

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (RE) CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PELA VIA DO SENSÍVEL

SILVIO CARLOS DOS SANTOS (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA).

Resumo

Quando se reflete sobre a educação é importante salientar que os atores educacionais estão em constantes transformações, mesmo que a escola tenda a subestimar a dimensão do sensível. Este caminho coloca a objetividade e a subjetividade do próprio ato de aprender em esferas fechadas e incomunicáveis. A investigação teve por objetivo promover uma reflexão acerca do educador que atua com os educandos com altas habilidades/superdotação e suas práticas pedagógicas, (re) construindo-as pela via do sensível para educar e educar-se, destacando aspectos que contribuíssem para esse fim: intuição, emoção, criação, percepção e sensibilidade. A justificativa encontrou sua relevância a partir da efetiva relação ensino-aprendizagem da educação pelo e para o sensível e que provocaram atitudes reflexivas, busca a construção do conhecimento sustentado na produção pedagógica que margeia o dia-a-dia da relação ensino-aprendizagem, enfatizando o gesto criador, a inclusão, o processo sensível e as dimensões de pessoalidade, considerando a importância do tema para a comunidade acadêmica, educacional e social. A pesquisa se caracterizou como bibliográfica, pois os levantamentos das principais contribuições teóricas que envolveram o problema foram selecionados através da consulta de materiais publicados em periódicos, jornais, revistas, livros, monografias, dissertações, teses, artigos, etc. A pesquisa é, também, descritiva, pois sua finalidade foi observar, registrar e analisar os materiais publicados. O método de abordagem utilizado foi o qualitativo porque se fez uso de análise de aspectos subjetivos dentro das leituras realizadas. Através desta investigação, conclui-se que o conhecimento sensível surgiu como elemento imprescindível na apropriação e internalização dos conhecimentos, de um modo sistêmico, através do desenvolvimento das altas habilidades/superdotação, como uma das metas do ensino enquanto proposta para um sensível olhar pensante, que reflita, construa, aprenda e apreenda o saber com sabor, isto é, o "aprender fazendo", como elemento significativo enquanto edificação das altas habilidades/superdotação, como o sensível fazer em construção.

Palavras-chave:

EDUCAÇÃO SENSÍVEL, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

Introdução

A sociedade Pós-moderna, por conta de sua complexidade, tem se apresentado como um mundo em constante transformação: sendo (re)inventada a todo instante; onde a troca de hábitos, atitudes e comportamentos tem consolidado uma realidade centrada na formação de indivíduos a serviço da organização do mercado capitalista. Ou seja, do fenômeno que ficou conhecido como "globalização" e sobre o qual Hall (2001), afirma que a mesma se refere àqueles processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. Ou como legitimam Hardt e Negri (2006, p. 11), quando afirmam:

[...] vimos testemunhando uma globalização irresistível e irreversível de trocas econômicas e culturais. Juntamente com o mercado global e com circuitos globais

de produção, surgiu uma ordem global, uma nova lógica e estrutura de comando - em resumo, uma nova forma de supremacia. O império é a substância política que, de fato, regula essas permutas globais, o poder supremo que governa o mundo.

Estas novas formas de se conceber o espaço e o tempo causam um forte impacto às identidades individuais e sociais e põe em conflito o modelo social que tem por base a cultura científica, desde o início do século XVI, com o Renascimento, já que a ciência apresentava-se caracterizada por uma visão unilateral e linear de mundo, cuja concepção de pessoa estava baseada em um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, enquanto uma relação convertida em mercadoria, com a finalidade de tornar os indivíduos passivos e entregues às exigências do capital e às decisões de uma classe hegemônica.

Já a identidade do sujeito pós-moderno, Hall (2001) diz que é formada na interação entre o eu e a sociedade, visto que este é conceitualizado como não tendo uma identidade fixa essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Logo, são abertas, inacabadas e fragmentadas. E essas transformações deflagram a revisão de certos paradigmas, os quais são abandonados em prol de outros.

As transformações, citadas anteriormente, provocam alterações no sentimento de identidade cultural e a perda de credibilidade neste modelo social e impõe ao homem contemporâneo o desafio de (sobre)viver, sem, entretanto, como diz Araújo (2002, p. 2): "fragmentar-se para que não se perca de si mesmo". Nesse contexto, é extremamente importante que a educação e as práticas pedagógicas mantenham-se adequadas aos novos tempos. Quando falamos de educação e práticas pedagógicas, estamos também falando de cultura e de sua evolução nas sociedades. Sabemos que estas não têm acompanhado o avanço da pós-modernidade.

