sobredotado. Ficarão então estes alunos fora daquilo que a LBSE preconiza? Parece que os legisladores remeteram a escola inclusiva para a gaveta. Prova disto mesmo, é a recente Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro que regula o ensino de alunos com currículo específico individual em processo de transição para a vida pós-escolar. A escola inclusiva parece cada vez mais distante da realidade das escolas portuguesas.

Estando a educação em Portugal a viver tempos de grandes mudanças, inclusive de paradigma, com a instalação crescente de legislação e diplomas de tendência neoliberal, a formação de professores assume-se como um dos aspetos mais importantes para combater a visão, quase exclusiva, economicista com que o Estado está a tratar as questões da educação. Pois da ação dos professores, poder-se-á construir propostas educativas que salvaguardem os princípios que presidem à Lei de Bases do Sistema Educativo e assumam, no terreno, os princípios da Declaração da Unesco de Salamanca.

Está mencionado no documento de trabalho de junho de 2006 da Comissão Europeia sobre medidas educativas específicas para promover todas as formas de sobredotação nas escolas da Europa, que a percentagem de jovens e crianças sobredotadas corresponde entre 3 a 10% da população escolar. É sobre este intervalo de percentagem da população escolar que é necessário salvaguardar o direito à educação.

O ensino especial em Portugal está quase exclusivamente voltado para dar resposta aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os cursos de formação especializada em educação especial visam fornecer aos educadores e professores um conjunto especializado e diferenciado de conhecimentos, técnicas e materiais necessários ao desenvolvimento das suas competências profissionais preparando-os para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, o desenvolvimento de competências individuais e a utilização de métodos e práticas de intervenção especializada. As crianças e jovens sobredotados ficam excluídos na esmagadora maioria destes cursos de formação especializada em educação especial. Isto é, entre 3 a 10% das crianças portuguesas ficam, aparentemente, sem qualquer resposta às suas necessidades educativas especiais. Sendo que a melhor formação de professores é a que resulta da construção da própria formação dentro da profissão (Nóvoa, 2009), seria

importante desconstruir mitos e ideias preconcebidas sobre a sobredotação e reformular ou introduzir na formação dos professores estas matérias. Estando-se a viver a década que parece ter-se voltado para os professores, isto é, para a construção de propostas educativas (Nóvoa, 2009), seria importante saber como percecionam os professores portugueses as medidas educativas especiais que se podem aplicar aos alunos sobredotados, para verificar que tipo de intervenção é necessário na formação de professores.

1.5. Respostas educativas a alunos sobredotados.

As medidas educativas especiais para alunos com capacidades excecionais de aprendizagem poder-se-ão agrupar em três grupos principais: a aceleração, o enriquecimento, e o agrupamento. Estas medidas podem abranger modalidades e especificidades muito diversificadas em função da orgânica e das políticas em vigor em cada país, sendo que as mesmas podem também variar bastante de país para país (e, por vezes, de Estado para Estado, ou entre Regiões Autónomas, como é o caso da Madeira, em comparação com Portugal continental). Não pretendendo alongar em demasia a informação que aqui poderia ser apresentada, dada a sua abrangência, este tópico centrar-se-á com maior profundidade nas medidas previstas atualmente no sistema educativo português, nomeadamente, a entrada antecipada no 1.º ciclo, o salto de ano escolar, o plano de desenvolvimento/enriquecimento e o agrupamento em tempo parcial, sendo nestas que incide o estudo empírico desenvolvido nesta dissertação.

A aceleração escolar permite aos alunos com altas habilidades um progresso mais rápido ao longo do sistema escolar normal, com base numa adequação entre o ritmo de ensino e os níveis de realização, prontidão e motivação destes alunos (Feldhusen, 1991). Uma das formas de aceleração é o salto de ano escolar (SAE), sendo aliás como refere Benbow (1991) uma das formas mais frequentes de aceleração escolar. Outra forma de aceleração escolar poderá ser, como defende Pereira (1995) entre outras medidas, a entrada antecipada no 1.º ciclo de escolaridade (IA).

Como vantagens da aceleração apresenta-se o aumento da motivação dos alunos sobredotados para a aprendizagem que conduzirão a rendimentos escolares superiores, melhoria das competências de estudo destes alunos, além de ser uma estratégia rápida na resposta a estas necessidades (Kirk & Gallanger, 2000) e económica, já que não necessita de custos adicionais para se concretizar. Como inconvenientes desta medida, aponta-se o facto de não ter lugar o ensino individualizado adaptado às necessidades particulares destes alunos e o poder produzir pressões sociais.

O enriquecimento escolar é operacionalizado no sistema educativo português pelos Planos de Desenvolvimento/Enriquecimento. Que não sendo exclusivos dos alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem, poderão ser aplicados a todos os alunos (Montgomery, 1996; Schwartz, 1994), constituindo uma estratégia de operacionalização o ensino individualizado, que permite uma ampliação do currículo e traçado de acordo com as características individuais do aluno. Existem também programas de enriquecimento que são desenvolvidos fora da escola, ou na própria escola, mas no tempo não letivo. Estes programas de enriquecimento, normalmente, são promovidos por entidades particulares, como é o caso da Associação Nacional para o Estudo e a Investigação na Sobredotação (ANEIS) e, no passado, o Centro Português para a Criatividade e Liderança (CPCIL), a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS) e a Associação Portuguesa para o estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade, Inovação e Liderança (APEPICT). Uma das vantagens do enriquecimento é oferecer oportunidade ao aluno com capacidades excepcionais de aprendizagem de relacionamentos sociais mais representativos, aumentar a motivação e promover o desenvolvimento social do aluno em todas as áreas (Schiever & Maker, 1997). A falta de recursos humanos, materiais ou de infraestruturas, bem como a falta de formação especializada por parte dos professores poderão ser constrangimentos à aplicação ou sucesso desta medida.

Agrupamento significa fazer grupos homogêneos de habilidade ou desempenho académico. Estes grupos poderão funcionar temporariamente, como nos projetos de promoção do sucesso escolar, como por exemplo, a “TurmaMais”, por disciplina, em tempo parcial ou a tempo inteiro (Acereda & Sastre, 1998; Kulik & Kulik, 2002; McCoah, O’Connell & Levitt, 2006; Tieso, 2003). Pela sua própria definição, não se trata de uma medida exclusiva para alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem. Oportunidade de relacionamentos sociais mais significativos e aumento da motivação e rendimento escolares, são as principais vantagens desta medida (Allan, 1991; Feldhuesen & Moon, 2004; Kulik & Kulik, 1992; McCoach, O’Connell & Levitt, 2006). Como inconvenientes aponta-se a necessidade adicional de recursos materiais e humanos e de infraestruturas, isto é, aumento da despesa, a necessidade de haver formação especializada de professores e ainda o facto de poder constituir uma medida de cariz segregador (Genovard & Castelló, 1990; McCoach, O’Connell & Levitt, 2006; Oakes, 1985; Pereira, 1995; Stepanek, 1999).

No sistema de ensino português qualquer medida educativa que necessite de recursos diversos dos correntes ou em número superior, ou que leve a uma gestão do currículo diferente, ou que, de alguma maneira, saia fora do padronizado no currículo nacional ou nas metas de aprendizagem, terá que estar enquadrada numa moldura legal para que possa ser operacionalizada e aplicada.

1.6. Moldura legal: o que existe em Portugal.

Em Portugal, a moldura legal que responde à singularidade na aprendizagem e que articula respostas educativas especiais está plasmada em dois Decreto-Lei, sendo que um revoga o outro, e seis despachos normativos, revogando uns, total ou parcialmente, os outros.

As medidas de aceleração escolar estão previstas no Despacho normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro, que regulamenta a avaliação nos ensinos básico e secundário, na sua secção IV - “Condições especiais de avaliação - Casos especiais de progressão”, ponto 72 refere que “Um aluno que revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências 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 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de dezembro do ano respetivo, podendo completar o 1.º ciclo em 3 anos; b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos”.

No despacho n.º 18061/2010 de 3 de dezembro, é aditado ao Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, com as alterações introduzidas pelos Despachos Normativos n.ºs 18/2006, de 14 de março, 5/2007, de 10 de janeiro, e 6/2010, de 19 de fevereiro, o n.º 72.1, com a seguinte redação: “72.1 - Excepcionalmente, pode um aluno concluir o 1.º ciclo com 8 anos de idade, de acordo com os restantes requisitos previstos no número anterior, dependendo a transição ao 2.º ciclo do ensino básico de despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.” Este aditamento é feito, segundo os legisladores, para se poder distinguir alunos que tendo beneficiado do regime de antecipação da matrícula no 1.º ano de escolaridade e revelando capacidades verdadeiramente excepcionais face ao expectável para o seu nível etário consigam, por isso, progredir mais rapidamente e completar o 1.º ciclo em três anos.

Relativamente ao enriquecimento, destaca-se o Despacho normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro, que regulamenta/regimenta a avaliação, entendendo-a “enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo”. Apenas o Artigo 5.º, “Planos de desenvolvimento”, está dirigido para a avaliação de alunos de excepcionais de aprendizagem. Assim, no seu ponto 1 é referido que “Para efeitos do presente despacho normativo, entende-se por plano de desenvolvimento o conjunto de atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de

capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema”. No ponto 2 diz-se a quem é que se aplica o plano de desenvolvimento: “aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem”. No ponto 3 lê-se “ O plano de desenvolvimento pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades: a) Pedagogia diferenciada na sala de aula; b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) Atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo.” No ponto 4 é feita referência ao momento em que o plano de desenvolvimento deve ser elaborado. No último ponto, ponto 5 é referido que o plano de desenvolvimento é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.

No Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que configura o regime educativo especial e que revoga o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, nada é referido para alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem, deixando estes alunos de estar contemplados na moldura legal onde tradicionalmente se reportava ao atendimento das necessidades educativas especiais.

1.7. Perceção dos professores face ao atendimento educativo dos alunos sobredotados.

Tal como o conceito de sobredotação tem evoluído, também as perceções dos professores face ao atendimento educativo dos alunos sobredotados têm sofrido mudanças. Assim, passou-se de uma época de grandes reservas à adoção de medidas especiais para alunos sobredotados, por se considerar que poderiam criar desequilíbrios no desenvolvimento integral da criança ou jovem, para o tempo onde, cada vez mais, há a perceção de que o atendimento especial a estas crianças e jovens é propiciador de experiências gratificantes de aprendizagem e de desenvolvimento harmonioso do aluno. O atendimento educativo dos alunos sobredotados, em Portugal, é feito através de quatro medidas principais: o ingresso antecipado no 1.º ciclo, o salto de ano escolar, o plano de desenvolvimento/enriquecimento e o agrupamento em tempo parcial.

Ao longo do tempo, principalmente desde a segunda metade do século XX, que a perceção dos professores face à aceleração tem mudado. De um modo geral, os professores manifestavam preocupação com o bem-estar socio-emocional e afetivo dos alunos que, consideravam posto em causa com a aceleração. Aliás, já nos finais dos anos 80 e durante a década de 90 do século XX, os estudos empíricos demonstravam justamente que os alunos alvo de aceleração

não apresentavam nenhum distúrbio a esse nível, ao contrário da percepção dos professores (Rimm & Lovance, 1992; VanTassel-Baska, 1986).

A atitude negativa que os professores têm face à aceleração, poderá ter como base a crença de que a aceleração é fonte de problemas de comportamento e disciplinares dos alunos (Hoogeveen, 2000). No entanto, estudos mais recentes como o da Hoogeveen (2005), demonstram já que a atitude dos professores em relação à aceleração como medida educativa para alunos com capacidades excecionais de aprendizagem, está a mudar. Assim, no estudo que fizeram com professores holandeses, (Hoogeveen, van Hell & Verhoeven, 2005), 77% dos professores consideraram que algumas vezes esta medida é útil e 17% acharam que quase sempre ou sempre era uma medida útil para alunos com capacidades excecionais de aprendizagem. Neste estudo também se verificou que os professores do ensino secundário (e 3.º ciclo, no sistema de ensino português), de um modo geral, têm uma opinião mais positiva sobre a aceleração do que observaram Southern e Jones nos Estados Unidos da América (1991), ou Heinbokel na Alemanha (1997), Gross na Austrália (1992) ou Townsend e Patrick na Nova Zelândia (1993). O mesmo foi observado em Portugal por Oliveira (2007) e Oliveira e Almeida (2010).

A aceleração também é apontada, pelos professores, como passível de deixar lacunas quer nas vivências escolares dos alunos quer mesmo nas aprendizagens. Daí que alguns autores (Kirk & Gallagher, 2000) defendam que se deverá possibilitar que o aluno/criança adquira o mesmo conteúdo curricular, mas num menor período de tempo, avançando à medida que vá apreendendo os conteúdos sem, contudo, “deixar” o grupo. Esta medida denomina-se *telescoping* e não é vulgar em Portugal.

De uma forma geral, os professores não oferecem grande resistência à implementação do plano de desenvolvimento/enriquecimento. Todavia a sua implementação continua a não ser generalizada nas escolas portuguesas. Existem vários programas em desenvolvimento em algumas escolas, mas a sua implementação ainda não se generalizou à maior parte das instituições de ensino.

O agrupamento é uma medida que conta com muitos “anticorpos” no seio dos professores. Esta aversão, ou pouca adesão, a este tipo de medida, por parte dos professores, tem como base a história da própria educação em Portugal. A escola nem sempre foi universal e no tempo da ditadura, havia a formação de turmas de acordo com o estatuto social e económico dos pais dos alunos. Aliás existia mesmo, escolas para prosseguimento de estudos (antigos liceus) e escolas com vocação mais técnica e profissional (antigas escolas industriais e comerciais). As primeiras seriam frequentadas pela elite económica, política e social e as

segundas pelos filhos dos operários e trabalhadores, independentemente das capacidades intelectuais ou físicas dos alunos. Esta segregação ainda pesa nas consciências e poderá levar a que os professores não consigam alhear-se dessa herança.

