

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CARLY CRUZ

**SERÃO AS ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO INVISÍVEIS?**

VITÓRIA-ES  
2014

CARLY CRUZ

# **SERÃO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO INVISÍVEIS?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas  
Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Lopes Victor.

VITÓRIA-ES  
2014

Ficha Catalográfica

Cruz, Carly.

SERÃO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO INVISÍVEIS ? / Carly Cruz  
167 f.

Orientador: Sônia Lopes Victor

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação

**CARLY CRUZ**

# **SERÃO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO INVISÍVEIS?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação na área de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Aprovada em... de ..... de .....

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Lopes Victor (Orientadora)  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas

---

Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria Carvalho Delou

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus

---

Prof. Dr. Hiran Pinel

Ninguém, suponho, admite verdadeiramente a existência real de outra pessoa. Pode conceder que essa pessoa seja viva e pense como ele; mas haverá sempre um elemento anônimo de diferença, uma desvantagem materializada. Há figuras de tempos idos, imagens espíritos em livros, que são para nós realidades maiores que aquelas indiferenças encarnadas que falam conosco por cima dos balcões, ou nos olham por acaso nos elétricos, ou nos roçam, transeuntes, no acaso morto das ruas. Os outros não são para nós mais que paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida.

Bernardo Soares<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Fernando Pessoa sob o heterônimo de Bernardo Soares, em *Livro do Desassossego*.

À Cida  
(1968-2013)

## AGRADECIMENTOS

Sempre fui avessa aos agradecimentos longos, intermináveis e nomeados; até ter a necessidade de fazer o meu! Percebi neste momento o quanto o agradecimento é um ato importante numa jornada de pesquisa. Sou agradecida a tantas pessoas que colaboraram das mais diversas formas, na tecedura da minha tese. Se “é impossível ser feliz sozinho”, doutorar-se o é muito mais!

Este trabalho por mim alinhavado contém incontáveis pontos laçados por outros. Pontos duplos, pontos em cruz, pontos frouxos, pontos apertados e muitas, mas muitas bainhas arrematando tudo! Tecedura coletiva, tal e qual àquelas realizadas por cooperativas de costureiras e bordadeiras.

E comonomeá-los (las)? Nada seria mais inconcebível; o risco de esquecimento, a ordem de importância em vários momentos importantes; o desconhecimento de alguns (sim! Muita gente me ajudou e eu sequer sei o nome!!!).

Bem, agradecer é preciso, logo “agradecidamente” opto por falar das várias frentes que coadunaram com o meu caminhar neste processo de doutoramento, com algumas nomeações imprescindíveis.

Família: Toda ela! Sem exceção e em todos os momentos. Amor incondicional. Dona Ruth, a matriarca, obrigada!

Amigos: Com certeza, os melhores do mundo! Na vida diária, no trabalho, nas colocações pertinentes (e impertinentes também!). Paciência e respeito por demais... Eu sem vocês... Obrigada!

Banca: Contribuição sem precedentes. Participação ímpar! Obrigada!

Professores-sujeitos da pesquisa: Respeito, muito respeito. Obrigada!

Orientadoras: Com Cida, o começo, a constituição. Com Sonia, o amparo, a finalização. Obrigada!

E, parafraseando Fernando Pessoa, aos alunos e alunas com indícios de Altas Habilidades/Superdotação, quase sempre *“paisagens invisíveis de rua conhecida”* nas comunidades escolares do nosso país. Obrigada!

## RESUMO

A pesquisa objetivou analisar as concepções de altas habilidades/superdotação-AH/SD sob a ótica dos professores de educação especial que atuam na referida área por meio de suas narrativas, bem como, a imbricação dessas concepções na identificação de estudantes com indícios dessa condição. Para o desenvolvimento do trabalho, buscamos pela via da revisão bibliográfica contextualizar a temática Altas Habilidades/Superdotação. A pesquisa de cunho qualitativo foi conduzida sob a abordagem histórico-cultural, tendo o estudo de caso como proposta. Essas opções ancoram-se no nosso entendimento de que as AH/SD são condições construídas pela via da interação de fatores biológicos com as experiências mediadas com o/no mundo. Destacamos a utilização do grupo focal como técnica de coleta de dados para realização desta investigação. Os sujeitos envolvidos foram os dez professores de Educação Especial que atuavam no atendimento educacional especializado para AH/SD, nas salas de recursos, localizadas em municípios da Grande Vitória. A discussão do grupo focal foi analisada em dois momentos, quais sejam, as narrativas produzidas pelos professores que participaram da primeira reunião do grupo focal e depois incluindo os participantes da primeira e segunda reunião do grupo. Sendo assim, tivemos no primeiro encontro oito participantes e no segundo sete. A análise dos dados coletados em duas reuniões do grupo focal foi realizada à luz da perspectiva da Teoria da subjetividade de Gonzalez Rey (2005). A análise aponta a influência direta das percepções dos professores quanto às suas concepções de AH/SD em relação ao atendimento educacional especializado na área, bem como no processo de identificação que foi subjetivamente percebido nas discussões do grupo focal. Foi percebido que, pela não consistência teórica quanto à concepção das AH/SD, a identificação do aluno ou aluna com indícios dessa condição é confusa. A análise sugere a necessidade de um aprofundamento e consenso teórico acerca da área das Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD –, como ponto principal para a visibilidade da temática.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD. Concepções sobre as AH/SD. Abordagem histórico-cultural.

## ABSTRACT

The research aimed to analyze the conceptions of high abilities/giftedness under the perspective of the special education teachers who work in the quoted area through their narratives, as well as, the imbrications of these conceptions in the identification of students with evidences of such condition. For the development of the work, we searched via bibliographical review contextualize the theme high abilities/giftedness . The research of qualitative nature was conducted under the contribution of the historical-cultural approach, having the case study as the proposal. These options anchor in our understanding that the high abilities/giftedness are conditions built up via interaction of biological factors with the experiences mediated with the/in the world. We have highlighted the usage of the focal group as a data collection technique to perform this investigation. The subjects involved were the ten Special Education teachers who worked in the specialized educational assistance for high abilities/giftedness , in the resource room, situated in municipalities of Grande Vitória. The discussion of the focal group was analyzed in two moments, namely the narratives produced by the teachers who participated of the first meeting of the focal group and later, with the inclusion of the participants of the first and second meeting of the group. Therefore, there were eight participants in the first meeting and seven in the second one. The analysis of the collected data in two meetings of the focal group was done according to the perspective of Gonzalez Rey's Subjectivity Theory (2005). The analysis points out the direct influence of the teachers' perceptions concerning their high abilities/giftedness conceptions regarding the specialized educational assistance in the area, as well as in the identification process that was subjectively perceived in the discussions of the focal group. It was perceived that, for the non theoretical consistence concerning the conception of the high abilities/giftedness , the identification of the student with evidences of this condition is confused. The analysis suggests the necessity of a deepening and theoretical consensus about the high abilities/giftedness area, especially, among the teachers of the area, as the main point for the visibility of the theme.

**Key words:** High Abilities/Giftedness . Conceptions about the high abilities/giftedness. Historical-cultural approach.

## **LISTA DE ANEXOS**

**Anexo I** – Guia de Observação.

**Anexo II** – Ofício ConBraSD Nº 16/13- 24 de junho de 2013.

**Anexo III** – Nota Técnica nº 122 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE – Assunto: Resposta ao ofício CONBRASD nº 16/13.

**Anexo IV** – Quadro de análise dos resumos contidos nas produções acadêmicas de 2000 a 2010 sobre AH/SD- Banco de tese da Capes e nas publicações do site do ConBraSD.

**Anexo V**– Leinº 4544.

**Anexo VI** – Ficha de Indicação de Aluno como possível superdotado.

**Anexo VII** – Questionário Estruturado.

**Anexo VIII** – Quadro de análise dos dados do questionário.

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS**

ABAHSD – Associação Brasileira para Altas Habilidades/ Superdotados – ES  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AH/SD – Altas Habilidades/ Superdotação  
CEDET – Centro de Desenvolvimento do Potencial e do Talento – ES  
CMEI – Centro de Educação Infantil  
ConBRaSD – Conselho Brasileiro para Superdotação  
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
IM – Inteligências Múltiplas  
MEC – Ministério da Educação  
MDST – Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento  
NAAH/S – Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
PAAT – Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso – ES  
SEDU – Secretaria de Estado da Educação  
SRE – Superintendência Regional de Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE É VISÍVEL NO ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	24
1.1 INTELIGÊNCIA: O CONTEXTO HISTÓRICO .....	24
1.2 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER.....	32
1.3 A TEORIA TRIÁRQUICA DE STERNBERG .....	36
<b>2 AH/SD: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS</b> .....	42
2.1 O MODELO DIFERENCIADO DE SUPERDOTAÇÃO E TALENTO – MDST.....	43
2.2 A TEORIA DOS TRÊS ANÉIS DE RENZULLI .....	44
<b>3 CONCEITOS E PERSPECTIVAS QUE PERMEIAM AS AH/SD NO BRASIL</b> .....	48
3.1 LEGISLAÇÃO: O CONTEXTO LEGAL BRASILEIRO .....	50
<b>4 O DIÁLOGO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI E AS AH/SD: POSSIBILIDADES DE UM VIÉS TEÓRICO</b> .....	59
4.1 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL – ZDP – E POTENCIALIDADE: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA CONDIÇÃO DE AH/SD.....	63
<b>5 ESTUDOS SOBRE AS AH/SD: COM A PALAVRA AS PESQUISAS PRODUZIDAS NA ÚLTIMA DÉCADA</b> .....	71
<b>6 ESTADO: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO ESPÍRITO SANTO</b> .....	76
<b>7 TRAJETÓRIAS E MÉTODOS</b> .....	89
7.1 TIPO DE ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	89
<b>8 CONVERSANDO, DISCUTINDO E ANALISANDO A VISIBILIDADE DAS AH/SD</b> .....	103
8.1 CONCEPÇÕES DE AH/SD SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES.....	104
8.2 PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO À LUZ DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	112
8.3 ORGANIZAÇÕES/DIFICULDADES ENCONTRADAS NOS ATENDIMENTOS AOS ALUNOS COM INDÍCIOS DE AH/SD .....	116
8.4 AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES FRENTE AO TRABALHO REALIZADO NOS ATENDIMENTOS.....	119
<b>9 CONSIDERAÇÕES</b> .....	121
9.1 O ARREMATÉ: SOBRE FINALIZAÇÕES NECESSÁRIAS .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	127
<b>ANEXOS</b> .....	134

## INTRODUÇÃO

Iniciamos na praia, férias de verão de 2012, com a convicção de que aquele seria o nosso tempo de estudos.

Carregamos todos os materiais (livros, textos, computador, cadernos, etc.). Levamos também outros materiais “não acadêmicos”, caso déssemos conta dos estudos e escritas e pudéssemos desfrutar dos pretensos momentos de folga... Bem, o retiro para estudos foi um desastre! Pânico com a enorme quantidade de informações apropriadas de forma ainda desorganizada: sugestões da banca e da orientadora, a autocobrança, enfim, suportamos às turras aquela dramatização de estudos “frente ao mar”.

Quando a noite chegava, o sono não vinha, tamanha ansiedade pela falta de produção diária. Lançamos mão dos recursos “não acadêmicos” (mesmo sem merecer a tal folga). *Memorial de Maria Moura*<sup>2</sup>. Esse foi o rito de passagem. Para quem já experimentou a obra (sim, ler Rachel de Queiroz é uma experiência!), dispensáveis os comentários. Para os que ainda não experimentaram, experimentem!

O texto de Rachel de Queiroz colocava-nos no centro da história, como espectadores únicos com que, aos poucos, os acontecimentos se alinhavam simultaneamente, “um-de-cada-vez”, à nossa frente. A história gira, gira e vai se embrenhando como uma linha na agulha, que fura o tecido a ser embainhado; a ponta primeira tem que encontrar a ponta final. No contexto da história, Maria Moura fez-se uma mulher forte, decidida, porém distanciada das vidas que a circundavam.

---

<sup>2</sup>Narrativa marcante de Rachel de Queiroz, *Memorial de Maria Moura*, publicada em 1992 (última publicação da autora). Escrito em primeira pessoa, o livro tem três núcleos principais: o de Maria Moura, o dos primos inimigos dela e o do Padre José Maria (Beato Romão). Os núcleos formam três histórias circulares, que se entrelaçam, forjando uma narrativa de padronagem rica e envolvente. Recomendamos a leitura da obra.

No decorrer do romance vê-se acuada (sentimento novo para ela!) e lança-se, já no último capítulo, numa empreitada “camicase”<sup>3</sup>, pois viu que não podia fugir do enfrentamento destinado a ela. Sua história não termina. O final da personagem Rachel de Queiroz deixa por conta de nossa imaginação...

Essa saga forte, complexa e multifacetada inspira nossas opções de escrita. De longe intenciono escrever como a “imortal”, pois seria muita pretensão. Entretanto, vejo-me “camicasamente” organizando este texto inspirada nela.

Neste contexto de escrita, iniciamos esta “saga” acadêmica com a seguinte questão: Serão as Altas habilidades/Superdotação – AH/SD – invisíveis?<sup>4</sup>

A opção por iniciar este texto já trazendo uma pergunta que temos escutado e, por vezes, nos feito há anos tem motivos bastante fortes. O que nos move e impulsiona não são as respostas e os posicionamentos teóricos confortáveis, mas sim as boas e inquietantes perguntas, que nos interrogam provocativamente, e as questões, advindas das respostas às perguntas, que nos levam a pensar, discutir e pensar novamente.

Assim, refletindo, outra pergunta se descortina: Como respondê-la?

Começaremos com uma história.

No ano de 1998, como professora de Educação Especial, na Rede Municipal de Ensino de Vitória, atendíamos em sala de recursos<sup>5</sup> para alunos com

---

<sup>3</sup> O termo *kamicaze* é de origem japonesa e quer dizer “vento divino”. Essa denominação foi utilizada pelos japoneses na Segunda Grande Guerra Mundial para nomear seus “pilotos suicidas” que se lançavam contra seus alvos não se importando com a própria vida. Segundo a filosofia oriental, o importante é derrotar o inimigo e alcançar o objetivo, ganhar a guerra, assim a morte era vista como sinal de honra. No presente texto optamos pela grafia aportuguesada “camicase”.

<sup>4</sup> Paráfrase do título do livro *Eram os Deuses Astronautas?*, do suíço Erich Von Daniken (1968), esta pergunta-título nos remete à mesma inquietação do autor, então leigo em assuntos extraterrestres: o sentimento de que existe muita coisa a ser explicada; no caso dele, entre “o céu e a terra”, e no nosso, na constituição do construto superdotação.

<sup>5</sup> Sala de recursos é um ambiente pedagógico, localizado em escolas do ensino regular, dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado por professor especializado com vistas a atender alunos matriculados na rede regular pública de ensino e que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme texto das Diretrizes da

Deficiência Mental<sup>6</sup>. Certo dia, recebemos um aluno de oito anos, agitado, agressivo, resistente às regras e muito, mas muito inteligente. Começamos a observar o motivo do seu encaminhamento para tentar entender a sua classificação como aluno com Deficiência Mental. A cada atendimento e, conseqüentemente, a cada encontro com aluno, a refutação da classificação da Equipe de Educação Especial ficava mais evidente.

Um dia ele chegou muito chateado e mais agressivo do que o de costume. Indagamos sobre o que havia acontecido e ele disse que seus irmãos menores tinham mexido em suas “coisas”: uma caixa de papelão que ficava debaixo da única cama do barraco em que ele, sua mãe e os irmãos moravam. Os materiais maculados foram: suas revistas sobre computadores, seu dicionário e o código civil, que ele consultava constantemente. Decididamente, procuramos a chefe da Divisão de Educação Especial e dissemos que aquele aluno podia ser tudo, menos deficiente mental, e, ainda, suspeitávamos que ele fosse superdotado, mesmo sem saber de fato o que era superdotação.

Um fato que chamou a atenção foi o tom alto e agressivo utilizado por ele para relatar o ocorrido. Perguntamos por que ele estava falando assim conosco e ele respondeu: “Se eu não falar assim, ninguém me entende, ninguém me ouve!”.

Muito tempo se passou e essa cena permanece intacta na memória, principalmente a mensagem que “lemos” na fala do aluno: “não basta dizer a alguém quem sou; preciso me convencer e convencer aos outros quem eu sou – nem que seja no grito...”.

Durante muitos anos permaneceu a discussão se este aluno era ou não superdotado; professores de todas as escolas por onde ele passou classificavam-no como *autista*, *doido*, *arrogante*, *sujo*, menos talentoso ou

---

Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 16-17).

<sup>6</sup> Terminologia utilizada na época (e ainda hoje) nos documentos legais, porém não mais recomendada. Atualmente a terminologia que vem sendo utilizada é Deficiência Intelectual.

superdotado. Iniciantes na área, não ousávamos afirmar nada! Apenas dizíamos que ele não era nem autista, nem doido... Superdotado? Dúvidas...

O modelo de sala de recursos não atendia seus interesses. Ele foi sumindo dos atendimentos.

E o tempo passou...

Como diz o poeta, “meu conceito de jardim determina o que é praga ao redor de mim”<sup>7</sup>.

Meu aluno, flor de um jardim?

Hoje ele é um homem de 28 anos, escreveu um livro, iniciou e abandonou duas faculdades, uma pública e outra privada, onde cursava os cursos de História e Filosofia, respectivamente, e iniciou outra, agora no curso de Letras.

Já não é mais flor e tampouco praga.

A experiência contada acima nos remeteu à primeira sensação de invisibilidade dos indícios de AH/SD em relação aos alunos e alunas das escolas públicas. Quando falamos da invisibilidade dos indícios e não dos alunos, reafirmamos que nossa discussão é acerca da condição (AH/SD), e não do sujeito que legalmente é público-alvo da Educação Especial, juntamente com os deficientes e os com transtornos globais do desenvolvimento – TGD.

A nossa opção pelo termo “indício” em vez de “indicadores” baseia-se primeiramente pela definição dos termos. Indício é a “*provável existência de sinal; vestígio*” (HOUAISS, 2001, p.246-247). Já indicação significa o “*assinalamento, designação, orientação, instrução*”.

Logo, apesar de comumente o segundo termo ser mais utilizado no campo teórico, optamos pela terminologia “*indícios* de altas habilidades/superdotação

---

<sup>7</sup>Poema “Flor & Cultura”, de Affonso Romano de Sant’Anna, disponível em: <[http://www.almadepoeta.com/affonso\\_romano\\_santanna.htm](http://www.almadepoeta.com/affonso_romano_santanna.htm)>.

e talento”, pois esta expressa mais claramente o nosso entendimento quanto à constituição do sujeito, aqui percebido como resultante da interação dos fatores biológicos com os processos sociais e culturais.

Continuando, em 1998, também lotada na Sedu, tivemos a oportunidade de participar de um curso de formação na área de “Altas Habilidades/Superdotação”, oferecido pela Associação Brasileira ABAHSD em parceria com a secretaria. O curso tinha por finalidade formar professores para o atendimento educacional especializado na área específica das AH/SD. A partir dele vislumbramos uma outra forma de encarar a Educação Especial, sobretudo as AH/SD.

O modo como os conteúdos do curso foram trabalhados nos fez, frequentemente, pensar e repensar nossa formação e atuação. Um professor ou professora que não entende seu próprio modo de aprender, que não é capaz de identificar seus próprios valores e potenciais, como pode percebê-los em seus alunos?

Obviamente que um curso de 120 horas não capacita nenhum profissional da educação para uma mudança radical na sua forma de pensar a prática cotidiana, entretanto, vemos a possibilidade de abertura de espaços, interrogações e uma grande necessidade “provocativa” de autoavaliação. Esse foi o movimento que nos enredou.

Em 2000, ingressamos no concurso de remoção da Rede Estadual de Educação do Estado, com entrada formalizada, na Educação Especial, na área de AH/SD.

Atualmente continuamos a trabalhar com as AH/SD nas mesmas frentes: o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S-ES –, ligado à Secretaria de Estado da Educação – SEDU/ES – e o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos, na área de AH/SD, ligado à Secretaria Municipal de Educação de Vitória – SEME.

Na primeira frente de trabalho, nossa atuação se dá como professora formadora e uma das responsáveis pelos desdobramentos das políticas públicas para o campo das AH/SD no Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo.

Na segunda frente de trabalho, atuamos como professora de educação especial voltada para o atendimento educacional especializado– AEE – de alunos com AH/SD. Tal atendimento, que passou por uma reformulação, vem se dando com o desenvolvimento de projetos e acompanhamento desses alunos nas escolas de ensino fundamental visando à potencialização dos seus talentos.

Para o presente estudo, o *lócus* da pesquisa foi a instância estadual. A escolha se deu pela necessidade de aprofundar questões que emergiram no estudo de mestrado<sup>8</sup>, que desvelou várias concepções sobre AH/SD. A dificuldade na resposta da simples pergunta “Quem é o aluno superdotado?”, em várias situações e instâncias, por vezes, nos deixaram na dúvida; a questão era: respondemos o que achamos que é ou o que dizem que é? Sempre optávamos por mesclar os dois, prolixa e confusamente.

Outro ponto a ser considerado na elaboração do presente estudo foi o processo de identificação sob o ponto de vista do professor de educação especial, aqui, o especializado na área de AH/SD.

Historicamente, os alunos com altas habilidades/superdotação não encontraram obstáculos no acesso à escola comum – ingresso e matrícula. No entanto, muitos deles passavam despercebidos na escola comum. Parte do motivo que os levou a tal invisibilidade diz respeito à utilização de testes para aferição do quociente intelectual, orientados por uma concepção restrita de inteligência e altas habilidades/superdotação, e que não contemplavam as diferentes aptidões e formas de expressão da criatividade destes alunos. A elaboração destes instrumentos, a partir de uma concepção centrada no desempenho acadêmico, lingüístico e lógico-matemático, desconsiderava o processo de avaliação das habilidades diversas, a exemplo daquelas relacionadas às soluções de problemas do

---

<sup>8</sup>Dissertação apresentada em 05 de outubro de 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), intitulada *A construção de práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação no Espírito Santo: alinhando escritos e escutas*.

cotidiano. A interpretação destes resultados dos testes apontava para uma capacidade cognitiva superior ou inferior do sujeito, definindo o tipo de intervenção a ser realizada fora da escola ou da sala de aula comum e, no geral, dissociadas do projeto escolar (BRASIL, 2010, p. 19).

Em conversas com professores, durante palestras ou reuniões, em que se discutia sobre os alunos encaminhados ou recebidos nos atendimentos educacionais especializados, temos evocado alguns ícones da genialidade<sup>9</sup>, conhecidos no mundo contemporâneo, como Beethoven, Darwin e Einstein. A primeira pergunta que fazemos: nas escolas, nos fazeres pedagógicos cotidianos, encontramos alunos como eles? A resposta, quase que unânime, é um sonoro não!

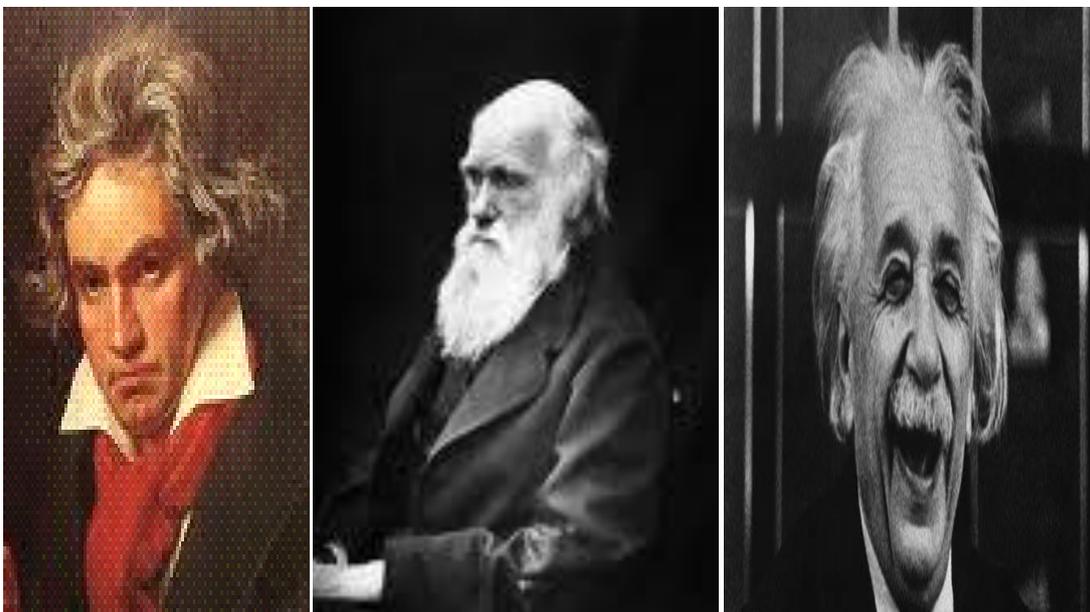


Figura 1

Fonte: Google Imagens.

A conversa continua fazendo referência à vida e aos feitos de cada um, sobretudo no período da infância. Falamos da não precocidade de Beethoven e da agressividade de seu pai na função de obrigá-lo a ser perfeito ao tocar piano (DE MASI, 2003). Abordamos a infância confusa de Charles Darwin, órfão de mãe muito cedo, criado pelas irmãs mais velhas e perseguido pelo pai, que assim falou com ele uma vez: “você não sabe cuidar de nada, vive atirando em cães e capturando ratos. Você será uma desgraça para si e sua

---

<sup>9</sup>Discussão mais detalhada sobre o conceito adotado por nós sobre genialidade ocorrerá no Capítulo 3, “Conceitos e Perspectivas que permeiam as AH/SD no Brasil”, deste estudo.

família”(DARWIN, p. 81). Darwin também era considerado uma criança comum pelos seus professores.

Quanto ao “Sir Albert Einstein”, todos sabem quase tudo, menos que ele não era tão mau aluno o quanto se propaga, ele apenas tinha interesses diferentes dos exigidos pela escola. Suas médias não eram tão ruins em alemão, literatura ou geografia. Ele apenas não se ocupava delas, demonstrando assim o seu total desinteresse pela educação formal. Queria mesmo era “*viajar no tempo, na velocidade da luz*” (grifo nosso) (SCHWART, 1992).

Depois dessa breve exposição, retornamos à questão: E se procurarmos em nossas escolas um Beethoven, um Darwin ou um Einstein, considerando que eles fossem estudantes e tivessem 08, 09, 10 anos de idade? As respostas são totalmente diferentes, uma vez que estamos nos referindo a sujeitos reais, com os quais nos deparamos cotidianamente, como nos diz Nachimanovit (2001), sujeitos encarnados.

Percebemos, nesse processo, que os professores começam a pensar naquilo que vem sendo constituído/constituindo. Sim, agora os estudantes podem ser vistos, processualmente, em construção.

A nossa tese, tomando por base nosso conhecimento, reflexões e experiências na Educação Especial sobre as AH/SD, é que o conceito que se tem a respeito das Altas Habilidades/Superdotação como condição do sujeito será determinante para sua visibilidade ou não. Nesse sentido, tornar algo visível ou não depende do modo como o conceituamos ou concebemos, e tal movimento é forjado em processo.

Imbricado à temática de estudo, um ponto a ser ressaltado é que a nossa visão de sujeito com indícios de AH/SD origina-se das leituras e releituras históricas que eram/são feitas, sobretudo em relação à inteligência aferida pelos testes de QI, dissociada dos processos sociais e culturais em que este sujeito se

insere<sup>10</sup>. Em decorrência desse pensamento, acentuamos que nosso estudo busca a discussão da invisibilidade ou não desse sujeito pela via da subjetividade das narrativas dos professores especializados, não se atendo, no momento, às questões metodológicas específicas de atendimento educacional especializado na área de AH/SD (embora a questão do atendimento tangencie a discussão recorrentemente).

Para o desenvolvimento desta investigação, foi necessário um aporte teórico e uma organização metodológica que dessem suporte à complexidade e à dinâmica deste processo investigativo. Logo, optamos pela abordagem histórico-cultural e pela pesquisa de natureza qualitativa também numa perspectiva histórico-cultural. Destacamos também a utilização do grupo focal como técnica de coleta de dados para realização desta investigação.

Ao propormos a realização de uma pesquisa qualitativa, sob o viés da abordagem histórico-cultural de Vigotski<sup>11</sup>, sentimos necessidade de um suporte coadunado com a nossa perspectiva para análise dos dados coletados. Daí surge a emergência da Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey (2005). Tal opção, que será aprofundada ao longo deste estudo, ancora-se na visão do autor, que percebe a pesquisa como “um processo de comunicação, um processo dialógico” (REY, 2005, p. 13).

Desse modo, com este estudo, pretendemos, em âmbito geral:

- Analisar as concepções de altas habilidades/superdotação dos professores de educação especial, à luz de suas narrativas, bem como a imbricação dessas concepções na visibilidade ou não dessa condição nos alunos.

Especificamente, buscamos:

---

<sup>10</sup> O construto inteligência será discutido no subitem 1.1 do primeiro capítulo deste estudo.

<sup>11</sup> Por opção, a grafia do nome *Vigotski* será esta em meu texto. Quando referenciado, será respeitada a grafia utilizada na obra consultada.

- Analisar as concepções contemporâneas de AH/SD no cenário mundial e nacional.
- Contextualizar sob a perspectiva da legislação e de documentosas definições de AH/SD e o contexto nos quais eles estiveram presentes na educação brasileira.
- Problematizar a origem das concepções teóricas sobre as AH/SD que estruturam as concepções dos professores especializados da Grande Vitória em relação aos alunos com indícios de AH/SD.
- Clarificar teoricamente a concepção acerca das AH/SD adotada neste estudo.

Iniciamos o primeiro capítulo discutindo o estado de conhecimento das AH/SD, especificamente, as bases históricas que sustentam as discussões sobre a inteligência. Complementando, serão trazidas as teorias contemporâneas sobre inteligência - Gardner e Sternberg- para o adensamento da discussão.

No que tange às AH/SD, discutiremos as teorias de Gagnè e Renzulli, como as mais utilizadas acerca da temática no Brasil.As questões relativas à legislação encerram esta primeira parte.

No segundo capítulo, a abordagem histórico-cultural de Vigotski como referencial teórico será trazida para dialogar com a temática AH/SD. Aindaneste tópico, traremos a análise da Zona de Desenvolvimento Proximal– ZDP – como via do desenvolvimento de potenciais e talentos humanos.

O capítulo terceiro versará sobre a produção científica dadécada de 2000. No quarto capítulo será abordado o estado do Espírito Santo como um dos pioneiros do Brasil em atendimento de AH/SD e também/*locus* de nossa pesquisa, enfocando a Região Metropolitana da Grande Vitória.

As trajetórias e os métodos são as temáticas do quarto capítulo, onde constam as opções metodológicas, trazendo a narrativa como foco de investigação e as técnicas de coletas de dados.

O quinto capítulo versará sobre as análises dos dados sob a concepção dos professores sobre AH/SD e a implicação destas em suas práticas pedagógicas.

As considerações finais deste estudo são trazidas sob forma de novos questionamentos que, com certeza, nos levarão a novas perguntas mais que necessárias.

# 1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE É VISÍVEL NO ESTADO DO CONHECIMENTO

## 1.1 INTELIGÊNCIA: O CONTEXTO HISTÓRICO

As discussões sobre inteligência, Altas Habilidades/Superdotação, incluindo concepções, identificação e modelos de atendimento educacionais, vêm sendo, ao longo do tempo, debatidas a partir de várias vertentes teóricas.

Verifica-se uma grande preocupação em relação a essas discussões tanto sobre a complexidade do assunto quanto a necessidade de *ir além* das concepções ainda calcadas em mensuração de inteligência ou meramente em questões acadêmicas (STOLTZ; PISKE, 2012).

Constata-se, pela via da história, que o interesse pelos mais capazes e mais habilidosos é antigo. Interessante observarmos o pensamento de Platão (séc.IX a.C.,1999) em *A República*, cuja tônica se dá em torno de diálogos entre Sócrates e seus discípulos.

Assim, num diálogo entre ele e seu discípulo Glauco, o assunto abordado diz dos aspectos relacionados à seleção dos cidadãos para a cidade ideal de Platão. Sócrates desenvolve seu pensamento baseado na ideia de que a alma dos homens possui dois elementos: a coragem e a sabedoria. Deus, ainda de acordo com o filósofo, deu aos homens duas artes: a música e a ginástica. O filósofo ressalta que a dádiva não foi dada nem para a alma, nem para o corpo, mas, sim, para os dois elementos já citados, ou seja, a coragem e a sabedoria. Da associação do que é inato com o que é dom divino, nasce a perfeição em um dos campos, música ou ginástica.

Dessa forma, Sócrates convence Glauco de que, para a formação de líderes para a cidade idealizada, seria necessário ao cidadão deter a capacidade de regular essa associação. Sócrates então passa a formular o que ele chamou de “fábula” para a organização social da cidade em questão pela via da educação.

Primeiramente, os chefes, os soldados e os cidadãos seriam convencidos de que “na cidade sois todos irmãos” (PLATÃO, p. 111), entretanto, o Deus que os forjou misturou ouro na composição daqueles que podiam deter o comando, logo, estes seriam mais preciosos. Naqueles que podiam auxiliar, Deus misturou prata. Ferro e bronze foram as misturas daqueles que deveriam dedicar-se ao trabalho na lavoura e artesanato.

Nessa concepção, a educação seria, inicialmente, a mesma para todos. Por meio dela, os cidadãos seriam identificados como tendo alma de bronze, de prata e de ouro, formando assim três classes na sociedade. Aos com alma de ferro e bronze seria destinado o lugar social da sustentação econômica – artesãos e lavradores –; aos com alma de prata – os auxiliares (guerreiros) –, caberiam a defesa e o poder; já aos com alma de ouro, os que devem deter o comando da cidade – guardiões e administradores –, seriam confiados o saber e a filosofia, por meio de uma longa e diferenciada formação.

Sócrates aponta que a habilidade dos artesãos era flagrante, e que eles falavam de seus saberes como se não necessitassem de outros saberes; sabiam de seu saber e não para além dele. Assim, em análise a essas reflexões, infere-se que, dependendo da habilidade e da competência, o cidadão teria um lugar específico na cidade ideal, não podendo, pois, almejar um que não lhe foi destinado “por Deus”, justificando, assim, as diferentes almas (ouro, prata, ferro e bronze) e, obviamente, suas colocações na sociedade.

A confusão entre essas três classes acarreta para a cidade o máximo da deteriorização e, com toda razão, pode-se considerar esta desordem o maior dos malefícios (PLATÃO, 1999, p. 133).

Percebemos que, desde Platão, o interesse político em relação às capacidades dos outros era justificado em nome do “benefício” que estas trariam para a sociedade. Em sua fábula, ele organiza a sociedade a partir do que julga importante e pertinente para a perfeição. E, ao destacar as pessoas por sua suposta “composição perfeita”, ele discrimina quem é mais de quem é menos. Interessante notar que, no pensamento de Platão, a questão do inatismo

prepondera o tempo todo. Quem nasceu para ser bronze, nunca chegará a ser prata, tampouco ouro.

Continuando, num salto histórico, a discussão científica sobre o construto inteligência ganha força no séc.XIX com os estudos de Francis Galton e, numa sequência temporal, os de Alfred Binet e Lewis Terman, que serão aprofundados a seguir. Como suporte às ideias, buscamos as obras de Galton(1867, 2000), Lawler (1981), Gouveia e Gerken (2010) e Schwartz (1992).