A realidade descrita até aqui traz para as escolas e seus educadores, grandes desafios como: a função dela mesma numa sociedade em constante transformação; a postura pedagógica que está faltando, hoje, para que todos se sintam sujeitos da educação contemporânea; a importância da educação inclusiva para a sociedade atual, e a realização concreta de um trabalho pedagógico com práticas e ações inovadoras, que favoreçam o atendimento do educando com altas habilidades superdotação.

Diante deste quadro, torna-se urgente uma (re)significação das práticas pedagógicas que na escola se processam. Portanto, o compromisso dessas é de viabilizar condições propícias à agregação das diferenças individuais, respeitando às inúmeras e variadas leituras de mundo, concepção esta, que deve nortear toda a experiência de aprendizagem e promover a inclusão social destes.

Sendo assim, discutir novas práticas pedagógicas pela via do sensível olhar pensante, num contexto de mudança, e em particular para o atendimento do educando com altas habilidades/superdotação, exige uma reflexão contínua do processo educativo, pois tais práticas devem ter como base ações fundadas no humano, para satisfazer a necessidade social da educação sensível e ser orientada por um viés filosófico que possibilite a construção da própria realidade social do educando com suas idiosincrasias envolvido nesta investigação.

Para Nóvoa (1997), o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento pessoal e

profissional permanente. Para esse teórico, as práticas pedagógicas devem ser pensadas a partir da vivência coletiva, da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

A ação, o fazer dos educadores precisa ser imaginado a partir de uma nova (re)significação de suas práticas e de um novo entendimento das políticas educacionais, entendida não como um conjunto de micro competências adicionadas, mas como uma realidade que privilegia a todo um sistema, onde se valorizam conhecimentos, capacidades, atitudes, níveis de adequação de intenções, todos expressos num conjunto de relações (inter)personais e institucionais que permeiam o fazer deste educador. Nesse sentido, Freire, (1996, p. 43) afirma que: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

As variantes, que permitiram a efetiva relação ensino-aprendizagem da educação pelo sensível olhar pensante e que provocaram atitudes reflexivas, apresentar-se-ão como pesquisa, investigação, busca e construção do conhecimento sustentado na produção pedagógica e na interculturalidade que margeia o dia a dia do trabalho docente, enfatizando o gesto criador, a inclusão, o processo sensível e as dimensões de pessoalidade. Propõem, também, uma relação dialógica entre educação e conhecimento sensível ao conceber a educação pelo sensível olhar pensante como processo de compreensão do mundo enquanto possibilidades para que o educador adotasse métodos para educar e educar-se.

Nesta perspectiva, vale apontar que os caminhos educativos vão numa via de mão dupla e, às vezes, contrária, entre o que significa ensinar e aprender pelo sensível olhar pensante e pela razão não separada da sensibilidade.

Desenvolvimento

O conhecimento é a tomada de consciência de um mundo vivido pelo homem, uma ação transformadora da realidade. Enquanto que para Barros e Leheld (1999), uma atividade teórico-prática e/ou prático-teórica, já que a teoria orienta o fazer e a prática estrutura e/ou (re)alimenta a teoria. Assim, surge o conhecimento científico, que é um processo desencadeado progressivamente, em função do dever a ser, e que emerge da (co)existência ou da relação entre teoria e prática, sendo que esta é o fundamento daquela. Conforme Koche (1997), o conhecimento científico é o aperfeiçoamento do conhecimento comum e ordinário, e é obtido através de um procedimento metódico, em suma, esse é o que é produzido pela investigação científica. Pois, surge não apenas da necessidade de encontrar soluções para problemas de ordem prática, mas do desejo de fornecer explicações sistemáticas que possam ser testadas e criticadas através de provas empíricas.

Segundo Lakatos (1991), este conhecimento científico constitui um conhecimento contingente, pois suas proposições ou hipóteses têm a sua veracidade ou falsidade conhecida através da experimentação e não apenas pela razão. Logo, as altas habilidades/superdotação: (re)construindo práticas pedagógicas pela via do sensível atribuem, para esta pesquisa, um desafio metodológico na aproximação do objeto de estudo, posto que demanda uma imersão empírica profunda que possibilite uma apreensão do universo subjetivo que se almeja pesquisar e compreender. Para a realização desta, utilizou-se um caminho chamado metodologia, do qual se destacaram os tipos de pesquisa utilizados e o método. Segundo Lakatos (2004) há dois aspectos quando se está analisando os tipos de pesquisa: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, caracterizou-se como descritiva porque teve como finalidade observar, resgatar, analisar e correlacionar as informações obtidas nas literaturas consultadas. Segundo Rampazzo (2004, p. 53), esta

[...] busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente, como de grupos e comunidades mais complexas".

Quanto aos meios, pesquisa bibliográfica, pois foi desenvolvida a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos.

Como pesquisa de origem acadêmica tem seu alicerce em fundamentos teóricos no intuito de possuir um conjunto de conceitos, de princípios e técnicas que lhe dão um norteamento. Todo tipo de pesquisa deve possuir um método científico. Pois, conforme Lakatos (1991), método é a estratégia pela qual se chega a determinado resultado, ainda que essa não tenha sido fixada de antemão de modo refletido e deliberado. Assim, pode ser compreendido como a forma de proceder enquanto instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas, traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo. Corroborando Gil (2006, p. 26) quando diz: "[...] método é como caminho para se chegar a determinado fim [...]". Portanto, o método de abordagem foi o qualitativo, pois trabalhou com informações da realidade que não podem ser quantificadas.

Nos últimos tempos, a sociedade mundial tem presenciado profundas transformações caracterizadas pelas privatizações e influências de capitais estrangeiros: o neoliberalismo e a globalização. Essa "nova" sociedade tem substituído as relações mais próximas: o contato humano, que, através da competitividade, contribui, significativamente, para o reforço crescente das individualidades e exclusões sociais. Conforme Hardt e Negri (2006, pp. 407-408), quando afirmam:

A pós-modernização [...] envolve uma convergência real dos domínios que costumavam ser designados como base e superestrutura. Esta é posta em funcionamento e o universo em que vivemos é um universo de redes lingüísticas produtivas. [...] A produção torna-se indistinguível da reprodução; as forças produtivas se fundem com as relações de produção; o capital constante tende a ser constituído e representado dentro do capital variável, nos cérebros, nos corpos e na cooperação de sujeitos produtivos. Indivíduos sociais são ao mesmo tempo produtores e produtos dessa máquina unitária. Nessa nova formação histórica já não é possível, portanto, identificar um sinal, uma pessoa, um valor ou uma prática que esteja "fora".

Assim, um novo desafio se estabelece para a educação, como forma de suprir essas novas relações e exigências impostas pela pós-modernização dos tempos: desenvolver um trabalho amplo, dinâmico e diferenciado.

Teóricos contemporâneos afirmam que as transformações, pela qual a sociedade está passando, estão criando uma nova cultura e modificando as formas de produção e apropriação dos saberes. Incumbindo, então, aos educadores mediar a construção do processo de conceituação a ser apropriado pelos educandos, buscando a promoção da aprendizagem e desenvolvendo competências significativas para que eles, enquanto cidadãos, participem da sociedade que muitos estão chamando de "sociedade do conhecimento e da comunicação".

Assim, em relação aos saberes necessários à prática reflexiva, crítica, includente e sensível da relação ensino-aprendizagem para a formação dos educadores, Freire (1996, p. 25) coloca que:

[...] é preciso que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como um sujeito da produção do saber, se convença, definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Enquanto que para Tardif (2002), o saber engloba os conhecimentos e atitudes dos educadores como fonte primária de seu saber ensinar e de sua competência. Portanto, são saberes plurais, compósitos e heterogêneos por manifestarem tais características no próprio ato de ensinar.

Schön (1997) defende que os educadores devem questionar as situações práticas como base de suas formações, visto que assim, esses serão capazes de enfrentar situações novas e de adotar decisões apropriadas.

Seguindo os pensamentos de Ponty (1994), o sensível olhar pensante é aquele instalado na corporeidade que abarca e considera todos os sentidos; todo o oco dos intervalos; toda presença que possa suscitar uma ausência, e todas as possíveis significações existentes na criação. A percepção dentro da corporeidade, portanto, é o sensível olhar pensante, fenomenológico que os atores educacionais contemporâneos precisam desenvolver para terem trânsito neste mundo contraditório, múltiplo, simultâneo, com imbricações, entrelaçamentos e correspondências excludentes.

Dessa forma, o educador precisa cultivar as diferenças; criar oportunidades para expandir os conhecimentos; ampliar a convivência, desenvolvendo a criticidade e a sensibilidade na formação do educando com altas habilidades/superdotação de modo que o sensível e o inteligível se complementem enquanto caminhos desenhantes.

Nesse sentido, Duarte (2001) expõe que o inteligível e o sensível foram, progressivamente, separados entre si, sendo considerados setores incomunicáveis da vida, nos quais as significações se davam a partir dos modos lógico-conceituais. A intuição e intelecto, sensibilidade e razão são processos cognitivos indispensáveis ao conhecimento, pois todo pensamento requer uma base sensorial: pensamento e intuição se (inter)relacionam com a percepção na construção do conhecimento, principalmente, nos educandos com altas habilidades/superdotação.

É necessário que uma educação problematizadora sirva de suporte teórico para que a formação do educador se dê de forma que o educando se desenvolva de maneira criativa, crítica, sensível, participando ativamente do processo de construção de conhecimentos.

Neste sentido, o educador sensível, reflexivo é aquele que pensa a sua ação, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação. Conforme Schön (1997, p. 87) nos diz:

Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão -

aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos - devem ser olhados como inseparáveis.

Enquanto o ser humano se pautar em ações feitas dicotomizadamente, em que cada um - educador e educando - não compactue de ações e responsabilidades, é impossível conviver nessa rede de processos contínuos de intenções, significados e práticas dialógicas, pois, como afirma Morin (2001, p. 24): "[...] todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos [...]"

Esse tipo de conhecimento privilegia a educação pelo sensível olhar pensante em um processo construtivo que estabelece uma nova forma de olhar e lidar com o educando com altas habilidades/superdotação que pressupõe olhar por inteiro e não de forma fragmentada, isolada e individualizada. Priorizando-se a sensibilidade para olhar, construir e apreender o saber com sabor, em uma proposta metodológica respaldada pela busca da formação de um novo e crítico olhar, que, ao mesmo tempo, reconhece a unidade dentro do diverso e o diverso dentro da unidade. Como Rohden (1978, p. 17), na filosofia univérsica, afirma: "[...] o Universo é o que o seu nome diz, unidade na diversidade, (...) harmonia, que é o perfeito equilíbrio [...]" Conseqüentemente, como diz Morin (2001, p. 25) "[...] reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana."

Assim sendo, o mundo se revela para o sujeito que se dirige ao mundo. Para Ponty (1994, p. 13), "[...] cada consciência é nascida no mundo e cada percepção é um novo nascimento da consciência". O veículo de comunicação do ser humano com o mundo é o corpo, que percebe aquele com todas as suas possibilidades - táteis, visuais, olfativas etc. -, articulando um sentido, não a posteriori, como fruto de coordenadas dicotômicas, mas a partir de uma (re)significação comum a todas essas possibilidades.

Gardner (1999, p. 57) afirma que: "[...] o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das idéias, das sensações e das emoções". O autor alerta para a necessidade de uma educação que possibilite melhores condições para o desenvolvimento desse conhecimento, que motive os educandos com altas habilidades/superdotação a aprender a lidar com suas próprias emoções e as emoções mediadas pelo outro. Em outras palavras, o aprendizado sensível e humano deve ocorrer por meio da experiência plurissignificativa da vida.

O olhar crítico, além de vir a ser aquele que carrega a aspiração para ver muito mais do que lhe é dado a ver, é, também, movimento da subjetividade em busca de sentido e reflexão, que inclui atenção, sensibilidade e percepção; e, que pressupõe desconfiança, (re)elaboração e (re)configuração.

A educação pelo sensível olhar pensante, nesta perspectiva, está relacionada ao ato criador, ao sensível fazer e ao olhar crítico enquanto capacidades inerentes a todos os seres humanos. Assim, é possível entendê-la como uma abertura permanente à inclusão, à entrada de sensações e à constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, como pensar, produzir e se realizar sensível e criativamente.

Nesse sentido, para que um educador possa educar pelo e para o sensível, ele precisa ser sensível. Duarte (2001, p. 206) defende "[...] que na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas

sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, (...) como fonte primeira dos saberes e conhecimentos (...) acerca do mundo".

O caminho da percepção, da sensibilidade é sempre dinâmico e transcende o ato de identificar e codificar. Ter a sensibilidade de perceber é entregar-se à constante cadeia de significações em determinado tempo/espço, ou seja, é abrir-se ao encontro do que se quer perceber.

Os processos da educação pelo sensível olhar pensante exigem uma concentração intensa, ativando a mente e, por conseguinte, também os estímulos sensíveis. Essa trajetória faz com que os educadores entendam que esta não só trabalha com os aspectos cognitivos, mas, principalmente, com os sensíveis, pois quando não se constrói laços de afeto e de extrema sensibilidade com os educandos não é possível construir conhecimento e produção de sentidos.

Enfim, educar-se pelo sensível olhar pensante é pôr-se em sintonia com as possíveis relações entre objetos, situações e compreender esta relação/mensagem, que pode ser explícita ou implícita e que é apropriada e internalizada pelo ser humano, em especial, o educando com altas habilidades/superdotação.

Conclusão

Após análise bibliográfica, pode-se concluir que, embora o século XXI tenha em suas bases um pensamento globalizado, existe certa resistência, tanto em relação ao pensamento sistêmico quanto à educação pelo sensível olhar pensante. Logo, a educação pelo sensível olhar pensante é uma forma de evitar que se aumente a visão unilateral do mundo, restituindo, dessa forma, a visão humanista globalizante para assim poder realizar o entrelaçamento do educando com altas habilidades/superdotação consigo mesmo e com a sociedade em que vive, resgatando, conforme Rohden (1978, p. 13), "[...] a unidade em todas as diversidades".

Precisa haver, portanto, um espaço para uma relação ensino-aprendizagem que promova a discussão das histórias dos seus atores e autores, enquanto sujeitos de uma relação que é capaz de construir conhecimentos, saberes e sentidos de inclusão na atual sociedade tão excludente.

A prática pedagógica do sensível olhar pensante mobiliza o educador na articulação e na construção de competências para responder às situações concretas do espaço escolar, instando-o a transformar o conhecimento científico em saberes articulados às reais necessidades do fazer pedagógico vivenciado no cotidiano escolar. Nessa concepção, o educador produz, no exercício da profissão, os saberes necessários a sua ação, (re)elaborando e (re)construindo sua intervenção pedagógica, numa atitude crítico-reflexiva, produzindo modos de ser e de agir essenciais no desenvolvimento de suas ações.

Logo, estar falando em práticas pedagógicas do educador para atender ao educando que apresenta altas habilidades/superdotação não significa estar tratando de ser sensível ou criativo de maneira banalizada, mas, sim, como conjunto de valores e princípios orientadores de ações educativas voltadas para o desenvolvimento humano, em uma sociedade pós-moderna.

Assim sendo, não se esgotam, aqui, as questões descritas, pois fazem parte de um universo complexo e em eterna construção. A idéia, em abordá-las, foi no sentido de refletir sobre a relevância de uma educação pelo e para o sensível olhar pensante, que venha ao encontro das necessidades e angústias existenciais do

educando com altas habilidades/superdotação. Não é mais possível ignorá-la, pois, estar-se-ia, menosprezando aquilo que de mais precioso se tem: a sensibilidade.

Enfim, educar pelo sensível olhar pensante pode ser um caminho possível para a educação que se propõe. Mediar conhecimentos é compreender esse ser, comprometer-se com a ética, com a estética, com o conhecimento também sensível, com a vida e com tudo o mais que faz sentido e gera mudanças nas produções de significações.

Referências

ALENCAR, E. M. S. de. *Psicologia e Educação dos Superdotados*. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, Luzia Cristina N.. *Currículo Interdisciplinar na Formação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ - Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna, 2002.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. & LEHFELD, Nei de Aparecida de S. Projeto de Pesquisa : Propostas Metodológicas. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais 5ª a 8ª séries: arte*. Brasília: MEC-SEF, 1998.

DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom - os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª Ed.. São Paulo: Atlas, 2006;

HALL, Stuart. Nascimento e morte do Sujeito moderno. *In: Identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro, D P & P A, 2001.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. *Império*. (Trd. de Berilo Vargas). 8ª Ed.. Rio de Janeiro: Record, 2006.

KÖCHE J. C. Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e prática da pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. 2a. ed. São Paulo: Editora Atlas. 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita - repensar a reforma e reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, Antonio. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PONTY, Merleau. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica para alunos de graduação e pós-graduação*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ROHDEN, Huberto. *Filosofia Univérsica: sua origem, sua natureza, sua finalidade*. São Paulo: Alvorada, 1978.

SCHÖN, Donald. (Coord. de Nóvoa). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WINNER, E. *Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.