No entanto, a pouca adesão a esta medida não é exclusiva de Portugal, estendendo-se a outros países, de forma mais ou menos global, daí que provavelmente haverá outros argumentos e fundamentos explicativos desta controvérsia. Esta medida é apontada, por muitos, como segregadora e elitista. Mas poder-se-á problematizar a questão do elitismo: podendo o agrupamento “propiciar uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, (...)”, como está consagrado no Princípio 7.º da Declaração Mundial dos Direitos da Criança, certamente não poderá ser considerado uma medida elitista. Como refere Oliveira (2006): “Em termos gerais, a maioria dos autores concorda que o agrupamento temporário, baseado em competências ou conteúdos específicos, quando em complemento com um ensino apropriado, tende a ter benefícios significativos nos alunos, sobretudo ao nível académico (McCoach, O’Connell & Levitt, 2006; Kulik & Kulik, 1997; Slavin, 1987; Tieso, 2003; Feldhusen & Moon, 2004; VanTassel-Baska, 2004)” (p. 121).

CAPÍTULO 2 - Metodologia do estudo empírico.

2.1. Objetivos.

A legislação portuguesa permite um leque variado de medidas educativas para alunos com dificuldades de aprendizagem que são amplamente implementadas por todas as escolas e em todos os níveis de ensino. Os professores conhecem-nas e aplicam-nas de molde a que as dificuldades sejam minoradas, potenciando as capacidades destes alunos garantindo que tenham o mesmo direito que os outros à aprendizagem e ao sucesso nessa aprendizagem.

A legislação portuguesa permite também um conjunto, ainda que reduzido, de medidas passíveis de constituir uma resposta educativa a alunos/crianças com capacidades excecionais de aprendizagem. Estas medidas não são conhecidas por muitos professores e não são implementadas pela maioria.

O que estará por detrás desta realidade, que perceção têm os professores destas medidas, é o que se pretende aferir com este estudo. Será que a perceção que os professores têm da implementação destas medidas é que justifica que elas sejam tão raramente aplicadas? Que variáveis entram nesta questão? Os mitos? A falta de formação? O meio? O nível de ensino? Há diferentes perceções conforme a medida educativa em causa?

Identificado que está o problema, isto é, as medidas que constituem a resposta educativa aos alunos sobredotados no sistema educativo português não são implementadas nas escolas de modo a que possam suprir as necessidades nesta área. As hipóteses que este trabalho visa testar são as seguintes:

- H1) A perceção dos professores à implementação das medidas que constituem uma resposta educativa para alunos sobredotados é, de uma forma geral, positiva.
- H2) A medida que recolhe a perceção menos positiva, por parte dos professores, é o ingresso antecipado no 1.º ciclo.
- H3) A medida que recolhe a perceção mais positiva é o plano de desenvolvimento/enriquecimento.
- H4) A perceção da implementação destas medidas no domínio socio-afetivo é menos positiva do que a perceção que é feita no domínio académico.
- H5) Existem diferenças de género na perceção da implementação destas medidas.
- H6) A perceção dos professores da implementação das medidas educativas em causa é diferente, consoante a área geográfica onde se localiza a escola.
- H7) A perceção dos professores com formação na área da sobredotação é mais positiva do que a dos professores que não têm formação neste assunto.

2.2. Participantes.

Os participantes são 110 professores. Quatro (3.6%) são do ensino pré-escolar, treze (11.8%) do primeiro ciclo do ensino básico, vinte e dois (20%) do segundo ciclo do ensino básico e setenta e um (64.5%) do terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário.

Quadro 1.

Dados relativos ao nível de ensino que os participantes lecionam.

Nível de ensino	N (%)
Professores do pré-escolar	4 (3.6%)
Professores do 1.º ciclo do ensino básico	13 (11.8%)
Professores do 2.º ciclo do ensino básico	22 (20%)
Professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	71 (64.5%)
Total	110 (100%)

A média de idades é de 44,19 anos (DP=7.855), tendo o mais velho sessenta anos e o mais novo vinte e seis anos.

Quadro 2.

Dados relativos à idade dos professores participantes.

	Amostra
Média	44,19
Desvio Padrão	7.855
Moda	45
Mínimo	26
Máximo	60

No que se refere ao género, vinte e sete (24.5%) são homens e oitenta e três (75.5%) mulheres.

Quadro 3.*Dados relativos ao género dos participantes.*

	Amostra	
	<i>n</i>	%
Masculino	27	24.5
Feminino	83	75.5
Total	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Relativamente ao tempo de serviço, a média é de 18,99 anos (DP=8.649), sendo que a moda é de 16 anos de tempo de serviço; o valor mínimo para o tempo de serviço encontrado é de um ano e o valor máximo de trinta e oito anos.

Quadro 4.*Dados relativos ao tempo de serviço dos participantes.*

	Amostra
Média	18.99
Desvio Padrão	8.649
Moda	16
Mínimo	1
Máximo	38

Quanto à tipologia da área geográfica onde leciona, setenta e um professores (64.5%) trabalham em meio urbano e trinta e nove (35.5%) em meio rural.

Quadro 5.*Dados relativo à tipologia da área geográfica onde lecionam os participantes.*

	Amostra	
	<i>n</i>	%
Urbana	71	64.5
Rural	39	35.5
Total	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Relativamente à distribuição no território, dos participantes, vinte e cinco professores (22.7%) no litoral norte, nove docentes (8.2%) do interior norte, oito (7.3%) do centro litoral,

cinquenta e seis (50.9%) do interior centro, nove (8.2%) professores do litoral sul e três docentes (2.7%) do interior sul.

Quadro 6.

Dados relativos à distribuição no território dos participantes.

	Amostra	
	<i>n</i>	%
Norte litoral	25	22.7
Norte interior	9	8.2
Centro litoral	8	7.3
Centro interior	56	50.9
Sul litoral	9	8.2
Sul interior	3	2.7
Total	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

2.3. Instrumento.

Neste trabalho optou-se por um estudo quantitativo. Para tal, elaborou-se um questionário adaptando o utilizado por Hoogeveen (2005) à realidade portuguesa, nomeadamente no que concerne à legislação e medidas que esta permite, introduzindo as quatro principais medidas educativas que é possível aplicar a crianças/alunos com capacidades excecionais de aprendizagem. Também se utilizou as conceções de professores descritas por Lee (1999). Foi igualmente utilizado e adaptado à realidade portuguesa o questionário *Acceleration survey - Teacher/GT version*, Marron (disponibilizado pelos autores em janeiro 2012) da Universidade de Iowa, Estados Unidos da América (EUA). Aliás, o percurso deste trabalho foi influenciado pelo repto lançado por estes investigadores para que se estudasse em Portugal esta problemática.

As medidas em análise foram o ingresso antecipado (IA) no primeiro ciclo (entrada no primeiro ano de escolaridade, não completando seis anos de idade até 31 de dezembro do ano de ingresso), o salto de ano escolar (SAE) isto é, avançar/saltar de ano ao longo do ensino básico, os planos de desenvolvimento/enriquecimento (PD) e o agrupamento em tempo parcial (ATP), ou seja, constituição de grupos de nível em parte do tempo letivo.

O questionário é constituído por duas partes principais. A primeira diz respeito aos dados sociodemográficos e profissionais. Aqui é possível retirar informações sobre a idade do participante, o género, o tempo de serviço, qual o setor de ensino a que pertence, qual a área geográfica do estabelecimento de ensino onde leciona assim como o concelho e/ou distrito. Se teve ou não formação na temática em estudo e se não tem, foi porque nunca sentiu necessidade desse tipo de formação ou se, pelo contrário, já procurou formação mas ainda não teve. É recolhida também informação sobre o facto de o participante já ter tido ou não contacto profissional com crianças/alunos com capacidades excecionais de aprendizagem. A segunda parte do questionário está segmentada em duas subpartes. A primeira visa apurar se o participante, caso tenha tido contacto profissional com algum aluno/criança que beneficiou de pelo menos uma das medidas (IA, SAE, PD e/ou ATP), considera ter havido um impacto negativo no aluno com a implementação de alguma destas medidas e, em caso afirmativo, em que medida ou medidas.

A segunda parte do questionário, é constituída por trinta e oito questões fechadas. Cada uma destas questões é feita para as quatro medidas educativas. O instrumento apresenta como sistema de resposta uma escala de tipo *Likert*, tendo como valores possíveis 1, 2, 3 e 4 sendo as opções de resposta, “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”, respetivamente.

As questões poderão dividir-se em três grandes grupos: as que dizem respeito ao domínio cognitivo, académico ou de aprendizagem (13 itens), as que dizem respeito ao domínio socio-afetivo e psicossocial (13 itens) e as que dizem respeito às práticas letivas, política educativa e funcionamento das escolas (12 itens). Estes últimos pretendem aferir a percepção dos professores relativamente à, por exemplo, avaliação que é feita das necessidades educativas destes alunos, ou se a implementação destas medidas é apoiada pelo Conselho Pedagógico da escola ou agrupamento de escolas, ou ainda, conhecer a percepção dos professores sobre o papel que os pais, isto é, se a implementação destas medidas resulta da vontade e pressão dos pais. Os itens, por exemplo, se a implementação da medida leva a um isolamento social destes alunos, ou se levanta problemas de ajustamento psicossocial ou de adaptação destes alunos, entre outros, fazem parte do domínio socio-afetivo. Do domínio académico, surgem por exemplo os itens se a implementação da medida piora o desempenho académico destas alunos e se a implementação da medida tem um efeito positivo no desenvolvimento cognitivo destes alunos.

Alguns itens estavam formulados no sentido negativo (i.e., em que atribuir 4 significava considerar prejuízo na implementação da medida), pelo que foram previamente recodificados (ou invertidos), de molde a que as pontuações globais de cada subescala ou dimensão

resultam de um somatório efetuado após a conversão. Significa isto que pontuações mais elevadas traduzem uma percepção favorável à implementação da medida e pontuações mais baixas refletem uma opinião desfavorável. Assim, pode-se concluir que em cada domínio ou dimensão a pontuação mínima possível será 13 (todas as respostas com 1 nos itens que se englobam nesse domínio) e a pontuação máxima possível será 52, o que significa que o participante atribuiu a pontuação 4 a todos os itens relativos à dimensão em causa.

Ao nível da análise psicométrica, o *alfa* de *Cronbach* deste instrumento é superior a 0.8 ($\alpha=0.846$), o que revela que a validade deste é considerada boa. O *alfa* de *Cronbach* dos itens correspondentes à dimensão académica é superior a 0.9 ($\alpha=0.957$) sendo, por isso, a validade do instrumento para esta dimensão considerada muito boa. O mesmo acontece para a dimensão socio-afetiva, cujo *alfa* de *Cronbach* é também superior a 0.9 ($\alpha=0.947$).

2.4. Procedimento.

Na construção do instrumento foi feita a incorporação de aspetos relacionados com a realidade da escola portuguesa, nomeadamente, no que concerne à terminologia utilizada, bem como à clareza da linguagem.

Numa primeira fase, foi feito o preenchimento por um grupo piloto para serem feitas as adequações e melhorias necessárias. Posto isto, foram contactados professores de vários estabelecimentos de ensino e distribuídos por várias regiões do país, para solicitar a sua colaboração quer na resposta ao questionário quer para o distribuir aos professores da sua escola/agrupamento e a outros docentes conhecidos. Posteriormente foi enviado o questionário digital por correio eletrónico para todos estes professores que o reencaminharam aos seus contactos e, depois, reenviaram os inquéritos preenchidos.

Estes professores consentiram responder ao questionário tendo sido devidamente informados sobre os objetivos do trabalho bem como da confidencialidade dos resultados tendo-se garantido o anonimato.

Saliente-se aqui a grande dificuldade em obter questionários preenchidos. Os professores não reagiram bem ao instrumento, invocando nunca ter tido alunos com capacidades excecionais de aprendizagem, daí não estarem disponíveis para responder. A percentagem de retorno foi muito baixa, apesar da grande insistência na obtenção de respostas.

Para a análise estatística dos resultados utilizou-se o *software* SPSS (*Statistical Package of the Social Sciences*), versão 19.0. Numa fase inicial foram estudadas as características psicométricas do questionário elaborado, nomeadamente em termos de fiabilidade, com o cálculo do coeficiente *alfa* de *Cronbach*.

CAPÍTULO 3 - Apresentação, análise e discussão dos resultados.

3.1. Resultados.

Os resultados obtidos através da utilização do questionário serão agora expostos e analisados. Para facilitação de manuseamento de dados, utilizaram-se para as medidas educativas possíveis de se implementar a crianças/alunos com capacidades excecionais de aprendizagem ou altas habilidades, os seguintes acrónimos: **IA** para ingresso antecipado no 1.º ciclo, não completando 6 anos de idade até 31 de dezembro do ano de ingresso, **SAE** para salto de ano escolar, isto é, avançar ou saltar de ano ao longo do ensino básico, **PD** para planos de desenvolvimento/enriquecimento, **ATP** para agrupamento em tempo parcial, ou seja, constituição de grupos de nível em parte do tempo letivo.

A maioria dos professores participantes neste estudo, oitenta e sete (79.1%), refere que não teve qualquer formação sobre necessidades educativas de alunos com capacidades excecionais de aprendizagem. Vinte e três docentes (20.9%) indicam que já frequentaram ações de formação sobre esta temática. Dos que não tiveram qualquer formação nesta área, vinte e oito (32.6%) já procuraram formação, cinquenta e oito (67.4%) nunca sentiram necessidade de formação na área de necessidades educativas de alunos com capacidades excecionais de aprendizagem.

Quadro 7.

Dados relativos aos participantes, de acordo com a obtenção formação sobre necessidades educativas de alunos com capacidades excecionais de aprendizagem.

	Amostra	
	<i>n</i>	%
Sim	23	20.9
Não	87	79.1
Total	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Quadro 8.

Dados relativos aos participantes, de acordo com os motivos da não formação na área de necessidades educativas de alunos com capacidades excecionais de aprendizagem.