### **Francis Galton (1822- 1911)**

De origem britânica, Galton fundamenta seus pensamentos na crença de que todo e qualquer fenômeno pode e deve ser medido, garantindo assim, segundo ele, o critério básico das ciências (GOUVÊA; GERKEN, 2010). Para tanto, tenta provar sua teoria por meio da sua maior obra, *O gênio hereditário* (GALTON, 1867, 2000).

Schwartz (1992) ressalta a clara presença de concepções constituídas ao longo da história sobre inteligência nas concepções atuais, ressaltando as de inteligências hereditárias:

A doutrina da inteligência hereditária foi parte da ideologia de um grupo social formado no final do período do capitalismo de livre iniciativa. Os membros desse grupo foram obrigados a abandonar carreiras de acúmulo de capital para trabalhar como empregados para o Estado ou corporações. Protegeram seu status social afirmando que tinham aptidões e inteligências especiais. Os homens desse novo setor social, por suas posições de educadores, jornalistas e servidores públicos, estavam bem colocados para impor o que pensavam da inteligência para a sociedade como um todo (p. 190).

Galton associou a ideia da teoria da evolução biológica ao conceito da evolução da sociedade humana (LAWLER, 1981). Embora não tenha enveredado pela carreira acadêmica, foi um renomado cientista na sua época;

apaixonado por números, acreditava que todo e qualquer fenômeno seria um *objeto mensurável*.

Nesse movimento, Galton dialogou com as ideias de Darwin (seu primo) no estudo da inteligência e da hereditariedade, sempre sustentando sua teoria na estatística. Seu pressuposto era que “a quantidade de homens eminentes e ilustres de um país determinaria o progresso ou destaque da nação” (GOUVÊA; GERKEN, 2010, p. 99-100).

Em sua obra, Galton (1867, 2000) deduziu que o progresso da sociedade estava intimamente ligado à quantidade de “homens proeminentes ou célebres” do país. Para ele, “homens proeminentes ou célebres” são os possuidores de “genialidade”, ou seja, dotados de uma inteligência destacada, segundo sua definição. De acordo com seus estudos, foi percebido que a quantidade de pessoas nessa condição estava caindo vertiginosamente nos países mais desenvolvidos, mais especificamente na Inglaterra.

Galton superou a perspectiva estritamente fisiológica presente nos estudos até então desenvolvidos sobre inteligência, atribuindo a ela o sentido de função ou habilidade a ser pensada não apenas pela via da craniometria<sup>12</sup>, mas também pelo estudo das análises comparativas das fisionomias e biografias dos indivíduos estudados. “[...] O que importava a Galton era não a medição de uma aptidão definida, mas sim o que um indivíduo tinha a mais do que outro” (LAWLER, 1981, p. 64).

Em sua teoria, recorreu à estatística, uma vez que esta era sua área de maior interesse e estudo. Utilizou-se da Curva de Gauss e da Lei do Erro de Quetelet<sup>13</sup> para comprovar sua premissa. Diante de dados coletados por ele, relativos à biografia de 977 homens *eminentes*, em destaque nos dicionários e enciclopédias da época, ele destacou 415 “célebres ou ilustres”, como ele os chamou. Assim, anuncia que, para cada 10 homens em destaque, poderiam

---

<sup>12</sup>Gould (1991) afirma que a craniometria foi a primeira teoria biológica baseada em dados quantitativos em favor da hierarquização racial.

<sup>13</sup>De acordo com Galton (2000), Quetelet, astrônomo oficial da realeza da Bélgica, era a maior autoridade em estatísticas. Galton recomendava seu trabalho “Cartas sobre Probabilidades”, publicado em 1849, como referência nesse campo de estudo.

ser encontrados de 3 a 4 pais eminentes, 4 a 5 irmãos e 5 ou 6 filhos também eminentes. Sua teoria do gênio hereditário é baseada nesta pesquisa (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

Logo, Galton postula a necessidade de interferência na sociedade para que haja a seleção dos indivíduos, com vistas à produção de uma super-raça por meio do controle dos casamentos de gerações em gerações, separando assim as *raças menores das mais privilegiadas*, firmando assim a ideia da “ciência” da eugenia.

Eu me sinto convencido de que nenhum homem pode alcançar uma alta reputação sem ser dotado de capacidades muito altas e tenho razão em acreditar que poucos que possuem essas habilidades muito elevadas possam falhar em alcançar eminência (GALTON, 2000, p. 49).

Ressaltamos que as ideias postuladas por Galton trazem parâmetros do inatismo defendido por Platão em *A República* e que reverberam ainda hoje nas questões relativas às AH/SD e à inteligência.

Depois de Galton, trazemos Binet, o teórico que estudou com maior adensamento o desenvolvimento da inteligência nas pessoas.

### **Alfred Binet(1857-1911)**

Em uma linha do tempo acerca das concepções sobre inteligência, este item refere-se a Alfred Binet, psicólogo francês que, com sua equipe de colaboradores, entre os quais Theodore Simon, desenvolveu a primeira escala (teste) com o objetivo de medir o desenvolvimento infantil.

Seu pensamento garante uma percepção diferenciada à temática inteligência em relação ao pensamento de Galton. Percebe-se, assim, uma divergência entre os dois. Na medida em que Binet rejeita o foco nas funções sensório-motoras, considera também a evolução da inteligência, ponto este não respaldado por Galton.

[...] Binet argumentava que a inteligência, embora definida vagamente, devia ser considerada como abrangendo aquelas aptidões desenvolvidas, complexas, que as pessoas associavam normalmente com inteligência. Além disso, a inteligência era uma coisa que evoluía com o tempo (LAWLER, 1981, p. 66).

A intenção inicial da escala era a identificação de crianças com dificuldades na escola (MORRIS; MAÍSTO, 2004). No entanto, o seu referencial descritivo deu margem para a avaliação de crianças que apresentavam um desenvolvimento normal em termos cronológicos ou desempenho além do esperado para a sua idade. De acordo com os autores da escala, os baixos rendimentos apontavam uma intervenção mais intencional para a aprendizagem desses alunos, não creditando a eles a responsabilidade pelo fracasso.

O grande êxito de Binet foi entender que os testes distinguiam as pessoas uma das outras, pois, independente do que fosse a “inteligência”, ela seria variável de um sujeito para o outro. Entretanto, este balizamento de atributos pessoais não era tão fácil de ser obtido.

[...] separar as pessoas da maneira que o “senso comum exigia” significava testar a inteligência à base de itens que o “senso comum” afirmava estarem relacionados com a inteligência. Além disso, significava utilizar itens que mudavam com o tempo, porque os tipos de itens que discriminavam os “espertos” dos “estúpidos” de cinco anos têm de ser diferentes dos que discriminam ou medem a posição relativa dos de dez anos (LAWLER, 1981, p. 66-67).

Desse modo, Binet toma como parâmetro de medição para o seu teste o resultado médio de acordo com a idade cronológica da criança. Ainda de acordo com Lawler, Binet concluiu que a educação era uma questão de “adaptação”, logo, para que ela fosse “adaptada” às necessidades trazidas pelas crianças, era preciso um profundo conhecimento dos processos mentais infantis. Sendo assim, o psicólogo e seu grupo de assistentes empenharam-se de maneira “científica” no desvelamento das capacidades físicas e mentais de crianças medianas em várias faixas etárias. De posse dessas informações, foram elaboradas tabelas comparativas entre a idade mental e a idade cronológica. A partir dessas premissas, Binet afirmou que, após a elaboração

dessas tabelas, advinham a elaboração de tabelas de médias (LAWLER, 1981, p. 67).

O estudo desenvolvido por Binet e Simon, que culminou na criação da Escala Binet-Simon, foi, posteriormente, estudado por Lewis Terman, um famoso professor da Universidade de Stanford, que, ao adaptá-lo, cria o “quociente de inteligência” – QI.

### **Lewis Terman(1877-1956)**

Psicólogo americano, ficou eternizado por ter criado a ideia do “Quociente de Inteligência” (QI), a partir dos estudos de Alfred Binet e Theodore Simon.

Terman, em sua apropriação acadêmica da escala de Binet e Simon, adaptou-a para a realidade americana, dando ao estudo uma leitura própria.

Ao contrário de Binet, que via em seus testes o reflexo do sucesso escolar das crianças a ele submetidas, Terman, ao estabelecer e analisar suas pontuações para a quantificação da inteligência, disse que, em relação às famílias hispano-índias e mexicanas do Sudoeste e também entre negros, a pontuação no teste comumente se localizava entre 70-80 pontos<sup>14</sup> (LAWLER, 1981).

Partindo desses pressupostos, Lewis Terman e seus colaboradores trabalharam numa pesquisa considerada pioneira na área. Seu trabalho constituiu-se num estudo longitudinal, durante 35 anos (1925 a 1959), com um grupo de 1500 crianças em idade pré-escolar (nascidas entre 1903 e 1917) até a maturidade. Como sujeitos de sua pesquisa, foram consideradas as crianças que apresentavam QI superior a 140, na época, chamados “os gênios de Terman” (WINNER, 1998).

---

<sup>14</sup>Referimo-nos aqui à curva do sino/curva de Gauss, que, em adaptação desenvolvida por Terman, estabelece as seguintes médias: abaixo de 70 pontos – inteligência inferior; entre 70 e 80 pontos – limítrofes; de 80 a 110 – inteligência normal; 110 a 130 – inteligência superior; de 140 acima – genialidade.

Terman formatou os testes de Binet (desenvolvido para crianças francesas), ou seja, selecionou questões de modo a tornar o instrumento representativo da população infantil americana (LAWLER, 1981). Sua intenção era comprovar que crianças com QI alto eram superiores não somente nas áreas acadêmicas, mas também em outros aspectos do desenvolvimento; pretendia também provar que o QI alto na infância seria indicador de superioridade na fase adulta.

Com seu novo teste, Terman demonstrou a sua percepção eugenista quanto à inteligência. Seu teste elaborado somente com parâmetros americanos, sobretudo quanto à raça branca (americanos de outras origens raciais não foram incluídos no seu estudo), revelaria ao mundo o padrão de inteligência natural americano que serviria para balizar a inteligência dos outros povos “inferiores ou não americanos”.

Assim, enquanto Galton inicia com o princípio da inteligência inata e defendendo a eugenia, Binet, por sua vez, percebe a possibilidade do desenvolvimento da inteligência. Terman, ao se apropriar das ideias de Binet, quantifica seu teste, escalonando assim a inteligência para mais ou para menos, a partir do estabelecimento de uma média.

Após a contextualização sobre inteligência a partir do séc. XIX até o início do séc. XX, podemos perceber que este construto, ao longo da história, foi, inicialmente, entendido como uma característica inata, um dom de poucos, um presente de Deus, criando assim um abismo entre os naturalmente bons e inteligentes dos outros “nem tanto assim”.

Atualmente, no séc. XXI, nas escolas brasileiras, assistimos ainda a um modo de avaliar que se baseia em quem é bom ou ruim sob a égide de tais concepções acerca da inteligência inata. Sabe-se quem não aprende, quem não vai aprender e quem nunca deveria ter estado no lugar de aprendiz. Vive-se permanentemente cultuando a “cultura do déficit”, da deficiência.

A inteligência, vista como um construto inato, imutável, mensurável e “divisor de raças, conforme aponta a literatura (GALTON, 1867, 2000; KLINBERG,

1966;LAWLER, 1981; GOUVÊA; GERKEN, 2010), passa a ter outras conotações a partir de pesquisas atuais que consideraram o ambiente e a cultura como fatores preponderantes para o seu entendimento e desenvolvimento (GARDNER, 1994, 1995) (STERNBERG,2000).

Mediante este quadro nos colocamos a seguinte questão: Por que não pensarmos sob a ótica da cultura do potencial, do talento?Para o adensamento teórico na elaboração dessa resposta, trazemos as duas teorias contemporâneas acerca da inteligência.

## 1.2 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER

A teoria de Gardner, que em 2013 completa trinta anos, revolucionou o modo de pensar a inteligência na década de 80 do século passado e continua ainda causando amplas discussões, o que pode se dar mais pela compreensão errônea de suas ideias do que pela contribuição no campo científico. Inicialmente, Howard Gardner, ao explanar sobre sua teoria, se faz claro ao dizer que

[...] devemos nos afastar totalmente dos testes e das correlações entre os testes, e, ao invés disso, observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida (1995, p. 13).

A proposição de suas ideias parte de uma visão pluralista e alternativa de escola que, no seu modo de pensar, seria um espaço “centrado no indivíduo” que consideraria a inteligência de maneira multifacetada.

Para o autor inteligência é “a capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (p. 14). Sua teoria inova por considerar a inteligência como um construto multifacetado e multidimensional. Na sua construção, Gardner e seus colaboradores atentaram para o fato de que os testes de QI somente apresentavam medidas quanto às capacidades lógicas e linguísticas,

capacidades estas muito valorizadas pelas escolas ocidentais de um modo geral.

A maioria dos testes de QI mede apenas as capacidades lógicas e linguísticas da pessoa, capacidades que normalmente são as únicas exigidas e avaliadas pelas escolas e, sem dúvida, mais valorizadas em nossa sociedade. Gardner, em seu estudo, pretendeu considerar também as outras capacidades, as outras “inteligências” menos lembradas, para analisá-las em sua teoria. Partindo dessa perspectiva, o autor apresenta a teoria das Inteligências Múltiplas (IM).

Inicialmente, a teoria apresentava sete tipos de inteligências, a saber: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal. A inteligência naturalista foi incluída mais tarde, em 1995 (CAMPBELL; CAMPBELL; DICKINSON, 2000, p. 205). Desse modo, a lista inicial foi expandida para oito tipos de inteligência, que são descritas no quadro abaixo:

LINGUÍSTICA	Relativa à leitura, escrita e a capacidade de expressão tanto na língua materna quanto em línguas estrangeiras.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Diz da habilidade com números na resolução de problemas com lógica e reconhecimento de padrões.
ESPACIAL	Capacidade de percepção do ambiente e da criação e manipulação de imagens.
CORPORAL-CINESTÉSICA	Corresponde à coordenação e habilidade motora relacionadas à expressão pessoal bem como a facilidade de aprendizagem pela via das atividades físicas.
MUSICAL	Engloba o interesse, a compreensão, a execução e a condução por meio da música, do ritmo e da dança.
INTERPESSOAL	Fala da capacidade de entendimento do outro, da comunicação e do trabalho colaborativo.
INTRAPESSOAL	Corresponde a capacidade de entendimento e controle quanto à resolução dos próprios problemas, emoções e sentimentos.
NATURALISTA	Esta inteligência compreende o entendimento acerca da natureza associado a uma grande capacidade de observação para fins de classificação de animais e plantas.

Fonte: Gardner, *Estruturas da mente*– A teoria das Inteligências Múltiplas, 1994.

Ao destacar as características na seleção das inteligências que seriam consideradas no seu estudo, lançou mão de várias fontes, ou seja, pesquisas sobre o desenvolvimento humano, estudo sobre talentos, pesquisas voltadas para o espectro autista (*idiotsavant*, pessoas com autismo clássico e síndrome de Asperger), estudantes com dificuldades de aprendizagem, estudos sobre a cognição, bem como a psicometria. Preocupou-se também em analisar estudos de treinamento psicológico e principalmente análise da perda das capacidades cognitivas nas condições de lesão cerebral.

Para o balizamento de sua teoria, considerou somente o que ele chamou de inteligências genuínas, ou seja, “aquelas que são universais na espécie humana” (GARDNER, 1995, p. 21). Foi considerada também a origem biológica de cada capacidade de resolver problemas.

Segundo o teórico, considerando as bases neuronais, cada uma das inteligências identificadas é ativada a partir de informações internas ou externamente pronunciadas; “[...] um dos núcleos da inteligência musical é a sensibilidade para determinar relações, ao passo que um dos núcleos da inteligência lingüística é a sensibilidade aos aspectos fonológicos” (GARDNER, p. 22).

Gardner justifica sua metodologia como um heterodoxo, por não lançar mão de nenhum teste padronizado, centrando-se apenas no que chamou de “papéis significativos numa sociedade e não em competências abstratas” (1995, p. 52).

O autor complementa suas ideias ressaltando que, com base no seu conceito de inteligência, o talento pode ser visto sob outro prisma, ou seja, “um indivíduo é talentoso quando se é *promissor* em qualquer domínio em que as inteligências figuram” (1995, p. 53, grifo nosso).

Finalizando, o autor faz uma “*viagem especulativa ao ano de 2013*” (1995, p.212), que diz dos trinta anos da publicação da teoria das inteligências múltiplas, no livro *Estruturas da Mente*, responsável pela disseminação mundial da teoria em tela.

Gardner preconiza neste *epílogo*, de forma bastante interessante, os possíveis desdobramentos desse estudo em trinta anos.

O teórico aponta avanço de pesquisas das neurociências quanto ao desenvolvimento do sistema nervoso central, que será visto, segundo ele, como via de solidificação dos estudos responsáveis pelas atividades intelectuais. “[...] Sem dúvida, os neurocientistas terão estabelecido um conhecimento muito mais sólido sobre a organização e o desenvolvimento do sistema nervoso central” (p. 212).

Ele anuncia que os pesquisadores serão capazes de avaliar se existe dependência ou não entre as atividades neuronais, o quanto diferente ou não, em termos também neuronais, são os indivíduos *que demonstram* alto desempenho em alguma atividade intelectual dos *que não demonstram* estas características.

O autor também aponta os estudos genéticos como possível caminho para a revelação de potencialidades, dando como exemplo a inteligência musical ou espacial, e destaca as pesquisas sobre gêmeos idênticos ou fraternos, criados juntos ou separados, na pesquisa da hereditariedade.

A ciência cognitiva é tratada com reservas. Gardner diz ser difícil fazer qualquer previsão na área. No momento da escrita do epílogo ele disse: “[...] nós não sabemos em que extensão várias formas de inteligência artificial provarão ser simulações exatas da inteligência humana” (p. 212).

O texto aborda também noção de escolas, fala da formação de professores e dos vários contextos que dão suporte à existência humana (país, comunidade, família etc.), tudo à luz da teoria das IM. Interessante destacar o seu término. O autor conclui dizendo que

[...] neste “avanço” até 2013, mencionei várias possíveis conseqüências científicas, educacionais e institucionais da teoria das

IM. Talvez isso seja atribuir a uma teoria com bases psicológicas uma importância que ela não merece. Acontece que eu acredito que a ciência social não pode aspirar às mesmas “verdades permanentes” que atraem as ciências físicas e biológicas. A ciência social ou comportamental é algo muito mais experimental, que pode trazer *insights* e entendimentos importantes, mas que talvez não culmine num edifício de conhecimento permanente. Não obstante, a sociedade humana está mais rica porque os cientistas sociais nos ajudaram a compreender inúmeros fenômenos, variando do complexo de Édipo à crise de identidade, da cultura da miséria à sociedade abastada. Até o momento, o conceito de QI foi a contribuição mais bem-sucedida da psicologia às conversações de nossa sociedade. Se, em 2013, houver uma aceitação maior da noção de que a inteligência merece ser pluralizada, eu ficarei realmente satisfeito (p.214).

Por ser este um dos objetivos deste estudo, ou seja, perceber a inteligência de forma pluralizada, de certa forma estamos colaborando com a “satisfação” do teórico e perceberemos que pensar à luz da cultura do talento é possível.

No Brasil, as premissas de Gardner são usadas recorrentemente no balizamento de estudos sobre as AH/SD. Como exemplo, citamos Vieira (2005), Brasil (2007), Pérez (2008) e Camargo, Freitas e Silveira (2013).

### 1.3 A TEORIA TRIÁRQUICA DE STERNBERG

Professor da Universidade de Yale, o teórico apresenta a sua ideia mostrando que a inteligência envolve três tipos de habilidades: criativas, analíticas e práticas, sendo que “[...] o mais importante é entender que a inteligência não é algo com o qual você nasce: você a desenvolve” (STERNBERG, 2000, p. 9).

O autor atenta para uma questão muito comum nas escolas: a identificação dos alunos mais inteligentes pela sua capacidade de aprender bem e rápido as lições, sendo capazes de reproduzir mnemonicamente tudo que aprenderam, podendo, inclusive, decorar um livro ou uma enciclopédia inteira, no entanto, esta questão é refutada por ele ao afirmar que “[...] Enciclopédias ambulantes não são inteligentes. Ao contrário, são estúpidas” (2000, p. 9).

Segundo Sternberg (2000), a inteligência é composta por três aspectos: i- metacomponentes, que dizem respeito aos processos executivos; ii- componentes de desempenho, que são os processos de comandos inferiores utilizados como suporte para os metacomponentes; e iii- componentes da aquisição de conhecimento, usados na resolução de problemas.

O autor define o conjunto integrado dessas capacidades, compreendendo-as como necessárias para o indivíduo ter sucesso na vida, independente de como o sucesso é definido no meio social e cultural desse sujeito.

Sternberg (2013) ressalta que o educador contemporâneo deve ter ciência de que modelos são sempre uma possível reflexão da realidade e não a realidade em si. Para o autor, ao lidarmos com crianças com AH/SD, lidamos com um caso que deve sempre ser analisado e estudado sob o prisma desse sujeito, e não de convicções ideológicas marcadas como verdades únicas.

A teoria de Sternberg aborda um ponto preocupante da nossa educação: a concepção de sucesso que, historicamente, sempre foi associado às boas notas e ao comportamento compatível com o esperado pelos professores. O autor pontua que a inteligência acadêmica não deve ser vista de forma negativa, mas também não pode ser considerada como a única forma de se obter o sucesso.

Sternberg também enfatiza que a questão do sucesso tem uma íntima ligação com o meio sociocultural, uma vez que “[...] ele não ocorre do abstrato; ele ocorre relacionado a um conjunto de padrões ou expectativas, quer da própria pessoa quer dos outros” (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 17).

Outro ponto importante do pensamento de Sternberg é o que ele chama de “adaptar-se a, modificar e selecionar ambientes”. Segundo o autor, as pessoas mudam seu pensamento e atitudes para um ajustamento melhor ao ambiente, citando como exemplo as adaptações a que os alunos precisam se submeter para uma melhor adequação à realidade escolar.

As concepções sobre inteligência apresentadas até aqui são datadas e, historicamente, importantes para a evolução dessa ideia até o presente momento. Vale ressaltar que as discussões atuais sobre a área são pontuais em perceber que as AH/SD emergem “da interação entre potencial inato (incluindo fatores cognitivos e não intelectivos), e a experiência, estilos de aprendizagem e os interesses únicos dos estudantes” (VIRGOLIM, 2012, p. 103).

Sendo assim, esses dois conceitos(AH/SD e inteligência) devem ancorar-se em concepções multifatoriais que os percebam para além das questões inatistas e mensuráveis. Entendemos como primeiro ponto a ser elencado na discussão da possibilidade de “*invisibilidade*”é a procura por construtos prontos ou a afirmação que a pessoa nasceu ou não assim, superdotada e inteligente acima da média.

Diante disso, mediante o caráter processual do desenvolvimento do potencial humano, não seria “invisível” tudo que procuramos nos sujeitos antes/durante a sua constituição? Eis um segundo ponto na nossa discussão acerca das possibilidades de invisibilidade das AH/SD.No intuito de descortinar essa ideia no atual cenário educacional mundial e brasileiro, continuaremos a discussão.

Borland (2006) aponta que até o século XIX ainda não havia sido “inventada” a criança superdotada. Esse construto emerge a partir do século XX, tendo em vista confluências de fatores socioculturais e sociopolíticos.

Para este autor, a invenção (não a descoberta) desse sujeito se deu mediante a necessidade social de “ranquear” e estabelecer critérios de colocação social quanto às concepções acerca da inteligência como um componente inato, numa alusão bastante “platônica”, como vimos anteriormente no Capítulo 1.

Borland é defensor da “não concepção” sobre superdotação. Criticado por alguns teóricos, entre eles Jarvin e Grigorenko (2001), Renzulli (2006) e Sternberg (2006), seu posicionamento inquieta e incomoda não por negar a existência dos superdotados, mas por questionar a validade e a qualidade da

provisão dos atendimentos oferecidos na educação para superdotados dos Estados Unidos da América – EUA.

O autor discute a questão dos “dons geográficos” das AH/SD, pois, dependendo dos interesses das instâncias responsáveis pelas diretrizes educacionais de uma determinada região, algumas características e potenciais serão mais bem aceitos. Desse modo, um aluno que frequenta um determinado atendimento em uma região pode nem ser notado em outra, por suas características.

Na discussão acerca do processo de construção social da superdotação, este autor se apoia em Hall (1997) ao utilizar o termo “significante flutuante”, referindo-se à ideia de raça como tal, transpondo o pensamento de Hall para, de forma análoga, analisar o que chamamos de “identificação de superdotados”.

Stuart Hall, reconhecido como o “pai” dos Estudos Culturais e defensor contumaz da ideia de raça como uma construção discursiva, defende que raça tem um *significado deslizando, flutuante*. Para ele, “raça se assemelha mais a uma linguagem do que a nossa forma de constituição biológica” (1997,s.p.).

E é nesse contexto que o conceito de *significante flutuante* é inserido para explicar esse processo, ou seja, para Borland, o termo “superdotação” também adquire aspectos flutuantes quanto a sua definição e, conseqüentemente, a sua identificação nos sujeitos. As palavras de Borland nos remetem para outro ponto possível para a “*invisibilidade*” da superdotação.

[...] nós tratamos a superdotação como uma coisa, uma realidade, algo que as pessoas, especialmente crianças, ou tem ou não tem, algo com vida própria, independente da nossa concepção ou o nome dado a ela (BORLAND, 2006, p. 07)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> “[...] we treat giftedness as a thing, a reality, something people, especially children, either have or do not have, something with an existence of its own, independent of our conceiving or naming of it”.

Para um avanço no contexto da temática, Hall (2006) distingue três tipos de concepções de identidade: i- a do sujeito do Iluminismo; ii- a do sujeito sociológico; e iii- a do sujeito pós-moderno.

Para o sujeito do iluminismo, Hall define essa concepção *masculina* como baseada no indivíduo centrado, racional, cuja consciência emerge no seu nascimento e com ele permanece.

Já a concepção do sujeito sociológico vem imbuída da complexidade moderna. A consciência, antes imutável, agora toma corpo nas inter-relações com os outros. “[...] O interior e o exterior são preenchidos pela identidade – mundo pessoal e mundo público” (HALL, 2006, p. 11).

A fragmentação marca a identidade do sujeito pós-moderno. “A identidade não é fixa, essencial ou permanente” (p. 12). Nesta concepção, ela torna-se móvel, continuamente formada nas inter-relações, “[...] definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (p. 13).

Hall (2006), ao discorrer sobre os três tipos de identidade, enfatiza que suas concepções são, de certo modo, simplificações. Entretanto, atribui a elas a condição de ponto de partida para a discussão das identidades.

[...] A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (p. 38).

O caráter atribuído por Hall às concepções das identidades nos leva a algumas outras considerações necessárias. Gagnè e Guenther (2011) apontam que, por definição, em nível comportamental, ao usarmos o termo “inato”, estamos falando de padrões que se encontram amarrados e impermeáveis à experiência, típicos de uma espécie. “[...] Por outro lado, influências genéticas

sobre a capacidade e outros traços complexos não denotam determinismo de um ou mais genes, mas propensões probabilísticas de combinações de genes”(p. 24).

Ao analisarmos as premissas de Hall, tendo em vista o adensamento de Güenther e Gagnè, entendemos que, tanto no campo biológico quanto no campo sociológico, as afirmações sobre a identidade (ou identidades) não devem concorrer em campos díspares de conhecimento, mas sim numa relação de completude e entrelaçamento teórico.

[...] A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 39).

Entendemos a “falta de inteireza” na identidade citada por Hall como condição do humano, condição para a constituição de sujeitos que, trazida para a discussão sobre as AH/SD, encorpam o que buscamos responder.

Borland (2006) nos inquieta quando afirma que o pensamento acerca das crianças superdotadas não reflete a realidade natural dos fatos, mas sim o modo como socialmente estas crianças foram categorizadas. “[...] A questão básica não é se a superdotação existe ou não, mas se os resultados da aplicação deste construto, especialmente no campo da educação, são benéficos, inócuos ou prejudiciais” (p. 08).

O que é visível no estado do conhecimento das AH/SD? Parecem-nos os contornos impostos para a sua evidenciação. Podemos pensar: O que torna um rei? É somente o seu trono? Analogamente, o que torna um superdotado? É o tipo de atividade ou atendimento que lhe é disponibilizado? Em ambos os casos necessário se faz compreender a constituição histórica desse movimento. Continuemos, pois no encaicho dessas indagações.

## 2 AH/SD: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Compreender as AH/SD como “construto” implica conceber sua ligação com as várias concepções de outro “construto”, a inteligência, tendo por norte<sup>16</sup> a perspectiva do desenvolvimento humano. Diante disso, qual seria a relação entre AH/SD e inteligência? Muito mais do que imaginamos.

De acordo com Simonetti (2007) e Freitas & Perez (2012), a discussão sobre AH/SD passa necessariamente pela associação desta com alguma concepção de inteligência. As autoras também pontuam a importância da ancoragem numa concepção de caráter multidimensional. Entretanto, cabe ressaltar que, de acordo com a concepção de inteligência adotada, a concepção de AH/SD seguirá a mesma direção.

Em seu caráter dinâmico, o mundo assiste, no século XX, a uma reviravolta conceitual quanto à concepção de inteligência e também das AH/SD.

Muito se tem discutido sobre as conceituações e terminologias na área das Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD; há quem advogue por outros sinônimos como dotação (SIMONETTI, 2007; GAGNÈ, 2012; GUENTER, 2012), talento (SIMONETTI, 2007; GAGNÈ, 2012), boa dotação (ANTIPOFF, s/d) e altas habilidades (BRASIL, 1995). O fato é que essa discussão está longe de se esgotar, sendo pertinente a sua manutenção para que se compreenda e se repense as construções elaboradas a partir das mesmas.

Faz-se necessária a exposição de algumas tendências quanto ao entendimento acerca de AH/SD. Ressaltamos que adentrar nessa área exige conhecimentos sobre as concepções teóricas historicamente construídas sobre o assunto.

---

<sup>16</sup>Usamos a palavra norte neste estudo para indicar direção, dentro de uma concepção puramente geográfica, ou seja, que diz do campo magnético da terra que faz com que a bússola aponte sempre para essa direção, ou seja, o norte magnético. Não assumimos aqui nenhuma outra conotação ideológica sobre o termo.

Quando se fala em altas habilidades/superdotação diversas são as abordagens sobre o tema. Enquanto a neurobiologia valoriza os mecanismos cerebrais, a psicopedagogia social busca fatores psicológicos, educacionais e sociológicos que possam determiná-las e a genética ressalta o papel dos genes. As dificuldades na escolha de um conceito de superdotação não residem apenas nas diferentes concepções sobre o conceito em si mesmo, mas no que pode ser incluído no seu âmbito (SIMONETTI, 2007, p. 1).

Subsidiando toda a discussão sobre terminologias, conceitos e concepções, Sternberg e Davidson (2006) apresentam em seu livro *Concepções de Superdotação*<sup>17</sup> dezessete teorias cujas premissas vêm balizando as discussões atuais sobre as AH/SD, mundialmente falando. Segundo os autores, nos últimos cem anos, inúmeras teorias e modelos sobre AH/SD vêm sendo desenvolvidas e discutidas na área. Logo, será possível o desvelamento de todas elas? Talvez este não seja o ponto agora em questão, mas sim destacar as concepções que recorrentemente embasam as discussões contemporâneas.

Destacaremos no nosso estudo duas abordagens que consideramos importantes, tendo em vista suas contribuições e expressividade nas discussões na área de AH/SD no Brasil. São elas: O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (GAGNÉ, 2006) e o Modelo dos Três anéis (REZULLI, 1986).

## 2.1 O MODELO DIFERENCIADO DE SUPERDOTAÇÃO E TALENTO – MDST

François Gagné (2006), em seu Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento – MDST –, propõe um contraponto entre duas terminologias que comumente são usadas como sinônimos: talento e superdotação. Para o autor, a superdotação refere-se à posse e ao uso de habilidades naturais em pelo menos um domínio de capacidade que destaca a pessoa situando-a, pelo menos, entre os 10 por cento de seus pares de mesma faixa etária (p. 99).

---

<sup>17</sup> O livro *Conception of Giftedness* foi traduzido sob nossa responsabilidade.

Quanto ao talento, o autor diz que tal condição designa o domínio demonstrado pelas habilidades ou competências sistematicamente desenvolvidas. Assim como a superdotação, a prevalência de ser em pelo menos um campo da atividade humana e também em pelo menos 10 por cento de seus pares etários (p. 99).

O MDST apresenta cinco componentes: dotação, talento, processos de desenvolvimento, catalisadores intrapessoais e catalisadores ambientais.

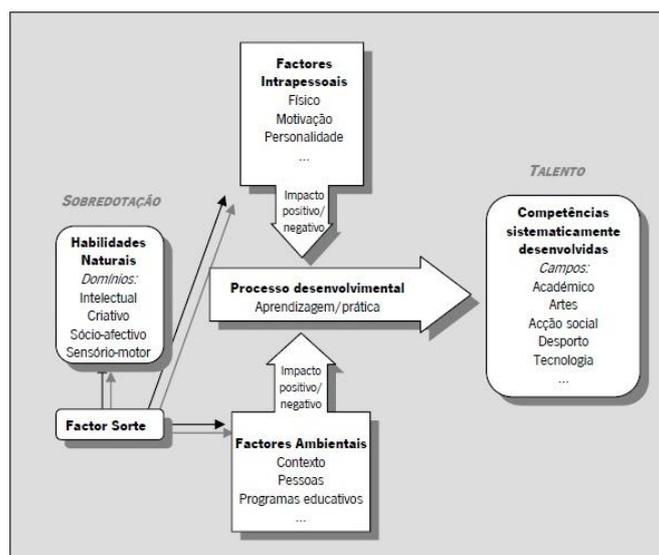


Figura 2

Fonte: Google Imagens. Acesso em: 23/04/2014

O modelo também propõe quatro domínios de aptidão: intelectual, criativo, socioafetivo e sensório-motor. Gagné assevera que essas habilidades naturais têm o seu nível de expressão controlado, de forma parcial, pela herança genética.

Algumas peculiaridades deste modelo são apresentadas, tais como: usar a estimativa de prevalência da dotação e talento em 10% (uso do sistema métrico) e incluir no seu conceito a capacidade física como domínio amplo (GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p. 40-41).

## 2.2 A TEORIA DOS TRÊS ANÉIS DE RENZULLI

No final da década de 60 e início da década de 70 do século passado, Joseph Renzulli começou a dar contorno ao que ele chamou posteriormente de

Concepção da Superdotação dos Três Anéis e o Modelo Triádico de Enriquecimento. O teórico aponta três aspectos inter-relacionados: o comprometimento ou envolvimento com a tarefa (motivação), a criatividade e a capacidade acima da média.



Figura 3

Fonte: Google Imagens. Acesso em: 10/02/2014.

É importante ressaltar que o autor não traz um “conceito” fechado sobre as AH/SD, e sim uma concepção oriunda de suas pesquisas e estudos, desenvolvidos a partir de pesquisas com pessoas denominadas por ele e sua equipe de acadêmicas e criativas/produativas.