	Amostra Total		Amostra parcial
	<i>n</i>	%	%
Válido			
Já procurou formação	28	25.5	32.6
Nunca sentiu necessidade de formação	58	52.7	67.4
Total	86	78.2	100
Omisso	24	21.8	
Total	110	100	

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Dos docentes que participaram neste estudo, quarenta e quatro (40%) refere que já teve contacto profissional com uma criança/aluno com capacidades excepcionais de aprendizagem, quarenta e nove (44.5%) não teve contacto e dezassete professores (15.5%) não sabe se teve ou não contacto profissional com uma criança/aluno com estas características.

Quadro 9.

Dados relativos aos participantes, quanto à existência ou não de contacto profissional com crianças/alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem.

	Amostra	
	<i>n</i>	%
Sim	44	40.0
Não	49	44.5
Não sei	17	15.5
Total	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Dos elementos que participaram neste estudo, 44 docentes afirmaram ter tido algum aluno que beneficiou de, pelo menos, uma das medidas em estudo. A média do número de alunos que cada um destes professores teve de alunos nestas condições foi de 2.57, sendo a moda de 1 aluno. É importante referir que um professor teve 15 alunos nestas condições.

Quadro 10.

Dados relativos ao número de alunos que o professor teve que beneficiou de alguma das medidas educativas previstas.

	Amostra
N	44
Média	2.57
Desvio Padrão	2.782
Moda	1
Mínimo	1
Máximo	15
Omissos	66

Nota: N diz respeito à frequência absoluta de professores que responderam a esta questão.

Dos participantes neste estudo, 40% dos professores tinham afirmado que já tinham tido contacto com alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem, esta percentagem confirma-se agora com o número de professores que diz ter tido alunos que usufruíram das medidas educativas previstas para responder às necessidades destes alunos, que também é de 44 professores, ou seja 40%.

Dos 60% de docentes que não tiveram alunos alvo de alguma destas medidas, 15.5% não sabe se teve ou não alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem. Ou seja, admitem que apesar de nunca terem tido nenhum aluno que estivesse abrangido por uma destas medidas, poderão ter estado na presença de alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem ou talentosos.

As medidas implementadas a que se referem os professores são as mencionadas no quadro 11.

Quadro 11.*Medidas implementadas.*

	Amostra Total		Amostra parcial
	<i>n</i>	%	%
Válido			
IA	6	5.5	13.6
SAE	8	7.3	18.2
PD	15	13.6	34.1
SAE+PD	6	5.5	13.6
IA+SAE	2	1.8	4.5
SAE+PD+ATP	2	1.8	4.5
IA+SAE+PD	3	2.7	6.8
PD+ATP	1	0.9	2.3
IA+PD	1	0.9	2.3
Total	44	40.0	100
Omissos	66	60.0	
Total	110	100	

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A medida mais largamente utilizada é o plano de desenvolvimento/enriquecimento.

Quanto ao impacto negativo que a implementação de alguma destas medidas educativas possa ter tido no aluno/criança, obtiveram-se os resultados expressos no quadro 12.

Quadro 12.*Impacto negativo no aluno/criança com a implementação de alguma destas medidas.*

	Amostra Total		Amostra parcial
	<i>n</i>	%	%
Válido			
Não	36	32.7	83.7
Sim	5	4.5	11.6
Não sei	2	1.8	4.7
Total	43	39.1	100
Omisso	67	60.9	
Total	110	100	

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Dos que tiveram alunos sujeitos a pelo menos uma das medidas educativas, 83.7% dos professores considera que não houve impacto negativo no aluno/criança com a implementação dessa medida. 4.7% dos professores responde que não sabe e 11.6% diz que houve um impacto negativo. Esta percentagem é significativa. As medidas a que dizem respeito este impacto negativo são as descritas no quadro 13.

Quadro 13.*Medidas cuja implementação resultou num impacto negativo no aluno/criança.*

	IA		SAE	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido				
Sim	2	1.8	3	2.7
Omisso	108	98.2	107	97.3
Total	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

As medidas consideradas como tendo tido impacto negativo no aluno/criança foram o ingresso antecipado no 1.º ciclo e o salto de ano escolar. Aqui, o resultado vai de encontro ao que ainda grassa no meio docente e que se prende com as dificuldades que as crianças que foram alvo deste tipo de medidas têm no desenvolvimento psicossocial.

Uma das questões pretendia saber qual a opinião dos professores sobre a justeza da intervenção na educação destes alunos, com a implementação das medidas, os resultados foram os que constam no quadro 14.

Quadro 14.

A implementação da medida é uma forma desajustada de intervenção na educação destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	28	25.5	30	27.3	41	37.3	35	31.8
Discordo	44	40.0	48	43.6	41	37.3	43	39.1
Concordo	28	25.5	22	20.0	17	15.5	24	21.8
Concordo totalmente	10	9.1	10	9.1	11	10.0	8	7.3
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Para as quatro medidas, os professores maioritariamente manifestam-se como discordantes de que seja uma forma desajustada de intervenção. No entanto, 34.6% dos professores (25.5% + 9.1%) considera que o ingresso antecipado no 1.º ciclo é uma medida desajustada. Sendo esta a medida que recolhe menor simpatia, logo seguida do agrupamento em tempo parcial (29.1% = 21.8% + 7.3%) empatado com o salto de ano escolar com a mesma percentagem (29.1% = 20.0% + 9.1%). O plano de desenvolvimento é a medida que recolhe a opinião mais favorável, mesmo com 25.5% (15.5% + 10.0%) dos professores achando que é uma medida desajustada.

Esta opinião parece refletir-se com outra questão e que se prende com a frequência da aplicação das medidas, os resultados estão traduzidos no quadro 15.

Quadro 15.*A implementação da medida é pouco frequente junto destes alunos/crianças.*

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	8	7.3	6	5.5	7	6.4	3	2.7
Discordo	21	19.1	23	20.9	28	25.5	16	14.5
Concordo	62	56.4	61	55.5	58	52.7	66	60.0
Concordo totalmente	19	17.3	20	18.2	17	15.5	25	22.7
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A maioria dos professores e, para todas as medidas, responderam que a implementação destas medidas é pouco frequente. Aqui o agrupamento em tempo parcial é o que recolhe uma maior percentagem de professores que consideram que a medida é aplicada com pouca frequência junto destes alunos, 82.7% (60.0% + 22.7%). Apesar de tudo, o plano de desenvolvimento é o que é mais aplicado, na opinião dos professores. Manifestamente, os professores consideram que a implementação destas medidas junto de alunos com capacidades excecionais de aprendizagem é muito pouco frequente. Esta ideia, de resto, é concordante com o que se passa nas escolas, ou seja, há muito poucos alunos, em muitas escolas, nenhum, que usufruem destas medidas.

Noutra questão do questionário, foi perguntado aos professores se no geral, a implementação da medida promove uma maior motivação destes alunos/crianças para a aprendizagem. Os resultados estão traduzidos no quadro 16.

Quadro 16.*A implementação da medida promove uma maior motivação destes alunos/crianças pela aprendizagem.*

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	11	10.0	9	8.2	3	2.7	7	6.4
Discordo	29	26.4	18	16.4	7	6.4	16	14.5
Concordo	50	45.5	54	49.1	62	56.4	56	50.9
Concordo totalmente	20	18.2	29	26.4	38	34.5	31	28.2
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

De um modo geral, os professores concordam e, concordam totalmente, para todas as medidas, que estas promovem uma maior motivação destes alunos pela aprendizagem. No entanto, o ingresso antecipado no 1.º ciclo tem a maior percentagem de professores 36.4% (10% + 26.4%) que discordam que a medida promova uma maior motivação destes alunos. O mesmo se passa com percentagem superior a 20% dos professores a considerarem que o salto de ano escolar e o agrupamento em tempo parcial são medidas que não promovem uma maior motivação destes alunos pela aprendizagem. O plano de desenvolvimento é o que recolhe uma maior sintonia na opinião dos professores, com mais de 90% dos professores a considerarem que a medida promove a motivação pela aprendizagem.

A literatura refere que um dos aspetos que faz com que os professores tenham uma opinião negativa acerca das medidas que fazem parte da resposta educativa a crianças com capacidades excepcionais de aprendizagem é no domínio do desenvolvimento socio-afetivo. Foi que se perguntou na questão seguinte, do questionário.

Perguntou-se a opinião dos professores sobre o efeito negativo da implementação destas medidas no desenvolvimento socio-emocional destes alunos/crianças. Os resultados estão no quadro 17.

Quadro 17.

A implementação da medida tem um efeito negativo no desenvolvimento socio-emocional destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	15	13.6	15	13.6	34	30.9	25	22.7
Discordo	52	47.3	53	48.2	66	60.0	65	59.1
Concordo	28	25.5	30	27.3	7	6.4	17	15.5
Concordo totalmente	15	13.6	12	10.9	3	2.7	3	2.7
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

De todas as medidas o PD foi o que recolheu opinião mais favorável sobre um eventual efeito negativo no desenvolvimento socio-emocional destes alunos, mais de 90% dos professores consideraram que não tem efeito negativo nos alunos, deste ponto de vista. Já o mesmo não se passa com o ingresso antecipado no 1.º ciclo que recolhe 39% de opinião dos professores de que tem um efeito negativo no desenvolvimento socio-emocional dos alunos, bem como o

salto de ano escolar com mais de 38% dos professores a acharem que tem efeito negativo do ponto de vista do desenvolvimento socio-emocional. Curiosamente, o ATP, desta vez, não acompanha estas duas últimas medidas, na tendência de resposta dos professores. Apenas 20% dos professores considera esta medida prejudicial ao desenvolvimento socio-emocional dos alunos com capacidades excecionais de aprendizagem.

Ora se alguns professores consideram que estas medidas podem ter um efeito negativo numa das dimensões do desenvolvimento destes alunos, perguntou-se-lhes se a implementação destas medidas decorre de uma avaliação desadequada das necessidades educativas destes alunos/crianças, noutra questão do questionário. Os resultados estão expressos no quadro 18.

Quadro 18.

A implementação da medida decorre de uma avaliação desadequada das necessidades educativas destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	20	18.2	24	22.0	32	29.1	27	24.5
Discordo	56	50.9	57	52.3	63	57.3	58	52.7
Concordo	29	26.4	23	21.1	13	11.8	22	20.0
Concordo totalmente	5	4.5	5	4.6	2	1.8	3	2.7
Omissos			1					
Total	110	100	109	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Parece haver uma sintonia de opiniões, já que a maior parte dos professores e para todas as medidas considera que não há uma avaliação desadequada das necessidades educativas destes alunos. Mas, mais uma vez, o ingresso antecipado no 1.º ciclo, de todas as medidas é a que tem uma percentagem maior de professores que consideram que decorre de uma avaliação desadequada (30,9% dos professores), seguindo-se o salto de ano escolar com 25.7% dos professores a considerarem que decorre de uma avaliação desadequada das necessidades dos alunos e o agrupamento em tempo parcial com 22.7% dos docentes a considerarem desadequada a avaliação das necessidades destes alunos que resulta na aplicação desta medida. O PD é, de todas, a medida mais consensual, com 13.6% dos professores a defenderem que a medida decorre de uma avaliação desadequada das necessidades.

Também se perguntou aos professores acerca do benefício que este tipo de medidas tem na integração destes alunos/crianças num “verdadeiro” grupo de pares. As respostas estão traduzidas no quadro 19.

Quadro 19.

A implementação da medida melhora a integração destes alunos/crianças num “verdadeiro” grupo de pares.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	19	17.3	14	12.7	3	2.7	7	6.4
Discordo	41	37.3	40	36.4	22	20.0	18	16.4
Concordo	40	36.4	42	38.2	62	56.4	62	56.4
Concordo totalmente	10	9.1	14	12.7	23	20.9	23	20.9
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Neste item, a percentagem de professores a concordarem ou a concordarem totalmente que as medidas PD e ATP foi a maior tendo sido de 77.3% nos dois casos. Já no IA foi apenas de 45.5%, parecendo subsistir aqui a ideia de que o aluno só será integrado num verdadeiro grupo de pares se forem todos da mesma idade cronológica. Situação semelhante acontece com o SAE, em que 49.1% dos professores discorda ou discorda totalmente de que a implementação desta medida melhora a integração destes alunos num “verdadeiro” grupo de pares.

A implementação destas medidas carece de aprovação do Conselho Pedagógico dos agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas. Perguntou-se aos professores se no geral, a implementação da medida é apoiada pelo Conselho Pedagógico da sua escola/agrupamento. As respostas estão plasmadas no quadro 20.

Quadro 20.

A implementação da medida é apoiada pelo Conselho Pedagógico da minha escola/agrupamento.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	7	6.4	8	7.3	4	3.6	11	10.0
Discordo	32	29.1	34	30.9	15	13.6	27	24.5
Concordo	67	60.9	64	58.2	73	66.4	63	57.3
Concordo totalmente	4	3.6	4	3.6	18	16.4	9	8.2
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Sobre este assunto, verifica-se que quanto às medidas em causa, a maior parte dos professores considera que são apoiadas pelo Conselho Pedagógico.

Da literatura, verifica-se que muitos professores têm alguma relutância na aplicação de medidas educativas especiais para alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem por lhes reduzir o tempo ou oportunidade de participarem em atividades lúdicas ou, mesmo por lhes reduzir aprendizagens importantes (por serem “saltadas”, ou não vivenciadas).

Foi isso exatamente que se questionou numa outra questão do questionário e cujos resultados são expressos no quadro 21.

Quadro 21.

A implementação da medida reduz as oportunidades de participação em atividades lúdicas ou de aprendizagem importantes.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	24	21.8	24	21.8	30	27.3	25	22.7
Discordo	54	49.1	50	45.5	63	57.3	58	52.7
Concordo	24	21.8	29	26.4	14	12.7	23	20.9
Concordo totalmente	8	7.3	7	6.4	3	2.7	4	3.6
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A maioria dos professores, sobre este assunto, discorda de que a implementação destas medidas reduz as oportunidades de participação em atividades lúdicas ou de aprendizagens importantes. Apesar desta evidência, nota-se que para as medidas IA, SAE e ATP, há uma maior percentagem de docentes que concorda que a implementação destas medidas pode prejudicar os alunos nestes aspetos, 29.1%, 32.8% e 24.5%, respetivamente.