A malha que sustenta a figura representa os fatores ambientais, familiares, emocionais, relacionais com os quais o sujeito interage (RENZULLI, 2006).

O autor enfatiza o caráter dinâmico de sua concepção ao afirmar que os comportamentos “[...] são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias” (2006, p. 273).

Renzulli aponta que cada aspecto isolado inclui uma série de características da pessoa que indicam o talento e que é na intersecção entre os três círculos que encontramos o comportamento superdotado.

Dessa maneira, faz-se necessário esclarecer os três aspectos apresentados pelo autor em seu modelo:

**Capacidade acima da média** – Refere-se aos comportamentos observados, relatados ou demonstrados que confirmam a expressão de traços consistentemente superiores, em relação a uma média em qualquer campo do saber ou do fazer. Esses traços seriam frequentes e persistentes no sujeito.

**Envolvimento com a tarefa** – Expresso em comportamentos que demonstram um alto interesse e motivação pessoal nas atividades realizadas em áreas diferentes ou naquela de seu maior potencial.

**Criatividade** – Diz dos comportamentos manifestados por meio da demonstração de traços criativos, no fazer ou no pensar. A criatividade, na concepção de Renzulli, tem a ver mais com processos do que com produtos.

Sendo assim, o autor identifica dois modelos que comumente são apontados nos referenciais acerca de AH/SD: O acadêmico ou escolar e o produtivo-criativo.

A característica do modelo de superdotação acadêmica encontra-se na facilidade de sua mensuração por testes padronizados, sendo sua utilização a mais conveniente na seleção de alunos para programas especiais.

As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas(p. 82).

Já o modelo de superdotação produtivo-criativa parte da descrição da atividade e envolvimento humano, incentivando o desenvolvimento de ideias.

Produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo [...]. As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema (REZULLI, 2000, p. 82-83).

O autor buscou por meio de suas pesquisas entender as duas principais finalidades para o oferecimento de atendimento especializado para os alunos e alunas com indícios de AH/SD nos EUA. São elas: O oferecimento de oportunidade de autorrealização e crescimento cognitivo, bem como a formação de “reserva social” de pessoas que ajudarão a solucionar problemas da sociedade (2006, p. 81).

Para Renzulli, o propósito do oferecimento de atendimento especializado nos EUA seguia a regra do “por que” no lugar de “quem e como”, ou seja, ao se colocar como ideia principal do atendimento a identificação, subtendia-se que seriam oferecidas oportunidades de desenvolvimento em todas estas áreas identificadas nos alunos. Logo, a própria identificação já delimitaria as áreas que seriam atendidas, ou seja, os “potenciais e/ou talentos” deveriam adaptar-se às oportunidades oferecidas e não o contrário, que seria a oferta de oportunidades para o desenvolvimento deste ou daquele potencial evidenciado ou em vias de se evidenciar.

Encontramos aqui um possível terceiro ponto na questão da *invisibilidad* das AH/SD. Tomando o posicionamento de Renzulli como exemplo para o contexto brasileiro, especificamente no Espírito Santo, aqui também percebemos o mesmo movimento quanto ao oferecimento de atendimento aos alunos, apesar de a matriz do pensamento quanto ao trabalho com alunos da rede estadual, expressada em documento ainda não publicado formalmente pelo NAAH/S-ES, apontar a necessidade de profundo conhecimento do aluno para, na sequência, traçar o seu plano de atendimento.

Em suma, do que foi teorizado até aqui, infere-se que: i- ao falarmos sobre as AH/SD, necessariamente abordamos alguma teoria acerca da inteligência; ii- quando contextualizamos questões da inteligência e das AH/SD, abordamos um campo extenso e complexo de ideias; e iii- não existe um modelo ou definição fechada para a área das AH/SD; o que temos são perspectivas que se complementam ou interagem, de acordo com nossas opções teóricas acerca da inteligência.

### 3 CONCEITOS E PERSPECTIVAS QUE PERMEIAM AS AH/SD NO BRASIL

Por definição legal, “alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008).

A definição acima, apesar de abrangente, indica direcionamentos quanto ao entendimento do construto AH/SD no contexto da educação brasileira. O texto fala de *potencial elevado*. Por definição, *potencial* significa aquilo “*que só existe como possibilidade [...], capacidade de realização, de execução*” (HOUAISS, p.351). Logo, se a definição legal anuncia que “os alunos com altas habilidades/superdotação” são aqueles que demonstram “*potenciais elevados*”, entendemos que a condição desse aluno é a de um sujeito com *grande possibilidade e capacidade* de desenvolver-se em uma ou várias das áreas descritas no texto legal.

Importa ressaltar aqui neste ponto da discussão que todas as orientações legais quanto ao processo educacional dos “alunos com altas habilidades/superdotação” no Brasil são advindas e/ou orientadas sob esta definição, ou seja, partindo do princípio das possibilidades, de capacidade de desenvolvimento e não de condições prontas.

A definição aqui apresentada data de 2008. Em documentos mais recentes, como a lei 12.796/2013, o MEC opta pela terminologia “Altas Habilidades ou Superdotação”, sugerindo significados diferentes para cada um dos termos, denotando a ideia de uma condição pronta, acabada e referendada. Por considerarmos esses termos sinônimos e/ou gradações de um mesmo

fenômeno, como opção teórica, utilizaremos a terminologia “Altas Habilidades/Superdotação”<sup>18</sup>.

Historicamente, constituiu-se a ideia de que a pessoa com AH/SD era um ser divino escolhido por Deus e com capacidades inatas que se despontavam em todas as áreas (ALENCAR, 2001; PEREZ, 2006; VIGOLIM, 2005, dentre outros) ou percebidas, na maioria das vezes, somente como resultante de mensurações via teste psicométricos, padronizados para a aferição do quociente de inteligência – QI – (GUENTER, 2006; ALENCAR, 2001; PEREZ, 2006).

A identificação desses sujeitos, tendo em vista todo o contexto histórico até os dias de hoje, encontra-se muitas vezes viciada nessas perspectivas tradicionais.

Ainda dentro do espectro das AH/SD, consideramos importante ressaltar outras condições para o balizamento da nossa discussão. São elas: precocidade, prodigiosidade e genialidade.

De acordo com Melo e Almeida (2008), a precocidade deve ser entendida somente em relação ao tempo, ou seja, a criança nesta condição tem seu desenvolvimento antecipado em algum aspecto de vida ou área do conhecimento. Para os autores, a precocidade não está diretamente ligada às AH/SD. Não existe precocidade cognitiva sem altas habilidades numa determinada idade, e também a alta capacidade intelectual de uma criança traduz um nível de desenvolvimento superior ao esperado para sua idade.

[...] A questão que fica em aberto é se essa precocidade, que numa faixa etária significa alta capacidade, mais tarde não se atenua e desaparece. Nessa altura a criança chegou a ser precoce, mas não se desenvolveu como uma criança sobredotada (MELO; ALMEIDA, 2008, p. 203).

---

<sup>18</sup> A questão da grafia da terminologia correta (AH/SD ou AH e SD) será aprofundada no capítulo 3 deste trabalho.

A definição de prodigiosidade defendida pelo Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD – sugere uma condição extrema, rara e única, distante do percurso natural do ser humano, especificamente da criança prodígio. Nesta vertente, Wolfgang Amadeus Mozart seria um exemplo, uma vez que começou a tocar piano aos três anos de idade; aos quatro anos, sem orientação formal, já aprendia peças com rapidez; e aos sete, já compunha regularmente e se apresentava nos principais salões da Europa.

A genialidade é descrita por Vigotski<sup>19</sup> como grau superior de talento que se manifesta em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade. Ela pode surgir nas mais diversas áreas da criatividade humana – ciência, arte, tecnologia, política; distingue-se do talento, principalmente pelo nível e características de sua obra; os gênios constituem-se “pioneiros” de uma nova época histórica em seu campo (DELOU; BUENO, 2001, p. 98).

Neste estudo, após o exposto, compreendemos as AH/SD como um construto que encerra a ideia de constituição, desenvolvimento e manifestação do comportamento diferenciado de alguns sujeitos em comparação com os seus pares, que evoluem de acordo com o processo dinâmico da sua maturação biológica, inseridos nos processos históricos e culturais produzidos, sendo eles definitivos na constituição do sujeito que pode vir a ser superdotado.

### 3.1 LEGISLAÇÃO: O CONTEXTO LEGAL BRASILEIRO

Como marco referencial mundial pela busca, identificação e encaminhamento aos programas especiais para o superdotado, a história aponta o ano de 1957, logo após a conquista do espaço pela Rússia com o lançamento do Satélite Sputnik. Temendo perder a supremacia na corrida espacial, os Estados Unidos da América promoveram uma intensa busca entre os seus alunos com alto

---

<sup>19</sup>A presente definição de genialidade foi traduzida por intermédio de Delou e Bueno (2001), a partir do verbete escrito por Vigotski da Grande Enciclopédia Russa. Daí a utilização desses autores como referência e não o texto específico produzido pelo teórico russo para a referida enciclopédia.

rendimento intelectual e acadêmico, visando à formação de escolas especiais para a “promoção e aproveitamento” da inteligência a serviço da nação.

No Brasil, de acordo com Delou (2012), o primeiro atendimento aos alunos superdotados na Brasil data de 1929, por conta da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Rio de Janeiro, que previa o atendimento especializado. Entretanto, a autora salienta que essa iniciativa não garantiu direitos legais aos alunos, uma vez que não foi acompanhada pelas políticas públicas estaduais e nem federais.

Com a professora Helena Antipoff, os estudos e os primeiros atendimentos aos alunos superdotados foram sistematizados em 1945. Segundo Novaes (1979), Antipoff reuniu grupos pequenos de alunos “bem dotados” das escolas da zona sul do Rio de Janeiro na Sociedade Pestalozzi do Brasil, onde desenvolveu “estudos sobre literatura, teatro e música” (p. 80). Ficou assim estabelecida a gênese dos atendimentos especializados aos alunos com AH/SD no Brasil.

A história “viva” do marco legal das AH/SD foi contada pela primeira vez no **II Encontro do Conselho Brasileiro para Superdotação– ConBraSD** –, realizado nos dias 08, 09 e 10 de novembro de 2006, em Pirenópolis-GO.

O evento, cujo tema foi “Investimento nos Talentos – Responsabilidades de Todos”, contou com várias atividades, entre elas, palestras, exposições de painéis e mesas-redondas. Numa dessas mesas, ocorreu um encontro ímpar, tanto em nível histórico quanto teórico, que contou com a presença das professoras e psicólogas ZenitaGuenther, Maria Helena de Novaes (*in memoriam*) e Sara Couto César. A temática da presente mesa, mediada pela Prof<sup>a</sup> Cristina Delou, era “A história da Superdotação no Brasil” e as três professoras, consideradas ícones dessa área, explanaram com maestria sobre os primórdios desse trabalho no nosso país<sup>20</sup>. A seguir, traremos sucintamente descritos alguns pontos principais dessas falas.

---

<sup>20</sup> Essa palestra foi gravada por nós e depois disponibilizada para a organização do evento para que fosse compartilhada com todos os participantes. Como no local de realização do

Primeiramente, a professora ZenitaGuenther trouxe a sua história imbricada com a de Helena Antipoff, ou “Dona Helena”, tratamento escolhido por ela para designar essa psicóloga russa que, no final dos anos 20 do século passado, foi convidada pelo governo de Minas Gerais para fundar, em Belo Horizonte, a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico daquele estado.

De acordo com a Professora Zenita, tudo que temos no Brasil em relação à Educação especial, sobretudo a educação de bem-dotados<sup>21</sup>, começou com “Dona Helena”.

Segundo a professora, “Dona Helena” escreveu pouco; achava perda de tempo a escrita do que ela chamava de manuais, preferindo comunicar-se por cartas ou bilhetes diretos com seus familiares, empregados e alunos (que foram inúmeros).

A Professora Zenita, ao relatar a sua vivência com “Dona Helena”, que, segundo Carlos Drummond de Andrade, era a russa mais brasileira que existiu, nos dá algumas preciosas pistas da vida dessa psicóloga, contemporânea de Vigotski e ex-aluna de Edouard Claparède.

Dona Sara, em alto e bom som, disse que, naquele momento, seria explicitada a verdadeira história legal da superdotação no Brasil. Aponta a década de 70 do século passado como marco das políticas nacionais quanto à educação dos superdotados. Importa lembrar que esse tempo foi o auge da ditadura militar no nosso país.

Por fim, a professora Maria Helena iniciou sua fala mencionando a longa “esteira histórica” existente nessa área. A professora frisou sua importância naquela mesa como porta-voz do campo da articulação e mediação do tema no

---

encontro não havia recursos tecnológicos e mídias suficientes, o acesso ao áudio da palestra foi dificultado.

<sup>21</sup> Terminologia utilizada por Helena Antipoff para designar o que legalmente chamamos no Brasil de “alunos com Altas Habilidades/Superdotação”.

Brasil e apontou o valor de diversas articulações e parcerias necessário para o trabalho com as altas habilidades/superdotação, que ela definiu como “complexo e muito complicado”.

Professora Maria Helena, ex-aluna de Piaget, cita o mestre quando nos chama a atenção para “a realidade que é feita do cruzamento das necessidades com as possibilidades”. A professora instigou os ouvintes contra a inércia e convocou todos para pensarem em situações factíveis do/no atendimento dos alunos talentosos.

Em relação às terminologias, vemos também alterações ao longo da história. Dotação, talento, boa dotação, Altas Habilidades, sobredotação são termos utilizados, via de regra, como sinônimos. Nos documentos legais brasileiros, observa-se essa questão desde a primeira vez em que o termo “superdotado” foi utilizado, na Lei 5.692/71, até recentemente, especificamente no Decreto 7.611/11, onde aparece a terminologia “Altas Habilidades ou Superdotação”. Nesse período de 40 anos, foram utilizados, nos textos legais, vários termos, às vezes, de forma concomitante num mesmo documento (CRUZ, 2007).

Quanto à legislação específica da área, importa discutir os seguintes textos, como exemplo, o disposto na lei 5.692/71, a primeira lei brasileira a conter textualmente a terminologia “superdotados”.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo [sic] com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, Art. 9º).

Importante ressaltar que o primeiro registro formal na legislação sobre o atendimento às AH/SD (não da terminologia) data da lei 4.024 de 1961, que em seus artigos 8º e 9º refere-se à educação dos excepcionais, expressão que, de acordo com Delou (2006, p. 11), foi “cunhada por Helena Antipoff para referir-se aos deficientes mentais, aos que tinham problemas de conduta e aos superdotados”.

A Conferência de Jontien (Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), em seus documentos específicos, impulsionam e dão novos contornos à área de AH/SD que evidenciam algumas continuidades e controvérsias.

Em 1995, as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos são apresentadas em dois volumes, com definições de AH/SD trazidas de formas diferenciadas.

[...] Comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes (BRASIL, 1995a, p. 13).

[...] Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1995b, p. 17).

Com a LDB 9.394/96, a educação especial ganha um destaque com a adição de um capítulo dedicado integralmente à modalidade. As AH/SD são contempladas no parágrafo deste texto:

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e *aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados* (grifo nosso).

Em 2001, o parecer CNE/CEB nº 17 caracteriza com Necessidades Educacionais Especiais – NEE – os alunos com AH/SD, bem como os apresenta como sendo aqueles que têm:

[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala

de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 44-45).

Em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva refere-se aos alunos com AH/SD como aqueles que “[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”.

A Resolução Nº 04/2009 institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE – como parte integrante do processo educacional e sua oferta ao público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e AH/SD.

Nesse sentido, com a obrigatoriedade da oferta do serviço pelos sistemas de ensino, em horário contrário à matrícula, tendo em vista a especificidade do público-alvo e a perspectiva de atendimento, faz-se necessária uma estruturação de serviços que contemple todas essas prerrogativas. No que tange às AH/SD, conforme o disposto na referida resolução, em seu art. 7º, *estes alunos terão suas atividades de **enriquecimento curricular** desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular, em interface com os núcleos de atividades, com as instituições de ensino superior e institutos, voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.*

O registro legal mais recente que temos é a Lei 12.796/13, que altera a LDB 9.394/96 quanto às diretrizes sobre a formação dos profissionais e outras providências. Vale ressaltar que, neste texto legal, no artigo XX, parágrafo III, a terminologia oficial “Altas Habilidades/Superdotação” também foi substituída por “Altas Habilidades ou superdotação”.

Desta vez, o MEC foi questionado pelo ConBraSD sobre a alteração da terminologia em documentos legais, por via do Ofício ConBraSD Nº 16/13, 24

de junho de 2013 (ANEXO II). O documento aponta, dentre outros, o seguinte ponto:

- *falta de uma definição clara sobre estes alunos na legislação brasileira. A definição que consta da Resolução Nº 4 e do Parecer Nº 13, vigentes, assim como a da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva retoma trechos de diferentes construtos teóricos fundindo-os em um enunciado confuso que pode levar a mais dúvidas. Durante a construção do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os representantes deste Conselho apresentaram uma proposta escrita e fundamentada de definição e também um histórico da área para ser incluído junto ao histórico da área da deficiência que consta do texto final, mas não foi alterado o texto original. Recentemente constatamos a inclusão de uma nova variante no termo altas habilidades/superdotação. **Em alguns documentos como o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, a barra foi substituída pela conjunção alternativa “ou”, erro que se repete no Decreto 7.611 de 2011 e na Lei 12. 796/13, sendo que na Nota Técnica 55/13 alterna-se o uso da barra e da conjunção alternativa “ou”** (grifo nosso).*

Como resposta a esse questionamento, o MEC assim se pronunciou na Nota Técnica nº 122/2013/MEC/SECADI/DPEE – Assunto: Resposta ao ofício CONBRASD nº 16/13 (Anexo III).

- *Quanto à identificação e Atendimento Educacional Especializado-AEE aos estudantes com altas habilidades/superdotação, estas orientações são feitas pelo Decreto Nº 7.611/2011 e pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. A consolidação da oferta do AEE ocorre com a expansão do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que prevê a implantação de 42.000 salas de recursos multifuncionais, até 2014, atendendo 100% dos municípios brasileiros. A*

*Resolução CNE/CEB n° 04/2009, que institui as diretrizes do AEE, prevê que a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam no atendimento educacional especializado, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, dentre outros, destacando-se as parcerias com os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S. **A terminologia adotada e recomendada pelo Ministério da Educação – MEC está expressa na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, fruto de elaboração coletiva, inclusive com a participação de especialistas da área das altas habilidades/superdotação** (grifo nosso).*

Seja por desconhecimento “ou” falta de aprofundamento por parte da instância maior da educação brasileira, o MEC, quanto à especificidade da área de AH/SD, percebemos aqui o que denominamos de “fragilidade do campo teórico”.

A falta de clareza sobre alguns pontos cruciais como a suposta diferença entre AH e SD, o não direcionamento e esclarecimento quanto à oferta de atendimento educacional especializado para este público, bem como a pequena oferta de formação de professores, emperram o caminhar desse serviço, direito inalienável dos alunos com indícios de AH/SD do nosso país e, especificamente, do nosso estado.

Quando o MEC afirma que a terminologia correta é a que consta no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, *Altas Habilidades/Superdotação*, percebe-se um certo descuido que à primeira vista pode parecer sutil, entretanto, diz muito quando se refere a um campo de estudo.

Nota-se que, do início ao fim da nota técnica em resposta ao ConBraSD, a terminologia utilizada é “altas habilidades **barra** superdotação”, entretanto,

conforme já dito pelo conselho, no Decreto Nº 7.611/2011, citado na referida nota como um dos balizadores da identificação e atendimento educacional especializado dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, a terminologia adotada é “altas habilidades **ou** superdotação”.

A nota não traz em seu teor nenhuma menção relativa à diferença entre os dois termos “altas habilidades” e “superdotação” e nem comenta a possível similaridade entre os dois.

Movimentos em prol da interlocução sobre a área por parte de organismos não governamentais, como o ConBraSD, têm sido provocados, mas o que notamos é uma falta de norteamento quanto ao aprofundamento e consequente posicionamento factível para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais na área, em âmbito nacional.

De acordo com o exposto, cabem algumas considerações, quais sejam: os princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva são os mesmos que fundamentam a proposta de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação. Cabe, então, à educação especial como modalidade que perpassa todas as etapas, níveis de ensino e outras modalidades da educação (Educação de Jovens e Adultos-EJA, Educação Indígena, ensino profissional, etc.), a organização desse atendimento para este público específico. Vale ressaltar que para esta organização será necessário mais do que orientações legais. A área precisa de sustentação quanto ao que se propõem, sobretudo no entendimento de “quem é esse sujeito?”.

Diante desses sentidos na/para o entendimento dos conceitos e perspectivas que permeiam as AH/SD no Brasil, trazemos a abordagem histórico-cultural como um aporte teórico que contribuirá para o fortalecimento dos pressupostos gerais da referida área, sob uma ótica diferente.

## 4 O DIÁLOGO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI E AS AH/SD: POSSIBILIDADES DE UM VIÉS TEÓRICO

A análise sobre a temática AH/SD a partir do viés Histórico Cultural surge da nossa premência de entender o processo da constituição de sujeitos<sup>22</sup> potencialmente capazes, paralelamente à trama socialmente constituída sobre a invisibilidade dessa condição.

Pensamos que a predisposição genética para um potencial elevado, seja ela em qualquer área, não é um bloco fechado, impassível de mudanças; pelo contrário, com a interação no meio cultural e social, ela resultará do “uso racional de dispositivos culturais e da capacidade de potencializar o uso dos recursos naturais” (STOLTZ; PISKE, 2012, p. 255-256).

Ressaltamos também que, sob a ótica da perspectiva vigotskiana, o desempenho humano é sempre mediado socialmente, “a atividade psicológica não está enraizada em determinados fatores herdados” (RATNER, 1995, p. 156), ou seja, entendemos sob a ótica histórico-cultural que *nenhum sujeito nasce com AH/SD* (grifo nosso), ele se constitui e se desenvolve a partir da combinação de aspectos biológicos e ambientais oferecidos e mediados social e culturalmente.

Por suas concepções que postulam o constante movimento do sujeito, sobretudo por suas interações e pelos seus atos criativos, Vigotski (1991, 1996, 2004) constitui-se no referencial para o nosso estudo.

A perspectiva histórico-cultural instaurada por Vigotski concebe o processo de constituição do sujeito como uma conjunção de fatores biológicos e sociais, sendo a atividade criadora necessariamente mediada e constituída em

---

<sup>22</sup> Nesse estudo a categoria sujeito ancora-se em Rey (2004), que o define como “pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona” (p. 21).

contextos históricos e culturais. Eis aqui um ponto crucial para dispararmos algumas questões sobre as AH/SD à luz dessa abordagem.

Visto como um psicólogo crítico (MOLL, 1996), Vigotski iniciou sua carreira fazendo fortes críticas ao que ele chamou de crise da psicologia, propondo então uma síntese entre os dois modelos vigentes na época (Rússia pós-revolução), a saber: a psicologia como ciência natural e como ciência mental. A visão da psicologia experimental (dentro da abordagem natural), que não considerava as funções psicológicas superiores do ser humano, e da psicologia mentalista (abordagem mental) eram reducionistas, pois não descreviam os processos complexos e não consideravam o homem como ser biológico e social (VIGOTSKIJ, 1987).

Logo, Vigotski propôs uma *síntese* entre essas duas correntes, visando à emergência de uma abordagem alternativa que privilegiasse o desenvolvimento histórico-cultural das pessoas, pois acreditava severamente na determinação social da atividade mental.

Para Vigotski, a educação é um mecanismo cultural de desenvolvimento que altera o curso normal dos processos naturais. A ação pedagógica que se dá em ambientes formais como a escola ou em outras situações, em que as ações acontecem de maneira deliberada, será sempre promotora de reelaboração da constituição do sujeito cultural por meio de processos artificiais, ou seja, por meio de modelos culturalmente repassados, mediados intencionalmente. E é desse ponto que discutimos as AH/SD neste estudo.

É a capacidade criadora do ser humano que transforma a realidade presente, por meio de projeções no futuro, conforme nos aponta Vigotski (1987). A imaginação ou fantasia é a atividade cerebral utilizada para tal percurso. Ele salienta que a imaginação que comumente é associada a algo irreal, que não se ajusta à realidade, na Psicologia tem uma conotação diferente: são atividades manifestadas em todos os campos da vida cultural, que possibilitam a criação artística, científica e técnica.

O autor esclarece que tudo que está ao nosso redor foi criado pelo ser humano, sendo o mundo cultural produto da imaginação e criação estritamente humana. Citando Ribeau<sup>23</sup>, ele diz que “[...] todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo assim como fantasia cristalizada”<sup>24</sup>(VIGOTSKI, 1987,p. 10), reforçando tal tese.

Por isso, Vigotski (1987) chama a atenção para a ideia errônea de que a criação é privilégio dos chamados gênios, autores de grandes obras de arte e de grandes cientistas. Ele nos diz que “estamos de acordo em reconhecer, e conhecemos com facilidade a criação na obra de um Tolstói, de um Edison, de um Darwin, mas nos recusamos a admitir que essa criação não exista na vida do homem dopovo.

Desse modo, segundo o autor, a criação não reside somente onde se estabelecem marcos históricos, mas também onde o ser humano imagina, modifica e cria algo novo.

Vigotski pontua a importância da criação coletiva, que agrega todas as criações individuais, compondo tudo que é criado pelo gênero humano

À luz da abordagem histórico-cultural, todo processo educacional deve originar-se da própria vivência e das características socioculturais do aluno, oportunizando assim a sua autoeducação. Todo movimento que menospreze a capacidade do aluno e der lugar a uma suposta supremacia do professor deve ser totalmente desconsiderado dos processos educativos, a partir desse aporte.

O autor destaca questões particulares advindas do que ele chamou de desdobramento da “educação social”, que seriam as diferenças individuais próprias de cada sujeito. Vigotski (2004) esclarece que, apesar das identidades

---

<sup>23</sup> Teórico empirista, criador da psicologia experimental e contemporâneo de Vigotski.

<sup>24</sup> “[...] *todos los objetos de la vida diaria, sin excluir los más simples y habituales, viene a ser algo así como fantasia cristalizada*”. As traduções do espanhol para o português são de minha responsabilidade.

familiares, tanto no comportamento quanto no corpo humano, cada sujeito se destaca pela sua singularidade.

A educação nunca começa no vazio, não se forjam reações inteiramente novas nem se concretiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre se parte de formas de comportamento já dadas e acabadas e fala-se da sua mudança, procura-se a sua substituição, mas não o absolutamente novo. Nesse sentido, toda educação é a reeducação do já realizado. Por isso a primeira exigência da educação é o conhecimento absolutamente preciso das formas hereditárias de comportamento, em cuja base será erigido o campo pessoal da experiência. E é aqui que o conhecimento das diferenças individuais se manifesta com força especial (p. 428).

Para iniciarmos o contorno do diálogo anunciado no início desta parte do estudo, pontuamos novamente que entendemos as AH/SD como um fenômeno humano que encerra a ideia de constituição, de acordo com a predisposição de alguns componentes biológicos dos sujeitos, numa interação com os processos históricos e culturais produzidos, sendo eles primordiais para a sua constituição (do sujeito). Logo, não o concebemos em estado permanente, imutável; ao contrário, ele encontra-se em constante construção, reconstrução e constituição. Sendo assim, estabelecemos uma primeira aproximação desses dois campos: a perspectiva histórico-cultural e as AH/SD.

Sob o foco desta imbricação lançamos mão de uma das premissas básicas de Vigotski, a zona de desenvolvimento proximal que, segundo o autor, é um “conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais” (VYGOTSKY, 1994, p. 114).

Trataremos, pois, sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal – ZDP –, esperando assim clarificar este argumento.

#### 4.1 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL – ZDP – E POTENCIALIDADE: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA CONDIÇÃO DE AH/SD

Apesar de o senso comum sinalizar a suposta autonomia intelectual, acadêmica e “*autopotencializadora*” do sujeito com indícios de AH/SD, vários estudos apontam a fragilidade teórica dessa ideia (RENZULLI; GENTRY; REIS, 2003; WINNER, 1998; GUENTHER, 2012). Vigotski (2004, p. 430) corrobora e exemplifica:

Mais uma vez isso se manifesta da forma mais grosseira e simples em algumas formas especiais de talento, digamos para a pintura, a música ou a dança, situação em que só o ensino especial prematuro, iniciado desde a mais tenra infância, pode assegurar um desenvolvimento normal das potencialidades já adjacentes na criança.

Vigotski (2004) esclarece que a educação de anormais (inválidos e talentosos) sempre foi vista como apêndice da pedagogia, um campo onde as normas educacionais gerais não eram para todos. Vigotski assevera que essa concepção está totalmente equivocada, pois baseia-se “na incompreensão natural de fenômenos ainda não estudados” (p. 439). Assim como as leis da física, afirma o teórico, somente quando são aplicáveis na educação geral, as leis gerais da pedagogia podem ser consideradas leis científicas. Entretanto, o teórico considera as questões singulares dos sujeitos, enfatizando a necessidade da observância às peculiaridades individuais. O teórico diz que

[...] se tomamos outro exemplo, como o das crianças superdotadas, aqui também esbarramos na necessidade de mudança de alguns procedimentos e regras gerais da educação [...] tanto o gênio quanto o idiota são, na fase infantil, o mesmo objeto preciso de educação como qualquer criança dessa faixa etária (VIGOTSKI, 2004, p. 430).

Tendo por base essa ideia é que discutiremos a ZDP no processo de desenvolvimento das potencialidades e talentos dos alunos. Para Pino (1991),

[...] na perspectiva da corrente histórico-cultural, o conhecimento é uma produção social que emerge da atividade humana (trabalho social, nos termos de Marx e Engels), a qual, em contraposição à atividade própria ao mundo animal, caracteriza-se por ser social instrumental e transformadora do real (p. 38).

Seguindo essa linha de pensamento, de acordo com o autor, o conhecimento humano compreende uma relação triádica, ou seja: o sujeito que conhece a coisa a ser conhecida e o elemento mediador que oportuniza o conhecimento. Segundo o autor, a crença nas qualidades pré-determinadas para o reconhecimento de características do objeto de conhecimento não são suficientes na ausência da ação mediadora “sem a qual não existe nem sujeito nem objeto de conhecimento” (p. 22).

O autor assevera que a não constatação da ação mediadora explica, de certa forma, a crença somente na ação dualista – mente e corpo – no decorrer da história da filosofia do conhecimento.

Vigotski percebe o imbricamento do sujeito com o mundo que o circunda, desde o momento em que ele nasce. De acordo com o teórico, o sujeito é partícipe de tudo que fora histórica e culturalmente estabelecido pelos sujeitos que o antecederam e, assim, “partilha e incorpora modos de agir, sentir e pensar próprios desta cultura” (SOUZA; ROSSO, 2011, p. 58). Para Vygotsky e Luria (1996),

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (1996, p. 95).

Para contribuir, desenvolvemos a figura abaixo. Importa esclarecer que a planificação da ideia tem tão somente a intenção de direcionar visualmente a discussão. Seria contraditório, a partir de uma visão vigotskiana, criar e aprisionar esquemas de periodização infantil. Entretanto, a planificação de uma ideia que busca exprimir o movimento nos diz da importância da utilização de outros recursos para a transmissão de sentidos.



Figura 4

Fonte: CRUZ, 2013.

No contexto da educação brasileira, podemos, após a Educação Infantil, observar certa ruptura no desenvolvimento do processo educativo. A linha, inicialmente contínua e depois tracejada no topo da figura 2, sintetiza essa ideia.

Continuando, a espinha dorsal – Educação Básica – que compreende a matrícula obrigatória de 04 aos 17 anos, a partir de 2016<sup>25</sup>, em todos os estados e municípios da federação, demonstra, ao nosso ver, três momentos de fragmentação: i- o período entre o fim da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental; ii- o fim da primeira etapa do Ensino Fundamental e o início da segunda; iii – e, por último, a entrada no Ensino Médio. Nesse contexto, temos circundando e permeando este processo espaços sócio-interlocutores como escola, sociedade, cultura, mundo, relações, modalidades de ensino, vidas, formação de professores, crenças pedagógicas, visão de homem e de mundo etc.

Voltando à Educação Básica, encontramos sujeitos em diversas fases de desenvolvimento, com peculiaridades, subjetividades e idiosincrasias, realidades e modos de ser, ainda distantes dos nossos processos de trabalho

<sup>25</sup>Lei nº 12.796/2013, que altera a LDB nº 9.394/96.

pedagógico como um todo e, aqui em específico, relacionados à área das AH/SD.

Não raro vemos casos de precocidade e prodigiosidade sendo tratados sob um prisma metafísico, religioso, que está para além do explicável, do normal. Esses processos já explicitados anteriormente neste estudo, apesar de não serem recorrentes, são pertinentes ao desenvolvimento humano e se apresentam comumente na fase da Educação Infantil, cujo período é basal para a constituição de todos os sujeitos.

Para Vigotski (1996, p. 253),

sem dúvida, a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se esconde por trás desses indícios, aquilo que condiciona, quer dizer, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas. Em relação ao problema de periodização do desenvolvimento infantil isso significa que devemos renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, como já disseram em seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado.

De acordo com Vigotski (1996), a organização da fase infantil proposta por alguns teóricos divide-se em três grupos: i- inclui os que dividem a infância sem periodização do curso natural do desenvolvimento da criança (ex. teoria biogenética); ii- inclui os teóricos que propõem algum tipo de indício do desenvolvimento infantil como critério de observação (ex. as fases da dentição); e, por fim, iii- a inclusão dos que tendem deslocar, como princípio puramente sintomático e descritivo, as peculiaridades próprias e essenciais do desenvolvimento da criança (ex. concepção evolucionista do desenvolvimento).

Para o autor, os três grupos apresentam questões passíveis de críticas. De acordo com o autor, no primeiro grupo, “todas as intenções [...] são por igual inconsistente” (VYGOTSKI, 1996, p. 251), pois partem da ideia de periodização da infância, seguindo as etapas estabelecidas pelos processos educacionais e, conseqüentemente, de aprendizagem.

No segundo grupo, Vigotski aponta o uso de indícios do desenvolvimento infantil. O autor destaca que a erupção e a troca dentária estão bastante relacionadas com a constituição do organismo em crescimento. O autor ainda salienta que, apesar da dentição ser indiscutivelmente um indício da idade,

[...] os esquemas desse grupo são, em primeiro lugar, subjetivos, mesmo que proponham como critério para a periodização da idade um indício objetivo. Estes indícios são analisados subjetivamente em relação aos processos que chamam mais atenção. A idade é uma categoria objetiva, não convencional, não pronunciada voluntariamente e nem fictícia. Por isso, os sinais de separação da idade não podem ser colocados em qualquer ponto da vida da criança, senão tão somente naqueles onde objetivamente uma etapa termina e a outra começa (1996, p. 252).

Vigotski (1996) também sinaliza como problema desse grupo o uso de apenas um parâmetro para delimitar todas as idades com apenas um indício.

No terceiro grupo, o autor critica a tendência do princípio puramente sintomático e descritivo para a divisão das peculiaridades próprias do desenvolvimento infantil. Como tentativa de explicação, Vigotski reconhece as boas ideias do terceiro grupo, entretanto, chama a atenção para o que ele denomina de

[...] tentativas indefinidas na resolução de tarefas, que jamais chegam ao fim e revelam sua inconsistência no problema da periodização. O obstáculo fatal encontrado nesse caminho é de ordem metodológica devida a sua concepção antidialética e dualista do desenvolvimento infantil que os impede de considerá-lo como um processo único de autodesenvolvimento (1996, p. 253).