Apesar de os professores parecerem ter algumas reservas na implementação de algumas medidas especiais em determinados aspetos, há uma dimensão em que, normalmente, consideram positiva a implementação: o desenvolvimento cognitivo. Foi isso justamente o que se perguntou aos professores. Os resultados estão transcritos no quadro 22.

Quadro 22.

A implementação da medida tem um efeito positivo no desenvolvimento cognitivo destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	7	6.4	7	6.4	2	1.8	4	3.6
Discordo	33	30.0	23	20.9	5	4.5	13	11.8
Concordo	54	49.1	65	59.1	72	65.5	66	60.0
Concordo totalmente	16	14.5	15	13.6	31	28.2	27	24.5
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Neste caso, a maioria dos professores, em todas as medidas, considera que são positivas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com capacidades excecionais de aprendizagem. No entanto, é de notar que no ingresso antecipado no 1.º ciclo, há um total de 36.4% de professores que consideram que esta medida pode não ter efeito positivo no desenvolvimento cognitivo dos alunos com capacidades excecionais de aprendizagem, assim como no salto de ano escolar há 27.3% de professores que também não considera que a implementação desta medida tenha efeito positivo no desenvolvimento destes alunos.

Se, aparentemente, os professores não têm grandes dúvidas em considerar que a implementação destas medidas é importante para o desenvolvimento cognitivo, pensarão o mesmo quanto ao efeito destas no ajustamento psicossocial ou adaptação destes alunos? Foi o que se perguntou também neste inquérito. Os resultados estão expressos no quadro 23.

Quadro 23.

A implementação da medida leva a problemas de ajustamento psicossocial ou de adaptação destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	5	4.5	7	6.4	19	17.3	16	14.5
Discordo	47	42.7	42	38.2	58	52.7	55	50.0
Concordo	49	44.5	49	44.5	31	28.2	37	33.6
Concordo totalmente	9	8.2	12	10.9	2	1.8	2	1.8
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

52.7% dos professores concorda ou concorda totalmente que a implementação do IA leve a problemas de ajustamento psicossocial ou de adaptação destes alunos. 55.4% dos professores considera que a implementação do SAE leva a problemas de ajustamento psicossocial ou de adaptação. Percentagem também significativa (35.4%) daqueles que consideram que o ATP também levanta problemas a este nível. A medida que os professores consideram menos problemática ao nível do ajustamento psicossocial e de adaptação é o PD mas, mesmo assim, 30% dos docentes concordam ou concordam totalmente que a implementação do PD leva a problemas de ajustamento psicossocial ou de adaptação destes alunos. Neste estudo, parece clara a ideia que a implementação destas medidas poderá levar a problemas de ajustamento e adaptação mas, relativamente ao melhor desenvolvimento de competências de estudo destes alunos, os resultados foram diferentes.

Quadro 24.

A implementação da medida é uma forma desajustada de intervenção na educação destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	7	6.4	5	4.5	0	0	2	1.8
Discordo	34	30.9	34	30.9	8	7.3	10	9.1
Concordo	55	50.0	55	50.0	63	57.3	69	62.7
Concordo totalmente	14	12.7	16	14.5	39	35.5	29	26.4
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A implementação destas medidas, na opinião dos professores, ajuda a desenvolver melhores competências de estudo destes alunos. Principalmente o PD com a percentagem de 35.5% dos professores a concordarem totalmente e 0% a discordar totalmente, num total de 92.8% de docentes a considerarem que desenvolve competências de estudo. O ATP também recolhe 89.1% de opiniões favoráveis neste aspeto. Aquém destes valores estão o IA, com 62.7% a considerarem que a medida ajuda a desenvolver melhores competências de estudo, mas 37.3% a discordar ou a discordar totalmente desta ideia. Para o SAE a situação é semelhante ao IA, ou seja, 64.5% dos professores considera a implementação da medida capaz de desenvolver competências de estudo, mas 35.4% discorda ou discorda totalmente.

Os professores foram questionados se, no geral, a implementação destas medidas educativas tem uma influência positiva na autoestima destes alunos/crianças. Os resultados estão no quadro 25.

Quadro 25.

A implementação da medida tem uma influência positiva na autoestima destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	6	5.5	6	5.5	1	0.9	3	2.7
Discordo	32	29.1	22	20.0	8	7.3	12	10.9
Concordo	52	47.3	57	51.8	73	66.4	66	60.0
Concordo totalmente	20	18.2	25	22.7	28	25.5	29	26.4
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

De um modo geral, os professores maioritariamente consideram que a implementação das medidas em análise, tem uma influência positiva na autoestima destes alunos. No entanto, o IA e o SAE continuam a ter a maior percentagem de professores que discordam ou discordam totalmente que estas duas medidas tenham uma influência positiva na autoestima dos alunos com capacidades excecionais de aprendizagem.

Havendo estes receios por parte dos professores, talvez seja por que a implementação destas medidas poderá implicar um maior risco na aprendizagem destes alunos. Foi isto que se questionou num dos itens do questionário. Os resultados obtidos estão expressos no quadro 26.

Quadro 26.

A implementação da medida implica um maior risco na aprendizagem destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	12	10.9	17	15.5	27	24.5	22	20.0
Discordo	52	47.3	50	45.5	64	58.2	64	58.2
Concordo	36	32.7	35	31.8	16	14.5	17	15.5
Concordo totalmente	10	9.1	8	7.3	3	2.7	7	6.4
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Nesta questão a tendência que se verifica nas respostas às questões anteriores, mantém-se, isto é, apesar de a maioria dos professores ter respondido que discorda ou discorda totalmente que a implementação da medida implique um maior risco na aprendizagem do aluno com capacidades excepcionais de aprendizagem, a verdade é que para as medidas IA e SAE, a percentagem de professores a concordar e a concordar totalmente é bastante significativa: 41.8% para o IA no 1.º ciclo e 39.1% para o salto de ano escolar.

Como há uma percentagem significativa de professores que consideram que a implementação de algumas das medidas comporta riscos na aprendizagem destes alunos/crianças, provavelmente também considerarão que estas medidas não constituem resposta às necessidades destes alunos. Foi que se tentou verificar também com este questionário. Os resultados estão transcritos na tabela 27.

Quadro 27.

A implementação da medida é adequada como resposta às necessidades educativas especiais destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	12	10.9	9	8.2	4	3.6	5	4.5
Discordo	38	34.5	29	26.4	8	7.3	18	16.4
Concordo	48	43.6	53	48.2	66	60.0	62	56.4
Concordo totalmente	12	10.9	19	17.3	32	29.1	25	22.7
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Mais uma vez, as opiniões de a implementação da medida é adequada como resposta às necessidades educativas especiais destes alunos, vão de encontro ao que se esperava, isto é, o PD não levanta grandes dúvidas, com 89.1% dos professores a acharem que é uma resposta adequada às necessidades deste tipo de alunos. O ATP tem 20.9% dos professores a considerarem que não corresponde a uma resposta adequada às necessidades destes alunos. O SAE recolhe 34.6% das respostas assim como não constitui uma resposta adequada, enquanto o IA tem 45.4% dos professores a considerarem que não é, de todo, uma resposta adequada às necessidades destes alunos. É de salientar que 10.9% dos professores discordam totalmente que a implementação do ingresso antecipado no 1.º ciclo seja uma medida adequada como resposta às necessidades educativas especiais destes alunos/crianças.

Neste questionário, pergunta-se aos docentes se consideram que a implementação da medida torna estes alunos/crianças mais infelizes. As respostas estão no quadro 28.

Quadro 28.

A implementação da medida torna estes alunos/crianças mais infelizes.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	26	23.6	28	25.5	41	37.3	41	37.3
Discordo	53	48.2	56	50.9	57	51.8	52	47.3
Concordo	26	23.6	22	20.0	9	8.2	13	11.8
Concordo totalmente	5	4.5	4	3.6	3	2.7	4	3.6
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A maioria dos professores, para todas as medidas, considera que a sua implementação não torna as crianças mais infelizes. No entanto há 28.1% que considera que a implementação do IA torna as crianças mais infelizes e 23.6% dos professores também acham que a implementação do salto de ano escolar torna as crianças mais infelizes.

Uma das convicções mais enraizadas nos professores prende-se com a ideia de acharem que a implementação deste tipo de medidas surge porque os pais dos alunos/crianças fazem pressão para que se concretizem. Foi isto mesmo que se perguntou no questionário. As respostas constam do quadro 29.

Quadro 29.*A implementação da medida resulta da vontade e pressão dos pais.*

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	10	9.1	12	10.9	17	15.5	14	12.7
Discordo	34	30.9	41	37.3	62	56.4	61	55.5
Concordo	53	48.2	50	45.5	25	22.7	28	25.5
Concordo totalmente	13	11.8	7	6.4	6	5.5	7	6.4
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Excetuando o PD, em todas as outras medidas, os professores, na sua maioria, consideraram que a implementação destas medidas resultava da vontade e pressão dos pais. Isto é, assumem que a implementação deste tipo de medidas é exterior ao próprio professor, resultando de uma vontade exclusiva dos pais.

Foi colocada a questão se a implementação destas medidas resulta da sinalização de dificuldades nestes alunos/crianças. As respostas estão no quadro 30.

Quadro 30.*A implementação da medida resulta da sinalização de dificuldades nestes alunos/crianças.*

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	13	11.8	14	12.7	10	9.1	10	9.1
Discordo	49	44.5	44	40.0	35	31.8	35	31.8
Concordo	44	40.0	47	42.7	55	50.0	55	50.0
Concordo totalmente	4	3.6	5	4.5	10	9.1	10	9.1
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

No que toca à implementação das medidas IA e SAE, a maioria dos professores discorda ou discorda totalmente que resulta da sinalização de dificuldades nestes alunos/crianças. Sobre a implementação das medidas PD e ATP, a maioria concorda que a implementação destas medidas resulta da sinalização de dificuldades nestes alunos.

Os professores foram questionados sobre a influência, eventualmente, negativa no autoconceito destes alunos/crianças. As respostas constam do quadro 31.

Quadro 31.

A implementação da medida tem uma influência negativa no autoconceito destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	22	20.0	23	20.9	25	22.7	23	20.9
Discordo	61	55.5	64	58.2	68	61.8	65	59.1
Concordo	23	20.9	20	18.2	15	13.6	18	16.4
Concordo totalmente	4	3.6	3	2.7	2	1.8	4	3.6
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Sobre este assunto, a maioria dos professores discorda ou discorda totalmente de que a implementação destas medidas influencia negativamente o autoconceito destes alunos. Note-se, no entanto, que 24.5% dos professores, relativamente à implementação da medida ingresso antecipado no 1.º ciclo consideram que a implementação dela tem uma influência negativa no autoconceito destes alunos/crianças.

Procurou-se saber se estas medidas levam a um maior isolamento destes alunos. Os resultados estão plasmados no quadro 32.

Quadro 32.

A implementação da medida leva a um maior isolamento social destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	12	10.9	15	13.6	20	18.2	17	15.5
Discordo	58	52.7	48	43.6	68	61.8	61	55.5
Concordo	34	30.9	41	37.3	21	19.1	28	25.5
Concordo totalmente	6	5.5	6	5.5	1	0.9	4	3.6
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A maior parte dos professores acham que a implementação destas medidas não leva a um maior isolamento destes alunos. No entanto verifica-se uma percentagem significativa de professores que acham o contrário para o IA, SAE e ATP, 36.4%, 42.8% e 29.1%, respetivamente.

No seguimento desta ideia, foi feita a pergunta aos professores se acham que estas medidas diminuem o envolvimento destes alunos nas tarefas escolares. As respostas estão esplanadas no quadro 33.

Quadro 33.

A implementação da medida diminuiu o envolvimento destes alunos/crianças nas tarefas escolares.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	24	21.8	26	23.6	31	28.2	26	23.6
Discordo	61	55.5	61	55.5	66	20.0	64	58.2
Concordo	21	19.1	20	18.2	11	10.0	16	14.5
Concordo totalmente	4	3.6	3	2.7	2	1.8	4	3.6
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Verifica-se, na resposta a esta questão que na implementação das medidas, a maioria dos professores discordam ou discordam totalmente de que diminui o envolvimento destes alunos nas tarefas escolares. Verifica-se, mais uma vez, que é o ingresso antecipado no 1.º ciclo e o salto de ano escolar as medidas que mais reuniram professores que concordam ou concordam totalmente que a implementação destas diminui o envolvimento destes alunos nas tarefas escolares. Esta percentagem é de 22.7% para o IA e 20.9% para o SAE.

Se a implementação destas medidas provoca falhas significativas na aprendizagem destes alunos, foi o que se tentou saber junto dos professores. Os resultados estão no quadro 34.

Quadro 34.

A implementação da medida provoca falhas significativas na aprendizagem destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	24	21.8	24	21.8	35	31.8	28	25.5
Discordo	57	51.8	60	54.5	67	60.9	68	61.8
Concordo	26	23.6	24	21.8	7	6.4	12	10.9
Concordo totalmente	3	2.7	2	1.8	1	0.9	2	1.8
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Os professores discordam ou discordam totalmente e para todas as medidas que a implementação das medidas provoca falhas significativas na aprendizagem destes alunos. O ingresso antecipado no 1.º ciclo e o salto de ano escolar recolhem a maior percentagem de docentes que concordam ou concordam totalmente que a implementação destas medidas provoca problemas a este nível. Assim, 26.3% para o IA e 23.6% para o SAE.