Na sua perspectiva de classificação do desenvolvimento infantil, Vigotski propõe uma nova formação de análise. Segundo o teórico,

em nosso esquema, a sucessão das etapas de idade se determina pela alternância de períodos estáveis e críticos. A duração das idades estáveis é determinada com mais certeza pelos limites, mais ou menos definidos, do seu começo ao seu fim (1996, p. 260).

Vigotski (1994) assevera que um dos maiores problemas relacionados ao ensino é a falta de conexão entre o entendimento em relação ao aprendizado e o desenvolvimento humano. Segundo o autor,

a falta de clareza teórica não significa que o assunto esteja completamente à margem dos esforços correntes de pesquisa em aprendizado; nenhum dos estudos pode evitar essa questão central. No entanto, a relação entre aprendizado e o desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporaram postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagos, não avaliados criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórios: disso resultou, obviamente, uma série de erros (p. 103).

Diante do exposto, vemos como primordial a utilização desse conceito, ou seja, a concepção de ZDP, nos trabalhos pedagógicos com alunos com indícios de AH/SD. Entendemos que a premissa desse pensamento afasta de vez a ideia comum de que o aluno com indícios de AH/SD não precisa de ajuda ou de mediação.

Esse conceito poderá prover professores com instrumentais que facilitarão o trabalho para o desenvolvimento interno dos alunos e alunas? Como diz Vigotski (1994),

a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (p. 113).

Vemos aqui uma possibilidade de discussão em relação à proporcionada pelo conceito de ZDP em relação à visibilidade das AH/SD. Trazemos o que Vigotski chamou de “um conceito novo e de excepcional importância”(p.110).

Ao nos permitir perceber o “delineamento do futuro”, o conceito em tela situa, de forma clara, a importância da mediação sistemática no desenvolvimento dos indícios de AH/SD no contexto escolar. Borland (2006) nos chama a atenção quando diz que

[...] existem pessoas e crianças talentosas, cujas habilidades em várias atividades claramente merecem esse rótulo. Um violinista de 10 anos de idade que realiza Concerto para Violino de Beethoven com uma grande orquestra é, indiscutivelmente, uma criança talentosa, assim como uma criança que demonstra realização prodigiosa no xadrez ou basquete ou qualquer outro domínio. No entanto, estas não são as pessoas a quem o rótulo de “criança superdotada” é normalmente aplicado. Este termo é geralmente usado para designar um grande número de alunos em uma escola, onde foram escolhidos para preencher a quota anual de um “programa para talentosos”. É nesse contexto, no contexto da política e prática educacional, que eu acredito que o conceito de superdotação sobreviveu, por ter alguma utilidade.

Winner (1998) também aponta que os alunos prodigiosos, os Savant e os de QI elevado, geralmente não frequentam as escolas comuns, sendo logo encaminhados para as escolas especiais para superdotados nos EUA. Segundo a autora, os alunos sob a tutela da educação pública são os talentosos<sup>26</sup>. No Brasil será diferente? Acreditamos que não.

Visibilidade ou invisibilidade? Deveremos considerar o prisma a ser observado.

A primeira parte deste estudo buscou situar o leitor quanto à nossa trajetória e à consequente imbricação com a temática sobre Altas Habilidades/Superdotação. O construto inteligência foi necessariamente discutido para o melhor entendimento sobre o campo de estudo em questão. Trouxemos e analisamos, dentro do quadro teórico, questões sobre o estado do conhecimento da área, buscando na história o seu lugar. Importa ressaltar que, na análise dos textos legais, realçamos as concepções embutidas nas ideias, bem como a gama de terminologias utilizadas historicamente na educação brasileira. Ao tratar das concepções contemporâneas, trouxemos o olhar de novos teóricos à luz do que vem sendo tratado nas pesquisas sobre o campo na última década.

---

<sup>26</sup>A autora aponta a diferença entre superdotação e talento comumente utilizada nos estudos sobre a área. Mais informações em *Crianças Superdotadas: mitos e realidade* (WINNER, 1998).

## **5 ESTUDOS SOBRE AS AH/SD: COM A PALAVRA AS PESQUISAS PRODUZIDAS NA ÚLTIMA DÉCADA**

Alencar e Delou (2001), sobre a trajetória das políticas públicas para alunos superdotados no Brasil, apontam que a educação desses alunos pode ser caracterizada pelo contraste entre a continuidade e a descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais registradas desde 1924, quando foram realizadas as primeiras validações de testes de inteligência em Recife e no, até então capital federal, Rio de Janeiro. De lá para cá, algumas coisas mudaram, sobretudo no que tange às produções científicas.

Em recente estudo, Miranda, Guenther, Almeida e Freitas (2012) buscaram analisar e descrever as publicações relativas à temática das AH/SD no Brasil e em Portugal, num recorte entre os anos 2000 e 2012. De acordo com as autoras, o estudo visou, além de analisar e descrever as ideias produzidas nos países supracitados, sistematizar e comparar as informações acerca das produções científicas e, por fim, estreitar o “intercâmbio acadêmico” sobre AH/SD.

O estudo considerou na amostra de trabalhos portugueses 157 produtos, quais sejam: artigos, dissertações e teses de doutorado, tanto em formato digital quanto físico. Para efeito, nesta pesquisa, foram considerados somente os documentos integrais, disponíveis para acesso irrestrito.

A amostra brasileira foi composta de 199 publicações (artigos científicos, dissertações e teses e outras publicações que visassem à orientação formalizada em caráter oficial às escolas e sistemas de ensino). No estudo foram desconsiderados materiais de cunho não científico. A pesquisa apontou pontos bastante interessantes em relação às produções brasileiras e portuguesas, conforme explicitamos a seguir:

- A maioria da produção científica em Portugal foi realizada principalmente em revistas científicas (71,9%), sendo que a maioria das produções foi publicada em uma revista específica da área.
- No Brasil, assim como em Portugal, a maioria das produções foi registrada em revistas científicas, seguido de produções também em revistas, mas, neste caso, de caráter informativo.
- Quanto às produções acadêmicas (dissertações de mestrado e teses de doutorado), o Brasil apresenta maior número em relação a Portugal.
- A publicação de livros, analisada somente no Brasil, corresponde à totalidade das publicações.

Outra questão também foi bastante interessante: a que tange às temáticas desenvolvidas nas pesquisas acadêmicas. São elas: “**Conceito, definição, fundamentos**” e “**Sinalização, identificação e avaliação**”; ambas apresentam os menores percentuais na predileção de temas de pesquisa e, ao nosso ver, são pontos cruciais para o entendimento e discussão do campo de estudos sobre as AH/SD. A seguir, o quadro abaixo para análise:

Tipo de documento	País	Anos				Total	%
		2000-2002	2003-2005	2006 - 2008	2009 até Agosto de 2012		
<b>Conceito, definição, fundamentos e características</b>	Portugal	11	15	9	12	47	29.9
	Brasil	6	8	5	5	24	12.1
<b>Percepção e crenças dos pais, professores, alunos e sociedade</b>	Portugal	12	14	9	10	45	28.6
	Brasil	10	8	8	10	36	18.1
<b>Sinalização, identificação e avaliação</b>	Portugal	8	9	7	3	27	17.2
	Brasil	---	7	4	10	21	10.6
<b>Medidas educativas, programas de intervenção</b>	Portugal	6	10	4	7	27	17.2
	Brasil	8	6	9	12	35	17.6
<b>Estado da arte, enquadramento legal/ medidas legislativas</b>	Portugal	3	2	1	5	11	7
	Brasil	6	18	26	33	83	41.7
<b>Total</b>	<b>Portugal</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>30</b>	<b>37</b>	<b>157</b>	<b>100</b>
	<b>Brasil</b>	<b>30</b>	<b>47</b>	<b>52</b>	<b>70</b>	<b>199</b>	<b>100</b>

Fonte: Miranda, Guenther, Almeida e Freitas (2012).

Quanto aos dois quesitos destacados, podemos perceber o pequeno percentual em relação aos outros estudados e pesquisados aqui no Brasil. Inferimos que o não aprofundamento em questões basilares da temática contribui para a fragilidade teórica da área.

Em relação às produções sobre as AH/SD no Brasil e no estado do Espírito Santo, percebemos certa difusão e incipiência do campo.

O fato mais notório é que existem apenas 7 teses de Doutorado e 50 dissertações de Mestrado com foco explícito na área, defendidas no período, em todo o País, o que representa menos de 4% das 166 teses e menos de 7% das 786 dissertações já defendidas sobre Educação Especial. [...] As teses e dissertações foram produzidas em 12 estados, sendo a liderança dos estados de Rio de Janeiro (14), Rio Grande do Sul (12) e Distrito Federal (8), seguidos por São Paulo (4); Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Paraná (3 cada), Amazonas, Ceará, Espírito Santo e Goiás (2 cada), e Paraíba (1) (PÉREZ; FREITAS, 2010).

Os dados apontados pelas autoras indicam uma escassez de produção teórica que se reflete na própria reflexão sobre a área, fazendo com que a visão sobre as altas habilidades/superdotação, no Brasil e, especificamente, no Espírito Santo, seja embaçada, embora a qualidade dos estudos seja inquestionável do ponto de vista científico.

Consideramos no momento que, para além da quantidade de estudos produzidos, importa saber sobre o que eles tratam. O estudo foi atualizado pelas autoras considerando a década compreendida entre 2000 até 2010, com a produção de 12 teses de doutoramento. Trazemos para análise o quadro (ANEXO II) que foi organizado a partir da leitura dos resumos contidos no Banco de tese da Capes e nas publicações do site do ConBraSD dos referidos trabalhos.

Nesse paralelo, observamos que, das 12 teses elencadas, duas não foram encontradas para análise (ambas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ) e duas não foram defendidas no Brasil (*University of Connecticut* – EUA – e Universidade do Minho – Portugal), embora tenham sido consideradas

na análise por tratarem de pesquisas realizadas com sujeitos brasileiros. Sendo assim, foram analisados 10 resumos ao todo.

Consideramos como parâmetros de análise os seguintes tópicos:

- 1 Título do trabalho/temática.
- 2 Área de conhecimento do estudo/palavras-chave.
- 3 Referencial/base teórica.
- 4 Conceito de AH/SD utilizado.

Após análise do quadro, percebemos a marca dos direcionamentos teóricos nos últimos estudos na área aqui no Brasil. Embora nove dentre os dez resumos analisados tragam em seu título as terminologias AH/SD, superdotação ou talento como sinônimos, cinco são da área da Psicologia, quatro da Educação e um da Sociologia, o que mostra o caráter diferenciado das intencionalidades dos trabalhos.

Quanto às temáticas estudadas, utilizamos as categorias elencadas por Freitas e Guenther (2012) no quadro apresentado no início deste tópico, quais sejam: 1 Conceito, definição, fundamentos e características; 2 Percepção e crenças dos pais, professores, alunos e sociedade; 3 Sinalização, identificação e avaliação; 4 Medidas Educativas, programas de intervenção; e 5 Estado da arte, enquadramento legal/medidas legislativas.

De acordo com nossa análise, 10% dos trabalhos dizem respeito ao ponto 1, 30% ao ponto 2, também 30% ao ponto 3, 20% ao ponto 4 e 10% ao ponto 5.

Desse modo, inferimos que, em termos percentuais, a análise dos autores se confirma quanto às categorias 1 e 3 do trabalho entre as produções de Portugal e Brasil, ou seja, **Conceito, definição, fundamentos e características e Sinalização, identificação e avaliação.**

Das 10 teses, apenas 5 apresentaram palavras-chave em seus resumos. Preocupa-nos esta ausência, pois a procura pelo assunto em banco de teses

e/ou sites de buscas fica por demais dificultada, numa época onde a maioria das informações é digitalizada. Interessante ressaltar que os trabalhos que apresentaram as palavras-chave o fizeram de maneira objetiva e de fácil acesso e entendimento.

Embora a Teoria dos Três Anéis de Renzulli seja uma das mais referenciadas nos programas educacionais voltados para a área das AH/SD no Brasil (MEC, 2007), em apenas 02 trabalhos sua teoria foi utilizada como referencial teórico. Importante ressaltar que, como revisão bibliográfica, sua utilização foi mais recorrente.

Quanto à questão do conceito de AH/SD, a leitura que fazemos é que, embora a área seja marcada pela diversidade de terminologias e conceituações, em se tratando de produções científicas, o respaldo é, na grande maioria das vezes, o legal, o que já existe. Não vimos nas pesquisas consultadas uma discussão crítica acerca da definição de AH/SD, sobretudo a do MEC.

## 6 ESTADO: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO ESPÍRITO SANTO

O Espírito Santo tem uma grande, diversificada e “talentosa” vocação estética, cultural e turística. Localizado na região Sudeste, é fronteiro com oceano Atlântico a leste, com a Bahia ao norte, com Minas Gerais a oeste e no roeste e com o estado do Rio de Janeiro ao sul. Sua área total é de 46.077,519 km<sup>2</sup>.

Em 2010, o Estado possuía segundo dados do IBGE, 3.512 672 habitantes, sendo o décimo quarto estado mais populoso do Brasil, representando 1,8% da população do país. As onze regiões administrativas do estado são: Metropolitana (Grande Vitória), Polo Linhares, Litoral Sul, Polo Afonso Cláudio (Sudoeste Serrana), Litoral Norte, Extremo Norte, Polo Colatina, Noroeste 1, Noroeste 2, Polo Cachoeiro de Itapemirim e Caparaó (Microrregião de Alegre).

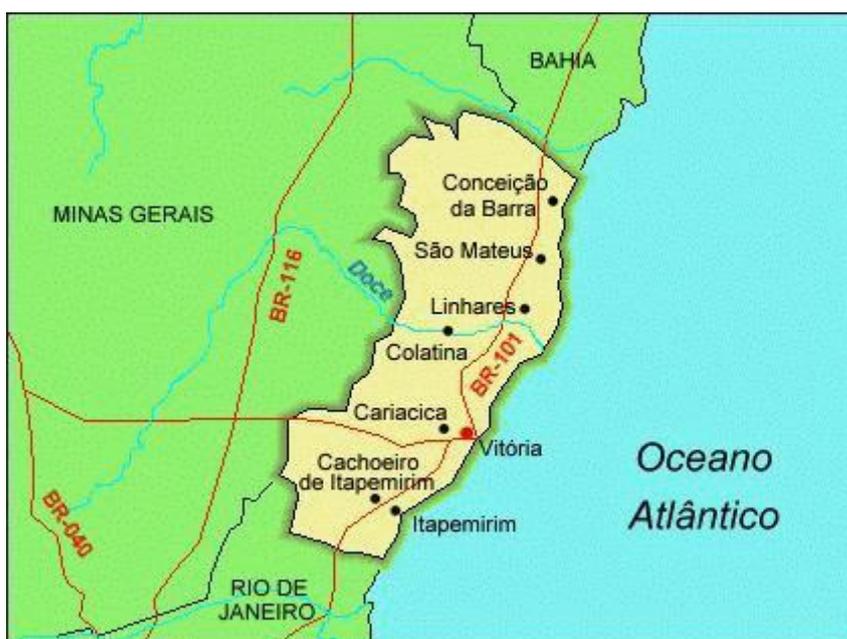


Figura 5

Fonte: [www.sedu.es.org.br](http://www.sedu.es.org.br).

A Região Metropolitana da Grande Vitória– RMGV –, criada pela lei complementar estadual do Espírito Santo nº 58, de 21 de fevereiro de 1995, possui uma área de 1.968 km<sup>2</sup> e uma população de 1.685.384 habitantes.

A sede dessa região é Vitória, que possui o maior Produto Interno Bruto (PIB), o maior PIB *per capita* e o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), além de ser o mais densamente povoado, mesmo ocupando a menor área. Outros municípios importantes vizinhos de Vitória são o município de Serra, detentor da maior área e dos segundos maiores índices em população, PIB bruto e *per capita*; o município de Vila Velha é o mais populoso, com pior distribuição de renda e com os segundos maiores índices de densidade populacional e IDH; e o município de Cariacica, terceiro colocado em área, população e densidade demográfica.

O nosso estudo foi centrado nesses quatro municípios, que chamamos de Grande Vitória – GV<sup>27</sup> –, pelas razões expostas acima e também pela facilidade de interação e acesso aos professores e às Superintendências Regionais de Educação – SRE.

Durante todo o período de atendimento do Projeto de Atendimento ao Aluno Talento – PAAT – e mesmo após a sua incorporação ao NAAH/S, que somam no momento 18 anos, o atendimento a esse alunado no estado pode ser ainda considerado como incipiente.

Para assinalar a presente discussão, traremos dados referentes somente ao período do desenvolvimento e coleta de dados desta pesquisa, conforme tabela e gráfico abaixo:

<b>Ano</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
Municípios atendidos	12	12	12
Matrículas Educação Básica	238.146	234.728	230.474
Alunos	611	460	668
Professores	21	22	23
Escolas existentes	544	542	503
Escolas atendidas	58	51	44

Tabela I

<sup>27</sup> Além dos municípios de Vitória, Serra, Vila Velha e Cariacica, também integram a Região Metropolitana da Grande Vitória do estado do Espírito Santo os municípios de Fundão e Guarapari.

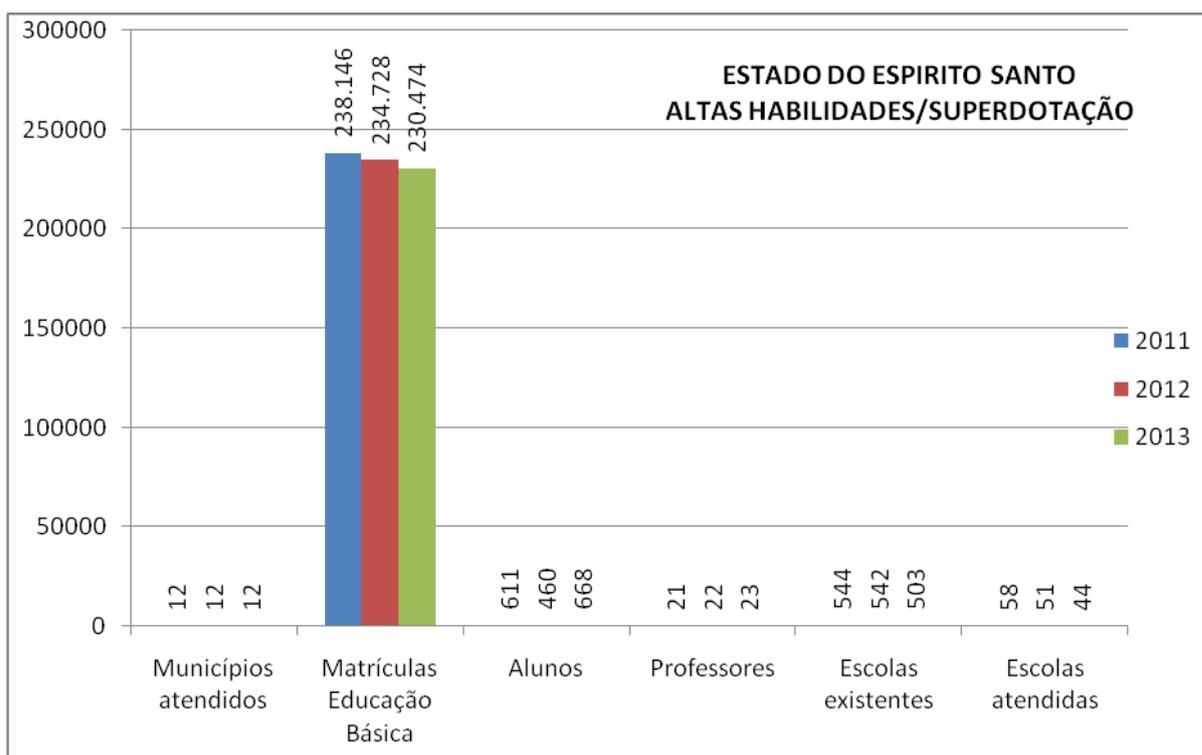


Gráfico I

Em um estado com 78 municípios, sendo a educação organizada pedagógica e administrativamente por 11 superintendências<sup>28</sup>, 11 municípios<sup>29</sup> possuem atendimento para os estudantes com indícios de AH/SD, sendo que a maioria dos atendimentos se dá em apenas um município, ficando restrita a sua abrangência e não contemplando a demanda dos alunos matriculados.

Mediante o quadro acima exposto, várias questões foram suscitadas, sobretudo quanto à possível *invisibilidade* da área no cenário educacional capixaba.

Estudos apontam, como dados da OMS, que de 3% a 5% da população mundial é composta por pessoas superdotadas (ALENCAR, 2001; DELOU, 2001; PEREZ; FREITAS, 2012; MAIA-PINTO, 2012; e outros). Para a presente pesquisa, procuramos a fonte desse dado e não conseguimos encontrá-la.

<sup>28</sup> Carapina, Afonso Cláudio, Cachoeiro, Vila Velha, Cariacica, Guaçuí, São Mateus, Colatina, Barra de São Francisco, Nova Venécia, Linhares.

<sup>29</sup> Vitória, Serra, Venda Nova, Domingos Martins, Cachoeiro de Itapemirim, Vila Velha, Cariacica, Alegre, São Mateus, Colatina e Baixo Guandu.

Enviamos uma solicitação, via e-mail, para a sede da OMS para os assuntos da América Latina em 2011 e 2013 e não obtivemos resposta.

Em procura nos *sites* de buscas da internet, usando as palavras-chave “percentual de superdotação”, “superdotação na OMS” e “dados da OMS para superdotação”, novamente não encontramos nenhuma resposta. Em todos os trabalhos científicos consultados que citam o dado também não encontramos referências diretas da referida fonte.

Documentos legais do MEC também não apontam a fonte dessa informação, embora a utilizem para balizar dados censitários. Enfim, se trabalharmos com a perspectiva desse percentual que, supomos, tem origem nas pesquisas de Galton, baseadas nas ideias de Quetelet<sup>30</sup>, percebemos que o Espírito Santo está longe desse quantitativo.

Considerando os números relativos à média dos anos de 2011, 2012 e 2013, em relação ao percentual de 3% a 5%, não ultrapassaríamos a ínfima parcela de 0,014%. Quanto à abrangência geográfica, dos 78 municípios, os atendimentos são realizados em apenas 11, perfazendo o total de 9,3% de municípios atendidos no estado. *Invisibilidade?* O que deve ser visível, o aluno ou aluna com indícios de AH/SD ou o número de oferta de atendimento educacional especializado? Para adentrarmos nessa questão, discutiremos a seguir o início do atendimento educacional especializado na área das AH/SD no estado.

A história do atendimento das AH/SD no nosso estado tem seu começo documentado:

[...]Uma equipe de profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e outras pessoas interessadas em questões da inteligência,

---

<sup>30</sup>Conforme dito anteriormente, Quetelet era o astrônomo oficial da realeza da Bélgica, cujas ideias influenciaram, sobremaneira, os estudos de Galton. Quetelet utilizou-se da lei matemática da “frequência do erro”, usada para cálculos astronômicos e geodésicos com “o fim de calcular as proporções do corpo humano, com o argumento de que as diferenças, digamos, em estatura, entre homens da mesma raça pode, teoricamente, serem tratadas como se fossem erros feitos pela natureza em sua tentativa de moldar os homens individuais da mesma raça de acordo com o mesmo padrão ideal” (GALTON, 2000, p. 21).

talento e superdotação, sentiu a necessidade de um maior conhecimento do assunto. Iniciou-se assim um grupo de estudos para aprofundamento destas questões (SILVA, 2003, p. 8).

Assim é descrito o início dos trabalhos que culminariam na implantação do PAAT. Importa ressaltar que a iniciativa da equipe de profissionais da SEDU, envolvida com a promoção e o estudo sobre AH/SD, desdobrou-se na promulgação da Lei Estadual n.º 4.554 em 26 de julho de 1991 (ANEXO V), que trata especificamente do “estudante talentoso ou superdotado do tipo intelectual, acadêmico, criativo, social, psicomotor, de talento especial para artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas [...]”.

Registros orais proferidos por profissionais que trabalhavam na SEDU naquela época apontaram que um grande número de familiares e educadores solicitava à SEDU orientações sobre como lidar com seus filhos ou alunos com indícios de AH/SD. A ideia de organizar um grupo para tais discussões tomou corpo. Nasceu assim a Associação Brasileira para Altas Habilidades – ABSD – Seção ES, em 19 de novembro de 1991, que, a partir de 2002, passou a ser denominada Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados – ABAHSD/ES.

Sócios da ABAHSD/ES, um grupo de professores e técnicos da SEDU promoveram de início uma jornada intitulada “Questões de Inteligência e Superdotação”, cujo objetivo era sensibilizar a comunidade acadêmica e outros interessados acerca da temática.

Os participantes dessa jornada assumiram o compromisso de aprofundar os estudos no assunto e iniciaram um grupo que se manteve ativo, por vários anos, nas dependências da ABAHSD/ES, situada no município de Vitória.

O primeiro projeto desenvolvido pela ABAHSD/ES, derivado dos estudos feitos, foi o de Potencialidade, Inteligência e Criatividade – PIC –, cujos objetivos baseavam-se na promoção de seminários e encontros visando à orientação dos pais e profissionais das escolas, prestação de assistência à família na orientação dessas crianças e promoção de cursos para técnicos e professores

da SEDU. A partir desse ensaio surge o PAAT, que toma corpo com o objetivo geral de:

Proporcionar ao aluno com altas habilidades/superdotado “condições necessárias ao desenvolvimento de suas habilidades, levando em consideração as características sócio-econômicas e o contexto sócio-cultural da sociedade em que vive, favorecendo sua auto-realização, aumentando a possibilidade de se tornar fator de desenvolvimento e dinamização da sociedade de modo geral e plena satisfação de modo específico” (SEDU, 1991).

Durante o período de 1991 até 1994, foram realizadas várias etapas preparatórias para, enfim, no dia 27 de junho de 1995, em uma escola estadual localizada no município de Serra/ES, o PAAT iniciar seu atendimento.

Os alunos encaminhados para o atendimento foram indicados pelos professores e a equipe técnica da escola. Para que esses profissionais tivessem condições de observar e indicar esses alunos, foram realizados, no ano de 1994, trabalhos de sensibilização e preparação desses profissionais por meio de seminários, palestras, oficinas e grupos de estudos.

No início do ano de 1995, os professores, de quarta a oitava série que participaram da preparação receberam um instrumento de observação contendo uma lista de indicadores baseada na literatura especializada que apontavam sinais de superdotação (ANEXO VI).

No final do período letivo (1995), foi realizada uma avaliação geral das atividades desenvolvidas, com a participação dos alunos, dos professores e dos técnicos envolvidos no projeto.

Segundo os relatos (não registrados formalmente), os alunos consideraram o projeto de suma importância para sua vida escolar e pessoal, pois as atividades desenvolvidas contribuíram para uma melhor organização e estruturação do seu pensamento. Apesar da satisfação com a proposta de trabalho desenvolvida, a maioria dos alunos, pertencentes às famílias de baixa renda, manifestou logo a necessidade de trabalhar durante o dia e dar

prossequimento aos estudos no período noturno, o que dificultou a continuidade do trabalho com o grupo em questão.

Os professores e técnicos consideraram primordial a continuidade do projeto, com a condição do atendimento acontecer numa unidade escolar mais bem localizada, com espaço físico específico para tal trabalho e a ampliação do atendimento para um número maior de alunos.

Em 1996, o PAAT passou a funcionar em outro estabelecimento de ensino da rede estadual, no município de Vitória, sob a forma de sala de recursos com uma proposta de enriquecimento. O grupo responsável pelo andamento do projeto era composto por dois professores, uma psicóloga (contratada como professora, uma vez que no quadro funcional da SEDU não existe a função do psicólogo escolar) e uma técnica pedagógica da Equipe de Educação Especial da SEDU.

Em 2002, foi realizado o primeiro processo de avaliação do PAAT. Tal procedimento foi empreendido por meio de um trabalho monográfico apresentado no ano de 2003, intitulado “Projeto PAAT: identificação e avaliação dos alunos”, apresentado como requisito mínimo para a conclusão do curso de especialização *latosensu* em Educação Especial para Bem Dotados pela Universidade de Lavras-MG (SILVA, 2003).

Com esse estudo, foi possível constatar, sob o prisma dos entrevistados, o grande diferencial do projeto na vida acadêmica, emocional e social dos alunos participantes. Ao mesmo tempo, o estudo evidenciou alguns pontos que no nosso entender deveriam ser reconsiderados no que tange ao atendimento ocorrido por quase dez anos. São eles: o considerável número de desistência de alunos no projeto e a insatisfação das professoras quanto à organização do atendimento em questão.

Arrematando essa história, lembramos que nossa ida para o PAAT, em 2000, foi concomitantemente com a proposta feita por nós à SEME sobre o início de um trabalho que atendesse alunos e alunas quanto às suas potencialidades

nas escolas do município de Vitória. O Programa de Desenvolvimento da Criatividade – PDC – foi instituído em 2001 em uma escola como projeto-piloto da rede municipal. Iniciou-se assim o trabalho de atendimento aos alunos com indícios de AH/SD em Vitória.

Vale ressaltar que a organização metodológica que embasava os atendimentos da rede municipal e da rede estadual era (e ainda o é) totalmente díspar. Enquanto na rede municipal a prática começava o seu contorno, trabalhando pela via da criatividade, buscando desenvolvê-la por meio de atividades grupais, na rede estadual, o atendimento era realizado com base em *check-list*, entrevista com pais e escola de origem do aluno ou aluna e testes psicológicos (WISC e posteriormente WISC III)<sup>31</sup>, com atendimentos em grupos, divididos por faixa etária (não por interesse).

Apesar da disparidade entre os dois tipos de atendimento, havia dois pontos em comum entre eles: a crença no potencial humano e dúvidas quanto a quem, de fato, era o aluno com AH/SD.

Em 2005, os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S – são implantados em todos os estados da federação.

Aqui no Espírito Santo, onde o atendimento já acontecia no PAAT, passou a ser de competência do NAAH/S-ES, encampado oficialmente pela SEDU pela Port. Nº 050-R, de 02 de maio de 2007, que teve como objetivo inicial atender aos alunos, professores e apoiar às famílias dos alunos com AH/SD. O estado do Espírito Santo passou a ser o responsável direto pela gestão do NAAH/S (de 2005 a 2006, o núcleo era subordinado ao MEC/SEESP em parceria com a UNESCO).

---

<sup>31</sup> A Escala de Inteligência Wechler- WISC, desenvolvida por David Wechler na década de 30 do século passada, foi o teste individual mais utilizado para adultos na época. Enquanto a Escala Stanford-Binet enfatizava as habilidades verbais, a Wisc aferia a capacidade de soluções de problemas diários. Wechler também criou um teste para ser usado em idade escolar, cuja versão adaptada em 1991- WISC III- foi muito utilizada no Brasil.

Inicialmente, o NAAH/S atendia alunos de todas as redes de ensino encaminhados pelos professores, por meio da Guia de Observação (GUENTHER, 2001) (ANEXO I), a qual ressaltava as possíveis áreas de domínio dos alunos, a fim de serem encaminhados para as tutorias, oficinas, projetos etc. O atendimento era realizado para alunos que frequentavam as séries iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio.

A proposta de Atendimento Educacional Especializado – AEE para os alunos com AH/SD tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos (FREITAS, 2011, p. 02).

E foi nessa perspectiva que o NAAH/S deu continuidade ao trabalho desenvolvido pelo PAAT no estado, fomentando o atendimento educacional especializado para esse alunado e visando ao desenvolvimento do seu potencial por meio das formações para professores, pais e comunidade em geral, promovendo assim perspectivas em relação à inclusão escolar.

Diante do exposto, em consonância com o desejo de mudança em relação ao atendimento desenvolvido no PAAT, e também com o fato de o estado do Espírito Santo ser um dos pioneiros no atendimento aos alunos com AH/SD no Brasil, o qual ainda não possuía uma política sistematizada para este fim, é que a possibilidade de implantação do NAAH/S-ES se configurou como um caminho a ser trilhado para uma nova perspectiva pedagógica nesta área.

As ideias aqui demonstradas sobre essa nova experiência exprimem todo o trabalho de um grupo de profissionais, desenvolvido inicialmente pelo PAAT, que, a partir dessa junção, passou a atender alunos somente da rede estadual de ensino, “ampliando” assim os atendimentos para os alunos do ensino médio.

Atualmente, o NAAH/S continua orientando e apoiando os professores, as escolas e as famílias de toda a rede estadual de ensino e desenvolve dois projetos-piloto (Robótica e Artes Plásticas), atendendo somente os alunos da

rede estadual de ensino dos municípios de Serra, Vitória, Cariacica e Vila Velha.

Destacamos que a abrangência estadual pretendida pela SEDU por meio do NAAH/S deve ser mais bem observada e discutida. As políticas sobre a educação especial em geral estavam em pauta na secretaria e, somente em 2011, tiveram a sua consolidação por meio da publicação das “Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo”. Este documento foi elaborado por um grupo de trabalho formado em 2008 e continha profissionais ligados à SEDU, estudantes de pós-graduação da UFES, bem como consultores da UFES e da UFRGS. O seu principal objetivo foi

orientar a implementação de uma política de educação especial no Sistema estadual de ensino do espírito Santo, visando à organização de escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, a fim de favorecer a transposição de barreiras para a aprendizagem e propiciar a participação dos alunos com igualdade de oportunidades (SEDU, p.6).

Em relação específica à área das AH/SD, o documento aponta a mesma definição do público-alvo descrita nas “Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica”. Quanto ao atendimento educacional especializado, existe uma não diferenciação em relação às outras áreas da educação especial, quais sejam, deficiências e transtornos globais do desenvolvimento – TGD –, pois a sala de recursos é a modalidade primeira para o desenvolvimento deste trabalho. O documento também aponta os Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE – como possibilidade de *lócus* de atuação e desenvolvimento do atendimento educacional especializado.

Importa ressaltar que o documento anuncia o Centro de Apoio Pedagógico como uma instância que agregaria o Centro de Apoio Pedagógico para a Deficiência Visual – CAP –, o Centro de Apoio à Surdez – CAS – e o NAAH/S. Entretanto, este centro até a presente data não foi institucionalizado. No documento não fica claro onde os alunos com transtornos globais do desenvolvimento– TGD – e os com deficiência

Intelectual – DI – seriam “apoiados”, levando-nos a crer que tais demandas já estariam contempladas nos CAEE. Entretanto, com as mudanças atuais em relações ao repasse de verbas para os referidos centros (APAE, Sociedade Pestalozzi do Brasil, AMAES etc.), a situação passou a se configurar confusamente para todas as áreas da Educação Especial.

Jesus (2012) ao apresentar o resultado de duas pesquisas realizadas numa parceria entre a SEDU e a UFES, no período de 2010 a 2012, no âmbito do estado do Espírito Santo, intituladas “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especial e escola comum” e “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”, respectivamente, nos fornece um panorama bem atual sobre essa “fragilidade”.

Como a primeira pesquisa foi direcionada às relações das instituições especializadas e as escolas comuns, e, sobretudo, tendo como público-alvo sujeitos considerados “por tipo de deficiência” (COZER; PATTUZZO, 2012, p.47), nos ateremos à análise da segunda, que contemplou a formação de gestores da Educação Especial por meio de várias ações, inclusive com um “Curso de Formação dos Gestores de Educação Especial”, onde foi contemplado, na sua estrutura curricular, a temática “Os sujeitos da Educação Especial, incluindo as AH/SD (NOGUEIRA; JESUS; EFFGEN, 2012, p.168-169).

Importa ressaltar que os conteúdos do curso foram elencados pelos próprios gestores, juntamente com o grupo de pesquisa responsável pela ação e condução da formação. Para a finalização do corpo teórico do curso, o grupo contou com a colaboração de 25 professores, que resultou na elaboração de em seis blocos temáticos. De acordo com Nogueira et al. (2012),

a participação coletiva para definir os conteúdos/temáticas de uma formação voltada para os próprios participantes os coloca no lugar de “gestores públicos de Educação Especial” responsáveis por suas próprias formações e, desse modo, os significam como sujeitos de

conhecimento capazes de ressignificar, nos seus espaços locais de atuação, propostas de construções coletivas de formação, desenvolvendo assim, também, práticas de/como “formadores” (p. 166-167).

Desse modo podemos inferir que, de acordo com a estrutura curricular do curso (NOGUEIRA, JESUS, EFFGEN, 2013, p.168- 169) a solicitação maior dos gestores se deu quanto ao entendimento legal e político da Educação Especial.

Atentamos para três temáticas que, para nós, foram de suma importância na composição da formação: “Práticas Pedagógicas e o Trabalho Colaborativo”, “Avaliação dos processos de Ensino e Aprendizagem” e as “Especificidades dos Sujeitos da Educação Especial: Implicações político pedagógicas para o diagnóstico”.

Vemos que as temáticas acima constituem o “nó górdio” da Educação Especial, entretanto, de acordo com a carga horária do curso, que foi de 80 horas, pouco mais de 30% dela contemplou tais questões. Esclarecemos que o referido curso não tinha a finalidade de formar professores, entretanto, entender o público ou clientela com que, indiretamente, eles irão trabalhar é de suma importância para o desenvolvimento e direcionamento de ações pertinentes à temática.

Pensando nos gestores da Educação Especial do nosso estado e nas suas demandas quanto à aquisição de novos conhecimentos por meio de formação, percebemos que questões basilares para os seus fazeres, como o entendimento legal e político do tema em tela, ainda precisam de maior aprofundamento, enquanto as questões que concernem especificamente ao trabalho com o público-alvo da Educação Especial parecem distanciadas das suas necessidades formativas. Questão por demais frágil.

Voltando ao início deste tópico, onde apresentamos os números relativos aos atendimentos realizados nos anos de 2011,2012 e 2013, e que, percentualmente, pudemos perceber ínfimos 0,014% em relação aos 78

municípios do estado, perfazendo o total de 9,3% de municípios atendidos no estado, inferimos que a Invisibilidade *das AH/SD* pode estar, aqui, diametralmente ligada à pouca oferta e abrangência de atendimento especializado. Entretanto, quem são os alunos a serem atendidos? Buscaremos nas narrativas dos professores especializados a possível resposta.

## 7 TRAJETÓRIAS E MÉTODOS

### 7.1 TIPO DE ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Desde criança ouço minha mãe contar uma história que sempre achei engraçada e muito interessante. Sua veracidade nunca foi questionada por ninguém da família. Era assim: segundo ela, nas terras do meu bisavô Jerônimo, que ninguém da família sabe precisar os limites territoriais dentro deste nosso Brasil, corria a fama de um “benzedor” que ajudava nos partos difíceis. Toda mulher que o tivesse por perto na hora de parir e, principalmente, segurasse o patuá por ele feito, tinha a graça de um parto feliz. Nunca se soube de nenhuma criança que não nascesse saudável diante de sua presença e sob as graças contidas na oração forte do artefato que ele oferecia a toda parturiente.

Por este motivo, o tal “benzedor” era muito requisitado e, às vezes, deixava muitas mulheres apreensivas pela sua ausência. Durante muito tempo esse senhor foi sempre muito esperado e bem tratado aonde chegasse ou estivesse.

Eis então que, passados alguns anos, nunca mais se teve notícias dele. E agora? Como dariam à luz tranquilas aquelas mulheres? As parturientes começaram a se preocupar, até que uma teve a grande ideia: descosturar o patuá para então reproduzir a oração milagrosa contida nele! E assim o fizeram. Qual a surpresa quanto ao conteúdo da reza! Dizia assim: “Que me importa se a mulher ‘pári’ ou se deixa de parir, tendo milho pro meu cavalo e lugar ‘prá mim dormir...’”.

Metaforicamente, sentimo-nos como o tal benzedor. Mantidas as proporções éticas do caminhar metodológico da pesquisa, o que me importa é que ele dê sustentação necessária para que consigamos chegar ao nosso objetivo, que é o de analisar concepções de altas habilidades/superdotação e a imbricação dessas concepções na identificação de estudantes com indícios de AH/SD, sob

o olhar dos professores de educação especial, procurando entender a sua visibilidade ou possível invisibilidade.

Sabendo das possíveis idas e vindas e das incertezas neste processo de escrita, partimos de alguns pressupostos para este empreendimento. Primeiramente trazemos a complexidade do nosso objeto de estudo. Por complexa entendemos “a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2001, p. 38). A ideia da complexidade demonstra “[...] a nossa confusão, nossa incapacidade para definir de maneira simples, para nomear de maneira clara, para dar ordem em nossas ideias” (MORIN, 1996, p. 21). Percebemos essa definição mais que pertinente para a discussão da nossa temática: as AH/SD.

Dessa forma, faz-se necessário, para que nossos pensamentos ou ideias não sejam reduzidos ou entendidos de maneira simplista, considerarmos o nosso objeto como “complexo”, pois assim assumimos que a sua investigação deverá levar em conta, em sua sistematização, uma “preocupação metodológica” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 7) segura o suficiente para dar suporte ao objeto em questão, entretanto maleável, em igual intensidade, para o favorecimento do seu entendimento em processo.

Como metodologia, realizamos uma investigação qualitativa. Segundo André (1985), a abordagem qualitativa de pesquisa tem sua origem no século XIX, com a indagação dos cientistas sociais se a eficácia do modelo positivista, usado nas ciências naturais e físicas, poderia ser conferida nos estudos dos fenômenos humanos e sociais (p.16).

A popularização da abordagem foi evidenciada na década de 80 do século XX, com o surgimento de muitas publicações partindo deste fundamento teórico, entretanto

o próprio conceito de pesquisa qualitativa não tem sido suficientemente discutido, o que tem resultado em críticas ou defesas, às vezes pouco fundamentadas, de posições, sem que se explicita de que tipo de pesquisa qualitativa cada um está falando (ANDRÉ, 1985, p.22).

Logo, neste estudo, a opção de pesquisa qualitativa por nós adotada toma o contorno da subjetividade de Gonzalez Rey (2005, 2005, 2013). Justificamos essa opção pelo atributo processual, comunicativo e dialógico neste tipo de pesquisa, que consideramos basal na compreensão do presente estudo.

Rey (2005) também aponta as dificuldades quanto à definição desse tipo de pesquisa. Para ele, sob este rótulo (o de pesquisa qualitativa), muitas tendências diferenciadas são desenvolvidas, seja nas ciências naturais, seja nas sociais. Desse modo, o autor finca sua “análise do qualitativo” em bases epistemológicas que buscam aproximar a questão qualitativa ao campo da psicologia.

Denominada por Epistemologia Qualitativa, a proposta do autor demarca a importância do “caráter construtivo interpretativo do conhecimento” (p.5). Para ele importa a compreensão do conhecimento como produção, e não como uma realidade posta a ser tomada de forma linear.

[...] A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade.[...] É impossível pensar que temos acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas(REY,2005,p. 5);

Em seu estudo denominado “Altas Habilidades na perspectiva da subjetividade”, Oliveira (2007) buscou analisar “[...] o sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem e estabelecer a inter-relação entre a subjetividade social e a subjetividade individual na configuração subjetiva dos sujeitos da pesquisa” (p.19).

A autora justifica sua opção teórica pelo fato de compreender que pesquisas “relacionadas com seres humanos” não podem constituir-se somente em materiais estáticos, objetivos. Ela deve ter movimento e expressar a realidade em sua “totalidade complexa e contraditória” (p.20).

Apesar dos objetivos distintos, o nosso estudo coaduna-se com o de Oliveira pela necessidade de um suporte teórico fundamentado na subjetividade humana, no nosso caso específico, a que deve ser captada das falas dos professores especializados em AH/SD.

Enfatizamos também que a nossa opção pelo estudo de caso, que, segundo Triviños (1987, p. 133), “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”, ancora-se principalmente nessa peculiaridade.

Ainda de acordo com Triviños, essa definição é que determina as características do estudo, tendo em vista duas variantes: a natureza e a abrangência da unidade que pode mudar desde a análise de uma situação com apenas um sujeito ou uma situação mais complexa, como a interpretação de problemas de uma comunidade e os suportes teóricos que podem, a partir do recorte feito para análise da unidade, constituir-se em mais ou menos complexo.

Para André (1995), o estudo de caso se caracteriza pela ênfase ao “conhecimento do particular”, demonstrando o interesse de quem pesquisa na escolha e compreensão de determinada unidade.

Lüdke e André (1986) também apontam esse meio de investigação como específico, conforme a sua delimitação, possibilitando, assim, captar particularidades e singularidades envolvidas no contexto social e histórico do processo investigado.

Estudos de casos sempre nos foram caros. No dia a dia como professora, na nossa formação como pedagoga, nas trilhas como pesquisadora. Perceber o todo, em processo, na tentativa de entender suas partes, é o que nos instiga, sobretudo à luz das subjetividades reveladas sobre a temática das AH/SD no decorrer do estudo.

Os caminhos que nos levaram à problemática desta pesquisa foram, sem dúvida, os que trilhamos nesses quase 13 anos de trabalho na área. A pesquisa se constituiu a partir das vivências e experiências<sup>32</sup> nos diversos âmbitos e contextos de vida. Parafraseando o eterno sambista João Nogueira, “ninguém faz pesquisa só porque prefere”<sup>33</sup>.

A composição do grupo de sujeitos, formado por dez professores, deu-se pela função exercida pelos mesmos, ou seja, professores de Educação Especial que atuavam no atendimento educacional especializado para AH/SD, nas salas de recursos, localizadas em municípios da Grande Vitória, durante o período de coleta dos dados realizada em 2012, bem como a possibilidade de criação de unidades de sentidos das falas pelo envolvimento dos mesmos na mesma área.

Desse modo, metodologicamente, utilizamos como técnica de coleta de dados o grupo focal, por entendermos esta como a maneira mais viável de interlocução com os 10 professores especializados, organizado em dois encontros, sendo 8 professores presentes no primeiro e 7 no segundo.

Com as eleições estaduais em 2011, o quadro político-pedagógico na SEDU ganhou novo contorno, apesar da continuidade de grande parte de profissionais da gestão anterior. O novo rumo da educação estadual pode ser sentido em algumas práticas que eram comuns na gestão anterior e que passaram a não mais vigorar na gestão atual.

Às Superintendências Regionais de Educação – SRE – coube um papel mais efetivo frente às demandas da SEDU, sobretudo na Educação Especial, que fez com que o NAAH/S-ES deixasse de realizar diretamente algumas ações rotineiras, como reuniões centralizadas com a participação de todos os

---

<sup>32</sup>Estes dois termos são aprofundados e diferenciados por Josso(2010) no livro *Experiências de vida e formação*,sendo que as experiências são vivências particulares e as “vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou, sobre o que foi observado, percebido e sentido”(p.48). Assim, toda experiência é vivência mas nem toda vivencia é experiência.

<sup>33</sup> Música “Poder da Criação”, de João Nogueira e Paulo César Pinheiro – CD *João Nogueira* (Millenium, 2002).

professores de sala de recursos do estado, reuniões com professores da Grande Vitória, cursos de curta duração para atualização dos professores de educação especial da área de AH/SD que atuavam nas Salas de Recursos (conforme esclarecido na introdução), visitas à assessoria técnica, entre outras.

Para o nosso estudo não bastaria apenas o preenchimento do questionário de forma automática e distante, mas sim interlocução sobre os sentidos contidos nas palavras faladas e escritas, ou, como diz Josso (2010), “[...] compreensão de realidades como interpretação construída mediante interações concretas” (p. 29).

Logo, a escolha e utilização também do grupo focal na coleta de dados ancora-se nas possibilidades dessa metodologia no que tange à nitidez da voz dos participantes obtida sob essa organização.

Como característica diferencial própria, o Grupo Focal utiliza a interação do grupo de pesquisados para produzir dados e “insights” que seriam menos acessíveis ao pesquisador num contexto de entrevista individual. De acordo com BELLENGER et al. (1976), esta situação de ouvir-refletir-questionar/concordar-responder leva a respostas mais espontâneas dos participantes e a um alto nível de envolvimento no debate (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2009, p. 09).

Outro ponto positivo dessa técnica é a liberdade discursiva, uma vez que as discussões suscitadas entre os participantes no grupo focal não obedecem uma métrica rígida de ordem de perguntas e respostas. Insta ressaltar que tais características não a transformam numa “panaceia teórica”, pelo contrário, permite a captação de várias “ópticas” sobre uma mesma questão, respeitando o princípio da não diretividade (GATTI, 2005, p. 11).

GATTI (2005) aponta alguns aspectos trazidos por Kitzinger acerca de interações ocorridas no grupo focal, sendo eles:

- Clarear atitudes, prioridades, linguagens e referenciais de compreensão dos participantes;
- Encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- Ajudar a identificar as normas do grupo;
- Oferecer insight sobre a relação entre funcionamento do grupo e

processos sociais na articulação de informação (por exemplo, mediante o exame de qual informação é censurada ou silenciada no grupo);

- Encorajar uma conversação aberta sobre tópicos embaraçosos para pessoas;

- Facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual (p.10).

A coleta de dados por meio do grupo focal teve como destaque o fato de basear-se na característica humana de formar opiniões e atitudes na interação/interlocução com outros indivíduos. Nesse sentido, a contrastante diferença com outras técnicas de coletas isoladas ganha força, pois a associação do questionário estruturado com discussão no grupo focal deu o tom necessário à temática desta pesquisa.

As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias e constantemente refazem conceitos e/ou fundamentam melhor sua posição inicial. Foi exatamente esse processo que captamos nos encontros do grupo focal, sobretudo no primeiro, tendo o questionário estruturado como “disparador”: a interação do diálogo entre os partícipes.

As trilhas para o desvelamento de uma pesquisa são muitas e, por muitas vezes, a escolha por determinada direção se dá quase que de maneira independente da vontade do pesquisador! (Às vezes parece que o estudo tem alma de *benzedor*).

[...] O fim da pesquisa, o esforço de seguir todas as “pistas” e dar sentido ao dito e ao não dito, ao feito e ao não feito ou desfeito, aos saberes, às experiências etc., vai sendo amenizado pela exuberância da natureza que circunda o caminho [...]. Porém, o fim de um trabalho de pesquisa não é apenas o como caminhar (método) nem somente a beleza ou a dureza do percurso (as técnicas, as relações e os saberes), embora tudo isso faça parte. O objetivo não é ater-se a eles, como se isoladamente fosse um fim em si mesmo, mas transpô-los para que possamos no final desenhar o mapa completo do que nos permitiu uma aproximação pesquisadora que possibilitasse a articulação entre a produção de conhecimento na área e a construção de outros saberes pelos participantes (PIMENTA et al., 2006, p. 178).

Conforme Pimenta destaca, importa, ao final desta empreitada, mostrar a articulação entre conhecimentos existentes e as possibilidades da construção

de outros, a partir do que está sendo pesquisado, dando sentido aos caminhos trilhados.

Diante da situação em tela, buscamos entender a pergunta-título – “Serão as AH/SD invisíveis?”. A pergunta se dá a partir dos sentidos que foram dados historicamente, legalmente, academicamente e subjetivamente à área, por meio das narrativas dos professores de Educação Especial. Para Delgado (2006),

Narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram a História da humanidade. São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo (p.43).

Ainda segundo a autora, a narrativa guarda singularidade ao constituir-se em “instrumento de retenção do passado”, propiciando o enredamento de uma trama repleta de “lembranças, registros, observações, silêncios, análises, emoções, reflexões, testemunhos” (p.44).

Uma narrativa é como um colar de contas. Ao narrar algo o narrador vai encadeando casos como contas são presas a um fio para formar o colar. A escolha dos casos e a ordem em que eles são encadeados são potencialmente informativos sobre sentimentos ou convicções enraizadas, que muitas vezes são difíceis de serem expressos claramente. Nem todos os eventos vividos pelo narrador são incluídos na narrativa. Já os escolhidos poderiam ser ordenados conforme se queira. Nossa tarefa enquanto sujeitos interessados em narrativas de professores é, primeiro, permitir que a escolha dos casos a serem incluídos na narrativa sejam significativos para o narrador (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001, p. 6).

A primeira reunião do grupo focal ocorreu em março de 2012 e buscou situar os professores, pela via das suas falas e escritas, sobre o estado de conhecimento na área das AH/SD. Como disparador, utilizamos um questionário estruturado como “roteiro”(ANEXO VII) na organização e

estimulação dos diálogos provocados durante a reunião. A segunda reunião do grupo, realizada em maio de 2012, buscou, a partir das “provocações” emergidas na primeira, discutir sobre a prática docente na área das AH/SD no atendimento educacional especializado.

Ressaltamos que o caminho metodológico deste estudo foi sendo tecido no seu próprio percurso, pois, como já dissemos anteriormente, *às vezes a pesquisa parece ter vida própria*.

[...] Se aceitarmos, por convenção verbal, que os saberes resultam da experiência de outrem e que os saberes socialmente valorizados são elaborados segundo modalidades socioculturais concretas (por exemplo, os centros de pesquisa), e se aceitarmos, ainda por convenção, que os nossos conhecimentos são fruto das nossas próprias experiências, então, as dialéticas entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora, porque esta última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas” (JOSSO, 2010, p. 49).

Durante todos esses anos de prática na área, a convivência com as divergências teóricas nos fez olhar o campo das AH/SD de forma única, particular. Inúmeros autores e teóricos são unânimes em apontar a falta de unidade quanto às discussões em relação aos conceitos e terminologias das AH/SD (VIRGOLIM,2007; RENZULLI,2006; FLEITH,2007; GUENTHER,2012; GAGNÈ; GUENTHER,2012; PÉREZ,2012; PÉREZ; FREITAS, 2012).

Quando essas divergências saem do campo teórico-acadêmico e partem para a vivência da/na prática, o cenário conflita-se ainda mais. Com os atendimentos para alunos com indícios de AH/SD, oferecidos pela via de políticas públicas, no caso, aqui no estado do Espírito Santo, a não observância do sujeito em construção segue a linha de pensamento de Rey (2004), que diz que “as teorias do desenvolvimento, de forma geral, ignoram o sujeito que se desenvolve assim como os contextos sociais e culturais diferenciados nos quais o desenvolvimento acontece” (p. 2).

O sentido subjetivo [...] não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim indiretamente na qualidade da informação, no lugar de uma palavra em uma

narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão etc. (p.116).

Como forma de analisar, sob outra ótica, os discursos produzidos pelos professores durante os grupos focais, em relação à visibilidade ou não dos alunos com indícios de AH/SD, reafirmamos a opção pelas ideias de Rey (2005), intencionando a busca de unidades subjetivas produzidas nas interlocuções durante a realização dos grupos.

As unidades subjetivas do desenvolvimento são aquelas atividades ou relações da pessoa que comprometem os seus recursos potenciais em um momento dado deste processo, e se configuram de forma estável ao nível subjetivo, formando verdadeiros sistemas dinâmicos... Com a inclusão desta categoria procurávamos um tipo de unidade psíquica que resultasse sensível ao desenvolvimento pelo seu sentido subjetivo e que, portanto, iria se expressar de formas diferentes para cada sujeito (REY,2004,p. 14).

A perspectiva de Gonzalez Rey (2005) aponta o sujeito dinâmico, vivo, em processo, movido por emoções e central no entendimento da subjetividade. Ainda de acordo com Rey (2004), a subjetividade está

[...] socialmente comprometida em sua gênese, mas a subjetividade social é o que irá caracterizar os processos de subjetivação dentro dos espaços e instituições sociais. A subjetividade como conceito orienta-se a uma compreensão sistêmica, não somente da psique individual, senão da organização subjetiva da sociedade, que tem sido um dos aspectos objetivos de sua organização, mas também pelos aspectos subjetivos que integram e expressam de múltiplas formas, seus diferentes processos objetivos (p. 17).

Desse modo, de que sujeitos falam os professores de AH/SD?

O recurso que utilizamos ao analisar a produção escrita e falada sob a ótica de quem às escreveu e verbalizou respalda-se nos estranhamentos e dificuldades iniciais para este empreendimento.

[...] Essa configuração complexa encorajou-me na busca por caminhos metodológicos que melhor revelassem os saberes subjacentes ao objeto de estudo, o que implicou um planejamento

rigoroso, porém flexível. Oliveira-Formosinho (2002,95) afirma que “o domínio da investigação qualitativa caracteriza-se por um conjunto essencial de tensões, contradições, hesitações que dificultam a sua definição conceptual”, o que pode lançar o investigador em “crises” metodológicas (DOMINGUES, 2006,p. 168).

Contidas as crises, organizamos os encontros do grupo focal da seguinte forma: convidamos todos os professores por *e-mail* e pedimos confirmação da participação. Como forma de garantir a presença da maioria, o horário escolhido foi o noturno. Ao iniciar a primeira reunião, explicamos para os participantes que ela (a reunião) seria diferente.

*Seria muito fácil chegar aqui e dizer: tem que fazer isso, fazer aquilo. Como se o nosso trabalho se reduzisse às questões institucionais e organizativas. E a gente está vendo que não é! A gente já está sabendo disso há muito tempo... (Pesquisadora).*

Foi explicado sobre a dinâmica do grupo focal e do nosso interesse na participação/colaboração de todos na pesquisa. Informamos sobre o registro dos dados por meio de gravação de áudio e anotações. Como todos concordaram, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, onde nos comprometemos em utilizar o conteúdo coletado somente para fins desta pesquisa e, ainda assim, preservando a identidade de todos os participantes.

Na sequência, solicitamos que os professores respondessem ao questionário escrito, que seria a base na elaboração de questões disparadoras sobre a temática a ser discutida no grupo. Foi dado um tempo para que os participantes do grupo pudessem escrever de forma livre e individual. Depois das questões respondidas, a conversa girou em torno das respostas dadas. Para não causar desconforto aos professores e uma possível pré-análise de nossa parte, não recolhemos os instrumentos preenchidos antes da discussão. Ao término do encontro, os questionários foram recolhidos e as respostas tabuladas (ANEXO VIII).

O questionário, nesse primeiro encontro, foi respondido por 7 professores da educação especial da área das AH/SD da Grande Vitória e continha os seguintes tópicos: **1. Dados Pessoais, 2. Formação, 3. Dados profissionais,**

**4. Tempo de atuação e interesse pela área, 5. Entendimento específico sobre a área de atuação e 6. Autoavaliação frente ao trabalho a ser realizado.**

Para uma melhor contextualização, doravante os professores serão nomeados<sup>34</sup>, de maneira fictícia, como forma de identificar os seus discursos. Sem a intenção de desvelar particularidades, mas sim situar o leitor quanto aos traços gerais dos participantes, descreveremos abaixo um pouco de cada um. Insta ressaltar que todos os professores possuem formação mínima de 120 horas em curso específico sobre AH/SD (requisito mínimo para atuação nas salas de recursos da rede estadual).

1. **Maria** é professora e responsável pelo NAAH/S ES, juntamente conosco. Ela participou dos dois grupos focais, mas, por não ser professora de sala de recursos, não respondeu o questionário. Maria é também uma das pioneiras na implantação do primeiro atendimento para AH/SD no estado do Espírito Santo. Participou das duas reuniões do grupo focal. É pedagoga e especialista na área de AH/SD.
2. **Zita** é professora iniciante (atuava há menos de um mês na área na época da realização do grupo focal). Está na faixa etária entre 30-40 anos, é pedagoga e não respondeu sobre sua especialização. Apesar de muito articulada e interessada na nova empreitada pedagógica, demonstrava certa inquietude e insegurança em relação a alguns conceitos. Participou das duas reuniões do grupo focal.
3. **Brites** é professora há mais de vinte anos e tem mais de 50 anos. É pedagoga e teve sua primeira experiência com o atendimento de alunos com indícios de AH/SD no ano de 2012. Em 2011, trabalhou como professora facilitadora da ABAHSD. Disse não ter gostado da experiência, pois não pôde desenvolver trabalhos diretamente com crianças. Participou de uma reunião do grupo focal.

---

<sup>34</sup>Nome de personagens do livro *Memorial de Maria Moura*, narrativa inspiradora deste estudo.

4. **Lilita** tem entre 30-40 anos. É pedagoga, fez o curso de formação de professores especializados em AH/SD por indicação de uma colega. Já no terceiro ano de atuação, ainda hesitava antes de fazer alguma colocação ou afirmação sobre a área. Participou de uma reunião.
5. **Lica**, pedagoga, faixa etária entre 25-30 anos, tinha brilho nos olhos quando falava dos alunos. Professora interessada e organizada, trabalhava na área há três anos. Presente nas discussões, sempre questionava sobre o que ainda não sabia.
6. **João Rufo**, único homem do grupo, tem entre 41-50 anos. O professor surpreende pela sua trajetória profissional. Era bancário, foi empresário e há algum tempo resolveu graduar-se em Pedagogia, como forma de dar uma guinada na vida. A opção pela área de AH/SD se deu pela curiosidade e busca de maiores conhecimentos. Estava em seu primeiro ano de atuação na área.
7. **Sabina**, faixa etária entre 25-30 anos, formada em Letras-Espanhol, teve seu primeiro contato com a área por meio de estágio desenvolvido por via da SEME. Apesar de ter entrado na área, como ela mesmo disse, de “paraquedas”, acabou apaixonando-se.
8. **Alvina**, faixa etária entre 30-40 anos, pedagoga, começou na área por influência de **Lica**. Disse ter se apaixonado pela área. Fala pouco e ouve muito. Está há três anos atuando na área.
9. **Isabel**, formação em Educação Física, faixa etária entre 41-50 anos, atua pelo segundo ano na área. Apesar de ter participado ativamente da reunião do primeiro grupo focal, não respondeu às questões disparadoras e pediu desligamento do trabalho logo após a realização da primeira reunião. O motivo do desligamento não foi revelado pela professora.
10. **Bela**, pedagoga, tem mais de 50 anos e atua na área há três anos. Não

participou da primeira reunião do grupo focal. Ao participar da segunda, solicitamos que respondesse ao questionário (do primeiro grupo focal), o que não foi feito. É muito dinâmica no acompanhamento dos alunos em atividades de enriquecimento.

Os professores demonstraram, desde o início da conversa nos dois encontros do grupo focal, disposição e interesse em refletir e expor suas ideias sobre a temática, em forma de narrativas. Este comportamento facilitou sobremaneira a nossa incursão nesses pensamentos elaborados.

## 8 CONVERSANDO, DISCUTINDO E ANALISANDO A VISIBILIDADE DAS AH/SD

Neste estudo, a discussão do grupo focal foi analisada em dois momentos simultâneos. Primeiramente, analisamos as narrativas produzidas pelos professores que participaram da primeira reunião do grupo focal. São eles: Maria, Zita, Lica, Sabina, Alvina, Isabel e João Rufo(oito). Depois incluímos os participantes da primeira e segunda reunião do grupo, que, além dos já citados acima, são Brites, Lilita e Bela(três). Sendo assim, tivemos no primeiro encontro oito participantes e no segundo sete.

Concomitantemente, seguimos uma ordem discursiva para a análise nos dois momentos. Entretanto, discurso é uma construção livre e a sua elaboração é cheia de idas e vindas, logo, a organização acima citada diz respeito apenas ao que tange à “*organização das vozes*”.

De acordo com a ordem de acontecimento, ou seja, independente de terem sido faladas no primeiro ou no segundo encontro, importava as unidades subjetivas que elas representavam para o estudo, sob a ótica das categorias constituídas após a análise do áudio dos encontros, bem como a tabulação dos dados do questionário. São as seguintes:

- 1- Concepção de AH/SD sob a ótica dos professores.
- 2- Processo de identificação à luz das concepções dos professores.
- 3- Organização/dificuldades encontradas no desenvolvimento dos atendimentos aos alunos com indícios de AH/SD.
- 4- Autoavaliação dos professores frente ao trabalho realizado nos atendimentos.

O discurso sobre a “invisibilidade” é recorrente nas discussões sobre as AH/SD; mas o que de fato é “visto” como invisível? Chegar até essas quatro categorias vislumbrando a busca de respostas foi um processo longo. Precisávamos pensar em tópicos que realmente extraíssem das falas dos sujeitos da pesquisa a exposição voluntária de seu pensamento, sem o

sentimento de direcionamento de ideias e de onde pudéssemos extrair a questão do nosso objeto de estudo.

Para Rey (2005),

O sentido subjetivo [...] não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim indiretamente na qualidade da informação, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão etc. (p. 116).

O início das análises também foi outro processo longo. Diante de narrativas tão contundentes (embora aparentemente ingênuas), tivemos noção do quão subjetivamente esta pesquisa iria se constituir. Conforme Oliveira (2001),

Destacar o modo como o pesquisador olha para o material empírico, a sua atitude de constante desconfiança a respeito de uma possível transparência da realidade investigada. Sublinhar a forma como o autor lança-se a um minucioso rastreamento de pistas e indícios, de forma a ir além da superfície que compõe essa realidade, atingindo suas profundezas (p. 2).

Autodesconfiança foi um sentimento estranho para nós, embora altamente necessário nesta investigação. A busca por pistas e “a contraposição entre dados”(GINZBURG,2009,p.2) é o que trazemos doravante nas categorias e suas respectivas análises.

## 8.1 CONCEPÇÃO DE AH/SD SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES

Quanto à primeira categoria de análise – a **concepção de AH/SD**–, iniciamos com Zita, que tem menos de um mês de atuação na área e pontuou que sua aproximação se deu pela paixão que nutria sobre o assunto. Quanto à definição de AH/SD, nas questões disparadoras, a professora reportou-se aos alunos definindo-os como tendo *conhecimento acima da média*. No questionamento seguinte, que diretamente pergunta o que são as AH/SD, Zita responde com a mesma fala anterior, não fazendo distinção entre o sujeito na

condição e a própria condição. Na conversa, durante a reunião do grupo focal, quando provocada sobre essa questão, ela assim se justificou:

*Eu estava pensando aqui, quando tentei falar e não consegui responder. Eu acho assim, porque assim, o que são realmente altas habilidades? São esses indícios, esses traços, acho que é difícil falar. É o que? Acho que sim, é um potencial acima da média, é um compromisso com a tarefa, a persistência, o talento, tudo isso. Eu acho que não tem como realmente... é isso! Automaticamente o menino que apresenta isso tem alguma habilidade (Zita).*

Percebemos na fala de Zita “nuances” da teoria de Renzulli quando ela menciona dois dos três componentes do Modelo dos Três Anéis do autor, ou seja, *potencial acima da média* e *compromisso com a tarefa*. Entretanto, a professora parece ter “acomodado” suas ideias na concepção e não o contrário, ou seja, conhecer a concepção ou conceito e usá-los como norte nas suas ações pedagógicas, constituindo-se em “significações produzidas não evidentes nos fatos”(REY,2005,p.119). Quando a professora diz “*acho que é difícil falar*”, podemos notar que a dificuldade reside na opção e na organização conceitual da concepção que ela *deveria* adotar. Interessante também foi a opinião da professora Isabel:

*O talento eu acho que é o diferencial... é aquilo que é diferente que ele consegue fazer, aquela habilidade que ele tem. Eu acho que talento e habilidade [...] aí eu já coloco como se fosse a mesma coisa, então, com que intensidade que ele consegue desenvolver esse talento? Vamos supor, eu sei tocar piano muito bem e a Alvínia também sabe, mas qual o potencial dela? Até onde eu vou? E até onde ela vai? (Isabel).*

Apesar de ter se posicionado quando questionada, Isabel não respondeu o questionário. Entretanto, podemos perceber na sua fala o momento em que ela pensa e elabora a sua resposta. A “*definição*” de Isabel é também a sua inquietação. Ao responder uma pergunta com outra pergunta, a professora explicita, de maneira dialógica, a complexidade do ato de definir e conceituar. Percebe-se, na sua fala, que ela reconhece o potencial diferenciado de alguns alunos, mas quão diferente esse potencial deve ser para constituir-se num talento visível?

A professora Zita retoma a palavra e continua a construir suas ideias. Ela diz, com bastante fôlego, o seguinte:

*Não é que com relação a essa questão aí, e aí assim, eu tô nesse processo de construção, de uma prática mesmo, e, assim, eu não tenho conhecimento dos alunos que já vêm de um projeto de identificação, vamos dizer, os alunos que já participaram, por exemplo, do CEDET<sup>35</sup>. E aí eles já chegam ao ensino médio, indicados pelo CEDET, que isso facilita muito, pelo menos, assim, eu percebi isso. Mas a gente se depara com situações adversas, então a gente chega lá no ensino médio e tem alunos que os professores indicam, e aí a gente vem escutando isso, né? Das diversas formas que os professores chegam pra gente e ditam: Tem tal aluno assim, assado, no segundo ano, ele tem uma característica de falar, ou atividades assim, assado, é bom de desenho, é bom em matemática e tal, e aí minha interpretação em relação a isso seria: eu estava guardando isso, vou queimar a minha missão aqui com o grupo de estudo, o aluno do ensino médio. Essa questão, assim, pra mim é meio que diferenciada, do aluno de ensino fundamental porque a gente lida com outro sujeito, a gente demanda para um outro aluno, então são alunos que são trabalhadores, são alunos que já vêm assim de algumas áreas, eles são autônomos praticamente, eles são muito independentes, então, assim, você vai conversar com um aluno e ao invés de você falar pra ele de alguma coisa, algum projeto, é ele que traz pra gente: não, eu participei disso e tal, me inscrevi na feira de ciências e tal, já fiquei em 2º lugar na feira de física, já encontrei três alunos com essa fala e assim, nossa! (Zita).*

Numa fala quase direta, sem pausas, a professora Zita tece um posicionamento em que a condição “AH/SD” não se separa do “atendimento que era oferecido para os alunos”. Ao falar da diferença de demanda entre o aluno do ensino fundamental e o do ensino médio, ela constrói um discurso permeado de “possíveis” posições teóricas e nos fala da “mobilidade” da condição das AH/SD.

O posicionamento acima nos faz retomar a Figura 2 deste estudo, na qual podemos visualizar as “rupturas” na trajetória do aluno desde a educação infantil até o ensino médio. Conforme já dito, “encontramos sujeitos em diversas fases de desenvolvimento, com peculiaridades, subjetividades e idiosincrasias”.

---

<sup>35</sup> Programa de atendimento do município de Vitória, vigente até outubro de 2011. A partir dessa data, o atendimento passou por reformulações e seu novo contorno, de acordo com CFAEE, terá início em fevereiro de 2014.

Mesmo não nomeando o seu aporte, a professora visibiliza, embora com opacidade, a sua tentativa de compreensão da constituição do sujeito com indícios de AH/SD. Seu discurso aponta o sujeito, não a sua possível condição. Ela percebe o protagonismo do aluno, sobretudo o do ensino médio, como forma colaboradora de possibilidades de mediação.

Corroborando o que disse Zita e problematizando mais um pouco, Lica chama a atenção para outro ponto:

*A minha resposta vai em cima do que você estava falando, da questão do atendimento com o aluno que às vezes diante das perguntas a gente fica meio assim, como responder para os pais? Nas reuniões enfim, o aluno é atendido, ele somente diz qual é o trabalho que tem sido feito, não sei se é algo para se mudar, ou para se repensar, ou refletir (Lica).*

Lica também apresenta sua inquietude. Qual o objetivo do trabalho desenvolvido? O que devemos observar durante o período de mediação e intervenção? A discussão que começou sobre a definição das AH/SD toma outro rumo. A questão do atendimento pulsa mais forte por parecer mais importante. Será que o é neste contexto?

Aqui já podemos inferir sobre um indicador da invisibilidade nas AH/SD: a preocupação excessiva no fazer em vez de para quem fazer, ou, segundo Renzulli, discutido anteriormente neste estudo, a regra do “por que” no lugar de “quem e como”.

Lica continua com seu discurso:

*Eu não coloquei isso tudo que ela colocou, eu coloquei no papel só essa, como surgiu da monografia, que “Cabeção” (apelido de uma das professoras) fez parte né? Eu fiz uma junção das questões. O meu interesse começou por causa da monografia, estudando veio o interesse, no meu caso, o que eu acho que mais me marcou, eu vejo realmente é o aluno ter os traços fortíssimos de altas habilidades. É o **Romano**, por quê? O **Romano**, quando eu entrei, ele já tinha feito*

*parte de altas habilidades, ele já era atendido lá na FABAVI<sup>36</sup>. E foi um aluno, assim, mal mesmo né? Então, assim, não tinha uma pessoa que não falasse mal dele, já tinha várias ocorrências, reprovou, então era aquele aluno-problema na escola. [...] E eu, conversando sobre altas habilidades na escola com a professora, uma professora que ela era mais aberta, fazendo doutorado, um Q.I mais elevado, parece que falei com ela. Por quê? Numa roda de conversa de professores eles estavam eu acho que me querendo “cutucar”, falando mal de altas habilidades, tipo assim: “Ah essa é a professora de altas habilidades?”, em vez de chegar para mim diretamente, não! Eles abriam o computador e a turminha ia falando:*

*- “Num sei que alunos que tem altas habilidades, e começou a falar mal...”*

*- Aí, como eu não aguento, a língua coça, eu virei, sentei lá perto delas e comecei a falar: “Vocês têm alguma dúvida em altas habilidades? O que é? Eu posso explicar”, aí eu falei que não era aquele aluno prontinho, aquele aluno que sabia tudo, que era bom em tudo, que era aquele gênio não.*

*- Aí expliquei para ela, ela pensou e na hora ela falou do Romano, sem saber que ele já tinha tido atendimento. Aí ela “Ah, eu tenho um aluno que eu percebi não sei o quê”. Aí eu falei que ele já era aluno que recebeu atendimento. Ela mudou o jeito de tratar ele, a forma de lidar com ele. Porque ele tinha uma dificuldade, em pegar, por exemplo: tinha um problema e ele não conseguia desenvolver o problema, ele sabia e chegava ao resultado final, ele sempre chegava ao resultado certo, porém por caminhos que nem ele entendia, mas o resultado era certo. Então, ela começou a trabalhar com ele de outra forma, e ele está falando como que ele chegou àquele resultado. Ele começou a fazer de forma diferente e ela começou a trabalhar de forma diferente com ele (Lica).*

Na sua escrita, na primeira reunião do grupo focal, a professora reduziu a sua aproximação com a área a uma situação singular, ocorrida ainda na graduação em Pedagogia, quando escolheu o tema, juntamente com outra professora. Entretanto, ao dar voz ao questionamento, Lica contextualiza personagens, cenas, histórias, sentimentos, fenômenos.

Por mais que a escrita seja um ato físico, concreto, presentificado, foi na fala que a professora tornou *visível* seu posicionamento, traduzindo sua concepção de sujeito com indícios de AH/SD e, ainda, dando norte de como “perceber esses indícios”.

---

<sup>36</sup>Faculdade Batista de Vitória – FABAVI – ofereceu atendimento ao aluno Romano por meio de tutoria no curso de Ciências Biológicas. O aluno era atendido por um professor mestre em Zoologia e acompanhado por uma professora especializada da área de AH/SD do NAAH/S.

Lica assume-se como professora mediadora quando diz “*aí eu falei que não era aquele aluno prontinho, aquele aluno que sabia tudo, que era bom em tudo, que era aquele gênio não*”. Lica produz o sentido e a significação para a mediação dos professores com alunos com indícios de AH/SD em sala de aula de forma singular.

Lica também nos provoca. Perguntamos: Essa singularidade de olhar deve ser apenas do professor especializado em AH/SD? E os professores do ensino regular (educação especial é ensino irregular?)?

Importa também ressaltar a visão que “os outros professores” têm em relação aos especializados. Quando a professora foi “*cutucada*” em sua fala, ficou claro o seu distanciamento diante de um grupo já constituído na escola. Sobre tal situação, Lica assim fala:

*Eu converso muito com a fulana, essa questão de trabalho itinerante porque você querendo ou não, não cria vínculo com a escola, pelo fato de você estar só um dia, e aí se você vai só um dia e não dá uma satisfação, assim, aí fica mais “descredibilizado” ainda. O livro de ponto, por exemplo, algumas escolas não colocam nosso nome na lista de ponto, mas na escola-mãe<sup>37</sup> eu fiz questão que colocasse, pelo fato de ter um respaldo (Lica).*

De acordo com Martinez (2004, p. 91),

o contexto escolar constitui um dos diversos espaços de constituição da subjetividade humana individual, assim como de expressão da subjetividade social e, nessa condição, torna-se espaço de constituição de recursos subjetivos que intervêm na expressão criativa do sujeito.

Adensando o contexto, vemos em tela uma cena muito comum em relação aos professores de Educação Especial em geral, ou seja, a sua situação de não pertencimento à escola. Aqui especificamente falamos dos docentes

---

<sup>37</sup> No ano de 2012, a organização dos atendimentos obedecia as seguintes normas das SRE: O professor era localizado em uma escola (escola-mãe) e atendia mais três de forma itinerante. A organização semanal era de um dia em cada escola e um dia para o planejamento(escola-mãe).

especializados em AH/SD, mas deixamos claro que essa marca não pertence apenas a esta área, senão a todas da modalidade.

A professora quase que “pede licença” para falar com o grupo sobre Romano, evidenciando o seu distanciamento daquele núcleo socialmente constituído. Entretanto, ela não se intimida e expõe sua opinião.

Partindo desse ponto, em relação ao aluno, podemos inferir que, nas conversas entre os professores, a *invisibilidade* de suas potencialidades o colocaria num lugar de não colaboração para a constituição de sua subjetividade individual, pois a subjetividade social, percebida na conversa entre as professoras, não permitiria isso.

Maria, professora que atua no NAAH/S e que colaborou com o desenvolvimento das discussões do grupo nas duas reuniões, posicionou-se da seguinte forma:

*Eu “tô” lembrando aqui, no tempo de sala de aula, no tempo que eu estava no pátio há uns anos, e muitas vezes eu olhava para os alunos e falava [...] assim: Nós somos muito especiais, por estar vendo coisas que ninguém vê, mas que a gente também não sabe explicar. Porque, assim, era uma sensibilidade que a gente sentia, que a gente percebia em contato com o aluno, entendeu? Não dá para explicar muito com palavras não, entendeu? (Maria).*

O caráter quase místico presente nessa fala de Maria torna-se revelador quando, novamente, a concepção sobre as AH/SD mostra-se de difícil argumentação teórica. Tal qual a professora Zita, em fala anterior, a verbalização é de difícil explanação.

Ao reportar-se ao tempo em que era professora do PAAT, Maria tem a mesma dúvida das professoras novatas na área. Ao “ver” o que ninguém “via” no desenvolvimento dos alunos, a questão da *invisibilidade* do que é existente toma um “contorno discursivo”. E novamente Hall (1997) nos direciona:

*Não é possível fixar o sentido de um significante para sempre ou trans-historicamente. Ou seja, há sempre um certo deslizamento do*

sentido, há sempre uma margem ainda não encapsulada na linguagem e no sentido(s.p.).

Como a discussão não tinha o objetivo de seguir um roteiro pronto, vários assuntos apareciam, como exemplo a fala “solta” da professora Lica:

*Identificar o talento é diferente. Potencial é uma coisa, talento é outra (Lica).*

E aí nós interferimos e provocamos perguntando: Como assim? Lica nos responde:

*Potencial? Potencial é aquilo que o..., a forma como consigo fazer, a potência de desenvolver aquele talento.*

Buscando ancoragem teórica para as definições dos termos dotação e talento, revisitamos teorias selecionadas por nós neste estudo. De acordo com o “Modelo Diferencial de Dotação e Talento”, de Gagné (2006), a superdotação diz da “posse”, do uso de habilidades naturais em pelo menos um domínio de capacidade e o talento está relacionado com a condição, com o domínio demonstrado pelas habilidades ou competências desenvolvidas.

Já Gardner (1995), na sua Teoria das Inteligências Múltiplas, não define dotação e talento. Para o teórico, a possibilidade de desenvolvimento diferenciado em qualquer domínio nas inteligências por ele elencadas é um indicador de diferencial. Na Teoria Triádica da Inteligência de Stenberg (2000), bem como no seu Modelo WISC de Superdotação, o autor refere-se somente aos talentos. Por último, a concepção dos Três anéis (RENZULLI, 1986) fala de comportamentos superdotados e de potencial elevado. Sob a perspectiva histórico-cultural de Vigotski vemos que

Todo talento é necessariamente um dom especial para alguma coisa. Tolstói, por exemplo, ocuparia um dos primeiros lugares caso estudasse o seu dom para escrever, e provavelmente ocuparia um lugar muito modesto, talvez até um dos últimos, caso se estudassem as suas capacidades musicais, a sua aptidão para engenharia, o seu talento matemático. Tchékhev foi um médico bastante mediano e um grande artista. Também não são raros casos em que semi-idiotas podem brilhar por uma memória fenomenal que causaria inveja aos gênios. Tudo isso mostra uma coisa: não existe nenhum “talento em

geral”, existem diversas predisposições especiais para essa ou aquela atividade (2004,p.432).

E como o próprio nome já diz, a “(pré)disposição” para uma ou outra atividade diz de propensão, de tendência. Vemos aqui uma concepção repleta de sentidos coadunados com o nosso estudo. Considerando a concepção de talento elencada pelas teorias citadas acima, percebemos certa coerência com a perspectiva histórico-cultural.

Ao afirmar que não existe “talento geral” e sim “predisposição”, Vigotski enfatiza, no nosso entender, a condição dinâmica do potencial. Tal ideia também foi traduzida no pensamento de Hall (2007), que diz que “não é possível fixar o sentido de um significante para sempre ou trans-historicamente”.

Na concepção de Vigotski, o pensamento do talento como uma questão geral e abstrata cede lugar à ideia de aptidão especial. Ressaltamos que essa premissa diz de uma condição que pode ser encontrada em qualquer criança. O que muda são as possibilidades de desenvolvimento. Segundo o autor, “justifica-se com igual clareza tanto para uma criança deficiente quanto para um escritor genial” (p.432).

Como podemos observar, questões multifatoriais indicam esta ou aquela “opção teórica” quanto à concepção das AH/SD sob a ótica dos professores. O professor verbaliza sua opinião, mas não a sustenta teoricamente, num movimento de total divagação, o que demonstra, sob o nosso olhar, uma das características dos professores da área das AH/SD implicados nesta pesquisa.

## 8.2 PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO À LUZ DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Em relação à segunda categoria de análise sobre **o processo de identificação à luz das concepções dos professores**, a professora Sabina também se vê desconcertada quando indagada por professores das escolas regulares quanto ao seu atendimento. Ela desabafa:

*Muita gente que trabalha na área tem que refletir mesmo, você tá falando e eu tô lembrando que a gente foi fazer uma reunião lá na Escola “X”; reunião de meia hora e a mesma preocupação que você teve aqui, de entender como esse professor pode olhar e atuar, mais ou menos né? E aí já viu, essa é a primeira pergunta, como você identifica? Como você está? A gente utiliza a ficha como um suporte, mas não é ela que vai identificar [...]: eles querem um apoio, uma força. Como é que vocês sabem? Aí eu falei: gente, vê se vocês entendem, a gente que trabalha na área, por conviver com eles, percebe um potencial muito grande ao falar, ao se relacionar com ele no recreio, percebe como que ele se interage com os outros meninos (Sabina).*

Quando Borland (2006) diz que falamos de “forma leviana” sobre a identificação de superdotados, nos sentimos incomodados, estarecidos. Como? Levianamente? O autor nos chama a atenção quanto às discussões sobre identificação de AH/SD sem nenhuma preocupação epistemológica, logo levianamente, de forma pouco aprofundada, de leve, embora saibamos da complexidade embutida na ação de optar por um embasamento teórico nessa área.

O professor João Rufo também aponta dúvidas quanto ao processo de observação e identificação. Ele diz:

*A diretora me pegou com um questionamento: e se um aluno é indicado, começa o atendimento da criança, e se essa criança não tiver altas habilidades? Essa criança vai ser dispensada? [...]Aí eu peguei e falei assim pra ela: ele pode até ser dispensado, mas não esse ano, esse ano nós vamos trabalhar com ele até o final do ano. Justamente para não gerar frustração e se a gente trabalha altas habilidades inseridas na educação especial, na questão da educação inclusiva, a gente tem que incluir todos, mesmo que ele tenha altas habilidades ou não. Começou o atendimento? O atendimento vai até o final. Então eu falei pra ela, para o ano que vem a gente pode repensar, agora esse ano os alunos que estão sendo atendidos esse ano eu vou levar até o final, a menos que o aluno e a família não queiram(João Rufo).*

Nesse momento, interrompemos a conversa e perguntamos: “Bem, esse menino foi indicado para fazer esse atendimento por quê? Porque ele tem as altas habilidades definidas ou ele tem uma área de interesse, uma área de

domínio e o trabalho ali vai ser o de investigar isso?”(Pesquisadora). Não obtivemos resposta. A professora Lilita aproveitou o tema e se pronunciou:

*Mas aí, João Rufo, [...] é uma dúvida minha, porque assim dos alunos que a gente atende, **que não têm nada** (grifo nosso) e assim fica o ano todo. E assim você falou uma ideia boa, até o final do ano e no outro ano não chama, mas e aí se esse menino continua na escola e pergunta, por que ano passado eu fui chamado e esse ano não sou? E aí, o que a gente responde? Então eu coloquei essa pergunta, porque, assim, eu não sei. (Lilita).*

Ao dizer a frase “os alunos que a gente atende que não têm nada”, a professora Lilita deixa clara a sua não “percepção processual” tão necessária à observação dos indícios de AH/SD. E o que é mais intrigante: ela se questiona por tal possível atitude. Vemos aqui a questão organizativa do trabalho pedagógico sobrepujando o seu real objetivo: o aluno e sua individualidade.

Importa lembrar que os alunos nessa época eram indicados para o atendimento pela via da Guia de Observação (GUENTHER, 2001), que apontava possíveis áreas de domínio e interesses, ou por outras vias, como: indicação direta dos professores, por pares, autoindicação etc. As colocações abaixo mostram bem o quão confuso é enxergar as AH/SD prontas, acabadas nos sujeitos. Vejamos o que os professores falam sobre o desenvolvimento desse processo:

*Eu, para falar a verdade, como eu estou no mesmo local, nas mesmas escolas, tem menino que eu continuo o trabalho, eu continuo tentando (Zita).*

*Eis a questão, que tem menino, que primeiro vão, 2 ou 3 anos seguidos, mas não sei se é o caso de privar o menino, agora realmente será que ele tem? Ou não tem? Querendo ou não ele tá lá no projeto, poxa, eu acredito que enquanto ele tem interesse de estar lá (Alvina).*

*É o que eu penso, se ele já está lá, já é um ponto (Sabina).*

*Quando a gente trabalhava na sala de recurso aqui, aconteceu algumas vezes, muitas vezes isso, sabe, e a gente sempre orientada pela Dona Dora e a professora Zenita, que nos orientavam. Elas passavam isso pra gente, que enquanto o aluno estiver querendo, está se sentindo bem em estar ali, por que tirar? Entendeu? Agora tem aluno que não quer, que não gosta, então por que ele tem que ficar? Entendeu? Então por que manter ele ali? Às vezes você*

*vai passar alguma coisa para ele, um desafio, e ele não está se sentindo bem, às vezes é o passeio que ele não quer fazer, então você não tem que obrigar ele a ir, então, assim, por que o menino que quer ficar ali, “tá” gostando e se envolvendo na turma, mesmo que você não perceba nada nele, por que não deixá-lo ali? Entendeu? Por que ele não tem esse trabalho? Essa oportunidade? Até se conhecer, de verificar, de repente aparece alguma coisa e de repente nunca vai aparecer... (Maria).*

Zita, Alvina, Sabina e Maria justificam, das mais variadas formas, a permanência ou não dos alunos nos atendimentos, entretanto, não explicitam como a observação sistemática, que deve acompanhar todo o processo de identificação, é feita. Na fala de Maria, o caráter subjetivo do sujeito com indícios (ou não) de AH/SD parece ser ressaltado. Sua fala nos faz rever Renzulli na questão dos “comportamentos superdotados” e não do “aluno superdotado”. De acordo com o teórico,

O problema da subjetividade na mensuração não é resolvido facilmente. Como a definição de superdotação é entendida para além dessas habilidades que são claramente refletidas nos testes de inteligência, como realização e aptidão acadêmica, torna-se necessário colocar menos ênfase em estimativas precisas de desempenho e potencial e mais ênfase as opiniões dos juízes humanos (peritos) qualificados em tomar decisões sobre a admissão de alunos em programas especiais (RENZULLI, 2006, p. 258).

Importa ressaltar na fala de Renzulli que, no caso brasileiro, os “peritos humanos” são os professores especializados e/ou responsáveis pela organização dos atendimentos especializados nos sistemas de ensino. Pèrez e Freitas (2011) apontam como um dos aspectos prejudiciais à concretização desses atendimentos especializados aos alunos com indícios de AH/SD a *falta de formação acadêmica e docente* (p.111).

Quanto a formação específica na área, que diz dos “peritos humanos”, citamos análise das autoras do amplo programa oferecido pelo MEC em 2010, denominado “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância”.

Obviamente que, se tratando de um programa de abrangência nacional para formação docente em Educação Especial, a área das AH/SD estaria contemplada. Ledo engano.

[...] Na publicação que pretende ser o material de formação docente desse programa, o tema sequer é discutido e o termo Altas Habilidades/Superdotação somente aparece citado três vezes nas 266 páginas (p. 15 e p.191), caracterizando a área pelo menos nessas três oportunidades, dentro do universo de necessidades educacionais especiais, enquanto que o termo deficiência tem uma frequência de 55 vezes e parece ser o alvo exclusivo do material (PEREZ; FREITAS, 2011, p.117).

Aqui outro ponto de inferência quanto à invisibilidade das AH/SD: a (não) formação, sobretudo dos professores de Educação Especial da área. Retornando à fala de Maria, percebemos uma “incerteza necessária” quanto à “classificação” dos alunos para possíveis indicações de atendimento especializado.

Quanto tempo seria preciso para que um talento fosse evidenciado pelos alunos e pelas alunas? Podemos estabelecer limites temporais para que tais habilidades sejam manifestadas? Percebemos nas narrativas essas “incertezas necessárias” para o parâmetro na identificação dos indícios de AH/SD, entretanto, o que nos preocupa é a “permanente incerteza” dos professores em relação a essa questão.

Parece-nos que a marca do atendimento ao aluno precede (e muito) o entendimento de quem é esse aluno.

### 8.3 ORGANIZAÇÃO/DIFICULDADES ENCONTRADAS NOS ATENDIMENTOS AOS ALUNOS COM INDÍCIOS DE AH/SD

Na terceira categoria sobre a **organização/dificuldades encontradas nos atendimentos aos alunos com indícios de AH/SD**, começamos falando sobre “as dores e as delícias” no cotidiano do atendimento educacional especializado. Falamos para o grupo:

*Vocês sabem o que está ruim? O que é que ele quer? (o aluno ou aluna) Como é que ele é na escola? O que ele faz? Para que ele vem na escola? Por que se o menino gosta de matemática, gosta de exatas, o menino gosta de ficar calculando, eu vou arrumar uma aula de dança? (risos) Kuduro?*

Com esta fala tentamos problematizar com os professores a importância do conhecimento do aluno ou aluna a ser atendido. A professora Sabina, em “rápidas pinceladas”, diz de uma parte do processo de atendimento por demais importante: a observação inicial.

*Aí inicialmente, pensando em conhecer esse menino, eu separei umas atividades, umas coisas da internet, umas dinâmicas, mais voltadas para eles interagirem entre eles, aquela coisa. E aí a gente dividia esse material[...] a Lica passou coisa pra mim e eu passei coisa pra ela, assim, até mesmo pra gente conhecer esse aluno, aí vem a pergunta: Tá, depois de conhecer esse menino, ele vai ser encaminhado para o projeto? O projeto só vai existir se tiver uma demanda(Sabina).*

A falta de sentido e significado desse tipo de ação, ou seja, o aluno “mal é conhecido” e já é encaminhado para uma atividade, faz com que ele, na maioria das vezes, não se interesse por aquilo que lhe é oferecido, e esse desinteresse corriqueiramente é visto como falta de talento, potencial, etc. Para Rey (2004),

*Na dimensão do sentido subjetivo, o outro aparece para a criança através de complexas emoções e processos simbólicos que gradativamente vão se organizar em uma unidade qualitativa, à medida que se articulam em relação a uma produção simbólica em um processo no qual as dimensões de expressão desse outro passam a integrar-se em uma configuração subjetiva. Mesmo quando essas configurações são ainda muito primárias, elas já permitem uma diferenciação nas reações das crianças em relação aos outros que constituem seu espaço social (p. 9).*

O “aligeiramento” no início do processo de identificação, focando o atendimento apenas em projetos e atividades sem o acompanhamento de um mediador, um professor ou, como diz Renzulli, um “perito humano”, torna esta ação sem sentido, inócua. Conforme discutido por Rey anteriormente, o “outro” organiza e qualifica a produção, simbólica e subjetiva, aqui, no caso, do aluno com potencial elevado.

*Igual ano passado a gente tinha um aluno que gostava de futebol, aí, além da **sala, eu fui procurar parceria.** [...] Aí o que acontece? Esse aluno, ele queria futebol, mas aí quando eu fui procurar uma escolinha de futebol pra ele, cheguei lá, o professor perguntou: Mas esse aluno é bom mesmo? Você tem certeza que ele é bom? Como eu ia provar para o professor que ele era bom? O menino gordinho – risos (Alvina).*

O propósito do oferecimento de atividades de enriquecimento deve ser entendido como um dos vários procedimentos para a identificação de indícios de superdotação. Ao pensar no encaminhamento do aluno para o futebol, a professora Alvina pensou oferecer uma situação contextualizada, onde o aluno demonstrasse seu interesse e aptidão para jogar bola (ou não!). Não nos surpreende que o outro professor (de futebol), que poderíamos chamar, de acordo com Renzulli, de “perito humano”, estivesse atrás de um atleta em miniatura, em plena forma física. Mas não estamos falando de potencial a ser desenvolvido? A professora Alvina demonstrou claramente que a prática não é tão fácil assim.

Um ponto nevrálgico quanto aos atendimentos dos alunos é a questão do enquadramento nos projetos e programas baseados na “contagem de corpos”<sup>38</sup> (REZULLI, 2004, p. 80). Infelizmente uma prática recorrente nos atendimentos para o desenvolvimento das AH/SD no nosso estado é a oferta indiscriminada de oficinas, laboratórios, cursos de curta duração.

O problema não reside no desenvolvimento das atividades pelos alunos e alunas, mas sim no “rótulo” desse atendimento como o “educacional especializado”. Atendimento Educacional Especializado pressupõe professor e intencionalidade pedagógica. Pressupõe também suprimento de necessidades. E qual é a necessidade do aluno com indícios de AH/SD? Depende de suas expectativas, sua potencialidade, sua produção. E, é inegável, grosso modo, que só podemos suprir se soubermos o que falta.

---

<sup>38</sup> Em seu texto “O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos”, Renzulli(2004) analisa várias vertentes sobre a oferta de atendimento, inclusive a advinda dos recursos financeiros estaduais americanos, que era baseada no número de aluno indicado, ou seja, na “contagem de corpos”.

#### 8.4 AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES FRENTE AO TRABALHO REALIZADO NOS ATENDIMENTOS

Nessa última categoria de análise sobre **a autoavaliação dos professores frente ao trabalho realizado nos atendimentos**, a dificuldade dos professores em se posicionarem objetivamente foi flagrante. Não queríamos um *mea culpa*, entretanto pretendíamos avaliar alguns disparadores e impedimentos quanto à organização dos atendimentos especializados a partir da percepção de quem os realizava. Foi perguntado para cada professor como ele ou elas avaliariam seu desempenho (tanto do ano em questão, 2012, quanto do passado, 2011). As respostas foram bem variadas e evasivas. A professora Sabina respondeu:

*No final não teve isso porque eu saí antes (2011), eu fiquei uns 2 meses só com os meninos, a gente estava, assim, bolando um monte de coisa, assim, até com a ajuda da diretora, questão financeira e tudo mais, e aí eu falei com ela: gente, mas o trabalho que eu estou fazendo não depende só de mim! (Sabina).*

Continuamos com a indagação: *“Eu estou falando do trabalho que você está fazendo esse ano. Como é que você avalia?”* (Pesquisadora). Então Sabina respondeu:

*Ah tá, não, esse ano eu não comecei com os alunos ainda [...]. Comecei com aluno, não, mas já conversei com os alunos do turno. Como que eu avalio esse tipo de abordagem? Ah, eu não tenho resposta pronta.*

Em relação à mesma pergunta a professora Alvina respondeu:

*Eu avalio como bom, mas não assim. (Alvina).*

Continuando o tema discutido, perguntamos: *“Mas esse tipo de trabalho que você está fazendo é o melhor que você pode fazer?”*. A professora respondeu:

*Não, poderia ser melhor, mas o que eu consigo fazer agora é esse.*

Quando indagamos a professora Sabina, ela assim respondeu:

*O meu trabalho? [...] Assim, independente de eu estar na Prefeitura? Insatisfatório, não é muito satisfatório, não, por causa do...*

A professora hesitou em falar e então eu pedi que ela se sentisse à vontade. Falei: “*Pode falar!*”. A professora continuou:

*Não é muito satisfatória, independente de comentários. A gente percebe que a sala de recurso, o professor de educação especial coloca todo mundo lá! Só que eu chego lá, e hoje continuo com esse problema. Lá na escola “Y”, que a sala é pequena e todos tem sala pequena, e aí eu venho e falo com o diretor. Ele diz: –Ah, pode deixar que eu vou utilizar outros lugares, e aí eu tenho a sala de informática, tem a sala de recurso e tem o pátio (Sabina).*

Embora numa fala truncada, a professora Sabina descreve com propriedade uma das “dores” do cotidiano dos atendimentos: a falta de espaço adequado, apesar do atendimento oferecido estar enquadrado na modalidade de sala de recursos.

Entendemos que, dada a inconsistência no formato dos atendimentos realizados, o desenvolvimento das práticas nas escolas é dificultado. Quando a professora cita que o diretor, ciente da má localização (ou inexistência) do espaço de atendimento, diz que vai interferir, isso não acontece. No presente ano, 2014, a professora Sabina não quis continuar como professora da área das AH/SD. Hoje ela atende alunos deficientes intelectuais.

Brites, Lilita e Isabel foram as “falas silenciosas...”. A primeira, presente apenas no primeiro encontro do grupo. A segunda e a terceira, presentes apenas no segundo encontro. Num estudo que teve a narrativa como seu veio principal, o silêncio grita. Inferimos que, nesse caso, o grito ecoa por respostas e respaldos da/na área de AH/SD.

## 9 CONSIDERAÇÕES

### 9.1 O ARREIMATE: SOBRE FINALIZAÇÕES NECESSÁRIAS

Benditas

Zélia Duncan/Mart'nália

Benditas coisas que eu não sei  
 Os lugares onde não fui  
 Os gostos que não provei  
 Meus verdes ainda não maduros  
 Os espaços que ainda procuro  
 Os amores que eu nunca encontrei  
 Benditas coisas que não sejam benditas  
 A vida é curta  
 Mas enquanto dura  
 Posso durante um minuto ou mais  
 Te beijar pra sempre o amor não mente, não  
 mente jamais  
 E desconhece do relógio o velho futuro  
 O tempo escorre num piscar de olhos  
 E dura muito além dos nossos sonhos mais puros  
 Bom é não saber o quanto a vida dura  
 Ou se estarei aqui na primavera futura  
 Posso brincar de eternidade agora, sem culpa nenhuma.

Propositalmente deixamos para burilar o termo “*invisível*” no final deste estudo. Não o trouxemos “definido” desde o início, entretanto, a ideia da “invisibilidade” foi de alguma forma, significada o tempo todo sob a ótica de quem leu o texto.

Em um documentário biográfico bastante interessante, Sartre <sup>39</sup>, após elucubrar sobre sua feiura física (ele se achava horrível!), diz “*a beleza está nos olhos de quem a vê*”.

Trazemos esse fragmento “fílmico” pela possibilidade de analogia em relação à ideia da “*invisibilidade*” que, paradoxalmente, também está nos olhos de quem a “vê”.

---

<sup>39</sup> *Sartre por ele mesmo (Sartre par lui-même)* – Documentário produzido em 1976, apresenta Jean Paul Sartre, juntamente com Simone de Beauvoir, falando de sua “riquíssima” trajetória de vida. Disponível em: <[www.canalcurta.com.br](http://www.canalcurta.com.br)>.

**Invisível** *adj.2g.s.m(o)* que não é visível (HOUAISS, p.257).

**Visível** *adj.2g1* que pode ser visto 2 que salta à vista 3 óbvio – visibilidade *s.f.* (p.456).

Se por “visível” entendemos o que pode ser visto sob o olhar de alguém, logo, o que é invisível, o que não pode ser visto, também se dá sob o mesmo olhar...

Olhar atento, olhar inquiridor, olhar respeitoso, olhar indiferente, olhar cruzado, (com)partilhado, olhar terno, olhar desejoso, olhar suplicante, olhar expressivo, olhar padrão, olhar perdido, olhar compreensivo, olhar aterrorizado, olhar dominador, olhar sublime, olhar estranho, olhar alienado, olhar narcísico\*4, olhar ponta de bengala\*5<sup>40</sup>, olhar interior, profundo, penetrante, auscultante, olhar de astronauta (“a terra é azul!”), olhar vivaz, fugaz, olhar pueril, infantil, inocente... olhares! Mirar! Mirares... Olhar unidirecional. Múltiplos olhares! (BIANCHETTI, 2002, p.02).

Com tantas possibilidades de “olhares”, o que nos leva a sempre buscar o olhar que impõe o olhar padrão? Em seu texto, Bianchetti pontua a importância do cultivo do “olhar do estranhamento”, o olhar que não se conforma com o já posto, com o que já foi naturalizado (p.03).

O autor diz que “[...] Urge que individual coletiva e institucionalmente sejamos capazes, nos desafiemos, construamos a capacidade de olhar todos os seres humanos, na sua totalidade (p.04). Desse modo, ao respondermos a pergunta-título, o fazemos com o pensamento, em primeiro plano, na totalidade e complexidade da temática. Logo, “serão as Altas Habilidades/Superdotação invisíveis?”. Num segundo plano, se considerarmos os olhares, sentidos e significados atribuídos subjetivamente às AH/SD, no âmbito da educação brasileira, pelas falas dos professores sujeitos deste estudo, sim.

E quais seriam as questões a serem consideradas na composição dessa assertiva?

---

<sup>40</sup>Os destaques são notas do autor para explicar que o *olhar narcísico* é referente à mitologia que diz sobre Narciso que era encantado com a própria imagem e morre admirando-se; quanto ao *olhar ponta de bengala* diz do castigo (cegueira) que Tirésias recebeu da deusa Hera. Zeus, por pena, lhe dá um bastão-bengala para servir-lhe de olho.

Retomando os caminhos trilhados até agora, voltamos à questão basilar deste estudo, que foi a de “analisar as concepções de altas habilidades/superdotação sob a ótica dos professores de educação especial que atuam na referida área, por meio de suas narrativas, bem como a imbricação dessas concepções na identificação de estudantes com indícios dessa condição”.

Pelas narrativas, posicionamentos, expressões, dúvidas e outros parâmetros de análise das/nas conversas nos encontros dos grupos focais, elencamos questões decorrentes das quatro categorias de análise, sobre as quais discorreremos a seguir.

Apesar de termos leis e políticas que garantem a definição, observância e a oferta do atendimento educacional especializado para o aluno com indícios de AH/SD, as percepções dos professores são vagas em relação a esse sujeito. No capítulo 3 deste estudo, quando discutimos a amplitude da definição legal, pudemos observar que a noção que a definição do MEC nos remete é a de desenvolvimento, constituição, entretanto, este princípio não se evidencia na fala dos professores.

A definição confusa e com pouca consistência teórica acerca do sujeito com AH/SD, sob a ótica dos professores de Educação Especial pesquisados neste trabalho, desdobra-se em dificuldades quanto ao processo de identificação desse sujeito.

Desde o início deste estudo, pontuamos firmemente a nossa percepção de AH/SD como um construto forjado sob a perspectiva histórico-cultural. Diante disso, falamos de movimentos constitutivos de sujeitos, de sua construção imbricada em questões biológicas e também no dinamismo das interações com o mundo que os cerca.

Analisando as falas dos professores participantes durante as reuniões, apenas as de duas, Lica e Maria, nos remetem à concepção de “constituição do sujeito” frente às experiências vivenciadas em interações com os outros.

Inferimos aqui que os professores, por falta de um direcionamento claro advindo de políticas de atendimento educacional especializado quanto às AH/SD, acabam por tornar seu trabalho pedagógico difuso, embora bem intencionado.

Em relação ao segundo tópico, entramos no “nó górdio” da área: identificação. Durante muito tempo, a “Guia de Observação” elaborada pela Prof.<sup>a</sup> Zenita Guenther, da Universidade Federal de Lavras – UFLA –, foi (e ainda o é em algumas situações) o único balizador na identificação dos alunos encaminhados para os atendimentos especializados no nosso estado, entretanto, esse instrumento nunca foi definitivo na identificação de AH/SD ou Dotação e Talento (como ela opta nominar). Guenther (2012), que prefere dizer “localizar” a “avaliar” a capacidade natural dos alunos, complementa:

Capacidade é *poder* para aprender, fazer, agir, tomar e manter posição nas situações do viver cotidiano. A melhor via para captar alta *capacidade natural* é considerando a *produção natural* da criança, expressa em sua maneira de perceber, aprender, responder e agir. Identificação na escola é um processo desenvolvido ao longo do tempo, com base na seqüência dos acontecimentos reais, orientado por *observação contínua, direta e sistemática*, nas diversas situações de ação, produção e desempenho em que a criança está envolvida (p. 64).

Aqui inferimos novamente, a partir do discutido com os professores da área, que o processo de identificação do aluno ou aluna com indícios de AH/SD deverá fazer parte do Atendimento Educacional Especializado, ou seja, os indícios que o aluno apresentar deverão ser observados e esta ação, a observação sistemática, deverá fazer parte do atendimento e não precedê-lo.

Esta talvez seja uma questão polêmica, entretanto, a ancoragem recorrente no nosso sistema educacional, na definição do sujeito pronto, resultado de uma avaliação que reduz a capacidade humana a algumas características preestabelecidas, não coaduna com o princípio de uma educação para todos. O potencial acima da média, preconizado em textos legais brasileiros, deve ser desenvolvido e não comprovado.

Sabemos que, em relação às práticas advindas de políticas públicas que consideram a “contagem de corpos” para a distribuição de verbas, não será uma assertiva de fácil aceitação, entretanto, consideramos a adoção dessa prática extremamente necessária para o desenvolvimento do potencial elevado de alguns alunos.

Quanto à organização dos atendimentos bem como às dificuldades encontradas no desenvolvimento dos mesmos aos alunos com indícios de AH/SD, sentimos um peso muito grande sobre os professores especializados.

O trabalho a ser desenvolvido com os alunos indicados para o atendimento é quase uma “empreitada individual dos professores”. Se ele possui uma rede de contatos com profissionais de diversas áreas, mais chance ele terá de conseguir “parcerias” para os atendimentos, caso contrário, ficará na dependência de alguma “boa alma” que ofereça vagas em atividades diversas onde seus alunos poderão se localizar (e não necessariamente desenvolver ou potencializar talentos).

A organização do Atendimento Educacional Especializado para a área de AH/SD deverá promover o alcance dos seguintes objetivos:

- Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar;
- Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual;
- Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos na área de interesse;
- Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e
- Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras (BRASIL, 2010, p.25).

Os objetivos elencados acima dizem de uma articulação com o projeto político pedagógico da escola, de ações coadunadas, e não de uma ação isolada de um professor “militante” da área.

A posição da Educação, como propulsora do desenvolvimento de capacidades e talentos, é tentar balancear essas forças contrárias: de um lado estancar o desperdício, incentivando a procura, a busca, a captação do talento, em toda a sua diversidade, quantidade e permanência, abrangendo toda a população e todas as fases da vida humana; e de outro lado cuidando com atenção esforço, dedicação e competência dessa frágil qualidade que tão facilmente pode desaparecer ou ser distorcida. Evitar que o talento humano seja perdido ou desviado, e proporcionar a orientação necessária ao desenvolvimento sadio e apropriado são as grandes tarefas da educação. Mas essas tarefas são multidimensionais e reguladas por variáveis ambientais; assim, nas diferentes fases da vida humana diferentes responsabilidades têm que ser alocadas e diferentes medidas precisam ser tomadas (GUENTHER,2006, p.14).

No que tange à autoavaliação dos professores, ficou muito evidente os contornos revelados nas conversas que demonstraram sentidos produzidos e reproduzidos advindos dos significados socialmente estabelecidos pelo próprio grupo.

Embora alguns professores tenham “ensaiado” em suas falas um conhecimento único (subjetividade individual), a tensão produzida pelas falas em geral nos demonstrou um sentido socializado, que não percebe o aluno com indícios de AH/SD, mas sim como um sujeito constituído, pronto (subjetividade social). De acordo com Vaz, Mendes e Maués (2001),

os saberes dos professores são, de certa forma, de difícil explicitação. Esta dificuldade pode residir tanto na forma como eles são ditos, quanto pela desvalorização atribuída a eles, inclusive por pesquisadores (p.2).

Embora saibamos que, sobre o quê e como falamos em relação às AH/SD, os tempos e entendimentos deveriam ser muito mais amplos dos que habitualmente percebemos “encaixados” em período letivos.

Tal demanda conflita-se com esse sistema educacional que “corroborar” com a *invisibilidade* da área por meio de suas práticas enviesadas por uma concepção estanque de sujeitos. Entretanto, insistimos na observância dos sujeitos com indícios de AH/SD “em processo de constituição” histórico, social e culturalmente, pois, do contrário, a resposta para a pergunta “serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?” será sempre positiva.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. A identificação e o atendimento ao superdotado. *Psicol. cienc. prof.* [online], vol. 12, n. 1, p. 22-27, 1992.

ALENCAR, Eunice. M. L. Soriano. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Educação e altas habilidades... sim, mas como? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, V. 8, n 1. P.1- 8, 2002.

BIANCHETTI; Lucídio; NETTO, Ana Maria. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002.

BORLAND, James H. Gifted Education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In: STERNBERG, Robert J.; DAVISON, Janet C. *Conception of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *A construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: [s.n.], 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: [s.n.], 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – Projeto Escola Viva – Cartilha 09: Identificando e atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília:[s.n.], 2000. Disponível em:<[www.portal.mec.br/seesp](http://www.portal.mec.br/seesp)>.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Altas Habilidades.Brasília:[s.n.], 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Altas Habilidades/Superdotação. Fascículo X. UFCE, 2010.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRUZ, Carly. *Construção de práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades / superdotação no Espírito Santo: alinhavando escritos e escutas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DARWIN, Charles. *The autobiography of Charles Darwin*. From the life and letters of Charles Darwin. A publicdomain book,1831-1881.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempos, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DE MASI, Domenico. *Criatividade e grupos criativos*. Descoberta e Invenção. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. 2001. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2001.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O atendimento educacional especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, Laura Cereta; STOLTZ, Tania. *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2012.

ESQUIERDO, Joy J.; ANDERSON, Maria Arreguín. *The “Invisible” Gifted and Talented Bilingual Students: A Current Report on Enrollment in GT Programs*. Journal for the Education of the Gifted, 2012.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento Especializado*. Marília: ABPEE, 2012.

GAGNÉ, François; GUENTHER, Zenita C. Desenvolvendo talentos: Modelo diferenciado de Dotação e Talento – DMGT2. 0. In: MOREIRA, Laura Cereta. Stoltz, Tania. *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2012.

GALTON, Francis. *Hereditary Genius. An inquiry into its laws and consequences*. New York: Macmillan and Co, 1892-2000.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Artes Médicas. Porto Alegre, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GONZAGA, Amarildo Menezes. In: PIMENTA, Selma G. GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia S. (Org.). *Pesquisa em Educação*. São Paulo: Loyola, 2006.

GOUVEA, MARIA Cristina Soares; GERKEN, Carlos Henrique de Souza. *Desenvolvimento Humano – histórias e polêmicas*. São Paulo: Cortez, 2010.

GUENTHER, Zenita. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. Conferência proferida em GoldsmithsCollege –Universityof London, 1995. Disponível em: <revistacultural.pacc.ufrj.br/raça-significante-flutuante%EF%80%AA/>. Acesso em: 16 dez. 2013

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JESUS, Denise Meyrelles de. *Gestão da Educação Especial: pesquisa, política e formação*. Curitiba: Appris, 2012.

LAWLER, James M. *Inteligência, Hereditariedade e Racismo*. Lisboa: Caminho, 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. O outro e sua significação para a criatividade: implicações Educacionais. In: SIMÃO, Livia Mathias; MARTINEZ, Albertina Mitjás (Org.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MELO, Ana Sofia; ALMEIDA, Leandro. Avaliação da precocidade para a entrada antecipada na escola: A negligência da criatividade. In: MORAIS, Maria de Fátima; BAHIA, Sara (Coord.). *Criatividade: conceitos, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilibrios, 2008.

MIRANDA, Lucia; GUENTHER, Zenita; ALMEIDA, Leandro; FREITAS, Soraia. A produção científica na sobredotação em Portugal e no Brasil. UFMA: 2012. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/AndrezzaMachado/a-produo-cientfica-na-sobredotao-miranda-almeida-guenther>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

MOLL, Luís C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MOREIRA, Laura Cereta; STOLTZ, Tania. *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2012.

MORRIS, Charles G; MAISTO, Albert A. *Introdução à psicologia*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Juliana de Oliveira. JESUS, Denise Meyrelles de. EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Ações Instituídas e Praticadas para elaboração do currículo do curso de formação de gestores públicos em Educação Especial in: JESUS, Denise Meyrelles de. *Gestão da Educação Especial: pesquisa, política e formação*. Curitiba: Appris, 2012.

NOVAES, Maria Helena. *Desenvolvimento Psicológico do Superdotado*. Atlas: São Paulo 1979.

OLIVEIRA, Ivone Martins. *O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

PERÉZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Estado do conhecimento na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. Caxambu, 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho\\_gt\\_15.html](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html)>. Acesso em: 23 jun. 2012.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, Soraia Napoleão. *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos Pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, n. 41, Dossiê: Educação Inclusiva: Das Políticas às Práticas Educacionais, 2011.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

QUEIRÓZ, Rachel de. *Memorial de Maria Moura*. Rio de Janeiro: Mediafashion, 2008.

RATNER, Carl. *A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky: Aplicações Contemporâneas*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1(52), p. 75-131, abr. 2004. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84805205>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

RENZULLI, Joseph S.; SALLY, Reis M. The Schoolwide enrichment model: a focus on students strenghts& Interests. In: RENZULLI, Joseph S. Renzulli et al. (Ed.). *Systems & Models for developing programs for the gifted & Talented*. 2. ed. Creative Learning Press, Inc., 2009.

REY, Fernando Gonzalez. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Mathias; MARTINEZ, Albertina Mitjáns (Org.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

REY, Fernando Gonzalez. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SCHWARTZ, Joseph. *O momento criativo: mito e alienação na ciência moderna*. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

SIGARDO, Angel Pino. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1991.

SILVA, Maria Cecília de Vilhena M. *A compreensão da medida e a medida da compreensão: origens e transformações dos testes psicológicos*. 2010. 106 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social: História da Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Maria da Penha Costa Benevides. *Projeto de atendimento ao aluno talentoso (PAAT): identificação e atendimento dos alunos*. 2003. 35 f. Monografia (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, 2003.

SIMONETTI, Dora Cortat. *Altas Habilidades – revendo concepções*. Vitória ABAHSD/ES. 2006. Disponível em: <[www.altashabilidades.br](http://www.altashabilidades.br)>. Acesso em: 15 jun. 2007.

SIMONETTI, Dora Cortat. *Superdotação: Estudo Comparativo da Avaliação dos Processos Cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos*. 2008. 187 f. Tese de doutorado. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia-Portugal.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STERNBERG, Robert J.; JARVIN, Linda; GRIGORENKO, Elena L. *Explorations in Giftedness*. New York; Cambridge University Press, 2011.

STERNBERG, Robert J; DAVISON, Janet C. *Conception of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 2006

STOLTZ, Tania. PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. Vygotsky e a questão do talento e da Genialidade. In: MOREIRA, Laura Cereta. Stoltz, Tania. *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2012.

TITON, Joice Martins Diaz; SAKAGUTI, Paula Yamasaki. *N Cadernos Intersaberes*, v. 1, n. 1, jun./dez. 2012. Disponível em: <[www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/.../article/...217](http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/.../article/...217)>. Acesso em: 07/12/2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, Arnaldo; MENDES, Regina; MAUÉS, Ely. Episódios e narrativas de professores. Experiências e perspectivas docentes. In: Reunião Anual da

Associação Nacional Da Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, Caxambu, 24, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, L. S. *Imaginación y el arte em la infância*. México: Hispânicas, 1987.

VUIGOTSKIJ, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VIRGOLIM, Ângela M. R. Altas Habilidades e desenvolvimento Intelectual. In FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. Soriano de (Org.). *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Obras Completas. Tomo cinco. 2.ed. Habana: Pueblo y Educación, 1997

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

## **ANEXOS**

## Anexo I – Guia de Observação

### GUIA DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_  
 TEL.: \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ Nº. DE MENINOS \_\_\_\_\_ Nº. DE MENINAS \_\_\_\_\_  
 PROFESSOR (a): \_\_\_\_\_ EFETIVO:  CONTRATADO:

1 – Indique em cada item os dois alunos de sua turma, menino ou menina, que na sua opinião, apresentam as características abaixo, os nomes podem ser repetidos quantas vezes for necessário:

Nº	ITENS	1º ALUNO (NOME COMPLETO)	2º ALUNO (NOME COMPLETO)
01	Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão.		
02	Os melhores nas áreas de matemática e ciências		
03	Os melhores nas áreas de artes e educação artística		
04	Os melhores em atividades extracurriculares		
05	Mais verbais falantes e conservadores		
06	Mais curiosos, interessados, perguntadores		
07	Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula		
08	Mais críticos com os outros e consigo próprios		
09	De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade		
10	Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem		
11	Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos		
12	Entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados		
13	Mais originais e criativos		
14	Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas		

15	Preocupados com o bem-estar dos outros		
16	Mais seguros e confiantes em si		
17	Mais ativos, perspicazes, observadores		
18	Mais capazes de pensar e tirar conclusões		
19	Mais simpáticos e queridos pelos colegas		
20	Mais levados, engraçados, "arteiros"		
21	Que você considera mais inteligentes		
22	Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos		
23	Que sobressaem em habilidades manuais e motoras		
24	Que produzem respostas inesperadas e pertinentes		
25	Capazes de organizar e passar energia própria para o grupo		

2- Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quem? Como manifesta o seu talento? (Pode anexar qualquer material que julgar pertinente)

3- Comentários e observações que deseje fazer. (Pode anexar folhas se desejar)

\* Documento validado em pesquisa científica ( UFLA – FAPEMIG)

Fonte – Desenvolver Capacidades e Talentos: um conceito de inclusão - Zenita Cunha Guenther- ed. Revisada Vozes, 2006. 2ª

**ABAHSO**

Escola: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

**1) A Capacidade de inteligência geral:**

6x 4 6 9 10 11 12 17 18 20 21 24  
ou 4x 9 11 13 17 18 21 24.

**2) Talento verbal:**

3x 1 5 7 18 21.

**3) Capacidade de pensamento abstrato/  
científico matemático:**

3x 2 9 11 18 21.

**4) Criatividade/talento artístico:**

4x 3 8 10 13 17 24 ou n<sup>os</sup> 3 e 13.

**5) Talento psicossocial:**

4x 4 7 14 15 16 19 25

**6) Talento psicomotor:**

4 22 23.

Tabela para aferição de dados da Guia de Observação

**Anexo II – Ofício ConBraSD nº16/13**

**Conselho Brasileiro para Superdotação**  
**www.conbrasd.org**

---

Porto Alegre/Curitiba, 24 de junho de 2013.

Ofício ConBraSD Nº 16/13

À Secretária de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão,

Professora Macaé Maria Evaristo

O Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), organização não governamental representativa das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) vem, por meio deste, expor alguns fatos que constituem preocupações desse Conselho.

Os fatos e relatos aqui resumidos são produto de consultas de diversos associados do ConBraSD – pessoas com AH/SD, seus familiares e/ou responsáveis, professores, escolas, Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), associações e outras instituições que oferecem atendimento a esta população – que têm manifestando preocupações relativas ao atendimento educacional aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), ao cumprimento da legislação educacional nas instituições de ensino e suas mantenedoras, enfim, aos direitos das AH/SD.

Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação apresentam necessidades educacionais especiais e o seu direito à Educação Especial está previsto em diversos dispositivos legais (Anexo I) que geralmente, asseguram os mesmos direitos quanto que as Pessoas com Deficiência. Entretanto, ao contrário dessas últimas, as pessoas com AH/SD somente têm esses direitos previstos dispositivos educacionais, que têm sido cumpridos de forma precária em vários Estados, sem interface com outras políticas públicas (transporte, saúde, ciência e tecnologia, assistência social e cultura).

Em grande parte, as dificuldades encontradas estão baseadas na falta de informação e formação dos gestores e professores, assim como dos próprios legisladores educacionais que não conhecem as necessidades dessas pessoas ou mesmo não acreditam que tenham necessidades diferenciadas, bem como nas ideias equivocadas, nos mitos e crenças populares que a sociedade tem sobre essas pessoas.

Por essas razões, no dia 12 de março de 2013, comparecemos a uma reunião com a Diretora de Políticas de Educação Especial, Martinha Clarete dos Santos, na qual apresentamos e discutimos o Ofício Nº 2/13, explicitando parte dos problemas que os nossos alunos e seus familiares vêm enfrentando, sugerindo para cada uma das situações propostas concretas de solução, com a parceria do nosso Conselho que também nucleia os principais pesquisadores e estudiosos da área no Brasil.

Como “resposta” ao Ofício Nº 2, a Diretoria enviou-nos a Nota Técnica Nº 46/13, que nada mais é do que um resumo da legislação já vigente, que prevê o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com AH/SD, mas que não responde às demandas relatadas por nossa nos nossos associados.

Desta forma, queremos manifestar novamente nossas preocupações no que se refere, no nosso entender constituem ações de desrespeito aos direitos dos alunos com AH/SD e solicitar dessa Secretaria que ações técnicas e a ratificação de políticas públicas,

analisadas para que tenham seus direitos garantidos e aprimorados em todo o território Brasileiro.

A seguir apresentamos e esclarecemos algumas dessas preocupações, conforme recebidas dos nossos associados, distribuídas em seis grandes blocos, relacionados entre si, apresentando propostas para a superação dos desafios, a serem analisadas, por essa SECADI.

### **FORMAÇÃO**

Uma das grandes dificuldades para a oferta do atendimento aos alunos com AH/SD é a falta de formação na área, percebida ao se analisar os currículos da grande maioria dos cursos existentes.

Nos cursos de AEE oferecidos pelo MEC, a grade curricular incluía carga horária relativamente extensa dedicada exclusivamente para cada uma das áreas de deficiência ou cursos totalmente destinados a uma área específica de deficiência. Nesses cursos ofertados não havia conteúdos destinados às AH/SD. Esse relato, feito por cursistas que chegaram a reclamar às universidades sobre a falta desse conteúdo, expõe a fragilidade da formação na área da Educação Especial, principalmente quando as instituições informaram que universidades não dispunham de professores para ministrar conteúdos relacionados às altas habilidades/superdotação. Consideramos que ao abordar aspectos ou alunados atendidos pela Educação Especial, todos os públicos alvos dessa modalidade de ensino devem ser incluídos.

Desta forma, os professores que atendem as salas de recursos multifuncionais (SRM) se negam atender estes alunos por não terem tido formação para o isso.

São quase inexistentes as universidades, tanto em nível de graduação nas áreas da educação e da saúde (Pedagogia, Psicologia, Medicina/Pediatria, dentre outras) quanto em cursos de pós-graduação (Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicopedagogia, AEE), que ofereçam em seus currículos, conteúdos relacionados à área de AH/SD. É observada também, nas instituições de ensino superior, a falta de linhas de pesquisa na área. Atualmente, somente a Universidade Federal Fluminense/UFF oferece uma linha de pesquisa sobre Superdotação no Curso de Mestrado Profissional.

Os próprios Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação têm relatado essa mesma dificuldade e reivindicam a formação de seus quadros e dos professores das redes de ensino, de forma a tornar produtivo o trabalho desenvolvido por eles. Reclamam que, se os professores das redes de ensino e das salas de recursos multifuncionais não receberem formação, não conseguem identificar os alunos com AH/SD e encaminhá-los para os NAAH/S e nem atendê-los quando os NAAH/S os identificam.

A Diretoria de Políticas de Educação Especial refere que são as escolas que devem solicitar formação sobre a área às Secretarias de Educação, via PAR e RENAFOR. Entretanto, se não há uma sensibilização prévia, se os professores acreditam que esses alunos não existem em suas comunidades e que não conhecem as ações de atendimento educacional especializado, como e para quê as escolas solicitariam essa formação?

### **INFORMAÇÃO**

Há pouco material informativo disponibilizado para os professores, além de poucas publicações comerciais em português, quando comparado às outras áreas público da educação especial. Por esse motivo há importância na disseminação de informações publicadas pelo Ministério da Educação. Os quatro livros produzidos em 2007 e publicados pela SEESP/MEC tiveram uma edição muito pequena, insuficiente para chegar sequer a todos os municípios, quanto mais a todas as escolas e professores.

A cartilha mais recentemente publicada pelo MEC não foi elaborada por profissionais experientes da área ou submetidas à apreciação desses profissionais e, por consequência, não

supre as necessidades de informação. A publicação não esclarece questões básicas, como quais as características e indicadores de AH/SD que permitiriam, pelo menos, suspeitar que um aluno poderia ser uma pessoa com AH/SD.

Menos de 10% das publicações de Educação Especial do MEC são direcionadas para a Área de Altas Habilidades/Superdotação, enquanto que, em números, os alunos com AH/SD representam aproximadamente a metade de todos os alunos com deficiência e TGD juntos.

A Diretoria de Políticas de Educação Especial nos informou que o MEC não edita mais publicações e que somente comprará os livros submetidos para avaliação pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar, que será feita por uma equipe da Universidade Federal de Minas Gerais. Perguntamos-nos se esta universidade terá profissionais capacitados para avaliar os livros que porventura sejam apresentados na área de AH/SD e se eles considerarão ser importante que o MEC envie esses livros para as escolas se, dentre todas as Teses e Dissertações defendidas em todo o Brasil, apenas uma Dissertação de Mestrado foi defendida nessa universidade, no ano de 2006.

### IDENTIFICAÇÃO

Pelos números que constam no Censo Escolar de 2012, podemos afirmar que, como máximo, 10.902 alunos com AH/SD estão sendo atendidos, embora esse seja o número de alunos declarados no ensino comum e não tenhamos garantia de que eles estejam recebendo AEE, enquanto as estimativas mais conservadoras indicam, nesse mesmo ano, um número superior aos 2,5 milhões de alunos com AH/SD, somente na Educação Básica. No Ensino Superior, apenas 953 alunos com AH/SD foram registrados no Censo de 2011, enquanto que as estimativas indicam aproximadamente 285.000 alunos com AH/SD.

A identificação de alunos com AH/SD ocorre em pouquíssimas escolas e de forma muito lenta e, em consequência, os números do CENSO são quase inexistentes em relação às estimativas mais conservadoras.

Em muitos casos, na escola, os alunos com AH/SD são confundidos com alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade), Autismo, Transtorno de Asperger e, como os profissionais da saúde também não têm formação na área, quando são encaminhados para eles, especialmente em postos do SUS, esse alunos acabam sendo equivocadamente diagnosticados e inclusive medicados desnecessariamente.

Algumas das razões dessa carência são:

- a ideia equivocada de que esse processo deve ser feito por profissionais da saúde (psicólogo, neurologista e/ou psiquiatra) e atestado por laudo clínico;
- a ideia equivocada (e amplamente difundida e praticada em diversos municípios) de que se o aluno não foi identificado não pode receber AEE. Ao contrário de outros alunos da Educação Especial, o processo de identificação dos alunos com AH/SD deve ser parte do AEE, pois é um processo demorado, que normalmente leva de 4 meses a 1 ano e que está intimamente relacionado à oferta de oportunidades para verificar os indicadores de habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, o que somente pode ocorrer durante o AEE. Não somente sabemos que a exigência de “laudo médico” prévio é generalizada na maioria dos municípios para declarar o aluno no CENSO e oferecer-lhe o AEE, como temos registrado, por exemplo, a Resolução CME/CEINC N° 11, de 26/10/2011 do Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo, a qual questionamos oficialmente conforme o Ofício ConBraSD N° 05/13, que exige o “laudo”, e ainda requer que a família obtenha esse laudo junto à área da saúde.
- falta de formação dos professores que deveriam estar capacitados para fazer essa identificação;
- falta de uma definição clara sobre estes alunos na legislação brasileira. A definição que consta da Resolução N° 4 e do Parecer N° 13, vigentes, assim como a da Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva retomam trechos de diferentes construtos teóricos fundindo-os em um enunciado confuso que pode levar a mais dúvidas. Durante a construção do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os representantes deste Conselho apresentaram uma proposta escrita e fundamentada de definição e também um histórico da área para ser incluído junto ao histórico da área da deficiência que consta do texto final, mas não foi alterado o texto original. Recentemente constatamos a inclusão de uma nova variante no termo altas habilidades/superdotação. Em alguns documentos como, o Decreto N° 6.571, de 17 de setembro de 2008 a barra foi substituída pela conjunção alternativa "ou", erro que se repete no Decreto 7.611 de 20011 e na Lei 12. 796/13, sendo que na Nota Técnica 55/13 altera-se o uso da barra e da conjunção alternativa "ou".

- mitos e crenças populares equivocados que, juntamente com a falta de informações criam tabus e preconceitos, especialmente quanto à necessidade de identificação e atendimento.

#### ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Reconhecemos a pouquíssima oferta de AEE para os alunos com AH/SD, com exceção de algumas salas muito pontuais em alguns estados.

Algumas das razões principais:

- Desconhecimento de várias prefeituras da obrigatoriedade de oferta de AEE para os alunos com AH/SD, porque, em muitos casos, esses alunos não são considerados como público alvo da Educação Especial.
- Os mesmos mitos e crenças equivocados já referidos anteriormente, somados à desinformação, fazem com que os próprios técnicos das Secretarias de Educação sequer cogitem essa alternativa, como mostra o e-mail enviado a uma educadora que questionou a Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais:

Prezada Professora,

Em Minas Gerais, de acordo com os dados do EducaCenso de 2011, as escolas, de todas as redes de ensino, apontaram a matrícula de 86.496 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na educação básica, público alvo da Educação Especial. Deste total, 934 alunos possuem Altas Habilidades/ Superdotação, encontram-se assim distribuídos:

Dependência administrativa	Nº de alunos
Estadual	295
Federal	07
Municipal	457
Privada	175
Total	934

Em Minas Gerais, há iniciativas de trabalho realizado com esse público, de âmbito não governamental, na PUC Minas, pela Sociedade Inclusiva em Belo Horizonte; no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET – ligado à Secretaria Municipal de Lavras – MG; e também, no município de Ipatinga, existe um grupo de profissionais que vem desenvolvendo trabalhos na área.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais não vem desenvolvendo, ainda, um atendimento específico para o público em questão. A prioridade, no momento, é o atendimento aos alunos com deficiência, uma vez que estão mais vulneráveis ao preconceito, discriminação e encontram maiores dificuldades com a inclusão educacional. Entretanto, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, quando

necessitam, são atendidos no Atendimento Educacional Especializado de salas de recursos.

Para atender aos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação, a SEE necessitará de iniciar um estudo e pesquisa para verificar qual é o melhor atendimento a esse público. Para isso, oportunamente, poderá recorrer às Universidades e estudiosos no assunto.

Atenciosamente,

Raquel Elizabete de Souza Santos  
Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica  
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Outro exemplo é o do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, que na Resolução Nº 310, de 15 de setembro de 2010, a qual “estabelece procedimentos para a inserção de dispositivos sobre o Atendimento Educacional Especializado nos Regimentos Escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino” encerra o documento afirmando que:

Sem pretender interferir na definição das modificações regimentais, sugerem-se alguns itens básicos que têm sido alterados ou introduzidos por mantenedoras e escolas que já se reorganizaram para efetivar a **inclusão de pessoas com deficiência**, garantindo-lhes o AEE: filosofia da escola, objetivos, metodologia, planos de estudos, plano de trabalho do professor, expressão dos resultados da avaliação, documentação escolar, atendimento no turno inverso e condições de acessibilidade.

Dessa forma, pretende-se incentivar as mantenedoras públicas e privadas, bem como suas instituições de ensino, a efetivarem a reorganização necessária para **promover a inclusão das pessoas com deficiência**, uma experiência eminentemente pedagógica, focada nas potencialidades de cada aluno em aprender e no seu direito a educação de qualidade (grifos nossos).

Dito Conselho, quando questionado sobre a ausência do resto da população alvo da Educação Especial, respondeu que a Resolução em questão orientava quanto à inserção de dispositivos sobre o Atendimento Educacional Especializado nos Regimentos Escolares de acordo com o Parecer CEED nº 251/2010, “que normatizou para o Sistema Estadual de Ensino e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial” e que não considerava necessário reformular dito parecer, como fora sugerido para evitar mal-entendidos por parte de docentes e escolas.

É importante ressaltar que a inclusão das pessoas com altas habilidades/superdotação se revestem de nuances específicas, tendo sido essas abordadas por vários pesquisadores, e constituem um aspecto importante que deve ser considerado na oferta de atendimento educacional especializado a essa área.

No estado do Rio Grande do Sul, depois da luta da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação, foram implantadas 25 salas de recursos para alunos com AH/SD da rede estadual de educação, coordenadas por professores formados em nível de especialização pela UFRGS, em 2001. Com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, por orientação da Secretaria Estadual de Educação, essas salas foram transformadas em SRM e passaram a atender também alunos com deficiência e alunos com TGD. Entretanto, as demais SRM que já existiam, não atendem alunos com AH/SD porque os professores alegam não estar preparados para prestar esse atendimento. Ou seja, as salas de recursos para alunos com AH/SD que conseguiam atender alguns poucos alunos com AH/SD com atividades suplementares, tiveram que deixar de atender parte desses alunos para cumprir com as exigências da Secretaria de Estado, mas o número de alunos que deixou de ser atendido naquelas salas não foi absorvido por outras salas multifuncionais.

Temos conhecimento de inúmeros municípios que exigem “laudo clínico” para ofertar o AEE. Desta forma, esse documento é exigido também para os alunos com AH/SD e a responsabilidade da identificação é transferida para a área da saúde que também não sabe

como efetivá-la ou que o faz, através de profissionais da área privada, geralmente inacessíveis para a maioria da população.

Não está claro, na legislação educacional brasileira, o que deve ser oferecido aos alunos com AH/SD e como deve ser implementada a medida administrativa “aceleração” ou “avanço”. Quando essa medida é adequada para determinado aluno com AH/SD, a direção escolar fica receosa de tomar essa decisão que está prevista na LDBEN e, geralmente, se resume apenas a fazer que o aluno pule de ano, sem qualquer acompanhamento, não sem antes ter feito consultas aos conselhos de educação que demoram muito tempo para serem respondidas. Apesar de que existem cerca de 20 formas diferentes de aceleração (ou avanço), a forma adotada na legislação brasileira é a mais precária e, muitas vezes, ineficiente.

As escolas privadas não se veem obrigadas a oferecer o AEE. Quando os seus alunos são identificados, negam-se a oferecê-lo, pedem para a família trocar o aluno de escola porque elas não estão preparadas para atendê-lo ou oferecem algum tipo de atividade extraclasse, cobrando da família por esses serviços adicionais.

Temos inúmeros relatos de famílias que foram “convidadas” a retirarem seus filhos com AH/SD de escolas privadas, que foram acusadas de serem “pais superestimuladores”, que tiveram prazo determinado para levar seus filhos a psicólogos ou psiquiatras, cujos filhos foram objeto de bullying, que receberam a informação de que as escolas privadas NÃO TÊM OBRIGAÇÃO de oferecer AEE para os alunos com AH/SD.

Sabemos de casos em que o Conselho Estadual de Educação tem dado razão a essas escolas, ferindo as próprias normas do Conselho Federal de Educação. Isso acontece muito seguidamente em escolas de municípios do interior, nos quais os proprietários das escolas são parentes, amigos ou conhecidos dos membros dos conselhos municipais ou estaduais de educação.

A maioria dessas famílias não adotam medidas por medo que seus filhos sejam objeto de retaliação e as escolas privadas continuam desrespeitando os direitos dos nossos alunos sem que ninguém as questione. A título de ilustração, e mediante autorização prévia, anexamos a carta do pai de uma família de um menino com AH/SD, integrante da Associação de Pais, que conta como a desinformação pode gerar danos ao bem-estar de alunos (Anexo 2).

Temos recebido relatos de professores capacitados na área, que trabalham em salas de recursos com alunos com AH/SD, e que receberam esses alunos encaminhados pela escola rotulados como “doentes”. Ao serem identificados como alunos com AH/SD, os professores de sala de aula aumentam a carga de tarefas e trabalhos para esses alunos porque “se são superdotados, têm que fazer mais”. Como as tarefas e os trabalhos são diferenciadas, quantitativa e não qualitativamente, em relação aos demais colegas, esses alunos preferem esconder as AH/SD e dizem que “são normais”, que houve um equívoco e começam a apresentar subdesempenho. Os professores, então, que passam a se queixar do comportamento desses alunos, que passa a apresentar desmotivação, baixo rendimento e até – dependendo do contexto familiar e social da criança – comportamentos prejudiciais para a sociedade, especialmente nas escolas em bairros de classes desfavorecidas.

Alguns comentários que recebemos de outra associação de familiares quanto a esta questão:

- **Posicionamento claro do MEC**, sobre o objetivo do atendimento educacional especializado ao aluno AH/SD, por que os NAAH's foram abandonados nos Estados; porque continuamos inclusos na “educação especial” se a legislação contempla descaradamente apenas aqueles que são portadores de deficiência, por que não temos programas de incentivo a pesquisa jovem para dar oportunidade aos nossos alunos/filhos; por que o MEC não traça definitivamente uma portaria que garanta aos alunos AH/SD que comprovem esta condição no decorrer de seu histórico escolar o avanço de série e o direito de concorrer no vestibular em pé de igualdade com aqueles que já concluíram o ensino médio (não ultrapassando o máximo de dois anos de aceleração).

- **Judicialização** da Educação. Infelizmente temos acompanhado um crescente aumento de soluções para questões educacionais de alunos com AH/SD serem definidas no judiciário. Isso fere o direito de igualdade (mesmo considerando o precedente que estas ações geram), apenas um finito percentual de famílias têm condições de recorrer a ações judiciais em face de seu alto custo (em média R\$5.000 para garantir um processo de aceleração).

#### **PASSE LIVRE**

Alunos com AH/SD não têm garantido o direito ao passe livre como as demais pessoas consideradas público alvo da Educação Especial e que usufruem dos mesmos direitos na Educação. Muitas famílias carentes cujos filhos são atendidos no contraturno nos NAAH/S; em SRM, Serviços de Atendimentos Especializados ou em atendimentos externos deixam de levar seus filhos porque não têm condições de pagar passagens adicionais.

Por que uma pessoa com deficiência (carente ou não) recebe passe livre para poder frequentar o atendimento especializado e os alunos com AH/SD que precisam frequentar o mesmo atendimento educacional especializado, mesmo sendo carentes, não o recebem? Entendemos que direitos devem ser estendidos a todos os alunos alvo de educação especial.

#### **NAAHS**

Os funcionamentos dos NAAH/S são muito díspares, sendo que alguns estão totalmente desativados e outros funcionando muito bem, embora com limitações de ordem financeira e/ou de infraestrutura. Fomos informados de que alguns núcleos não estão funcionando (recebemos queixas de pessoas que ligam e não são atendidas nos estados de RS, AL, MG, PB), que receberam equipamentos para a sua implantação, como todos os outros NAAH/S, mas, que não efetivam os atendimentos previstos.

Por estarem sediados nas capitais de estado, pela pequena alocação de recursos humanos e materiais, pela distância a outras cidades dos estados, não conseguem atender toda a demanda de alunos, professores e famílias. As principais queixas recebidas dos próprios NAAH/S, que são os executores da política pública para estes alunos, são:

- falta de apoio por parte das Secretarias do Estado (tanto financeira quanto tecnicamente);
- alta rotatividade de seus quadros e consequente deficiência no atendimento pela falta de formação e continuidade. Geralmente, os técnicos lotados nos NAAH/S são professores cedidos ou cargos de confiança e isso faz com que, na mudança de governos, tudo comece de novo (e, às vezes, nem comece);
- falta de recursos para o deslocamento de seus quadros para visitar escolas. Em muitos NAAH/S, professores comprometidos com a área financiam de seu bolso as visitas às escolas para orientações de professores de AEE, observação de alunos nas salas de aula e até ao deslocamento a municípios próximos;
- falta de local adequado, em alguns casos (um dos NAAH/S esteve bastante tempo localizado em um prédio em zona de prostituição do centro de uma cidade);
- distanciamento por parte do MEC, das ações a serem desenvolvidas (falta de orientações, de apoio técnico, de formação). Não há, dentro da estrutura da SECADI, pessoa responsável pela interlocução com os NAAH/S ou com formação técnica para orientá-los. A SEESP promoveu dois seminários de formação para os NAAH/S desde sua implantação, em 2005. Esses seminários eram frequentados pelos coordenadores e uma ou duas pessoas das equipes, sendo que às vezes eram apenas de setores administrativos das secretarias, o que não revertia na melhoria do atendimento.
- não recebimento dos recursos do FUNDEB pelos NAAH/S que estão atendendo alunos em estrutura própria. Alguns NAAH/S que estão atendendo em suas instalações não recebem a matrícula adicional para subvencionar parte de suas atividades;
- impossibilidade de atender as escolas fora das capitais onde estão sediados os NAAH/S, pela carência de veículos para o deslocamento ou auxílio para cobrir as

despesas com deslocamento. Em outros estados, essa impossibilidade está relacionada ao pequeno número de profissionais alocados ao NAAH/S. Em alguns estados, como SP e ES, por exemplo, há apenas dois profissionais que trabalham nesses Núcleos;

- dificuldade de dar continuidade ao atendimento quando a família é carente e não tem condições de levar seus filhos ao NAAH/S, pela falta de recursos financeiros para arcar com passagens adicionais ou porque os familiares não podem sair de seus trabalhos para levar as crianças até o atendimento especializado;
- insegurança para executar as ações por falta de formação continuada e de fiscalização. Ao não dispor de recursos para contratar assessorias ou profissionais para a formação, os NAAH/S não conseguem acompanhar os avanços teóricos na área e como não há um acompanhamento e/ou uma avaliação do trabalho desenvolvido, sentem-se desorientados. Parte da atualização tem sido fomentada por este Conselho que, nos eventos bienais que realiza, tem solicitado à SEESP e à SECADI o subsídio para as equipes dos NAAH/S participarem. Normalmente, dois ou três membros de cada NAAH/S participam com apoio da SECADI e alguns, mais ávidos por se atualizar, fazem sacrifícios para arcar com suas próprias despesas.

No Rio Grande do Sul, a AGAAHSD – Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação relata que espera há quase três anos uma resposta da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação - FADERS - sobre o atendimento no Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, NAPPAH que foi desativado há quatro anos.

Segundo relatos da mesma instituição, também espera, desde abril de 2011, retorno da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul sobre a consulta realizada em relação ao NAAH/S-RS, que estava subordinado à FADERS, mas que, com a transferência dessa fundação para a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado, deveria retornar para a Secretaria da Educação.

As famílias têm reclamado que, quando ligam para buscar atendimento na FADERS, ninguém atende ao telefone e ninguém sabe informar quem é responsável pelo NAAH/S-RS ou pelo atendimento às AH/SD. No “Cardápio de Cursos 2013” do site da instituição há 13 cursos específicos de Educação Especial totalizando 428 horas. Nenhum deles é destinado às AH/SD, público-alvo que a FADERS leva no seu nome; todos são direcionados para áreas de deficiência.

Esses são os fatos mais relevantes que queríamos apresentar a essa Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por entendermos que ela tem como atribuição orientar as atuações na área da Educação Especial em nosso país, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- MEC 2008.

Por sermos uma instituição que procura ser propositiva e está disposta a estabelecer parcerias com os órgãos governamentais para solucionar esses obstáculos e aprimorar os direitos das pessoas com AH/SD, a seguir apresentamos algumas propostas que podem contribuir para essa finalidade.

- a) Criar, como sugerido na Audiência Pública do dia 07/05/2013, um GT interministerial que, junto com o Conselho Brasileiro para Superdotação, analise, proponha e implemente ações para solucionar as principais dificuldades das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação;
- b) Oferecer um curso de formação de, no mínimo 180 horas, presencial ou à distância, para professores de Salas de Recursos Multifuncionais e para professores do ensino comum de forma a suprir esta necessidade. O ConBraSD já conta com quadros para esta formação e programas já elaborados com carga horária que varia de 180 até 420 horas. O curso poderia ser oferecido em parceria com universidades, em diferentes modalidades, e também dentro dos programas e ações do MEC;

para as Salas de recursos multifuncionais e oferecer o enriquecimento intracurricular em sala de aula;

u) Exigir que, os cursos de AEE oferecidos pela SECADI em parceria com as universidades federais tenham, obrigatoriamente, um módulo que contemple o AEE para os alunos com AH/SD;

v) Produzir campanha informativa sobre as AH/SD para a sociedade, de forma a evitar o bullying e o preconceito contra os alunos nos diversos contextos sociais aos quais estejam inseridos;

w) Orientar as universidades para que incluam nos seus cursos de formação básica, pelo menos naqueles que formam profissionais envolvidos com a Educação (licenciaturas, pedagogia, psicopedagogia) e da saúde (psicologia, pediatria, neurologia e psiquiatria), conteúdos que permitam reconhecer, identificar, aceitar e valorizar as necessidades educacionais, sociais e emocionais de pessoas com AH/SD;

x) Favorecer o acesso dos alunos com AH/SD de classes desfavorecidas a equipamentos e espaços culturais (teatro, cinema, museus, espetáculos de dança, esporte, música, entre outros);

y) Sensibilizar as coordenações dos cursos universitários para o estabelecimento de parcerias com os NAAH/S, as salas de recursos multifuncionais e salas de recursos específicas para o AEE dos alunos com AH/SD;

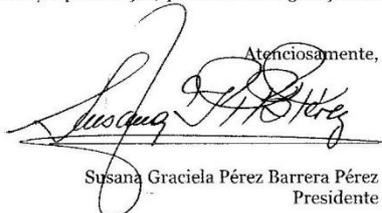
z) Informar e formar os Conselhos municipais e estaduais de Educação e os Ministérios Públicos sobre o tema, de forma que possam elaborar normas municipais e estaduais que contemplem os alunos com AH/SD e fiscalizar a falta de atendimento e situações adversas.

Essas são medidas que podem ser adotadas para que os alunos com altas habilidades/superdotação possam ter seus direitos respeitados e aprimorados.

Talvez este seja o momento de deflagrar uma grande discussão interministerial sobre este tema que, por enquanto, somente é tratado na Educação. A participação do Ministério da Cultura, da Ciência e Tecnologia, da Saúde e da Assistência Social, assim como da SESU, SETEC, SEB e SECADI, do MEC nos parecem muito pertinentes, assim como a abertura de pauta para o tema junto ao CONANDA, visto que se começarmos por garantir esses direitos às crianças e adolescentes, os adultos com AH/SD do futuro poderão construir sua identidade como pessoas com características únicas e necessidades específicas de forma sadia e produtiva.

Sendo o que tínhamos para o momento, este Conselho coloca-se a total disposição para colaborar em tudo o que for possível para que possamos garantir o atendimento educacional que as pessoas com altas habilidades/superdotação, previstas na legislação de nosso país sejam cumpridas.

Atenciosamente,



Susana Graciela Pérez Barrera Pérez  
Presidente

**Anexo III – Nota Técnica nº 122/2013/MEC/SECADI**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
Diretoria de Políticas de Educação Especial  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º andar, sala 412  
CEP: 70047-900 – Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Fone: (61) 2022-7661/9081/9177 – Fax: (61) 2022-9297

**NOTA TÉCNICA Nº 122 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**

Data: **16 de setembro de 2013.**  
Assunto: **Resposta ao ofício CONBRASD nº 16/13**

Com respeito à necessidade de formação e informação dos profissionais do magistério sobre as especificidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação, cumpre informar que o Ministério da Educação – MEC apoia técnica e financeiramente, a formação continuada dos professores da educação básica, objetivando a construção de um sistema educacional inclusivo, de acordo com as orientações contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008. Em 2012, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle-SIMEC/PAR, na ação 2.3.1. (Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar ao ensino regular), três estados (AC, DF, TO) submeteram e tiveram seus planos de trabalho aprovados para a realização de cursos de Formação Continuada em Altas Habilidades/Superdotação, num valor total de R\$ 347.341,00. Importa ressaltar que é da competência das Secretarias de Educação estaduais e municipais, como também do Distrito Federal, apresentar demanda de formação continuada, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFOR, de acordo com o plano de formação elaborado pelas escolas públicas de cada rede de ensino.

Em 2011, a RENAFOR financiou a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, para a realização do curso Formação de Professores do Ensino Fundamental na Perspectiva da Inclusão Escolar: o AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para subsidiar a formação continuada, em 2006 e 2010, foram publicados títulos, referentes às especificidades educacionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação. As obras foram enviadas, prioritariamente as secretarias de educação, além das escolas com registro de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com dados do censo escolar MEC/INEP. Tais publicações encontram-se disponíveis no Portal do MEC.

Além disso, o Edital do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE temático 2013 tem por objeto a seleção de obras referenciais que também contemplem, dentre outros, o eixo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O item 7.4.1 do Edital, estabelece que “A avaliação pedagógica das obras será realizada por instituições de educação superior públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação sobre a avaliação”; consolidando, portanto, a participação de especialistas à luz das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no processo avaliativo das obras inscritas.

Quanto à identificação e Atendimento Educacional Especializado-AEE aos estudantes com altas habilidades/superdotação, estas orientações são feitas pelo Decreto Nº 7.611/2011 e pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. A consolidação da oferta do AEE ocorre com a expansão do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que prevê a implantação de 42.000 salas de recursos multifuncionais, até 2 014, atendendo 100% dos municípios brasileiros. A Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as diretrizes do AEE, prevê que a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam no atendimento educacional especializado, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, dentre outros, destacando-se as parcerias com os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S.

A terminologia adotada e recomendada pelo Ministério da Educação – MEC está expressa na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, fruto de elaboração coletiva, inclusive com a participação de especialistas da área das altas habilidades/superdotação.

Quanto ao funcionamento dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S considerando que sua organização, gestão e manutenção é de competência das Secretarias de Educação a que se vinculam, cabe ao Ministério da Educação – MEC às diretrizes que orientam a oferta da educação especial contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

A Nota Técnica 15/2010 – MEC/ CGPEE/GAB orienta que, em conformidade com O Decreto nº 5.296/2004, o Decreto nº 5.626/2005, o Decreto nº 6.571/2008, o Decreto nº 6.949/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, aos alunos público alvo da educação especial são garantidos o acesso ao ensino regular e a oferta de atendimento educacional especializado. Deste modo, sempre que o AEE for requerido pelos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, as escolas deverão disponibilizá-lo, não cabendo a cobrança de taxas adicionais, referentes aos custos decorrentes desse atendimento.

---

As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, e adotar medidas necessárias ao atendimento das especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sobre a proposta do passe livre, cumpre informar que esta é de competência dos municípios brasileiros e não se vincula ao financiamento da Educação.

Diante do exposto, ratifica-se a importância do fortalecimento das atuais parcerias, bem como de sua ampliação, tendo em vista a necessidade da construção contínua e permanente do sistema educacional inclusivo.



Martinha Clarete Dutra dos Santos  
Diretora de Políticas de Educação Especial  
DPEE/SECADI/MEC

**Anexo IV – Quadro de análise de resumos – Teses produzidas de 2000 a 2010 sobre AH/SD**

Título/autor	Referencial/Bases teóricas	Conceito de superdotação/superdotados	Área de conhecimento/ Palavras-chave
<p>2</p> <p>Viagem a "Mojave-Ôkita" : a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos</p>	<p>Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner e a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli.</p>	<p>As propostas teóricas de dois autores contribuíram para que estas concepções fossem alicerçadas: a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner e a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli. Assim, este estudo caracterizou-se por focar a identificação das altas habilidades/superdotação a partir de um paradigma qualitativo e teve como efeito a sistematização de um procedimento que reconhece não só o sujeito cognoscente, nas suas diferentes formas de conhecer o mundo e de expressar a inteligência, mas também nos seus componentes afetivos, psicomotores e sociais, enfatizando suas singularidades e potencialidades, reconhecendo suas limitações e valorizando sua interação com o meio onde vive.</p>	<p>Educação- Não apresentou palavras-chave no seu resumo.</p>
<p>3</p> <p>Adolescentes talentosos: características individuais e familiares.. 01/06/2008 UNB</p>	<p>pressupostos preconizados no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner,</p>	<p>Embora se observe um aumento no volume de pesquisas com indivíduos talentosos, especialmente nos últimos 30 anos, o desenvolvimento de talentos na adolescência é, ainda, um tema pouco investigado. Entre os tópicos emergentes para o estudo com adolescentes talentosos, destacamos a necessidade de serem focalizados aspectos do desenvolvimento humano. Embora se observe um aumento no volume de pesquisas com indivíduos talentosos, especialmente nos últimos 30 anos, o desenvolvimento de talentos na adolescência é, ainda, um tema pouco investigado. Entre os tópicos emergentes</p>	<p>Psicologia- adolescentes, família, superdotação e talento</p>

4	<p>SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR DE ALUNOS CONSIDERADOS SUPERDOTADOS: UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS QUE RECEBERAM ATENDIMENTO EM SALAS DE RECURSOS DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.. 01/08/2001 PUC7SP</p>	<p>Este trabalho pretende identificar e analisar, através dos depoimentos de alunos, as formas pelas quais a escola lidou com alunos considerados superdotados e encaminhados para atendimento educacional em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, com vistas a compreender como as trajetórias escolares destes alunos foram constituídas. A pesquisa empírica levantou o perfil social do aluno, investigou documentos escolares e realizou entrevistas com alunos para a compreensão dos dados, à luz de uma teoria de análise das práticas pedagógicas com a compreensão dos códigos e mecanismos de controle de classes (Bernstein) e de uma teoria da excelência escolar (Perrinoud).</p>	<p>para o estudo com adolescentes talentosos, destacamos a necessidade de serem focalizados aspectos do desenvolvimento humano</p> <p>XXXXXXXXXXXX</p>	<p>Educação- Superdotados; Desempenho Escolar; Inteligência.</p>
5	<p>AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DIAGNÓSTICA: UMA PROPOSTA PARA IDENTIFICAR ALTAS HABILIDADES. 01/04/2005</p> <p>IV. 32AP. DOUTORADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - EDUCAÇÃO</p>		<p>XXXXXXXXXXXX</p>	<p>Educação- ALTAS HABILIDADES, AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, FORMAÇÃO DE PROFES</p>
6	<p>SER OU NÃO SER, É ISSA QUESTÃO: O PROCESSOS DE</p>	<p>O referencial teórico está alicerçado nos conceitos de inteligência de</p>	<p>XXXXXXXXXXXX</p>	<p>Educação-</p>

<p><b>CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ADULTA.. 01/08/2008</b>          IV. 230P- DOUTORADO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO</p>	<p>Gardner (1993, 2000) e de superdotação de Renzulli (1975, 1986), buscando também autores como Erikson (1987), Woodward (2002) e Silva (2000), Gross (1998) e Silverman (1995, 1998), para auxiliar na elaboração relativa à identidade e autores que discutem o desenvolvimento humano ao longo de toda a vida, como Papalia, Olds e Feldman (2006), Schiavé e Willis (2000) e Mosquera (1987), entre outros.</p>		<p>Altas Habilidades. Superdotação. Adultos. Identidade.</p>
<p><b>A MORAL EM SUPERDOTADOS: UMA NOVA PERSPECTIVA. 01/04/2004</b>          IV. 284P- DOUTORADO. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - PSICOLOGIA</p>	<p>A informação obtida foi analisada a partir da concepção construtivista-interpretativa proposta por González Rey (1999).</p>	<p>superdotados nas áreas intelectual e acadêmica pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.</p>	<p>Psicologia- moral, superdotação, pesquisa qualitativa, moral pró-social.</p>
<p><b>PROGRAMA DE ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (1991-2002) : INCLUSÃO SOCIAL OU TERGIVERSAÇÃO BIROCÁTICA?</b>          (Doutorado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.</p>	<p>O presente estudo analisa o Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no período de fevereiro de 1991 a dezembro de 2002, procurando verificar se as ações desenvolvidas nos processos de encaminhamento, avaliação e atendimento ao aluno superdotado favorecem sua inclusão social.</p>	<p>xxxxxxxxxxxx</p>	<p>Sociologia- Não apresentou palavras- chave no seu resumo.</p>
<p><b>SUPERDOTAÇÃO: ESTUDO COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS ATRAVÉS DE TESTES PSICOLÓGICOS E INDICADORES NEUROFISIOLÓGICOS</b></p>	<p>realização de tarefas cognitivas verbais e espaciais por adolescentes avaliados como superdotados através de testes de QI utilizando, como sinal psicofisiológico, a atividade</p>	<p>um alto nível de inteligência (superdotação intelectual)</p>	<p>Psicologia- Não apresentou palavras- chave no seu resumo.</p>

Universidade do Minho- Portugal- 2007	cerebral e como técnica, o electroencefalograma quantitativo com mapeamento cerebral		
10 <b>CREATIVITY AND INTELLIGENCE: A STUDY OF BRASILIAN GIFTED AND TALENTED STUDENTS-2005</b> Universytí Connecticut- EUA	Guilford,1950,Brown, 1989,Morelock, 1996, Csikszentmihalyi,1988, Sternberg e Lubart, 1996	A autora apresenta várias concepções de superdotação, entretanto seu trabalho teve um recorte na análise da criatividade e superdotação intelectual.	Psicologia Não apresentou palavras- chave no seu resumo.

Anexo V

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
 DEPARTAMENTO DE APOIO TÉCNICO E PEDAGÓGICO  
 EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

FICHA PARA INDICAÇÃO DE ALUNO COMO POSSÍVEL SUPERDOTADO

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS EVIDENCIADOS		OUTRAS OBSERVAÇÕES
01- Capacidade Intelectual	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
02- Liderança	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
03- Pensamento criador	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
04- Aptidão Acadêmica	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
4.1- Ciências	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
4.2- Matemática	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
4.3- Estudos Sociais	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
4.4- Portugues	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
05- Independência	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
06- Iniciativa	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
07- Memória	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
08- Atenção	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
09- Maturidade de julgamento	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
10- Habilidade de lidar com os próprios problemas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
11- Proficiência verbal	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
12- Habilidade para perceber relações	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
13- Atitude de curiosidade intelectual	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
14- Capacidade de usar conhecimentos e informações	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
15- Artes Plásticas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
16- Artes Cênicas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
17- Música	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

NOME DO OBSERVADOR: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE APOIO TÉCNICO E PEDAGÓGICO  
SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTADOS**

O QUE É?	EVIDÊNCIA DOS ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS	ONDE?	RECURSOS UTILIZADOS PARA A OBSERVAÇÃO	OUTRAS INFORMAÇÕES
<p>1 - Conjunto de habilidades nas quais predomina o fator quantitativo da inteligência, variando de indivíduo para indivíduo</p>	<p>- Pela proposição de problemas lógicos e práticos de caráter geral.</p>	<p>- Na sala de aula. - Nos outros locais da escola.</p>	<p>- Pela apresentação de soluções para resolver problemas quer matemáticos quer da vida diária. - Pelos questionamentos ou pela forma de colocar suas idéias. - Trabalho de grupo - Técnica Phillips 6/6 - Técnica "Debate" - Outros</p>	
<p>- Conjunto de traços da personalidade, de caráter e a capacidade de fazer as coisas que levam o indivíduo a unir, influenciar, participar e se destacar num grupo e ser solicitado pelo mesmo para ocupar papel de destaque ou liderança.</p>	<p>- Pelo destaque e pela influência que o indivíduo exerce no grupo.</p>	<p>- Na sala de aula - Na escola - Nos trabalhos de casa.</p>	<p>- Trabalhos apresentados - Técnica "Tempestade Mental". - Técnica "Descobrir o Título"</p>	<p>- Habilidade do indivíduo em gerar idéias originais e encontrar soluções novas. Ser inovador. Habilidade própria de indivíduos fluentes, flexíveis, independentes,</p>

Cont.				
O QUE OBSERVAR?	O QUE É?	EVIDÊNCIA DOS ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS	ONDE?	RECURSOS UTILIZADOS PARA A OBSERVAÇÃO
04- <b>Aptidão Acadêmica</b>	- Disposição para executar com facilidade, certa atividade ou uma matéria acadêmica específica.	- Pelo desempenho, interesse, atividades e informações que possui na matéria (s) específica (s).	- Na sala de aula - Na escola - Nos trabalhos de casa.	- Criação de "Slogans" - Composições - Outros - Pelos trabalhos realizados - Pelo desempenho - Pelo interesse
05- <b>Independência</b>	- Característica do indivíduo que não depende de ninguém ou de nada, que não está sujeito a pressões, trabalho, estudo e atividades.	- Pela preferência ao trabalho individualizado, necessidade de liberdade, movimento e ação. - Pelo não conformismo com pressões, seja da família, escola ou de grupos.	- Na sala de aula - Na escola	- Pelas atividades realizadas em sala de aula - Pelas atividades realizadas em casa - Pelos trabalhos de grupo - Outros
06- <b>Iniciativa</b>	- Característica do indivíduo que primeiro propõe alguma coisa. Indivíduo que inicia uma atividade, propõe, sugere alguma coisa, antes que lhe seja proposto.	- Pela iniciativa nos trabalhos e atividades. - Por ser o primeiro a propor alguma coisa, atividade.	- Na sala de aula	- Pelas atividades realizadas em sala de aula. - Trabalhos de grupo - Pelas iniciativas tomadas - Outras
07- <b>Memória</b>	- Faculdade de reter as idéias adquiridas, retenção e lembrança do conhecimento e da forma pela qual é usada.	- Pelo desempenho nas matérias e atividades que exigem memorização. - Pela informação, colocação de fatos estudados ou conhecimentos adquiridos.	- Na sala de aula - Na escola	- Pelas técnicas: "Jogo de Memória" e "Aulinha" - Pela apresentação de trabalhos - Pela avaliação da aprendizagem.

Cont.				
O QUE OBSERVAR?	O QUE É?	EVIDÊNCIA DOS ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS	ONDE?	RECURSOS UTILIZADOS PARA A OBSERVAÇÃO
08- Atensão	- Aplicação cuidados da mente em uma ou mais atividades, capacidade do indivíduo absorver-se numa atividade.	- Pelos trabalhos e atividades independente e em grupo. - Pela não dispersividade na execução das atividades.	- Na sala de aula - Na escola	- Pela técnica "Jogo da Memória" - Pelas atividades de sala de aula - Outros
09- Maturidade de Julgamento	- Indivíduo que apresenta julgamento superior, quando avalia, pondera e analisa as coisas, procura respostas lógicas, podendo ter implicações e consequências.	- Pelos julgamentos e críticas que faz de trabalhos e de pessoas.	- Na sala de aula - Na escola em: hora cívica, auditório	- Pelos trabalhos em sala de aula, que envolvem: · avaliação · crítica · auto-avaliação · pelo julgamento do trabalho
10- Habilidade em lidar com próprios problemas	- Indivíduo que apresenta capacidade em lidar resolver, analisar os próprios problemas. Lidar com as frustrações normais da vida.	- Pela resolução de problemas pessoais.	- Na sala de aula - Na escola	- Pelas atividades em sala de aula - Trabalhos de grupo.
11- Proficiência verbal	- Diz-se do indivíduo que tem amplo vocabulário, facilidade de expressão, interesse pela leitura e extensão na informação das diversas áreas.	- Pela linguagem oral e escrita - Pelo conhecimento informativo.	- Na sala de aula - Na hora cívica - No recreio	- Pelas técnicas: "Jornal Falado", "Aulinha", "Seminário", "Noticiário" - Pela exposição de trabalhos escritos.
12- Habilidade para perceber relações de causa/efeito	- indivíduo que se interessa pelas relações causa-efeito. Habilidade para perceber interesse na ampliação de conceito.	- Pelo desempenho nas atividades e trabalhos apresentados	- Na escola	- Pelas atividades e trabalhos desenvolvidos.

Cont.				
O QUE OBSERVAR?	O QUE É?	EVIDÊNCIA DOS ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS	ONDE?	RECURSOS UTILIZADOS PARA A OBSERVAÇÃO
13- Atitude de Curiosidade Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indivíduo que questiona e está sempre indagando</li> <li>- Que apresenta curiosidade intelectual, espírito inquisidor, motivação intrínseca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pelas indagações e formulações de perguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pelos questionamentos</li> <li>- Pela formulação de hipóteses</li> </ul>
14- Capacidade de usar conhecimentos e informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indivíduo que aplica os conhecimentos e informações adquiridas para outros fins, além de memorizar e recordar.</li> <li>- Indivíduo que apresenta cultura geral, aborda variedade de assuntos, geralmente complementa os conhecimentos das pessoas que o cercam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pela associação que estabelece entre um e outro assunto, atividades e materiais acadêmicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhos apresentados, trabalhos de grupo.</li> </ul>
	<p>Extraído da Orientação Pedagógica nº 16 - Atendimento Educacional ao aluno Superdotado.</p> <p>Fundação Educacional do Dist. Federal, 1990.</p>			

## Anexo VI

6 — Diário Oficial

Vitória, sexta-feira, 25 de julho de 1991

LEI Nº 4.544

## O GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.

Faço saber que a Assembléia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º — O estudante talentoso ou superdotado do tipo intelectual, acadêmico, criativo social, psicomotor, de talento especial para artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas, receberá atendimento especial do Poder Público nos termos do Art. 197 e § 1º, da Constituição Estadual.

Art. 2º — O atendimento ao superdotado no sistema educacional poderá optar por diferentes alternativas, segundo plano estratégico da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, desde o processado na própria sala de aula, até o seu desenvolvimento em centros específicos.

Parágrafo único — O atendimento a que se refere este artigo, deverá ser oferecido através de apoio técnico e financeiro no âmbito estadual e, se necessário, em qualquer Estado da Federação ou País que possa atender o superdotado, de acordo com sua peculiaridade.

Art. 3º — Observar-se-ão as seguintes prescrições no atendimento ao superdotado:

I — Participação de todos os segmentos da sociedade;

II — Identificação e assistência precoce de modo a assegurar o plano desenvolvimento dos talentos do estudante;

III — Aperfeiçoamento nos termos do Art. 170, II, da Constituição Estadual, dos profissionais do magistério, administrativo e técnico envolvidos no processo de aprendizagem;

IV — Inclusão do atendimento nos planos estaduais de educação;

V — Integração de esforços de diferentes órgãos e instituições governamentais e não governamentais no processo, na forma prevista no Art. 170, VI, da Constituição Estadual;

VI — Estimulo às pesquisas de interesse do ensino especial, na forma do Art. 176 e Art. 197, da Constituição Estadual;

VII — Instalação de serviços e condições materiais indispensáveis à garantia de qualidade do atendimento.

Art. 4º — Cabe à Secretaria de Educação e Cultura, na forma do Art. 170, VI, da Constituição Estadual, promover a assistência ao estudante superdotado, em integração com as famílias, os municípios e a sociedade em geral.

Art. 5º — Fica o Poder Executivo autorizado a criar, junto à Secretaria de Estado da

Educação e Cultura, serviço multidisciplinar, com recursos humanos especializados em educação de infra e de superdotados.

Parágrafo único — O serviço multidisciplinar incubirá, entre outras, proceder à seleção e seleção precoce de estudantes necessitados de educação especial, deficientes e superdotados, promovendo o planejamento e a assistência ao educando, bem como a execução, o acompanhamento e a avaliação dos programas, projetos e atividades vinculadas ao atendimento.

Art. 6º — A Secretaria de Estado da Educação e Cultura formulará programa específico de atendimento a estudantes necessitados de educação especial, e a sua inclusão no plano estadual de educação, no prazo de cento e vinte dias a contar da publicação.

Art. 7º — Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º — Revogam-se as disposições em contrário.

Ordeno, portanto, a todas as autoridades que a cumpram e a façam cumprir como nela se contém.

O Secretário de Estado da Justiça e da Cidadania faça publicá-la, imprimir e correr.

Palácio Anchieta, em Vitória, 23 de julho de 1991.

ALBUINO CUNHA DE AZEREDO  
Governador do Estado

RENATO VIANA SOARES  
Secretário de Estado da Justiça e da Cidadania

SATURNINO DE FREITAS MAURO  
Secretário de Estado da Educação e Cultura

XXXXXX

DECRETO Nº 633-P, DE 23 DE JULHO DE 1991

O GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que consta do processo nº 2635366,

RESOLVE:

Colocar o Professor MAURO IV. S. da Cunha do Magistério do Serviço Civil do Poder Executivo, Data de Ingresso no Serviço Público nº 0123.27, na forma do inciso II da Lei nº 1.175, de 22 de novembro de 1990, no Instituto o Programa de Municipalização da Educação

9

**FICHA DO PERFIL DOCENTE – ALTAS HABILIDADES (AH) / SUPÉR DOTAÇÃO (SD)**

**REGIÃO METROPOLITANA DO ES (VITÓRIA, SERRA, CARIACICA E VILA VELHA) – 2012**

**1. DADOS PESSOAIS**

**1.1. Escolas e município**

---



---



---



---

Localidade (s): \_\_\_\_\_

**1.2. Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**1.3. Idade:** ( ) Menos de 25 anos ( ) de 25 a 30 anos

( ) de 31 a 40 anos ( ) de 41 a 50 ( ) acima de 50 anos.

**2. FORMAÇÃO**

**2.1. Nível Médio**

( ) Magistério ( ) Técnico. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Ensino médio-básico ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**2.2. Tem Curso de Graduação?**

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, cite o curso, a Instituição e o ano de conclusão:

---



---

**2.3. Tem Curso de Pós-Graduação?**

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, marque o nível e escreva a área, a Instituição, o ano de início e de conclusão

( ) Pós-graduação lato senso (especialização)

---

( ) Mestrado

---

Doutorado

---

### 3. DADOS PROFISSIONAIS:

#### 3.1. Tempo de atuação no magistério:

De 01 a 05 anos     De 6 a 10 anos

De 11 a 15 anos     De 16 a 20 anos     mais de 20 anos

#### 3.2. Cargos/função que atua:

Professor(a) de séries iniciais EF

Professor(a) de séries finais EF – Disciplina \_\_\_\_\_

Professor(a) de séries finais EM- – Disciplina \_\_\_\_\_

Pedagogo(a)     Assistente Técnico de Direção (ATD)     Outra função. Qual?

---

#### 3.3. Turno(s) em que trabalha:

Matutino                       Vespertino     Noturno

#### 3.4. Carga Horária Semanal

20 horas                       25 horas     30 horas     40 horas     50 horas

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

#### 3.5. Esfera(s) de atuação e vinculação profissional:

Privada     Pública municipal     efetivo     contrato

Pública estadual     efetivo     contrato     Pública federal     efetivo     contrato

**4. ATUAÇÃO NA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO** Quanto ao atendimento educacional especializado, na área de Altas Habilidades/Superdotação no Espírito Santo:

**4.1.** Fale sobre o seu tempo de atuação e motivo(s) de opção pela área:

---



---



---



---

---

---

5. De forma objetiva, como você definiria:

5.1. Altas Habilidades/Superdotação:

---

---

---

---

---

---

5.2. Alunos Habilidades/Superdotação:

---

---

---

---

---

---

6. Você conhece as orientações quanto à organização dos atendimentos para AH/SD preconizados na Política Nacional no ano de 2008, na Res. N.º. 04 de 2009 e nas Diretrizes para EE Estadual? Caso afirmativo, considera factível a sua implantação na perspectiva da Educação Inclusiva?

---

---

---

---

---

---

7. Como você avalia, de maneira geral, o Atendimento Educacional Especializado na área de AH/SD realizado nas escolas sob sua responsabilidade?

---

---

---

---

---

---

**8.** Por ordem de interesse para a organização ou reorganização dos atendimentos nas escolas sob sua responsabilidade, enumere três dúvidas ou questionamentos sobre as AH/SD de acordo com a realidade vivenciada por você.

---

---

---

---

---

---

---

---

**9.** Em suas práticas escolares cotidianas, como ocorre a interação entre os alunos considerados com AH e SD com os que não são? Comente.

---

---

---

---

---

---

---

---

**10.** Na escola, há um trabalho de intervenção educativa na relação entre os alunos com AH e SD e os que não têm? Comente.

---

---

---

---

---

---

---

---

**11.** Qual a relação da família dos alunos com AH e SD com a escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

*Obrigado pela contribuição!*

22/03/2012

## Anexo VII

Nº	QUESTÕES	P1-Zita	P2-Brites	P3-Lilita	P4-Lica
		Menos de 1 mês/ paixão pela área.	2º ano atuando na área.No 1º ano não atuou com alunos e não gostou.Gosta de lidar diretamente com alunos.Ano bom e compensador	3 anos.Começou por indicação de uma colega e passei a gostar.	3 anos – Interesse desenvolvido na faculdade onde fez o TCC na área.
Tempo e motivação na área	Alunos com conhecimento acima da média em várias áreas	São alunos que possuem alto grau de inteligência(não contemplou a condição)Menciona o ambiente no desenvolvimento dos alunos.	Pessoas com desempenho acima da média( não falou da condição e sim do sujeito).	Potencial elevado,criatividade,destaque e compromisso.	
Definição de AH/SD	Reforça o posicionamento acima.	Alunos que possuem diferencial(não menciona inteligências)reforça a necessidade de acompanhamento de sua trajetória.	Repete a afirmação anterior e reafirma a necessidade de acompanhamento no desenvolvimento do talento do aluno.	Não diferenciou aluno e condição.	
Definição de alunos com AH/SD	Já ouviu falar mas não tem conhecimento. Destacou a dificuldade em descrever.	Não respondeu a questão quanto aos documentos legais relativos á AH-SD	Não respondeu	Não respondeu a questão sobre conhecimento legal.	
Conhecimento Legal	A profª descreveu seu trabalho sem analisá-lo.	A professora não avaliou o seu trabalho, falou de forma generalizada.	De forma generalizada,falou da freqüência dos alunos e do novo olhar dos professores da escola.	Avaliou como bom mas ressalta a falta de projetos para todas as áreas.	
Auto- avaliação/ Avaliação do trabalho realizado	Destacou a falta de interesse dos alunos. Atendimento,relatório e plano de ação.	-identificação -frequencia -falta de interesse dos alunos(?)	Não enumerou questões.	-O fazer da sala de recursos sem projetos. -Aluno indicado que não demonstra suas habilidades.	
Questionamento/Sugestões p/ organização e/ou reorganizado dos atendimentos.	A profª não havia realizado nenhum atendimento e não deu maiores informações. Disse ainda que quando iniciasse, o faria da melhor maneira possível	Em uma situação de interação(?)percebeu isolamento do aluno. Fala que a interação é feita mas somente em um projeto para alunos talentosos.Os outros não entram.	Apontou a não existência de trabalho diferenciado.Disse que existe ajuda mútua entre os alunos.	Acontece de forma natural.Os professores trabalham em conjunto. A interação é promovida pela professora da S.R	
Interação dos alunos com indícios de AH/SD com os outros alunos da escola/reorganização dos atendimentos.	Envio de correspondência pedindo autorização para o atendimento e dando informações.	Até o momento não havia tido contato.O mesmo seria feito em reunião a ser marcada.	Tem contato e disse que os pais participam das reuniões.	O comportamento é igual ao das outras famílias.Às vezes nem comparecem às reuniões.	
Relação família de alunos com indícios de AH/SD com a escola.					