Se os professores consideram que a implementação destas medidas, de um modo geral, não provoca falhas significativas na aprendizagem dos alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem, então será provável que considerem a implementação, destas medidas, uma forma adequada de reconhecer e respeitar as características específicas destes alunos/crianças. Foi justamente o que se quis verificar. Os resultados obtidos estão expressos no quadro 35.

Quadro 35.

A implementação da medida é uma forma adequada de reconhecer e respeitar as características específicas destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	7	6.4	4	3.6	1	0.9	3	2.7
Discordo	33	30.0	26	23.6	10	9.1	16	14.5
Concordo	50	45.5	58	52.7	65	59.1	60	54.5
Concordo totalmente	20	18.2	22	20.0	34	30.9	31	28.2
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Sim, os professores consideram que a implementação destas medidas é uma forma adequada de reconhecer e respeitar as características específicas destes alunos, na sua maioria, concordam ou concordam totalmente com esta ideia. No entanto, 36.4% dos professores discorda ou discorda totalmente que a implementação do ingresso antecipado no 1.º ciclo seja uma forma de reconhecer e respeitar as características específicas destes alunos. O mesmo se passa com 27.2% dos professores inquiridos para a medida salto de ano escolar.

Eventualmente, esta percentagem considerável de professores que discordam desta ideia, será por considerarem que a implementação destas medidas coloca demasiada pressão sobre o desempenho destes alunos/crianças. Foi o que se tentou saber e os resultados estão plasmados no quadro 36.

Quadro 36.

A implementação da medida coloca demasiada pressão sobre o desempenho destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	8	7.3	8	7.3	17	15.5	16	14.5
Discordo	44	40.0	45	40.9	57	51.8	51	46.4
Concordo	43	39.1	42	38.2	32	29.1	36	32.7
Concordo totalmente	15	13.6	15	13.6	4	3.6	7	6.4
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Realmente, e relativamente ao IA, a opinião dos professores está muito dividida. 47.3% dos docentes discordam de que a implementação da medida coloca demasiada pressão sobre o desempenho destes alunos, mas 52.7% considera precisamente o contrário. Situação semelhante se observa no salto de ano escolar, onde 48.2% discorda ou discorda totalmente e 51.8% concorda ou concorda totalmente de que a implementação desta medida coloca demasiada pressão sobre o desempenho destes alunos. Já no PD, a maioria dos professores discorda ou discorda totalmente da ideia e 32.7% pensa que a implementação do plano de desenvolvimento coloca demasiada pressão sobre o desempenho destes alunos. No ATP, 60.9% dos professores discorda que esta medida coloca demasiada pressão sobre o desempenho destes alunos e 39.1% dos professores tem opinião contrária, para esta medida.

Provavelmente esta tendência para se considerar que a implementação das medidas (IA e SAE, principalmente) cria um aumento de pressão sobre estes alunos, também se verifica

quando está em causa as competências sociais. Pelo questionário tentou-se aferir se as competências sociais destes alunos/crianças sofrem alteração positiva. Os resultados obtidos estão no quadro 37.

Quadro 37.

A implementação da medida permite melhorar as competências sociais destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	11	10.0	9	8.2	4	3.6	6	5.5
Discordo	40	36.4	43	39.1	26	23.6	31	28.2
Concordo	54	49.1	51	46.4	69	62.7	61	55.5
Concordo totalmente	5	4.5	7	6.4	11	10.0	12	10.9
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Para todas as medidas os professores, maioritariamente, concordam ou concordam totalmente que a implementação destas medidas permite melhorar as competências sociais dos alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem. No que concerne ao IA, a percentagem de professores que discordam desta ideia ou discordam totalmente é significativa e tem a expressão de 46.4%. Assim como no SAE, 47.3% dos professores também discordam ou discordam totalmente que a implementação desta medida permita melhorar as competências sociais destes alunos. O ATP, também recolhe a percentagem de 33.7% de professores que discordam ou discordam totalmente com esta ideia. Até o PD, recolhe 27.2% de desacordo ou desacordo total com a ideia em causa.

Se a maioria dos professores inquiridos considera que a implementação destas medidas permite melhorar as competências sociais destes alunos assim como também considera que é uma forma adequada de reconhecer e respeitar as características específicas destes alunos, supõe-se que não concordarão, a maioria, que a implementação destas medidas seja desnecessária para dar resposta às necessidades educativas específicas destes alunos/crianças. Os resultados estão expostos no quadro 38.

Quadro 38.

A implementação da medida é desnecessária para dar resposta às necessidades educativas específicas destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	23	20.9	24	21.8	30	27.3	27	24.5
Discordo	50	45.5	58	52.7	63	57.3	63	57.3
Concordo	27	24.5	22	20.0	12	10.9	13	11.8
Concordo totalmente	10	9.1	6	5.5	5	4.5	7	6.4
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

De facto, a maioria dos professores discordam ou discordam totalmente desta ideia e para todas as medidas em estudo. Mas, mais uma vez, no IA, obteve-se uma percentagem considerável de professores (33.6%) que concordam ou concordam totalmente com a ideia de que a implementação desta medida é desnecessária pra dar resposta às necessidades educativas específicas destes alunos. O mesmo acontece com o SAE, com 25.5% dos professores a concordarem ou a concordarem totalmente com esta ideia.

A opinião dos professores dividiu-se quanto à ideia de que a implementação destas medidas (de algumas, principalmente IA e SAE) colocava demasiada pressão sobre o desempenho destes alunos. Provavelmente também se poderá dividir sobre se no geral, a implementação destas medidas provoca um alto nível de ansiedade nestes alunos. Foi o que se quis saber com uma das questões do questionário e cujos resultados estão no quadro 39.

Quadro 39.

A implementação da medida provoca um alto nível de ansiedade nestes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	10	9.1	10	9.1	20	18.2	19	17.3
Discordo	47	42.7	51	46.4	64	58.2	57	51.8
Concordo	42	38.2	41	37.3	24	21.8	29	26.4
Concordo totalmente	11	10.0	8	7.3	2	1.8	5	4.5
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Para todas as medidas, os professores, maioritariamente discordam ou discordam totalmente de que a implementação destas medidas provoque um alto nível de ansiedade nestes alunos. Para a medida IA, a percentagem de professores que concordaram ou concordaram totalmente foi de 48.2%, para o SAE foi de 44.6%, para o ATP foi de 30.9%. Assim uma percentagem significativa de professores consideram que a implementação destas três medidas provoca um alto nível de ansiedade nos alunos.

Pretendeu-se saber a opinião dos professores sobre se a implementação destas medidas permite melhorar a autoconfiança destes alunos. Os resultados estão expressos no quadro 40.

Quadro 40.

A implementação da medida permite melhorar a autoconfiança destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	7	6.4	4	3.6	0	0	2	1.8
Discordo	33	30.0	26	23.6	15	13.6	18	16.4
Concordo	61	55.5	69	62.7	81	73.6	76	69.1
Concordo totalmente	9	8.2	11	10.0	14	12.7	14	12.7
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A maior parte dos professores questionados, concorda ou concorda totalmente com a ideia de que a implementação da medida permite melhorar a autoconfiança dos alunos com capacidades excecionais de aprendizagem. O ingresso antecipado no 1.º ciclo é mais uma vez a medida que maior percentagem tem de professores que consideram que a sua implementação não permite melhorar a autoconfiança dos alunos, esta percentagem é de 36.4%. Relativamente ao SAE, a percentagem dos professores que partilham desta ideia de que a implementação desta medida não permite melhorar a autoconfiança destes alunos, é de 27.2%.

Um dos aspetos que a literatura diz sobre os alunos com capacidades excecionais de aprendizagem é que quando não têm tarefas que os desafiem, deixam de querer esforçar-se. Tendo por base esta ideia questionamos os professores sobre se a implementação destas medidas ajudavam a prevenir a “preguiça mental” destes alunos/crianças. Os resultados constam do quadro 41.

Quadro 41.

A implementação da medida ajuda a prevenir a “preguiça mental” destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	11	10.0	9	8.2	8	7.3	7	6.4
Discordo	40	36.4	27	24.5	18	16.4	21	19.1
Concordo	50	45.5	60	54.5	66	60.0	65	59.1
Concordo totalmente	9	8.2	14	12.7	18	16.4	17	15.5
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Para todas as medidas a percentagem maior vai para os professores que concordam ou concordam totalmente com a ideia de que a implementação destas medidas ajuda a prevenir a “preguiça mental” destes alunos/crianças. No entanto, a percentagem de discordantes (discordo + discordo totalmente) é relevante para todas as medidas, assim obteve-se 46.4%, 32.7%, 23.7% e 25.5% para IA, SAE, PD e ATP, respetivamente.

No questionário, uma questão faz alusão à ideia de que estas medidas ao serem implementadas, pioram o desempenho académico destes alunos. Os resultados estão transcritos no quadro 42.

Quadro 42.

A implementação da medida piora o desempenho académico destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	27	24.5	31	28.2	35	31.8	33	30.0
Discordo	60	54.5	64	58.2	68	61.8	67	60.9
Concordo	20	18.2	14	12.7	7	6.4	9	8.2
Concordo totalmente	3	2.7	1	0.9	0	0	1	0.9
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A maior parte dos professores discorda ou discorda totalmente desta ideia de que a implementação destas medidas piora o desempenho académico dos alunos com capacidades excecionais de aprendizagem. O IA continua a ser a medida que maior percentagem tem de

professores que concordam ou concordam totalmente de que a implementação desta medida piora o desempenho académico destes alunos.

Pedi-se a opinião dos professores quando à ideia de que estas medidas tem um impacto negativo na autonomia destes alunos/crianças na realização das tarefas escolares. Os resultados obtidos estão no quadro 43.

Quadro 43.

A implementação da medida tem um impacto negativo na autonomia destes alunos/crianças na realização de tarefas escolares.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	26	23.6	29	26.4	37	33.6	34	30.9
Discordo	62	56.4	62	56.4	67	60.9	67	60.9
Concordo	20	18.2	19	17.3	6	5.5	7	6.4
Concordo totalmente	2	1.8	0	0	0	0	2	1.8
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Os professores, na sua maior parte, não considera que a implementação destas medidas tenha um impacto negativo na autonomia destes alunos na realização das tarefas. 20% dos professores considera que a implementação do IA tem um impacto negativo nesta matéria e 17.3% é de igual opinião para a implementação do SAE.

Uma questão faz referência à ideia de que a implementação destas medidas pode conduzir a uma pior aceitação destes alunos pelo seu grupo de pares. Os resultados são os que constam do quadro 44.

Quadro 44.

A implementação da medida conduz a uma pior aceitação destes alunos/crianças pelo seu grupo de pares.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	7	6.4	7	6.4	12	10.9	6	5.5
Discordo	55	50.0	46	41.8	68	61.8	63	57.3
Concordo	39	35.5	47	42.7	28	25.5	35	31.8
Concordo totalmente	9	8.2	10	9.1	2	1.8	6	5.5
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

51.8% dos professores consideram que a implementação do salto de ano escolar conduz a uma pior aceitação destas alunos pelo seu grupo de pares. Para todas as outras medidas, os professores, na sua maior parte, não considera que a medida em causa conduza a uma pior aceitação destes alunos pelo seu grupo de pares. Contudo, para o IA, a percentagem de professores que concorda ou concorda totalmente que a implementação desta medida conduz a uma pior aceitação destes alunos pelo seu grupo de pares é de 43.7%, para o PD é de 27.3% e para o ATP é de 37.3%.

No questionário quis-se saber a opinião dos professores sobre se consideram que a implementação destas medidas deveria ser abordada de forma mais clara ou aprofundada na legislação. O quadro 45 diz respeito aos resultados obtidos nesta questão.

Quadro 45.

A implementação da medida deveria ser abordada de forma mais clara ou aprofundada na legislação.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0
Discordo	12	10.9	10	9.1	12	10.9	11	10.0
Concordo	57	51.8	58	52.7	56	50.9	57	51.8
Concordo totalmente	41	37.3	42	38.2	42	38.2	42	38.2
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Quase unanimemente, os professores consideram que a implementação destas medidas deveria ser abordada de forma mais clara ou aprofundada na legislação. Nenhum professor discordou totalmente desta ideia e a medida que obteve uma percentagem maior de professores a discordar foi o IA e o PD, com 10.9% dos professores.

No que diz respeito à conceção de que a implementação destas medidas permite mais rapidamente resolver problemas de desmotivação pelas tarefas escolares destes alunos/crianças, foi também questionado. Os resultados das respostas dos professores estão no quadro 46.

Quadro 46.

A implementação da medida permite mais rapidamente resolver problemas de desmotivação pelas tarefas escolares destes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	8	7.3	6	5.5	3	2.7	4	3.6
Discordo	36	32.7	29	26.4	14	12.7	20	18.2
Concordo	52	47.3	60	54.5	75	68.2	64	58.2
Concordo totalmente	14	12.7	15	13.6	18	16.4	22	20.0
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A maioria dos professores concorda ou concorda totalmente com esta ideia. Mas, a percentagem de professores a discordar e a discordar totalmente é, para IA, SAE, PD e ATP de 40%, 31.9%, 15.4% e 21.8%, respetivamente.

Numa das questões, é afluída a ideia de que estas medidas incentivam a rejeição social destes alunos/crianças pelos colegas. As respostas dos professores estão transcritas no quadro 47.

Quadro 47.

A implementação da medida incentivativa a rejeição social destes alunos/crianças pelos colegas.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	14	12.7	15	13.6	16	14.5	17	15.5
Discordo	61	55.5	54	49.1	71	64.5	68	61.8
Concordo	31	28.2	37	33.6	23	20.9	22	20.0
Concordo totalmente	4	3.6	4	3.6	0	0	3	2.7
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

De um modo geral, os professores consideram que a implementação destas medidas não incentivativa a rejeição social destes alunos pelos colegas. Pese embora os 31.8% de docentes a considerarem a implementação do ingresso antecipado no 1.º ciclo como incentivadora da rejeição social destes alunos pelos colegas. O mesmo acontece com 37.2% de professores em relação ao SAE. 20.9% para o PD e 22.7% para o ATP.

Nas escolas portuguesas a implementação destas medidas é muito reduzida. Por isso, perguntou-se a opinião dos professores sobre a fraca aceitação que este tipo de medidas tem no seio dos professores. Os resultados estão patentes no quadro 48.

Quadro 48.

A implementação da medida tem uma fraca aceitação por parte de professores e educadores.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	9	8.2	12	10.9	13	11.8	10	9.1
Discordo	38	34.5	36	32.7	51	46.4	47	42.7
Concordo	56	50.9	55	50.0	39	35.5	44	40.0
Concordo totalmente	7	6.4	7	6.4	7	6.4	9	8.2
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Em relação às medidas: ingresso antecipado no 1.º ciclo e salto de ano escolar, os professores reconhecem que têm uma fraca aceitação por parte dos professores e educadores. Mesmo assim há 42.7% de professores que consideram que o IA não tem uma fraca aceitação por parte dos docentes e 43.6% de professores que acham o mesmo para o SAE.

Em relação às medidas: plano de desenvolvimento/enriquecimento e agrupamento em tempo parcial, os professores têm opinião de que estas medidas não têm uma fraca aceitação por parte dos professores. Mas, para estas medidas e, respetivamente, 41.9% e 48.2% dos professores consideram que a implementação destas medidas tem fraca aceitação por parte dos docentes.

Confronta-se os professores com a ideia de que a implementação destas medidas pode provocar algumas dificuldades de adaptação, mas apenas no momento (não a longo prazo). Os resultados estão evidenciados no quadro 49.

Quadro 49.

A implementação da medida pode provocar algumas dificuldades de adaptação, mas apenas no momento (não a longo prazo).

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	6	5.5	6	5.5	11	10.0	9	8.2
Discordo	31	28.2	30	27.3	40	36.4	41	37.3
Concordo	69	62.7	72	65.5	59	53.6	58	52.7
Concordo totalmente	4	3.6	2	1.8	0	0	2	1.8
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A maioria dos professores tem opinião de que a implementação destas medidas pode provocar algumas dificuldades de adaptação, mas apenas no momento (não a longo prazo). Mas, para o IA, SAE, PD e ATP, há 33.7%, 32.8%, 46.4% e 45.5% de professores, respetivamente, que discordam ou discordam totalmente da ideia de que a implementação destas medidas pode provocar algumas dificuldades de adaptação, mas apenas no momento (não a longo prazo).

A implementação destas medidas é mais preventiva do que remediativa das dificuldades manifestadas por estes alunos/crianças, foi o que se pretendeu saber junto dos professores, os resultados estão no quadro 50.

Quadro 50.

A implementação da medida é mais preventiva do que remediativa das dificuldades manifestadas por estes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	5	4.5	4	3.6	6	5.5	4	3.6
Discordo	55	50.0	54	49.1	53	48.2	53	48.2
Concordo	48	43.6	51	46.4	49	44.5	51	46.4
Concordo totalmente	2	1.8	1	0.9	2	1.8	2	1.8
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Para todas as medidas, os professores consideraram, na sua maioria, que a implementação destas medidas é mais remediativa do que preventiva. Apesar de as opiniões estarem divididas. Repare-se que para o IA, há 45.4% de professores a defenderem que a implementação desta medida é mais preventiva do que remediativa. Acontece também com 47.3% de professores para o SAE, com 46.3% de professores para o PD e 48.2% dos professores para o ATP.

Pedi-se para os docentes dizerem se há mais vantagens do que prejuízos para estes alunos/crianças, com a implementação deste tipo de medidas. As respostas estão no quadro 51.

Quadro 51.

A implementação da medida traz mais vantagens do que prejuízos para estes alunos/crianças.

	IA		SAE		PD		ATP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Válido								
Discordo totalmente	8	7.3	4	3.6	4	3.6	4	3.6
Discordo	31	28.2	30	27.3	7	6.4	15	13.6
Concordo	59	53.6	63	57.3	70	63.6	66	60.0
Concordo totalmente	12	10.9	13	11.8	29	26.4	25	22.7
Total	110	100	110	100	110	100	110	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A maioria dos professores consideram que a implementação de todas estas medidas traz mais vantagens do que prejuízos para estes alunos/crianças. Embora haja 35.5% dos professores que consideram que a implementação do IA traz mais prejuízos do que benefícios para estes alunos/crianças. Relativamente ao SAE, há 30.9% de professores que também consideram haver mais prejuízos do que benefícios para estes alunos com a implementação desta medida.

Quando se analisam as respostas nas dimensões académica, socio-afetiva e globalmente para cada medida educativa, verifica-se o expresso no quadro 52.

Quadro 52.

Percepções de acordo com as dimensões académica, socio-afetiva e global nas quatro medidas educativas.

<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Min. - Máx.</i>
<i>Académica</i>			
IA	35.6	7.4	17 - 50
SAE	36.8	7.0	18 - 50
PD	40.5	5.1	26 - 52
ATP	39.1	6.2	19 - 52
<i>Socio-afetiva</i>			
IA	34.5	6.3	17 - 49
SAE	34.8	6.5	16 - 50
PD	38.3	5.0	18 - 50
ATP	37.3	5.6	18 - 50
<i>Global</i>			
IA	70.0	13.1	40 - 98
SAE	71.6	12.8	39 - 100
PD	78.9	9.6	48 - 100
ATP	76.3	11.2	46 - 101
<i>Total (n)</i>	110		

Nota: Min. - mínimo; Máx. - máximo; n - frequência absoluta.

Os resultados mostram que, para qualquer uma das dimensões, a média é superior à mediana, o que significa que, no geral, os professores tendem a estar mais de acordo do que em desacordo com o impacto favorável de cada medida, seja em termos académicos, seja no desenvolvimento psicossocial. Destaca-se, no entanto, a obtenção de médias mais baixas na dimensão socio-afetiva, comparativamente com o domínio académico, os quatro tipos de medidas educativas consideradas. Assim, verifica-se uma tendência geral nos professores para

perceções menos positivas sobre o impacto no desenvolvimento socioemocional da implantação destas medidas.

Ainda com base na análise dos resultados apresentados no quadro 52, pode constatar-se que a diferença entre o impacto académico e psicossocial, na percepção dos professores, é menor entre as médias obtidas no ingresso antecipado no 1.º ciclo (1,1 pontos) do que nas médias obtidas nas restantes medidas. Isto significa que, relativamente ao IA, existe uma tendência para uma opinião mais convergente sobre os efeitos académicos e socioemocionais desta medida, quando comparada com as restantes, em que os valores médios se distanciaram mais nas duas áreas (em particular, esta divergência é mais notória nos Planos de Desenvolvimento).

De um modo geral, a aplicação da entrada antecipada na escolaridade é a medida que recolhe uma atitude menos positiva por parte dos docentes, tanto do ponto de vista académico como do socio-afetivo. Nas outras medidas (SAE, PD e ATP), os professores têm uma percepção mais positiva em termos académicos, daí que quando analisadas separadamente as duas dimensões, a diferença entre elas seja maior do que em relação à medida que recolhe uma conceção menos positiva (IA).

No sentido de analisar se as percepções dos sujeitos divergem consoante o género, apresentam-se no quadro 53 os resultados obtidos no questionário, tomando esta variável.

Quadro 53.

Percepções de acordo com as dimensões académica, socio-afetiva e total nas quatro medidas educativas, por género.

<i>Dimensões</i>	<i>género</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Min. - Máx.</i>
<i>Académica</i>				
IA	F	35.9	7.6	17 - 50
	M	34.7	6.8	19 - 46
SAE	F	37.4	6.9	18 - 50
	M	35.3	7.1	19 - 48
PD	F	40.8	5.6	26 - 52
	M	39.8	3.3	31 - 46
ATP	F	39.5	6.3	19 - 52
	M	37.7	5.9	19 - 47
<i>Socio-afetiva</i>				
IA	F	34.9	6.4	18 - 49
	M	33.2	5.9	17 - 40
SAE	F	35.3	6.7	18 - 50
	M	33.0	5.9	16 - 41
PD	F	38.7	5.3	18 - 50
	M	37.3	3.8	28 - 44
ATP	F	37.6	5.8	18 - 50
	M	36.2	5.0	25 - 44
<i>Global</i>				
IA	F	70.8	13.4	42 - 98
	M	67.9	12.0	40 - 85
SAE	F	72.7	12.9	40 - 100
	M	68.3	12.3	39 - 86
PD	F	79.4	10.4	48 - 100
	M	77.1	6.4	64 - 90
ATP	F	77.1	11.5	46 - 101
	M	73.9	10.2	46 - 90
	<i>Total (n) F</i>	83		
	<i>Total (n) M</i>	27		

Nota: F - género feminino; M - género masculino; Min. - mínimo; Máx. - máximo; n - frequência absoluta.

Verifica-se que para todas as medidas e em todas as dimensões, a percepção das professoras é mais positiva do que a dos professores. Embora em ambos os casos seja uma percepção positiva, isto é, favorável à implementação das medidas. No domínio académico, as medidas

que têm a menor diferença de percepção entre género feminino e masculino é o PD e o IA; o PD recebe dos professores (ambos os géneros) a percepção mais positiva, enquanto a IA é a medida sobre a qual têm uma percepção menos positiva. Daí que se possa dizer que são as medidas que aparecem nos extremos das opiniões (percepções) aquelas onde a diferença de géneros menos se faz notar. No domínio socio-afetivo, a diferença é menor na percepção de ambos os sexos no PD no ATP. Sendo precisamente estas medidas as que do ponto de vista de ambos os sexos as que obtiveram uma percepção mais positiva em relação a este domínio.

A área geográfica, rural ou urbana, em que o estabelecimento de ensino se insere, onde leciona o docente, poderá ter alguma influência nos resultados. Assim, apresentam-se no quadro 54 os resultados obtidos em cada uma das regiões.

Quadro 54.

Percepções de acordo com as dimensões académica, socio-afetiva e total nas quatro medidas educativas, por área geográfica do estabelecimento de ensino onde leciona.

<i>Dimensões</i>	AG	Média	Desvio Padrão	Min. - Máx.
<i>Académica</i>				
IA	U	35.5	7.9	18 - 50
	R	35.8	6.6	17 - 49
SAE	U	36.2	7.7	18 - 50
	R	38.0	5.4	23 - 49
PD	U	40.8	5.3	26 - 52
	R	40.0	4.8	30 - 51
ATP	U	39.1	6.8	19 - 52
	R	39.0	5.0	29 - 52
<i>Socio-afetiva</i>				
IA	U	34.5	6.6	17 - 49
	R	34.4	5.8	18 - 45
SAE	U	34.2	6.7	16 - 50
	R	35.9	6.1	18 - 46
PD	U	38.9	4.8	27 - 50
	R	37.4	5.3	18 - 49
ATP	U	37.5	5.7	25 - 50
	R	37.0	5.5	18 - 49
<i>Global</i>				
IA	U	70.0	14.0	40 - 98
	R	70.2	11.4	43 - 93
SAE	U	70.4	13.7	39 - 100
	R	73.8	10.8	46 - 95
PD	U	79.7	9.5	53 - 100
	R	77.4	9.6	48 - 100
ATP	U	76.6	12.0	46 - 100
	R	75.7	9.7	48 - 101
	<i>Total (n) U</i>	71		
	<i>Total (n) R</i>	39		

Nota: AG - área geográfica; U - urbana; R - rural; Min. - mínimo; Máx. - máximo; n - frequência absoluta.

Pela observação dos resultados, não há diferenças significativas na percepção das medidas educativas para alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem, entre professores que lecionam em escolas em áreas geográfica rurais ou urbanas. A maior diferença, observa-se na

dimensão académica, no SAE, onde os docentes das regiões rurais têm uma percepção mais positiva do que os das regiões urbanas. Não se poderá afirmar que, globalmente, os professores desta ou daquela área geográfica têm percepções mais ou menos positivas sobre as medidas educativas em análise.

Uma das hipóteses avançadas diz respeito ao facto de que os professores com formação na área da sobredotação poderão ter uma percepção mais positiva sobre a aplicação das medidas. Os resultados desta análise estão plasmados no quadro 55.

Quadro 55.

Percepção de acordo com as dimensões académica, socio-afetiva e global dos professores com formação e sem formação nesta área.

<i>Dimensões</i>	<i>Formação</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Min. - Máx.</i>
<i>Académica</i>				
IA	S	35.1	6.5	24 - 49
	N	35.8	7.7	17 - 50
SAE	S	35.8	7.0	25 - 49
	N	37.1	7.0	18 - 50
PD	S	40.0	6.6	26 - 51
	N	40.7	4.7	31 - 52
ATP	S	38.4	6.4	28 - 52
	N	39.2	6.2	19 - 52
<i>Socio-afetiva</i>				
IA	S	34.6	6.3	18 - 44
	N	34.4	6.4	17 - 49
SAE	S	34.7	7.4	18 - 46
	N	34.8	6.3	16 - 50
PD	S	37.7	6.9	18 - 49
	N	38.5	4.4	28 - 50
ATP	S	35.8	7.4	18 - 49
	N	37.6	5.1	25 - 50
<i>Global</i>				
IA	S	69.7	12.2	48 - 93
	N	70.2	13.2	40 - 98
SAE	S	70.5	13.8	48 - 95
	N	71.9	12.6	39 - 100
PD	S	77.7	13.1	48 - 100
	N	79.2	8.5	62 - 100
ATP	S	74.2	13.4	48 - 101
	N	76.9	10.6	46 - 100
	<i>Total (n) S</i>	23		
	<i>Total (n) N</i>	87		

Nota: S - tem formação na área; N - não tem formação na área; Min.- mínimo; Máx.- máximo; n - frequência absoluta.

Verifica-se, neste estudo, que na dimensão académica, a percepção do SAE é mais positiva para os professores que não têm formação nesta área do que para os que têm formação. Na

dimensão socio-afetiva verifica-se também uma pequena diferença, sendo a percepção dos docentes sem formação específica nesta área mais positiva para a implementação do PD. O mesmo acontece, nesta dimensão para o ATP. Quando se analisa, globalmente, são justamente estas medidas (PD E ATP) onde se verifica a maior diferença. De resto, não se encontram diferenças significativas na percepção dos professores com formação na área da sobredotação dos que não têm formação nesta área, globalmente, os professores que não têm formação na área da sobredotação têm uma percepção mais positiva sobre a implementação das medidas do que aqueles que têm formação.

Associou-se as variáveis idade do docente, tempo de serviço e número de alunos (que já foram alvo da aplicação destas medidas), para se tentar aferir se a percepção em relação à aplicação das medidas em estudo, seriam mais favoráveis à medida que a experiência é maior e o número de alunos também maior. Os resultados estão no quadro 56.

Quadro 56.

Resultados da correlação de Pearson entre as variáveis idade, tempo de serviço e número de alunos que foram alvo das medidas educativas

Dimensões			Idade	Tempo serviço	n.º alunos
Académica					
IA	<i>r</i>		-.045	-.072	.037
	<i>P</i>		.639	.454	.082
SAE	<i>r</i>		-.099	-.126	-.019
	<i>P</i>		.302	.188	.905
PD	<i>r</i>		.101	.095	-.022
	<i>p</i>		.291	.325	.886
ATP	<i>r</i>		-.060	-.034	-.264
	<i>p</i>		.534	.725	.084
Socio-afetiva					
IA	<i>r</i>		.009	.017	-.025
	<i>P</i>		.926	.860	.874
SAE	<i>r</i>		-.092	-.081	-.051
	<i>P</i>		.339	.401	.744
PD	<i>r</i>		.169	.197	-.083
	<i>p</i>		.077	.039	.592
ATP	<i>r</i>		-.006	.066	-.457
	<i>P</i>		.951	.491	.002
Global					
IA	<i>r</i>		-.021	-.033	.010
	<i>P</i>		.826	.735	.947
SAE	<i>r</i>		-.101	-.110	-.037
	<i>P</i>		.294	.253	.810
PD	<i>r</i>		.143	.154	-.053
	<i>p</i>		.136	.109	.733
ATP	<i>r</i>		-.036	.015	-.376
	<i>p</i>		.709	.879	.012
	<i>n</i>		110	110	44

Nota: *r* - Coeficiente de correlação de Pearson; *p* - Significância; *n* - frequência absoluta.

Como se pode verificar pela análise da correlação de Pearson, o coeficiente de correlação é positivo e tem significado estatístico para a medida PD na dimensão socio-afetiva ($r = .197$, $p < .05$); significando isto que quanto mais tempo de serviço tem o professor, mais positiva é a sua percepção em relação à dimensão socio-afetiva da implementação da medida plano de

desenvolvimento (PD). Foi verificada uma correlação negativa entre o número de alunos que já usufruíram de medidas educativas (em estudo) e a percepção menos positiva dos professores face à dimensão socio-afetiva do ATP ($r = -.457, p < .01$); neste caso, quanto mais alunos (nestas condições) tiveram os professores, menos positiva é a sua percepção de implementação desta medida. Outra correlação negativa observada foi relativamente ao número de alunos e ao impacto global da medida ATP ($r = -.376, p < .05$); neste caso, globalmente, os professores têm percepção menos positiva sobre o ATP quando têm mais alunos que usufruíram destas medidas.

Realizou-se o teste *t-student* (design entre-sujeitos) para se analisar o significado estatístico das diferenças de médias nas pontuações obtidas segundo a variável género. Os resultados do *t-test* estão transcritos no quadro 57.

Quadro 57.

Resultados do t-test para diferenças de género.

Dimensões	<i>t</i>	<i>p</i>
Académica		
IA	.706	.482
SAE	1.358	.177
PD	.886	.378
ATP	1.265	.208
Socio-afetiva		
IA	1.196	.234
SAE	1.602	.112
PD	1.188	.237
ATP	1.185	.239
Global		
IA	.975	.332
SAE	1.555	.123
PD	1.095	.276
ATP	1.296	.198
df	108	

Nota: *t* - valor do teste *t-student*; *p* - significância ; df - grau de liberdade.

Neste caso, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para nenhuma das medidas e dimensões.

Realizou-se também o teste *t-student* (*design* entre-sujeitos) para se comparar os dois grupos de docentes relativamente à área geográfica onde lecionam, em relação à percepção sobre as várias medidas, nas suas diversas dimensões, aferindo-se se existe ou não evidência estatística para afirmar que as percepções dos docentes não variam consoante a sua escola esteja numa área rural ou urbana. Os resultados constam do quadro 58.

Quadro 58.

Resultados do t-test para diferenças de área geográfica.

Dimensões		<i>t</i>	<i>p</i>
Académica			
IA		.211	.833
SAE	(df = 90)	1.404	.163
PD		.774	.440
ATP		.121	.904
Socio-afetiva			
IA		.043	.966
SAE		1.282	.203
PD		1.510	.134
ATP		.644	.521
Global			
IA		.099	.922
SAE		1.345	.181
PD		1.203	.232
ATP		.391	.697
df	108		

Nota: *t* - valor do teste *t-student*; *p* - significância ; df - grau de liberdade.

Como se pode constatar, não se verificaram diferenças significativas na percepção da aplicação das medidas em estudo, entre estes dois grupos de docentes (área urbana e área rural).

Foram também analisadas eventuais diferenças nas percepções dos professores, em função da sua formação na área da sobredotação (se têm formação ou não nesta área). Os resultados constam do quadro 59.

Quadro 59.

Resultados do t-test para diferenças na formação na área da sobredotação.

Dimensões		t	p
Académica			
IA		.353	.725
SAE		.780	.437
PD	(df = 28)	.463	.647
ATP		.607	.545
Socio-afetiva			
IA		.102	.919
SAE		.063	.950
PD	(df = 27)	.524	.604
ATP	(df = 28)	1.111	.276
Global			
IA		.151	.881
SAE		.456	.650
PD	(df = 27)	.513	.612
ATP	(df = 30)	.895	.378
df	108		

Nota: t - valor do teste *t-student*; p - significância ; df - grau de liberdade.

Não se verificaram diferenças com significado estatístico entre os dois grupos de docentes (com e sem formação na área da sobredotação) relativamente à sua percepção sobre a implementação das medidas em estudo.

3.2. Discussão.

Neste estudo empírico, a tendência de resposta dos professores face às medidas educativas para alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem, segue a de outros estudos, quer em Portugal, quer noutros países, Gross na Austrália, 1992, Heinbokel na Alemanha, 1997; Southern e Jones nos Estados Unidos da América, 1991; e, ainda, Townsend e Patrick na Nova Zelândia, 1993; ou Prieto, Bermejo, Ferrándiz, Sainz, Fernandez & Ferrando em Espanha, 2008; em Portugal, Oliveira, 2007; Oliveira e Almeida, 2010. Isto é, os professores, maioritariamente, não estão contra as medidas educativas para alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem, nem as consideram, de um modo geral, lesivas de um processo de ensino aprendizagem harmonioso e eficaz.

Constatou-se, da observação dos dados obtidos neste estudo, que há uma diferença na percepção que os professores fazem das medidas especiais para alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem, de acordo com o domínio em análise. Assim, mesmo sendo a média francamente positiva, há uma percepção mais positiva no que concerne à dimensão académica do que, propriamente, à socio-afetiva. Aliás, estudos como os de Neihart (2006) ou mesmo de VanBoxtel e Mönks (1992) referem que algumas medidas que constituem a resposta educativa a alunos sobredotados, poderão interferir na sua autoimagem e autoestima, tendo por isso, implicações socio-afetivas negativas. De todas as medidas educativas, o ingresso antecipado é, sem dúvida, a que recolhe menos simpatia, apesar de os professores, na sua maioria, perceberem a sua implementação positivamente. As duas medidas que os professores consideraram que tiveram impacto negativo no aluno, foram justamente, o IA e o SAE.

Relativamente à análise por género, isto é, obtenção de resultados diferentes na percepção entre professores do género masculino e do género feminino, verificaram-se algumas diferenças. As professoras (género feminino) têm, no geral, uma percepção mais positiva relativamente à implementação das medidas educativas para alunos sobredotados do que os professores (género masculino). Já Martín, Barroso e Martín (2005) num estudo comparativo que fizeram entre as percepções dos dois géneros, concluíram que as mulheres tendiam a apresentar um maior conhecimento sobre sobredotação e atitudes mais positivas face a ela, apresentando uma conceção mais global e mostraram-se capazes de desenhar uma resposta educativa para sobredotados, referindo recursos e estratégias adequadas. Os homens, por outro lado, estariam mais presos aos estereótipos associados a este conceito. No entanto, no presente estudo empírico, a diferença de percepção entre género masculino e género feminino não é estatisticamente significativa. Isto poderá ser por que a classe docente portuguesa, emancipou-se deste ponto de vista, não havendo diferenças significativas nas percepções entre

homens e mulheres, fruto do facto de a esmagadora maioria dos docentes serem mulheres e influenciarem com a sua percepção a dos docentes do género masculino. A diferença de percepção não ser estatisticamente significativa também poderá ser explicada por o número de participantes ser reduzido, apesar de, percentualmente, a representatividade dos dois géneros, estar muito próximo do da população docente portuguesa.

A área geográfica, rural ou urbana, poderia influenciar a percepção dos professores, uma vez que constituem realidades escolares diferentes. Neste estudo, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas na percepção das medidas IA, SAE, PD e ATP, entre docentes de estabelecimentos de ensino em área rural ou urbana. Este facto poderá ser explicado pelo facto de os professores serem uma classe profissional em permanente mobilidade, isto é, conhecem realidades escolares muito diversas pois, de um modo geral, já trabalharam em áreas geográficas distintas e, por isso, a eventual diferença que poderia existir é contaminada pela experiência noutras escolas. Outra possível explicação prende-se com o facto de muitos professores que estão a lecionar em áreas rurais, viverem em áreas urbanas e vice-versa, daí que possa não haver uma percepção “ruralista” ou “urbanista”, propriamente dita.

A formação na área da sobredotação a professores pode constituir um garante de uma nova visão sobre o assunto. Não se pode compreender o que não se conhece e, como tal, só se poderá ter uma visão objetiva da sobredotação se se conhecer o seu construto. Seria pois de esperar que os docentes que tenham formação nesta área tivessem uma percepção mais positiva sobre as medidas que constituem uma resposta educativa a alunos sobredotados no sistema de ensino português. Tal não se verificou neste estudo. Aliás, globalmente, pese embora a diferença não tenha significado estatístico, os professores sem formação têm uma percepção da implementação das medidas mais positiva do que os que têm formação. Isto poderá ser explicado por o número de professores com formação nesta área ser reduzido (23 professores). Ou a formação não está a ser eficaz na desconstrução de ideias pré-concebidas, não dando lugar a uma mudança concetual.

Conclusão

A resposta educativa do sistema de ensino de Portugal a alunos sobredotados está longe daquilo que seria desejável para um país europeu. As nossas escolas não são, todavia, promotoras de todas as formas de sobredotação, como é diretiva da EU para os seus Estados membros. Para esta realidade, contribui a falta de sinalização das crianças/alunos sobredotados, a falta de acompanhamento, nomeadamente de equipas multidisciplinares nas escolas, desde o 1.º ciclo e a falta de formação nesta área dos professores, que ainda subsiste.

As medidas que a lei preconiza para atendimento a alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem são o ingresso antecipado no 1.º ciclo, o salto de ano escolar, o plano de desenvolvimento/enriquecimento e o agrupamento a tempo parcial. Estas medidas são, no entanto, aplicadas muito residualmente nas escolas, já que a população escolar terá 3 a 10% de crianças e jovens sobredotados, segundo o Documento de Trabalho sobre medidas específicas para promover todas as formas de sobredotação nas escolas da Europa, da Comissão Europeia. De todas estas medidas, apenas os planos de desenvolvimento têm alguma expressão nas práticas educativas das escolas. Importa compreender a razão, ou as razões, destas medidas não serem amplamente aplicadas, comprometendo o direito dos alunos sobredotados a uma educação que efetivamente garanta o seu sucesso escolar e que desenvolva as suas capacidades e aptidões de forma a tornar-se um membro útil à sociedade e ao desenvolvimento da mesma.

Este trabalho pretendeu dar um contributo, ao tentar descrever as perceções que os professores têm sobre o atendimento aos alunos sobredotados no atual sistema de ensino, para o conhecimento da realidade portuguesa, nesta matéria. Enquadrando este estudo em outros que se estão a fazer nos Estados Unidos e Austrália, entre outros. Deste estudo conclui-se que de um modo geral, a perceção dos professores à implementação das medidas educativas para alunos sobredotados é francamente positiva. Daí que neles talvez não resida a causa de estas medidas não serem aplicadas e amplamente utilizadas nas escolas portuguesas. Talvez a ou as razões que presidem a esta falta de acompanhamento destes alunos resida facto de não existir um acompanhamento dos alunos desde o ensino pré-escolar por equipas multidisciplinares que possam despistar esta e outras situações, de molde a possibilitar a construção de respostas educativas que promovam o desenvolvimento integral da criança e ao ritmo que lhe for mais favorável.

Este estudo teve como limitações o número de participantes ter sido apenas de 110 docentes e como tal, carece de um maior aprofundamento quer em termos de número de docentes

quer na sua distribuição por regiões do País. Pois o número de professores da região sul que respondeu ao inquérito foi reduzido. Assim poder-se-ia ficar com uma noção mais abrangente do objeto de estudo.

Referências bibliográficas

- Acereda, A., & Sastre, S. (1998). *La superdotación: personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid Sintesis.
- Alencar, E. M. L. S. (1994). Perspectivas e desafios da educação do superdotado. In *Tendências e desafios da educação especial* (pp.104-124). Brasília: MEC.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 371-378.
- Almeida, L. S. & Nogueira, C. (1988). As perceções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Jornal de Psicologia*, 7(1), 10-13.
- Antunes, A. M. P. (2008, May 26). O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: um programa de enriquecimento numa escola inclusiva. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Antunes, A. M. P., & Almeida, L. S. (2009). Práticas educativas na sobredotação: Diferenciação curricular e estratégias complementares. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(1), 157-168.
- Antunes, A. M. P., & Almeida, L. S. (2011). Os programas de enriquecimento como resposta aos alunos sobredotados numa escola inclusiva: fundamento e construção do programa "MAIS." Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11756>
- Antunes, F. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: A formação de professores dos princípios comuns ao ângulo português. *Perspectiva*, 25(2), 425-468.
- Benbow, C. P. (1991). Meeting the needs of gifted students through use of acceleration. In M. Wang, M. Reynolds, & H. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research & Practice: Emerging programs*, 4 (pp. 23-36). Dublin: Emerald Group.
- Benito, Y. (1994). Definición, pautas de identificación y edicación para padres y profesores. In Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alunos superdotados* (pp.79-93). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Brody, L. E., & Benbow, C. P. (2004). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? In L. E. Brody & S. M. Reis (Eds.), *Grouping and Acceleration Practices in Gifted Education* (pp. 57-67). California: Corwin press.
- Busse, T. V., Dahme, G., Wagner, H., & Wiczerkowski, W. (1986). Teacher perceptions of highly gifted students in the United States and West Germany. *Gifted Child Quarterly*, 30(2), 55-60.
- Clark, K. B. (1992). *Growing up gifted*. New York: MacMillan
- Colangelo, N., Assouline, S. G., Marron, M. A., Castellano, J. A., Clinkenbeard, P. R., Rogers, K., Calvert, E., et al. (2010). Guidelines for Developing an Academic Acceleration Policy. National Work Group on Acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 180-203.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. U. M. (2004). *A Nation Deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). Belin-Blank Center for Gifted Education, University of Iowa.

- Copenhaver, R. W., & Mc Intyre, D. J. (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*, 14(3), 151-153.
- Crombie, G., Bouffard-Bouchard, T., & Schneider, B. H. (1992). Gifted Programs: Gender Differences in Referral and Enrollment. *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 213-214.
- DaSilva, M. (2000). Sobredotação: Conceito, formas de identificação e intervenção. In L. Almeida, E. P. Oliveira & A.S. Melo (Coord.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*, (pp. 37-42). Braga: ANEIS.
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de estatística e Educação (DSEE) e Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS), (agosto 2012). *Perfil do docente 2010/2011*. Lisboa. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Dunn, L. M. (1975). *Crianças excepcionais: Seus problemas, sua educação* (pp. 1-39). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development* (pp. 45-53). Philadelphia: Taylor and Francis.
- Endepohls-Ulpe, M. & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16 (2), 219-228.
- Ford, D. Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education*, 32 (1), 11-14.
- Ericsson., K. A., & Lehmann, A. C. (2003). Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Eurydice European Unit. (2006). *Medidas educativas para promover todas as formas de sobredotação nas escolas da Europa*. (Documento de trabalho/2006). Bruxelas. Comissão Europeia.
- Feldhusen, J. F. (1991). Full-time classes for gifted youth. *Gifted Child Today*, 14 (5), 10-13.
- Feldhusen, J. F., Proctor, T. B., & Black, K. N. (2002). Guidelines for grade advancement of precocious children. *Roeper Review*, 24(3), 169-171.
- Fennema, E., Peterson, P. L., Carpenter, T. P., & Lubinski, C. A. (1990). Teachers' Attributions and Beliefs about Girls, Boys, and Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 21(1), 55-69.
- Fenneman, E. (1980). Sex related differences in mathematics achievement: where and why? In L. H. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), *Women and the mathematical mystique* (pp. 76-93). Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Ford, D. Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education*, 32 (1), 11-14.
- Freeman, J. (1991). *Gifted Children Growing up*. London: Cassell.
- Freeman, J. (1996). Self-reports in Research on High Ability. *High Ability Studies*, 7, 1-10.

- Gagné, F. (1997). Critique of Morelock's (1996) definitions of giftedness and talent. *Roeper Review*, 20(2), 76-85.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2007). Ten Commandments for Academic Talent Development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93-118.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21 (2), 81-99.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Genovard, C. & Castelló, A. (1990). *El limite superior: Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Barcelona: Pirámide.
- Gowan, J. D., & Torrance, E. P. (1971). *Educating the ablest*. Itasca, Ill.: Peacock.
- Greene, M. J. (2003). Gifted Adolescent Social and Emotional Development: Teachers Perceptions and Practices. *Roeper Review*, 26(1), 67-81.
- Grinder, R. E. (1993). The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses and mental test scores we have know them. In F. D. Horowitzs & M. O'Brien (Eds). *The gifted and talented: developmental perspectives* (4th ed.), (p. 5-35). Washington: APA.
- Gross, M. U. M. (2004). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. In L. E. Brody & S. M. Reis (Eds.), *Grouping and Acceleration Practices in Gifted Education* (pp. 13-31). California: Corwin press.
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration, *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429.
- Heinbokel, A. (1997). Acceleration through grade skipping in Germany. *High Ability Studies*, 8, 61-77.
- Hishinuma, E. & Tadaki, S. (1996). Addressing diversity of the gifted at risk: Characteristics for identification. *Gifted Child Today*, 19(5), 20-50.
- Hoogeveen, L. (2000). Academic acceleration in Dutch schools: The social-emotional functioning of accelerated and nonaccelerated gifted children and adolescents. 7th ECHA conference Debrecen, Hungary, 18-22 August.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30-59.

- Howley, C. B., & Howley, A. A. (2002). A personal record: Is acceleration worth the effort? *Roeper Review*, 24(3), 134-136.
- Kaplan, S. (1979). *Inservice training manual: Activities for developing curriculum for the gifted and talented*. Ventura, CA: National State Leadership Training Institute.
- Karlssohn, J. L. (1974). *Inheritance of creative intelligence*. Chicago: Nelson-Hall.
- Karlssohn, J. L. (1984). Creative intelligence in relatives of mental patients. *Hereditas*, 100, 83-86.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2005). *Educating Exceptional Children* (p. 656-661). Wadsworth Publishing.
- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (2002). Ability grouping. In N. Colangelo & D. G. A. (Eds.), *Handbook on Gifted Education* (pp. 230-242). Boston: Allyn & Bacon.
- Lee, L. (1999). Teachers' Conceptions of Gifted and Talented Young Children. *High Ability Studies*, 10(2), 183-196.
- Lombardo, J. R. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: EOS.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55(1), 137-150.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, 19(1), 78-90.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen Systems.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to de congres of United States by the U. S. commissioner of the education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? *Questões antigas e soluções modernas? Laboratório Psicologia*, 4, 65-90.
- Martín, L. C., Barroso, J. J. & Martín, P. A. (2005). Estudio sobre conocimiento y actitudes hacia la sobreditación de los alumnos del CAP en la Universidad de Huelva en función al sexo. *Sobredotatação*, 6, 209-219.
- Martinez, L. F., & Ferreira, A. I. (2010). *Análise de Dados com SPSS: Primeiros Passos (3a Edição)*. Lisboa: Escolar Editora.
- McCoach, D. B., O'Connell, A. A., & Levitt, H. (2006). Ability Grouping Across Kindergarten Using an Early Childhood Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 339-346.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2005). Programa de enriquecimento escolar "Odisseia": uma proposta de desenvolvimento dos talentos no 2o ciclo de escolaridade. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4207>

- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2010). A investigação em Portugal em torno da sobredotação e da excelência: análise a partir de teses de mestrado e doutoramento. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11541>
- Monteiro, S., Cruz, J. F. A., Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. M. (2010). Adaptação e Validação do Questionário de Motivação para a Prática Deliberada em Contexto Académico: Análise em Alunos de Engenharia com Desempenho Excelente. I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos." Universidade do Minho, Braga.
- Monteiro, S. (2007). A excelência em contexto académico. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Monteiro, S., Almeida, L. S., Cruz, A. J. F., & Vasconcelos, R. M. (2010). Perceções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: um estudo com alunos de engenharia. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 213-238.
- Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L., & Cruz, J. F. A. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 27(1), 79-87.
- Montgomery, D. (1996). *Educating the able*. London: Cassell.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: the issue of identification and programming. In F. J. Monks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191-202). Assen: Van Gorcum.
- Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Nijmegen, Radboud University.
- Moon, S. M. (2002). Gifted children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 193-201). Washington, DC: Prufrock.
- Neihart, M. (2006). Dimensions of underachievement, difficult contexts and perceptions of self: Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, 28(4), 196-202.
- Neihart, M. (2007). The Socioaffective Impact of Acceleration and Ability Grouping: Recommendations for Best Practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Os professores e a sua formação (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1994). História da educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009a). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 221-230.
- Nóvoa, A. (2009b). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 49, 350-359.
- Oakes, J. (1995). *Keeping track: How schools structure inequality* (pp. 24-36). New Haven, CT: Yale University Press.

- Oliveira, E. P. (2007). Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual* (2a Ed.). Sydney: Bookhouse.
- Pereira, M. A. M. (1995). Algumas considerações acerca da psicopedagogia do aluno sobredotado. *Revista Galega de Psicopedagogia*, 12(8), 101-111.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1(1,2), 147-178.
- Perleth, C., Lehwald, G., & Browder, C. S. (1993). Indicators of high ability in young children. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (pp. 259-290). Oxford: Pergamon Press.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (5a Ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3-14.
- Prieto, M. D., Bermejo, R., Ferrándiz, C., Sainz, M., Fernandez, M. C., & Ferrando, M. (2008). Inteligencia Emocional y superdotación. *Sobredotação*, 9, 95-114.
- Renzulli, J. S. (1992). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Robert J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). Applying Gifted Education Pedagogy to Total Talent Development for All Students. *Theory Into Practice*, 44(2), 80-89.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Rimm, S. B., & Lovance, K. J. (1992). How acceleration may prevent underachievement syndrome. *The Gifted Child Today*, 15, 9-14.
- Rimm, S. B. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp.13-18). Washington, DC: Prufrock Press.
- Rimm, S. B., & Lovance, K. J. (2004). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. In L. E. Brody & S. M. Reis (Eds.), *Grouping and Acceleration Practices in Gifted Education* (pp. 33-45). California: Corwin press.
- Rizza, M. G., & Morrison, W. F. (2003). Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities. *Roeper Review*, 25(2), 73-77.
- Robinson, N. M. (1993). Identifying and nurturing gifted very young children. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 507-524). Oxford, UK: Pergamon Press.
- 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* (2ndEd.) (pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon.

- Schuler, P. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-196.
- Schwartz, L. L. (1994). *Why give "gifts" to the gifted?* California: Corwin.
- Solano, C. H. (1987). Stereotypes of social isolation and early burnout in the gifted: Do they still exist? *Journal of Youth and Adolescence*, 16(6), 527-539.
- Southern, S. T., Jones, E. D., & Southern, W. T. (1991). Objections to early entrance and grade skipping. In S. T. Southern, E. D. Jones, & W. T. Southern (Eds.), *The Academic Acceleration of Gifted Children (Education and Psychology of the Gifted Series)* (p. 242-263). Bowling Green, Ohio: Teachers College Press.
- Stepanek, J. (1999). *Meeting the needs of gifted students: Differentiating mathematics and science instruction*. Oregon: Northwest Regional Education Laboratory.
- Sternberg, R.J. (1993). Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative "Metaphors of Mind." In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 112-126). Oxford: Pergamon Press.
- Sternberg, Robert J. (1990). *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence* (p. 364). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, J. M. (1991). *Manual de educación especial* (pp. 7-31). Grupo Anaya, Madrid.
- Tannenbaum, A. H. (1983). *Gifted children*. New York, New York: Macmillan.
- Terrassier, J. C. (1994). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (3^{ème} ed.) Paris: ESF.
- Tieso, C. L. (2002). *The Effects of Grouping and Curricular Practices on Intermediate Students' Math Achievement*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26(1), 29-36.
- Townsend, M., & Patrick, H. (1993). Academic and psychosocial apprehension of teachers and teacher trainees towards the educational acceleration of gifted children. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 28(1), 29-41.
- Tuttle, F. B., & Becker, L. A. (1983). Characteristics and identification of gifted and talented students. In F. B. Tuttle & L. A. Becker (Eds.), *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington D.C.: National Education Association.
- VanBoxtel, H. W. & Mönks, F. J. (1992). General, social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(2), 169-186.
- VanTassel-Baska, J. (1986). Effective Curriculum and Instructional Models for Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 164-169.
- VanTassel-Baska, J. (2004). Educational decision making on acceleration and grouping. In L. E. Brody & S. M. Reis (Eds.), *Grouping and Acceleration Practices in Gifted Education* (pp. 69-79). California: Corwin press.

Vialle, W., Ashton, T., Carlon, G., & Rankin, F. (2001). Acceleration: A coat of many colours. *Roeper Review*, 24(1), 14-19.

Waterhouse, L. (1988). Speculations on the neuroanatomical substrate of special talents. In L. K. Obler & D. Fein (Eds.), *The Exceptional brain: Neuropsychology of talent and special abilities* (pp. 493-512). New York: Guilford Press.

Willinsky, J. M. (1990). Introduction. In J. M. Willinsky & J. Ellis (Eds.), *Girls, women and giftedness* (pp. 1-12). Melbourne: Hawker Brownlow Trillium Press Inc.

ONU. (1994). DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha.

ONU - UNESCO. (1959). Declaração Universal dos Direitos das Crianças.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. (Regulamenta o ensino especial).

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. (Regulamenta o ensino especial).

Despacho normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. (Regulamenta a avaliação nos ensinos básico e secundário).

Despacho normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro. (Regulamenta/regimenta a avaliação).

Despacho n.º 18061/2010 de 3 de dezembro. (Regulamenta condições especiais de avaliação para progressão mais rápida no ensino básico para alunos que revelem capacidades de aprendizagem excepcionais).

Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro. (Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar).