



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado em Educação**

**Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis**

**Educação Inclusiva é para todos?**  
**A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/  
Superdotação no Brasil**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marsyl Bulkool Mettrau

Rio de Janeiro  
Março de 2006



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado em Educação**

**Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis**

**Educação Inclusiva é para todos?**

**A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/  
Superdotação no Brasil**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Aprovada pela Banca Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marsyl Bulkool Mettrau**  
Orientadora  
UERJ

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mary Therezinha Alexandre Simen Rangel**  
UERJ/UFF

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana Glat**  
UERJ

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Simão Linhares Barreto**  
UFF

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nyrma Souza Nunes de Azevedo**  
UFRJ

Rio de Janeiro, 14 de Março de 2006.

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

R375 Reis, Haydée Maria Marino de Sant'Anna.  
Educação inclusiva é para todos? : a (falta de) formação docente

Para altas habilidades : superdotação no Brasil / Haydée Maria Marino de Sant'Anna Reis. -- 2006.  
256 f.

Orientadora: Marsyl Bulkool Mettrau  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Faculdade de Educação

1 Professores de educação especial – Formação – Teses. 2. Superdotados – Educação – Teses. 3. Educação inclusiva – Teses. I. Mettrau, Marsyl Bulkool. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 376.54

Ao Paulo, à Ana Paula, à Ana Flávia, ao Paulo Vítor e à Tia Godiva, meus eternos incentivadores

De modo especial, à minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marsyl Bulkool Mettrau que, sabiamente, com seu exemplo de dedicação à docência, me conquistou e incentivou, desde a Graduação, para estudar sobre Altas Habilidades/Superdotação, contribuindo sempre, e de forma positiva, com esmero e empenho, à pesquisa sobre esta área do conhecimento, para que eu pudesse construir a minha trajetória acadêmica.

## Agradecimentos

À orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marsyl Bulkool Mettrau, pela credibilidade em mim depositada por realizar um trabalho de tamanha relevância para o avanço dos estudos na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com os quais tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o universo da Educação Especial.

À Prof<sup>a</sup> Therezinha Carlomagno, Coordenadora Geral da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação e aos funcionários da Secretaria pela agradável acolhida durante as incontáveis horas dedicadas à pesquisa documental.

Às Secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação pela dedicação e presteza no atendimento.

Aos sujeitos da pesquisa pela imensurável contribuição ao fornecer dados para o estudo de caso, sem os quais, o trabalho aqui apresentado seria praticamente impossível.

Às colegas de pesquisa e companheiras de madrugadas de estudo, durante o Doutorado; Kátia e Simone pela valiosa colaboração quanto, à impressão e organização dos originais dos questionários enviados aos sujeitos da pesquisa.

Ao Paulo meu marido e amigo de horas compartilhadas de estudo, dedicação e paciência, pela imensurável dedicação quanto à formatação, impressão e organização dos originais, bem como troca de idéias para solução de dúvidas que ocorreram, contribuindo num momento precioso de sua vida por estar também, tão ocupado redigindo a sua dissertação de Mestrado, durante o meu Exame de Qualificação. Agradeço ainda pelos momentos pós-exame, decisivos e imprescindíveis até o término deste trabalho. Você é único!

## SOU O TALENTO

Cospe o talento como  
tudo ou nada que interessa  
a todos ou a ninguém.  
Talento. Não se escuta  
mas se vê. Talento,  
vem chegando de  
mansinho, vagarinho,  
- tão lento o talento  
do garoto sujo e pobre,  
sem escola,  
com idéias,  
falas, queixas novas  
e antigas.  
Ele tão novo, tão lento,  
sem saber o que fazer  
com todo seu talento,  
pergunta assustado:  
- Quem és tu que vem  
chegando, vagarinho,  
tão forte aos pouquinhos,  
tão lento?  
- O talento responde  
lento, com fome,  
quase gemendo:  
- Me segure. Me aceite,  
Me dê alento. Sou o  
talento. Lembra?  
Aquilo que você via e  
não entendia mas que

era forte e até doía?  
Ignorado, minha vida  
é um tormento. Nunca  
chega o meu momento.  
Até que um dia... eu arrebento.  
Atropelo todos que passam  
e pensam no que sou:  
o talento. Vida dura ser  
pobre e ter talento.  
Tormento. Viver de  
talento nesta terra  
Sem dono e sem amanhã que  
vive do hoje, do agora.  
Tormento. Viver de talento.  
Estou lento, cansado.  
Grito a todo momento.  
Tá lento!  
Talento!  
Sou o Talento.  
Forte, potente e lento.  
Meu grito de alerta é  
ouvido à distância.  
No dia a dia, às vezes,  
me perco.  
Lento. Talento.  
Forte. Potente.  
Lento. Talento.  
Sou o Talento.

Marsyl Bulkool Mettrau

## Resumo

REIS, Haydéa M. M. de S; Mettrau, Marsyl Bulkool (Orientadora). **Educação Inclusiva é para todos?A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil.** 2006. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

Este estudo buscou analisar aspectos na formação docente para a Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação que compõem competências necessárias e desejáveis para atender ao universo da Educação Inclusiva. A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso onde foram examinados procedimentos acadêmicos/pedagógicos concernentes à formação de profissionais em nível de Pós-Graduação Lato Sensu, ocorrido no período de 1999 a 2002, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Por ser um estudo de caso, não seria pertinente generalizações; entretanto, a investigação realizada favorece um olhar crítico sobre a realização do curso, suscitando o caráter relevante que justifica sua validação e de futuras iniciativas de mesma natureza. A Tese indica a necessidade premente da criação de cursos de habilitação profissional, que devem existir de forma contínua e adequada, em nível de pós-graduação, como garantia para impulsionar a formação de professores em nível de Graduação e/ou Ensino Médio, ampliando, como conseqüência, a hoje desprovida oferta de atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação no país. Este estudo apresenta, ainda, características de pesquisa exploratória, em decorrência da carência de estudos relacionados aos cursos de formação para esta área de atuação no Brasil. Por isso, fez-se indispensável uma investigação que buscasse, através de questionários mistos, tornar conhecida esta realidade emergente nos discursos dos professores e alunos, considerados como sujeitos nesta pesquisa. Inicialmente foi realizada revisão bibliográfica acerca do conceito de Altas Habilidades/Superdotação encontrado na literatura especializada, bem como dos conceitos de Talento, Precocidade e Genialidade; dos processos de Sondagem, Identificação, Programas de Enriquecimento, e as possibilidades/alternativas de atendimento no modelo brasileiro: Classes Comuns, Salas de Recursos, Atendimento Itinerante, Aceleração/Avanço e Acompanhamento Psicológico. Procurou-se também, através da literatura especializada, identificar os conceitos de competência e aprendizagem, estabelecendo estreita relação teórico-metodológica, com base em análise de documentos legais, diretrizes e programas de capacitação, que formam o substrato para a proposta de inclusão social no contexto educacional brasileiro. Concomitantemente à investigação principal, foram pesquisadas informações a respeito dos cursos em nível de pós-graduação oferecidos sobre o tema no Brasil, bem como sobre o atendimento desse segmento nos Estados, Distrito Federal e Capitais no país, tanto através de pesquisa em meios eletrônicos na grande rede, quanto por contato direto, visando estabelecer um paralelo quanto ao campo profissional, através da existência de políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação. As conclusões destacaram a existência precária de ações efetivas, seja em âmbito governamental, seja por universidades e escolas. As poucas iniciativas identificadas não estabelecem relação entre si e permanecem isoladas, o que retarda a conquista de melhores condições de trabalho docente, permitindo a continuidade de práticas anteriores, uma vez que consolidam um vaivém de posturas, e, assim, pouco se avança em direção à oferta do atendimento adequado, e necessário, ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

**Palavras-Chave:** Competências, Formação Docente, Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação e Educação Inclusiva.

## **Abstract**

REIS, Haydéa M. M. de S.; Mettrau, Marsyl Bulkool (Advisor). **Is Inclusive Education for everybody? The (lack of) teaching formation to High Abilities/Highlygifted in Brazil.** 2006. 268 f. Thesis (PhD in Education) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

This study aimed at the analysis of some aspects related to the teaching formation on Special Education, High Abilities and to the Highlygifted, that make up the necessary and desirable competences to meet the universe of Inclusive Education. The research was characterized by the case study, where academic pedagogic procedures were analyzed related to the formation of professionals on a Post-Graduation Lato Sensu level, from 1999 to 2002, at the Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Being the study of a case it would not permit any generalizations; however, this research favors a critical view on the course accomplishment, raising the relevant aspect which justifies its validation of future and similar initiatives. The Thesis shows the urgent necessity of creating courses on professional formation, which should exist in an adequate and continuous form on post graduation level, as a guarantee of impelling the teaching formation in high school and/or college level. As a consequence, this would enlarge the present low concern with students possessing high abilities or highlygifted in our country. This study also presents exploratory research characteristics, as a result of the lack of studies related to courses on this area in Brasil. Thus, it was necessary an investigation through mixed questionnaires to reveal the existent reality in students and teachers' speeches, considered as subjects in this research. At first a bibliographic review was accomplished about the concept of High Abilities/Highlygifted found in the specialized literature, as well as the concepts of Talent, Precocity and Geniality, the processes of Surveying, Identifying, Enriching Programs and the alternative possibilities of catering in the Brazilian model: Common Classes, Resource Rooms, Itinerant Catering, Acceleration/Advance and Psychological Support. This study also tried to identify through the specialized literature the concepts of competence and learning, establishing a close theoretic methodological relation, based on the analysis of legal documents, directives and training capacity programs, which form the substratum to the social inclusion proposal in the Brazilian educational context. Together with the main investigation, informations were researched on the post-graduation courses about the theme in Brazil, as well as on their support in States, Federal District and Capitals in this country. These researches were made by Internet as well as by direct contact to establish a parallel with the professional field, through the existence of public policies related to High Abilities/Highlygifted. The conclusions enhanced the precarious effective actions existing in the governmental range as well as in universities and schools. The few identified initiatives did not establish a relationship among themselves and stay isolates, delaying the achievement of better working condition for educators, allowing the continuity of some previous practices, as they consolidate comings and goings postures. Therefore there is little advance towards the proper necessary and adequate treatment to the student possessing High Abilities or Highlygifted.

**Keywords:** Competences, Teaching Formation, Special Education-Abilities/Highlygifted and Inclusive Education



## Sumário

### 1. PROBLEMA DA PESQUISA

1.1.	Contextualização .....	21
1.2.	Principais Questões .....	24
1.3.	Relevância do Estudo .....	28
1.4.	Delimitação .....	29
1.5.	Estrutura da Tese .....	30

### 2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A LITERATURA ESPECIALIZADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

2.1.	Altas Habilidades/Superdotação, Talento e Genialidade.....	34
2.2.	Sondagem, Precocidade, Identificação e Programas de Enriquecimento .....	43
2.3.	Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 .....	60
2.4.	Alternativas de Atendimento no Modelo Brasileiro .....	64
2.4.1.	Classes comuns, Salas de Recurso, Atendimento Itinerante e Programas de Enriquecimento .....	68
2.4.2.	Aceleração/Avanço.....	73
2.5.	Políticas e Práticas Educacionais: Cronologia .....	76
2.6.	Associação Brasileira para Superdotados .....	79

### 3. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E EDUCAÇÃO

3.1.	Diferentes conceitos utilizados na abordagem das competências .....	87
3.2.	Gestão por Competências .....	90
3.3.	Teorias de Ensino-Aprendizagem .....	92
3.4.	Aprendizagem e Altas Habilidades/Superdotação .....	96
3.5.	Competências e Educação .....	98

4. METODOLOGIA	
4.1. Tipo de Pesquisa .....	104
4.2. Coleta de Dados .....	105
4.3. Amostra .....	108
4.4. Tratamento dos Dados .....	109
4.5. Limitação do Método .....	112
5. RASTREANDO A DIMENSÃO E A TRAJETÓRIA DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NAS CAPITAIS, DISTRITO FEDERAL E ESTADOS BRASILEIROS	
5.1. Secretarias de Educação Especial .....	113
5.2. Programas de Pós-Graduação em Universidades .....	119
6. HISTÓRICO E CONTEXTO DO LÓCUS DA PESQUISA: O CURSO DE PÓS- GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> EM ALTAS HABILIDADES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	
6.1. Origem do Curso .....	124
6.2. Objetivos do Curso .....	126
6.3. A Estrutura Organizacional .....	126
6.4. A Estrutura Curricular .....	128
6.5. Aspectos Físicos e Administrativos .....	130
6.6. Aspectos Pedagógicos .....	130
6.7. O Projeto Prismah .....	131
6.8. O Corpo Docente .....	133
6.9. O Suporte Teórico .....	134
6.10. O Corpo Discente .....	135
6.11. A Avaliação Educacional .....	137
7. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL: UMA DISCUSSÃO NA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	
7.1. A Difícil Arte de Educar .....	140
7.2. O Desafio Filosófico .....	145

8. O DESAFIO DE PENSAR SOBRE O OUTRO	
8.1. As monografias apresentadas .....	151
8.2. Contribuições da Psicologia Humanista .....	155
9. O DESAFIO DE PENSAR COMO O OUTRO	
9.1. Identificação de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes .....	161
9.2. Ingresso no Curso .....	166
9.3. Estrutura, Conteúdo e Relação Professor-Aluno .....	169
9.4. Importância do Curso, Atividades Profissionais e Contribuições .....	171
9.5. Currículo, Carga horária, Objetivos e Conteúdos .....	174
9.6. Avaliação, Organização e Funcionamento .....	179
9.7. A Contribuição para o Exercício da Prática .....	185
10. O DESAFIO DE PENSAR COM O OUTRO	
10.1. A Concepção do Conceito de Inclusão Social .....	192
10.2. Análise e Discussão dos Resultados no Contexto da Inclusão Social .....	196
11. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	201
REFERÊNCIAS .....	209
APÊNDICE I - Questionário do Estudo Piloto .....	218
APÊNDICE II - Carta de Apresentação .....	223
APÊNDICE III - Termo de Consentimento .....	225
APÊNDICE IV - Carta de Solicitação – Professores .....	227
APÊNDICE V - Carta de Solicitação – Alunos .....	229

APÊNDICE VI - 1º Questionário .....	231
APÊNDICE VII - 2º Questionário .....	236
APÊNDICE VIII – Carta de Apresentação e Questionário enviado às Secretarias de Educação .....	242
APÊNDICE IX - Cursos de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação .....	245
APÊNDICE X - Cursos de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação .....	255
ANEXO I - Mensagem da Secretária de Educação Especial/MEC .....	258
ANEXO II - <i>Folders</i> das Jornadas de Altas Habilidades .....	260
ANEXO III - <i>Folder</i> da 1ª Jornada de Altas Habilidades do Rio de Janeiro .....	265
ANEXO IV - Boletim Técnico-Científico da ABSD Pró-Pensar .....	267

## Lista de Figuras

Figura 1: Modelo Triádico de Superdotação .....	43
Figura 2: Aula Inaugural do Curso de Especialização em Altas Habilidades – 1999 .....	125
Figura 3: Visita de Observação Orientada ao Jardim do Nêgo - Esculturas em terra do Artista Geraldo Simplício -, em Nova Friburgo (1999). .....	128
Figura 4: Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Marsyl Bulkool Mettrau em visita ao Jardim do Nêgo (1999) .....	129
Figura 5: O Artista Nêgo (Geraldo Simplício) em seu Jardim (1999) .....	129
Figura 6: Oficina de Matemática Penta-duíche - Projeto Prismah .....	132
Figura 7: Projeto Prismah – Encontro com as famílias aos sábados .....	133
Figura 8: I Jornada de Altas Habilidades – 1999 – Mesa Grupo Jovem .....	186
Figura 9: IV Jornada de Altas Habilidades – 2002 – Platéia .....	186

## Lista de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição de matrículas por tipo de Necessidade Educacional Especial – 2004 - Total Brasil – Escolas Especiais/Classes Especiais e Escolas Regulares/Classes Comuns .....	114
Gráfico 2: Alunos matriculados .....	135
Gráfico 3: Relação de alunos e conceitos obtidos .....	138
Gráfico 4: Número de disciplinas oferecidas .....	175
Gráfico 5: Carga horária das disciplinas .....	175
Gráfico 6: Percepção de coerência e clareza entre os objetivos das disciplinas e os objetivos do curso .....	176
Gráfico 7: Percepção de coerência e clareza dos conteúdos programáticos das disciplinas com os objetivos do curso .....	176
Gráfico 8: Percepção quanto a relevância técnico-científica dos conteúdos programáticos das disciplinas .....	177
Gráfico 9: Percepção quanto a atualidade técnico-científica dos conteúdos programáticos das disciplinas .....	177
Gráfico 10: Percepção quanto a relação teoria-prática presente no desenvolvimento do currículo do curso .....	178
Gráfico 11: Percepção quanto ao grau de integração do corpo docente ao trabalhar os conteúdos programáticos .....	179
Gráfico 12: Frequência com que os professores avaliaram a aprendizagem dos alunos .....	180
Gráfico 13: Informações, orientações e apoio dados aos alunos .....	184
Gráfico 14: Consideração sobre aplicação de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes adquiridos durante o curso em situação reais (Entrevistas, Palestras, Mesas-Redondas, Visitas Orientadas, Depoimentos, Jornadas, entre outros) .....	187
Gráfico 15: Consideração para executar atividades relacionadas a atuação profissional na área de Educação - Educação Especial Altas Habilidades/Superdotação .....	187

## Lista de Quadros

Quadro 1: Matriz Curricular .....	128
Quadro 2: Relação de alunos matriculados por ano .....	135
Quadro 3: Avaliação-Conceito/Grau correspondente .....	138
Quadro 4: Relação de alunos e conceitos obtidos .....	138
Quadro 5: Monografias - Temas de interesse abordados .....	152
Quadro 6: Relação de Títulos Monográficos .....	153
Quadro 7: Resultado dos questionários enviados aos professores .....	163
Quadro 8: Resultado dos questionários enviados aos alunos .....	164

## Lista de Abreviaturas e Siglas

AAPSA	Associação dos Administradores de Pessoal
ABSD	Associação Brasileira para Superdotados
ADAV	Associação Milton Campos de Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem-dotados
AH	Altas Habilidades
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPUERJ	Centro de Produções da UERJ
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Centro Nacional de Educação Especial    Câmara de Educação Básica
COMBRASD	Conselho Brasileiro para Superdotação
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
DM	Deficiência Mental
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FADERS	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul
FUNECE	Fundação Universidade Estadual do Ceará
IHA	Instituto Helena Antipoff
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPES	Núcleos de Apoio Pedagógico Especializados
NAPPAH	Núcleo de Atendimento à Pessoa Portadora de Altas Habilidades
NEPAH	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades
PAH	Portadores de Altas Habilidades
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PRISMAH	Projeto Refletindo a Inteligência segundo a maximização das Altas Habilidades
PRODEP	Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades



PROPEp	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGEP	Programa de Estudos em Gestão de Pessoas
PUC/CAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
QI	Quociente Intelectual
RH	Recursos Humanos
SR/AH	Salas de Recursos / Altas Habilidades
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SUDERJ	Superintendência de Desportos do Estado do Rio de Janeiro
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR.	Universidade Federal de São Carlos
UGF	Universidade Gama Filho
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESP/MAR	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Marília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNINOVE	Centro Universitário Nove de Julho
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro

UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

## Capítulo 1

### Problema da Pesquisa

A Sociologia do saber nesta área deve ser maximamente ampliada porque inteligência humana e talento são coisas sobre as quais todos falamos e todos possuímos. Afinal, como é visto e como é usado o talento na vida, na escola e na Escola da Vida? Mettrau, 2001.

Este capítulo apresenta o problema da pesquisa considerando sua contextualização; principais questões; relevância; delimitação; e estrutura da Tese.

#### 1.1. Contextualização

O atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação vem sendo, no Brasil, uma preocupação de autoridades governamentais, quanto ao interesse de implementar políticas públicas que favoreçam uma ação integrada entre órgãos públicos e particulares, com vistas em aprimorar a prática do planejamento e da atuação docente, a fim de que se possa promover a adequada qualificação dos recursos humanos.

Estimava-se estatisticamente em 1999, valor divulgado pelo Ministério da Educação, baseado em índices percentuais mundialmente reconhecidos, que a população brasileira continha, aproximadamente, 38,75 milhões de indivíduos talentosos; 1,55 milhão de indivíduos superdotados; e 155 gênios<sup>1</sup>. Índices que não são verificados e identificados em sua dimensão necessária, a fim de que se reconheça e valorize tais potenciais humanos, agentes de contribuição social.

---

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento*. vol. 2. p. 11.

Em proposta de programas para Capacitação de Recursos Humanos em Educação Especial, é comum encontrarmos as seguintes indagações: “Quem são essas crianças? Onde estão? Em que se diferenciam umas das outras? Qual seu real perfil? O que requerem para sua educação e formação? Como se sentem frente ao país que herdaram ao nascer?”<sup>2</sup>.

Somente em 1971, através da LDB 5692/71, art. 9º, pela primeira vez encontramos referência ao superdotado em texto de lei, tornando obrigatório o atendimento especial a lhe ser prestado.

Em 1995, a Secretaria de Educação Especial – SEESP – MEC reedita o documento Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades/Superdotação; Série Diretrizes, anteriormente publicado pelo extinto CENESP - Centro Nacional de Educação Especial (1973-1987) do MEC, atualizando e enriquecendo, não só na terminologia, mas também em seu conteúdo, a partir de recomendações, conclusões e sugestões emanadas tanto do “Plano Decenal de Educação para Todos” quanto de Conferências, Seminários Nacionais e Internacionais, bem como de resultados de pesquisas e análise de programas.

É desta época a utilização do termo “portador de necessidades educativas especiais” pelo então Ministério da Educação e do Desporto – MEC, para identificar as pessoas que precisam receber educação diferenciada em virtude de “[...] sua condição de portador de deficiência auditiva, visual, mental, múltipla, física (anteriormente denominado deficiente), portador de altas habilidades (superdotado), e portador de condutas típicas (portador de problemas de conduta)”<sup>3</sup>.

Como uma tentativa de minimizar as diversas incertezas e dúvidas geradas através dos referidos questionamentos acima citados, o MEC – Secretaria de Educação Especial (SEESP) intensifica, em nível nacional, ações iniciadas em 1973, com a publicação da Série

---

<sup>2</sup> *Ibidem. loc. cit.*

Atualidades Pedagógicas em 1999, oferecendo, como subsídio, um programa que atendesse às questões formuladas, com a finalidade de orientar sobre a caracterização dessa clientela, seu reconhecimento e atendimento. A apresentação do programa dirigido ao professor sinaliza que:

As demandas internacionais dos países desenvolvidos arrastam o Brasil para um processo de globalização. O grande potencial que a população brasileira traz, ainda em processo nato, de superdotação e talento, será para o mercado internacional de valor imensurável. Quando se esgotarem todas as técnicas e mecanismos usuais competitivos, quando materialmente, os países já não dispuserem dos mesmos recursos de hoje para a sustentação do poder, novos caminhos estarão compondo o perfil do mercado.

A superdotação e talento deverão estar sendo explorado cada vez mais, em grande escala, por todos os continentes e em todos os níveis, porque essas vertentes são fatores natos na humanidade e só elas serão capazes e terão condições de auto-regularem o sistema de relação do homem com o planeta.

É preciso que o país comece a trabalhar seus recursos humanos, definindo políticas e promovendo a formação de uma geração que irá sustentar todo o desenvolvimento de uma nova cultura, educação, ciência, tecnologia e recursos humanos. Não estarão em jogo só estratégias e técnicas, mas estarão fluindo, dos próprios seres humanos, os novos caminhos, os modelos, as novas fontes, os novos conhecimentos, enfim o poder humano de criação e renovação. A natureza humana estará aberta como um livro que traz em suas páginas todo o conhecimento de um novo tempo.<sup>4</sup>

Atualmente, está em vigor a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96, que, em seu Capítulo V, arts. 58, 59 e 60, trata especificamente da modalidade Educação Especial. Em seu art. 24, inciso V, alínea c, ao tratar sobre a verificação do rendimento escolar, admite a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” e no art. 59, inciso II, consta a “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Integram-se a esse histórico, as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, buscou-se elaborar o texto próprio para a edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (obrigatória a partir de 2002), em dois grandes temas: “A Organização dos Sistemas de Ensino para o

---

<sup>3</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Altas Habilidades*. p. 5.

<sup>4</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento*. vol. 1. p.13

Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais”; e “A Formação do Professor”.

O Ministério da Educação, em mais uma tarefa de contribuição para a formação dos professores, lançou, em 02 de novembro de 2002, o material “Adaptações Curriculares em Ação: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, através de “[...] um conjunto de textos informativos sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos, juntamente com propostas de atividades, que poderão ser desenvolvidas em classes comuns, contribuindo para o processo de inclusão social”.<sup>5</sup>

A adoção do conceito de “necessidades educacionais especiais” e do horizonte da “educação inclusiva” implica em mudanças significativas, requerendo dos sistemas de ensino, das escolas e das famílias, o desafio de construir coletivamente as condições necessárias ao bom atendimento à diversidade, através do diálogo, da aprendizagem contínua, compartilhando conhecimento para assim, promover o processo de mudança desejável da gestão e da prática pedagógica.

## **1.2. Principais Questões**

Considerando estes trinta e quatro anos em que o atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação é reconhecido oficialmente como obrigatório, meu interesse voltou-se para a busca de respostas que possam esclarecer como tem sido os procedimentos de identificação, programas escolares e aceleração/avanço destes alunos como proposta de atendimento pedagógico. Somados às indagações anteriores que já me referi ainda há pouco, e

---

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. p. 4.

que são expostas e reconhecidas publicamente em programas para Capacitação de Recursos Humanos em Educação Especial, surgiram novos questionamentos por mim formulados, razão deste trabalho de investigação, que podem assim ser expressos: Quem é este aluno com Altas Habilidades/Superdotação? Quem o reconhece como tal? De que forma é operacionalizado o atendimento suplementar para este aluno? Como e quando promover a aceleração/avanço para estes alunos? E, principalmente, como se especializar para identificar alunos com Altas Habilidades/Superdotação?

Este estudo pretende constituir-se em uma tentativa de examinar as práticas/razões dos procedimentos e critérios educacionais adotados na atualidade. Seus objetivos estão voltados também para a pertinência destas ações; especificamente, para compreender a permanência das mesmas em meio a um processo de instabilidade conceitual.

Esta investigação foi motivada inicialmente pela identificação de um problema detectado no âmbito de atuação discente/docente nos últimos nove anos enquanto aluna da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - graduada em Pedagogia/Educação Especial, Mestre e Doutoranda Educação/Educação Especial - Altas Habilidades, além de professora contratada para o curso de Pedagogia desta mesma Universidade.

A formação docente hoje, seja em nível médio e ou em graduação, quando muito, tem se limitado à oferta de uma carga horária mínima em disciplinas oferecidas nos cursos de formação de professores/licenciaturas para estudo de questões sobre Altas Habilidades/Superdotação em abordagens suplementares para uma proposta inclusiva de educação atendendo aos aspectos legais vigentes. Desta forma, será que atende?

Quase sempre esta carga horária se dá através de convites aos especialistas para palestras, ou seja, um breve momento de ação complementar informativa durante as aulas ministradas nestes cursos. Não desconsidero a boa intenção destes convites, porém me preocupa o fato de que, se a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - 9394/96

“garante o atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação em rede regular de ensino”, não deveríamos estar mais atentos à formação desse profissional, de maneira mais intensa, com maior capacitação também nesta área, prevendo currículo? Como atender à legislação sem formação profissional para tal?

Pensar nisto implicou necessariamente, pensar antes: temos profissionais habilitados em Educação Especial com formação em Altas Habilidades/Superdotação no país, em nível de Pós-Graduação – Especialização, Mestrado e/ou Doutorado, atuando como professores em nível médio curso Normal<sup>6</sup> e em Graduação: Pedagogia e Licenciaturas?

Esta indagação me levou a refletir sobre esta realidade. Após um período de busca por informações, especialmente em grande rede sobre a existência de cursos na área de Educação Especial/Altas Habilidades, em nível de Pós-Graduação no país, quando constatei que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro era a pioneira em oferecer curso presencial específico nesta habilitação em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* por quatro anos consecutivos<sup>7</sup>.

Procurava confirmação para as seguintes hipóteses: os cursos não são oferecidos porque não existem perspectivas de campo para atuação desses profissionais; ou, o campo de trabalho com Altas Habilidades/Superdotação não se fortalece porque não temos cursos que habilitem profissionais para atuarem.

Sobre o campo de atuação para estes profissionais, tanto a literatura especializada quanto a legislação em vigor reconhecem a existência de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, quando sinalizam para a necessidade de atendimento especial, indicando o percentual existente na população, possível de ser encontrado.

---

<sup>6</sup> Formação ainda admitida pela LDB 9394/96.

<sup>7</sup> A PUC do Rio Grande do Sul ofereceu, somente em 1981, curso de especialização presencial em Educação do Superdotado, porém não logrou continuidade. Hoje, o Programa de Pós-Graduação em Educação oferece curso de Educação Inclusiva.



O atendimento global a estes alunos na rede regular de ensino por profissionais capacitados, sequer pode ser vislumbrado se não transformarmos esta realidade. Pensar em capacitação em serviço para professores que atuam na educação básica é utopia, porque o sistema não pára em sua totalidade. Quando muito, contempla uma minoria de professores, os vendo como multiplicadores, o que na prática ocorre em dimensão bem inferior ao esperado.

A Tese indica a necessidade de criação de cursos de habilitação profissional, de forma contínua e adequada, em nível de Pós-Graduação, como garantia para impulsionar a formação de professores em nível de Graduação e/ou Ensino Médio, ampliando, como conseqüência, a desprovida oferta de atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação no país. Indica ainda que a continuidade de padrões e tendências de atendimento, programas escolares e aceleração/avanço estão sendo desenvolvidos timidamente em território brasileiro e que, portanto, investir em formação é imprescindível para reverter tal situação.

Sem esse investimento na formação de especialistas, as práticas pedagógicas tenderão a continuar sendo coerentes com as concepções e sistemas de ensino, condições de trabalho e algumas subjetividades, intuições e modos de pensar dos professores, em função de lacunas em suas formações e desconhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação.

Isto me predispôs a estudar sobre quais são as competências necessárias para o trabalho docente em Educação Especial/Altas Habilidades, expressas nos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, descritos pelos professores e alunos do 1º curso de Especialização em Altas Habilidades no Brasil<sup>8</sup> oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (no período de 1999 a 2002), para definir o campo teórico no qual se insere a formação nesta área de conhecimento e o conceito de competência utilizado.

---

<sup>8</sup> A mensagem da secretária de educação especial/MEC Profª Marilene Ribeiro dos Santos em 23 de março de 1999, enviada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro parabeniza a iniciativa da instituição pela proposta do 1º curso de Especialização em Altas Habilidades no Brasil que ora se concretizava. Sobre esta mensagem o texto poderá ser lido na íntegra no Anexo I, fl. 257-258.

### **1.3. Relevância do Estudo**

É, pois, mister, o estudo sobre como proceder para identificação, programas escolares e aceleração/avanço para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, a fim de que se possa definir posturas pedagógicas frente a esta realidade – em qual faixa etária vem ocorrendo com maior frequência esta ação pedagógica, quem a promove, em que consiste suas preocupações (professores/equipe pedagógica/psicólogos/direção/sistemas de ensino); investigar aspectos relevantes das tomadas de decisão e possíveis conseqüências destes atos; reconhecer através da fala dos sujeitos e seus familiares o “sentimento” por vivenciar esta experiência e; formular sugestões relacionadas com um melhor procedimento frente às novas situações que possam vir a surgir.

A insuficiência de informações divulgadas e/ou publicadas sobre como tem sido, em redes regulares de ensino no país, as ações das políticas públicas; para se estabelecer um paralelo quanto ao que se espera da formação nesta área, me levou a uma pesquisa que denominei como pesquisa suporte.

Este trabalho, realizei de forma concomitante ao Estudo de Caso, colhendo dados e/ou informações junto aos dirigentes de Educação Especial dos Estados no Brasil, além das Secretarias Municipais das Capitais e Distrito Federal, visando identificar a dimensão e a trajetória das Altas Habilidades/Superdotação a fim de que pudesse compor um levantamento sobre a situação atual no Brasil. a respeito de índices de identificação, atendimento, programas oficiais realizados e procedimentos de aceleração/avanço para alunos com tais indicadores; que tenham sido compilados e/ou registrados.

Este passo foi primordial para que eu pudesse validar e avaliar a importância dos resultados quanto à pesquisa de campo junto ao curso de Especialização em Altas Habilidades oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro como parâmetro inicial para futuras

discussões sobre a necessária urgência de formação profissional nesta área; uma vez que, em consulta, especialmente em grande rede, constatei o pioneirismo desta Universidade em oferecer curso presencial específico nesta habilitação em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* por quatro anos consecutivos<sup>9</sup>.

#### **1.4. Delimitação**

O propósito deste estudo esteve vinculado à possibilidade de analisar as competências necessárias e identificadas para o desenvolvimento do trabalho docente em Educação Especial – Altas Habilidades/Superdotação, expressas nos conhecimentos, habilidades e atitudes, descritos pelos professores e alunos do curso de Especialização em Altas habilidades/UERJ, para definir o campo teórico no qual se insere a formação nesta área de conhecimento e o conceito de competência utilizado.

Esta análise se restringiu, inicialmente, ao conceito de competência, não foram avaliadas nem a pertinência das competências listadas, nem as conseqüências de suas aplicabilidades. Apenas quanto ao conceito emergente, foi efetuada sua validação frente à literatura especializada e as respostas obtidas através dos sujeitos.

Deve ser ressaltado, nesse sentido, que o estudo se vinculou estritamente ao desenvolvimento de competências humanas/técnicas relacionadas, a partir da literatura especializada, indicada como referência bibliográfica nas ementas do curso, consultadas durante a pesquisa documental, e que, portanto, não foi intenção deste estudo examinar a sua adequação à estrutura da rede regular de ensino, não obstante estes aspectos estarem ligados às percepções das pessoas.

---

<sup>9</sup> Conforme descrito na nota 9, a PUC do Rio Grande do Sul ofereceu curso de especialização presencial em Educação do Superdotado, somente em 1981.

Visou, também, obter informações sobre a existência do curso: currículo; organização e funcionamento; e a contribuição para o exercício da prática a fim de que pudesse oferecer subsídios para adequar e ou aperfeiçoar alguns aspectos em relação ao perfil do profissional desejado; bem como facilitar a melhoria do planejamento para futuros cursos nesta área.

Este trabalho pretendeu, ainda, identificar a dimensão e a trajetória das Altas Habilidades/Superdotação nos Estados Brasileiros, Distrito Federal, Capitais Estaduais e Universidades, com a intenção de compor um levantamento sobre a situação atual no Brasil. Tratou-se, exclusivamente, de um levantamento estatístico, com indicadores circunstanciais, para compreender a existência de perspectivas de campo para atuação desses profissionais.

Também não foi verificado se os respondentes (alunos) desenvolveram ou não as competências, conforme pretendido pela Coordenação, para atividade profissional compatível. Entretanto, através do desempenho durante o curso, aproveitamento e produção científica, e, conforme avaliação dos professores durante todo o processo de sua existência, como também da elaboração monográfica, ficou evidente o engajamento dos alunos para com o envolvimento das Altas Habilidades/Superdotação.

## **1.5. Estrutura da Tese**

Este trabalho apresenta-se dividido em onze capítulos sendo o último destinado às Conclusões e Considerações Finais.

O primeiro deles corresponde à esta introdução onde exponho a opção pelo tema em pauta fornecendo resumidamente uma visão geral do estudo realizado, situo o “Problema da Pesquisa” no contexto trabalhado, esclareço os objetivos estabelecidos e evidencio de que forma espero que este estudo ofereça contribuição.

Para dar conta das questões iniciais, no segundo capítulo, “Altas Habilidades/Superdotação e a Literatura Especializada no contexto da Educação Especial Brasileira”, examino preliminarmente, através de referencial teórico indispensável à abordagem do objeto deste trabalho, o conceito de Altas Habilidades/Superdotação encontrado na literatura especializada, bem como as análises dos estudos dos autores que descrevem os conceitos de Talento, Precocidade e Genialidade; os processos de Sondagem, Identificação, Programas de Enriquecimento, e as possibilidades/alternativas de atendimento no modelo brasileiro: Classes Comuns, Salas de Recurso, Atendimento Itinerante, Aceleração/Avanço e Acompanhamento Psicológico. Apresento ainda políticas públicas e educacionais referentes às crianças e jovens com Altas Habilidades/Superdotação em diferentes países. Descrevo a cronologia da Educação para as Altas Habilidades/Superdotação no Brasil e contextualizo os aspectos legais e publicações oficiais que a amparam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>10</sup> para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena, apresentam nos seus arts. 3º e 6º, a expressão “competência” escrita dezesseis vezes. Portanto, para compor o terceiro capítulo intitulado “Competências Profissionais e Educação”, avancei um pouco mais em minhas indagações e lancei mão de um referencial teórico que desse conta de compreender a relação entre competência profissional e educação.

Para tal estudo foi necessário conhecer a trajetória da evolução histórica da abordagem das competências, diferentes conceitos utilizados e até investigar sobre forma de gerir competências. A utilização do termo gestão pode significar resgatá-lo do caráter humano e sobrepô-lo ao aspecto técnico no âmbito do relacionamento entre pessoas. Uma das questões mais difíceis na gestão de pessoas é definir e avaliar o desempenho. Neste sentido foi necessário estabelecer relação com outro conceito, o de aprendizagem e assim o fiz.

---

<sup>10</sup> Foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação em 18 de fevereiro de 2002

No quarto capítulo, “Metodologia”, descrevo os passos e apresento as opções e trajetórias da investigação. Nele concilio os interesses da proposta com a tipologia estudo de caso sobre o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Altas Habilidades – UERJ, através de uma coleta documental, no universo histórico e contextual do lócus da pesquisa, onde reúno informações sobre a coleta de dados e o tratamento dos mesmos, a amostra definida e a limitação do método.

“Rastreamento a Dimensão e a Trajetória das Altas Habilidades/Superdotação nas Capitais e Estados Brasileiros”; foi com esta intenção que redigi o quinto capítulo - ele corresponde a um levantamento, inicialmente estatístico em que procuro mapear o Brasil, através de informações coletadas junto às Secretarias de Educação dos Estados e Distrito Federal sobre índices de identificação, atendimento, programas oficiais realizados e procedimentos de aceleração/avanço para alunos com tais indicadores; que tenham sido compilados e ou registrados por estes órgãos oficiais; como também corresponde, a um segundo levantamento estatístico, desta vez sobre programas de Pós-Graduação que oferecem formação nesta área do conhecimento.

O sexto capítulo apresenta o “Histórico e Contexto do Lócus da Pesquisa: O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Altas Habilidades da UERJ”. Inicialmente, numa pesquisa documental focada no curso oferecido no período de 1999 a 2002, descrevo os objetivos do curso; a estrutura organizacional; a estrutura curricular; os aspectos físicos, administrativos e pedagógicos; a constituição do corpo docente e discente; o suporte teórico; e a forma de avaliação educacional adotada.

Antes de ingressar o leitor no contexto analítico da pesquisa, no sétimo capítulo “Formação Profissional: uma Discussão na Área de Altas Habilidades/Superdotação”, provooco uma reflexão filosófica acerca da formação docente e da atuação profissional voltada

para a promoção da autonomia, considerando valores em contextos sociais, políticos e econômicos.

No oitavo capítulo, “O Desafio de Pensar sobre o Outro”, examino a produção acadêmica dos alunos do curso analisado, através do material disponível em vídeo, fotos e impressos, inclusive as monografias, tendo um olhar com vistas na Psicologia Humanista.

O nono capítulo, “O Desafio de Pensar como o Outro”, corresponde à análise dos conteúdos dos questionários respondidos pelos professores e alunos do curso de Especialização em Altas Habilidades, contendo suas opiniões sobre o contexto e realização do referido curso, bem como suas apreciações, críticas e sugestões.

A seguir, no décimo capítulo, “O Desafio de Pensar com o Outro”, analiso a questão da formação docente para Educação Especial, à luz dos dados sobre o contexto social e político, bem como do referencial teórico que embasou a pesquisa no horizonte vislumbrado da inclusão social.

Nas “Conclusões e Considerações Finais” emito parecer sobre este trabalho considerando como centrais algumas categorias de análise que emergiram ao longo de sua produção; a existência de ações efetivas, seja em âmbito governamental, seja por universidades e escolas; e as poucas iniciativas identificadas que não estabelecem relação entre si e permanecem isoladas, o que retarda a conquista de melhores condições de trabalho docente.

## Capítulo 2

# Altas Habilidades / Superdotação e a Literatura Especializada no Contexto da Educação Especial

As diferentes expressões da inteligência humana (uma e não múltiplas) estariam agrupadas em três grandes possibilidades: a cognição (o conhecer), a criação (o criar) e a emoção (o sentir) (Mettrau, 1995b). (...) Só o homem conhece e sente aquilo que cria. Assim, a criatividade é também uma dimensão da inteligência humana, e todos a possuímos, variando apenas os níveis de intensidade da motivação de seu uso. (...) Não existe inteligência emocional, mas sim, emoção na inteligência. É sabido que muitas pessoas deixam de expressar/demonstrar a sua inteligência quando estão bloqueadas por problemas ou situações difíceis. Mettrau, 2000

Este capítulo apresenta a revisão bibliográfica realizada a respeito dos conceitos de Altas Habilidades/Superdotação, Talento e Genialidade; as Alternativas de atendimentos nos modelos Internacional e Brasileiro e a Cronologia das Políticas e Práticas Educacionais em nosso país.

### 2.1.

#### Altas Habilidades/Superdotação, Talento e Genialidade

Crianças e jovens, muitas vezes, mesmo considerando a precocidade não manifestam toda sua capacidade. Portanto, para as evidências das Altas Habilidades/Superdotação é necessário constância de elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho.

A nomenclatura tem se constituído, ao longo do tempo, em fonte de polêmica, devido à diversidade de pontos de vista de especialistas na área: Altas Habilidades (Conselho Europeu); Superdotação ou Talentos (Conselho Mundial).



Até mesmo os documentos oficiais, mais especificamente os Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial Área de Altas Habilidades<sup>11</sup> não deixam clara a opção pela nomenclatura, apesar do mesmo apresentar o título de *Área de Altas Habilidades* conforme acima citado. No concernente à caracterização dos tipos de educando portadores<sup>12</sup> de Altas Habilidades/Superdotados foi possível fazer a seguinte leitura:

Crianças e jovens ainda estão em processo de desenvolvimento e muitas vezes, apesar de sua precocidade, não efetivam todo o seu potencial. Nessas faixas etárias, geralmente, apenas começam a se evidenciar suas ALTAS HABILIDADES. Daí serem consideradas PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS e não ainda superdotados.<sup>13</sup> (grifo no original)

O entendimento que tenho da citação acima me fez buscar, na literatura especializada, uma definição que pudesse explicar melhor esta afirmação. Lamentavelmente, não encontrei explicações que esperava. A redação tal qual se apresenta não só caracteriza a falta de opção por uma nomenclatura específica, como cria uma própria terminologia, permitindo a inferência de que os Portadores de Altas Habilidades/Superdotados estariam em um estágio anterior ao dos Superdotados. A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de Altas Habilidades/ Superdotados os educandos que:

[...] apresentarem 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 as artes e capacidade psicomotora.<sup>14</sup>

Dos tipos mencionados no documento e referidos acima, também considerados nas classificações internacionais, destacam-se os seguintes:

- Tipo Intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento; capacidade de pensamento abstrato para fazer associações; produção ideativa; rapidez do pensamento;

<sup>11</sup> Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial*.

<sup>12</sup> A expressão portadores era utilizada nesta época, por isso mantive a redação original do documento.

<sup>13</sup> Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial*. p. 17.

<sup>14</sup> *Ibidem. loc. cit.*

juízo crítico; independência de pensamento; compreensão e memória elevadas; e capacidade de resolver e lidar com problemas.

- Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, de atenção, de concentração, de rapidez de aprendizagem; boa memória; gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; e capacidade de produção acadêmica.
- Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade; imaginação; capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem dos fatos; e facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade.
- Tipo Social - revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal; atitude cooperativa; sociabilidade expressiva; habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais; percepção acurada das situações de grupo; capacidade para resolver situações sociais complexas; e alto poder de persuasão e de influência no grupo.
- Tipo Talento Especial - pode se destacar tanto na área das artes plásticas e musicais como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.
- Tipo Psicomotor - destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade; agilidade de movimentos; força; resistência; controle; e coordenação motora.

Segundo Landau (1990)<sup>15</sup>, a palavra talento, em muitas línguas é sinônimo de “presente, dom”. Em hebraico, significa “ser favorecido com”. Na língua inglesa “*gifted*” corresponde a

---

<sup>15</sup> LANDAU, Érika. *A Coragem de ser Superdotado*. p. 9.

talentoso e, nos países de língua latina, o termo equivale a superdotação. Em seu entendimento, esses conceitos deterministas têm, muitas vezes impedido que as pessoas possam atualizar seus potenciais a ponto de oferecer uma efetiva contribuição à sociedade. A autora acredita na existência de três níveis diferentes da capacidade humana: talento, superdotação e genialidade, e assim se expressou quanto a estes:

O talento manifesta-se num campo específico de interesse do indivíduo. A superdotação constitui um aspecto básico da personalidade da pessoa talentosa, que lhe propicia revelar seu talento num nível superior, de maior abrangência, tanto cultural quanto social. A genialidade é um fenômeno raro na humanidade que abriga um grande número de manifestações, incluindo o talento do superdotado, cuja compreensão e/ou realização se observa em âmbito mundial.<sup>16</sup>

Como conclusão, Landau (1990) afirma que se não houver incentivo, a superdotação não se manifestará e a genialidade não se realizará. Portanto, para um indivíduo com alto nível de inteligência, não justificaria uma descrição de superdotação, ele manifesta uma característica que deve primeiro passar por um processo, para depois chegar à superdotação.

Ao analisarmos as duas abordagens de pesquisa sobre inteligência<sup>17</sup>, entenderemos que a genotípica vê na hereditariedade a forma de moldar a inteligência, enquanto que, a outra, a fenotípica, atribui também em igual valor, à influência do ambiente tanto quanto da hereditariedade, papéis importantes na formação intelectual humana.

Os adeptos da escola genotípica, respaldados pela definição de Binet em que a inteligência é aquilo revelado pelo resultado de um teste de inteligência (Q.I.) acreditam que tais resultados dependem somente de fatores hereditários. Estas interpretações os levam, muitas vezes, às convicções de superioridade da inteligência de alguns homens sobre seus semelhantes.

Já os partidários da segunda escola argumentam que o meio ambiente, na mesma proporção que a carga genética, exercem influência sobre a inteligência humana. Landau (1990) explicita que “[...] para eles, o Q.I. é reflexo do conhecimento acadêmico, da prática

---

<sup>16</sup> *Ibidem.* p. 10.

para adquiri-lo; da motivação para a produção intelectual, da capacidade verbal e espacial – ou seja, são habilidades e características muito influenciadas pelo meio cultural”<sup>18</sup>.

Piaget (1951) *apud* Landau (1990)<sup>19</sup> descreve inteligência como “[...] a capacidade do indivíduo para processar e desenvolver o conhecimento”. Pensar desta forma significa considerar o desenvolvimento da inteligência como algo individual. Conforme Anastasi (1976) *apud* Landau (1990), ocorreu uma mudança em relação aos testes de inteligência:

Acreditava-se a princípio que o Q.I. permanecia estável ao longo da vida. Hoje sabemos que inteligência é um conjunto de fatores complexo e ativo, longe de permanecer estático. [...] Podemos então concluir que os testes de inteligência não constituem o único critério de superdotação, uma vez que o próprio quociente não é estável, especialmente quanto a crianças pequenas, e está sujeito a alterações. A inteligência vai sendo formada com o passar dos anos e uma das explicações concernentes pode ser encontrada na influência cumulativa do ambiente sobre o desenvolvimento intelectual.<sup>20</sup>

Compreender o conceito de Altas Habilidades/Superdotação no campo da Educação implica, necessariamente, em identificar dois pontos de vista que permeiam este universo. De um lado, uma definição conceitual associada a uma visão conservadora que inclui apenas áreas acadêmicas em detrimento a outras áreas, como música, artes, liderança, expressão criativa e relacionamento interpessoal.

Uma definição desta natureza corre o risco também de limitar o grau ou nível de excelência de um indivíduo frente a critérios estabelecidos como fator de corte para padrões de comportamentos esperados. Tal restrição pode limitar o número de áreas específicas de desempenho consideradas elegíveis socialmente.

Sternberg (1981)<sup>21</sup> considera o termo Altas Habilidades equivalente ao termo Superdotação. Segundo o autor, ele corresponde a um elenco de características específicas que se apresentam de forma notável, consistente e permanente no indivíduo, proporcionando-

---

<sup>17</sup> Apesar de não ser do foco de interesse, deste trabalho, discutir sobre o conceito de inteligência, fez-se necessário breves considerações sobre estudos anteriores para a compreensão da inter-relação entre inteligência e Altas Habilidades/Superdotação.

<sup>18</sup> LANDAU, Erika. *op. cit.* p. 11.

<sup>19</sup> *Ibidem. loc. cit.*

<sup>20</sup> *Ibidem. loc. cit.*

<sup>21</sup> STERNBERG, G. J. *People's conceptions of intelligence. passim.*

lhe certo destaque em algum campo do conhecimento e/ou realização, que variam desde atividades notadamente intelectuais, como a pesquisa científica e a produção literária, até a resolução eficiente e criativa de questões corriqueiras, tais como planejamento e relação com o outro.

Uma definição mais aberta, apesar de representar um avanço teórico ao expandir o conceito de Altas Habilidades/Superdotação, também introduz, segundo Renzulli e Fleith (2002)<sup>22</sup> as seguintes preocupações teóricas: “[...] a questão dos valores (como nós definimos operacionalmente conceitos mais amplos de superdotação?), e o velho problema da subjetividade na mensuração”.

A questão dos valores recentemente tem sido solucionada, uma vez que, ainda segundo os autores, poucos educadores têm adotado rigidamente uma definição de Altas Habilidades/Superdotação puramente acadêmica ou baseada no QI. Atualmente, considerar os talentos e a utilização de critérios para identificá-los tem representado a tônica do movimento da educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Outra constatação refere-se ao fato de que grande parte das pessoas não tem dificuldade em aceitar uma definição que inclua a maioria das áreas de atividade humana, que se manifestam sob formas de expressão socialmente úteis.

Quanto ao segundo aspecto, à subjetividade na mensuração, este não é um problema tão fácil de ser resolvido. Se consideramos que a definição de Altas Habilidades/Superdotação se estende para além das habilidades claramente refletidas nos testes de QI, englobando também a aptidão e a realização acadêmica, faz-se mister dar menos ênfase à precisão na medição do desempenho e do potencial, e, ao contrário, valorizar a tomada de decisão de pessoas qualificadas, frente à inclusão dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação nos programas especiais de atendimento.

---

<sup>22</sup> RENZULLI, Joseph S.; FLEITH, Denise. *O modelo de enriquecimento escolar*. p. 11.

Reconhecer a importância da subjetividade implica, necessariamente, em reconhecer um espectro mais amplo de habilidades humanas, e, em consequência, definir propostas de atendimento através de programas de enriquecimento, cujos processos de seleção não sejam restritos somente a testes objetivos.

A estreita relação entre inteligência e Altas Habilidades/Superdotação requer, inicialmente, a compreensão da dificuldade histórica de se definir inteligência, e, conseqüentemente, o grande problema de se adotar um conceito unitário de Altas Habilidades/Superdotação.

Opto neste momento por examinar duas categorias amplas de superdotação encontradas na literatura: superdotação escolar e superdotação criativa-produtiva. Para Renzulli & Fleith (2002)<sup>23</sup> é relevante enfatizar que: “[...] ambos os tipos são importantes; usualmente há interação entre os dois tipos; e programas especiais deveriam encorajar ambos os tipos de superdotação, bem como promover numerosas ocasiões de interação entre eles”.

Os autores afirmam que a superdotação escolar é o tipo mais facilmente avaliado pelos testes de Q.I. e/ou outros testes de habilidades cognitivas, o que o torna o tipo mais freqüentemente usado na identificação de alunos que irão participar de programas especiais. Isto ocorre devido ao fato de que determinadas habilidades medidas nos testes de Q.I. e de aptidão são as mais valorizadas em situações de aprendizagem na escola. Ou seja: “[...] as tarefas requeridas nos testes de habilidades são similares às que os professores solicitam na maioria das situações de aprendizagem escolar”<sup>24</sup>.

Pesquisas revelam que os estudantes que apresentam um resultado alto nos testes de Q.I. certamente irão obter notas altas na escola e que tais habilidades demonstradas através de aprendizagem escolar permanecerão estáveis ao longo de sua trajetória acadêmica.

---

<sup>23</sup> *Ibidem* p.13

<sup>24</sup> *Ibidem. loc. cit.*

Os resultados destas pesquisas levaram autores como Renzulli, Smith & Reis (1982)<sup>25</sup> e Reis, Burns & Renzulli (1992)<sup>26</sup> a proporem a compactação curricular; procedimento usado para modificar o conteúdo curricular regular visando sua adaptação aos alunos que dominam o conteúdo ministrado num ritmo e nível de compreensão mais avançados. Esta grande preocupação dos autores se deu com o objetivo de atender às conclusões óbvias sobre superdotação escolar: sua existência em graus variados e sua identificação por meio de técnicas de avaliação padronizadas.

Outras e novas técnicas de aceleração/avanço deveriam estar presentes nos programas escolares, sendo assim respeitadas as diferenças individuais, claramente manifestadas no desempenho em sala de aula e/ou nos resultados de avaliação proferidos por profissionais capacitados.

Entretanto, resultados de testes de Q.I. e outras medidas de habilidade cognitiva contribuem apenas para uma visão limitada da oscilação evidente em notas escolares. Os autores nos convencem de que estes resultados não nos contam tudo sobre Altas Habilidades/Superdotação criativa-produtiva.

A superdotação criativa-produtiva corresponde àqueles aspectos da atividade e envolvimento humanos nos quais se “[...] enfatiza o desenvolvimento de materiais e produtos originais, intencionalmente elaborados para produzir um impacto numa ou mais audiências alvo”<sup>27</sup>.

Os autores afirmam que, para promover a superdotação criativa-produtiva, deve-se organizar situações de aprendizagem que enfatizam o uso e a aplicação da informação (conteúdo) e as habilidades de pensamento (processo) de uma maneira integrada, indutiva e orientada para problemas reais.

---

<sup>25</sup> RENZULLI, Joseph S.; SMITH, L. H., REIS, S. M. *Curriculum Compacting: An Essential Strategy for Working with Gifted Students*.

<sup>26</sup> REIS, S. M.; BURNS, D.; RENZULLI, Joseph S. *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*

A diferença da abordagem criativa-produtiva para a escolar encontra-se no fato de que a segunda tende a enfatizar a aprendizagem dedutiva, o treino estruturado no desenvolvimento de processos de pensamento, enquanto que a primeira busca encorajar a habilidade de abordar problemas e áreas de estudo que tenham relevância pessoal para o estudante e que possam ser dimensionados em diferentes níveis de desafio da atividade investigativa.

Tanto quanto os autores, também penso que organizar a escola nesta perspectiva nos obriga a definir papéis que professores e alunos devem desempenhar na solução destes problemas. Na educação geral, tal preocupação tem sido incorporada sob uma variedade de conceitos tais como teoria construtivista, aprendizagem significativa, aprendizagem por descoberta, aprendizagem baseada em problemas e avaliação de desempenho.

Uma revisão da literatura sinaliza que existe muito mais a ser identificado no potencial humano do que as habilidades reveladas nos testes de inteligência, aptidão e desempenho acadêmico. Renzulli & Fleith (2002)<sup>28</sup> nos desafiam à seguinte reflexão:

[...] a história não se lembra de pessoas que meramente obtiveram um bom resultado nos testes de QI ou daqueles que aprenderam muito bem as lições. A definição de superdotação (...), a qual caracteriza a superdotação criativa produtiva e serve como parte da filosofia do Modelo Triádico de Enriquecimento, é a concepção dos três anéis (Renzulli, 1978, 1986). Esta concepção destaca a interação de três elementos básicos: habilidade geral acima da média, altos níveis de criatividade e envolvimento com a tarefa. Indivíduos superdotados e talentosos capazes de desenvolver esta combinação de elementos numa dada área de desempenho humano, ou capazes de desenvolver uma interação entre eles, requerem uma variedade de oportunidades e serviços educacionais que normalmente não são oferecidos na programação instrucional regular.

Os autores defendem a idéia de que os comportamentos superdotados podem ser desenvolvidos por meio de oportunidades sistemáticas de enriquecimento descritas no Modelo Triádico de Enriquecimento<sup>29</sup>. Este modelo, entretanto, apresenta-se incompleto à medida que

---

<sup>27</sup> RENZULLI, Joseph S.; FLEITH, Denise. *op. cit.* p. 14.

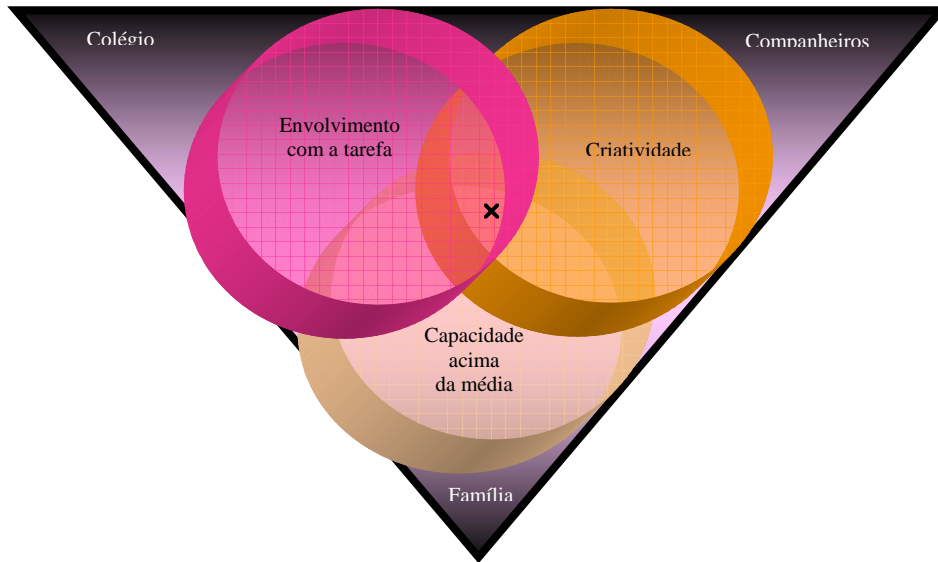
<sup>28</sup> *Ibidem* p.15

<sup>29</sup> O Modelo Triádico de Enriquecimento foi elaborado com o objetivo de encorajar a produtividade criativa em jovens expondo-os a vários tópicos, áreas de interesse e campos de estudo e, posteriormente, treinando-os a aplicar conteúdos avançados, habilidades técnicas e metodologias a áreas de interesse escolhidas por eles. Neste sentido, três tipos de enriquecimento são incluídos no Modelo Triádico: Tipo I - Atividades Exploratórias (interesse dos alunos em relação a tópicos e assuntos novos diferentes do currículo regular); Tipo II - Atividades de Treino de Grupo (materiais, métodos e técnicas instrucionais envolvendo níveis superiores do pensamento); e Tipo III - Investigação de Problemas Reais Pequenos Grupos ou Individualmente (possibilitar que os alunos de



necessitamos inserir o indivíduo em seu contexto social, segundo Van Boxtel e Mönks (1992)<sup>30</sup> devido à influência que a escola, a família e os companheiros (amigos) exercem no desenvolvimento e expressão de potencialidades.

**Figura 1: Modelo Triádico de Superdotação**



## 2.2. Sondagem, Precocidade, Identificação e Programas de Enriquecimento

A sondagem, vista enquanto processo de aquisição de possíveis indicadores relacionados à superdotação e ao talento, constitui a primeira etapa de um processo de caracterização<sup>31</sup>. Esta ação docente tem por finalidade dotar o profissional de informações que o instrumentalize na análise e na observação de perfis específicos.

---

tornem Investigadores de um problema real, usando, para tal, métodos adequados de pesquisa). Diagrama também chamado modelo dos anéis.

<sup>30</sup> VAN BOXTEL, H. W.; MÖNKS, F. J. *General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. passim.*

Franz J. Mönks é reconhecido internacionalmente pelos sua contribuição na área da superdotação. Foi Vice-presidente do World Council for Gifted and Talented Children (WCGT) O seu nome está ligado, sobretudo, à Universidade de Nijmegen e ao Center fo the Study of Giftedness, ambos na Holanda. Presidiu vários anos ao European Council for High Ability (ECHA), criou o Diploma Europeu de Pós Graduação em Sobredotação. Consultor de várias instituições privadas e governamentais, nomeadamente no espaço europeu e sul-americano.

<sup>31</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento.* vol. 1. p. 204-210.

Observar alguns traços diferenciados no desenvolvimento da criança de 0 a 4 anos de idade é tarefa de suma importância, tanto para pais e ou familiares, quanto para profissionais de educação. É necessário ressaltar que acompanhar o processo de observação implica necessariamente em conhecer as etapas de desenvolvimento infantil e sua estrutura evolutiva, para que assim seja possível o reconhecimento de ações e comportamentos que sugerem diferenças manifestadas como indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

A literatura especializada indica que podemos utilizar, para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação, escalas de avaliação do comportamento de crianças<sup>32</sup> através do Inventário Renzulli-Smith<sup>33</sup>, que devem ser respondidas por pais e professores. Estas escalas são instrumentos cuidadosamente elaborados e usados para avaliar características como: atitudes, ajustes, atividades, personalidades e outras características de indivíduos em um grupo que possuam as características em estudo (Feldhusen e Jarwan, 1993<sup>34</sup>; Tuttle, Becker e Souza, 1988<sup>35</sup>).

Ainda são muitas as dificuldades para identificação dessas crianças através de testes, em virtude dos mesmos não estarem validados para a população-alvo. Assim, muitos autores reiteram a utilidade de escalas de medidas e listas bem estruturadas como parte de um sistema de multi-identificação de Altas Habilidades/Superdotação pré-escolar (Eby e Smutny, 1990<sup>36</sup>; Feldhusen e Jarwan, 1993<sup>37</sup>; Smutny e Blockson, 1990<sup>38</sup>).

---

<sup>32</sup> Encontram-se publicados, nos Anais (1999) do XI Seminário Nacional da Associação Brasileira para Superdotados (1996), os resultados de um estudo que verificou, através de um inventário aplicado a pais e professores, se os mesmos tinham igual percepção acerca da criança. A pesquisa revelou não encontrar correlação entre as respostas de ambos. Participaram 178 pais e 178 professores de crianças entre 3 anos e 6 meses a 4 anos e 11 meses, que freqüentavam alguma instituição (creche, maternal, pré-escola). Para explorar de outro modo o estudo, foi repetido a análise com a prova de Wilcoxon que confirmou os resultados obtidos anteriormente. PUC-RS estudo realizado por Elisabete Beatriz Maldaner

<sup>33</sup> RENZULLI, Joseph S.; SMITH, L.H. *The Young Gifted Child*.

<sup>34</sup> FELDHUSEN, J.F.; JARWAR, F. A. *Identification of gifted and talented youth for educational programs. passim.*

<sup>35</sup> TUTTLEE, F. B.; BECKER, L. A.; SOUZA, J. A. *Characteristics and identification of gifted and talented students. passim.*

<sup>36</sup> EBY, J.W.; SMUTNY, J.F. *A Thoughtful overview of gifted education. passim.*

<sup>37</sup> FELDHUSEN, J.F.; JARWAR, F. A. *op. cit. passim.*

<sup>38</sup> SMUTNY, J. F.; BLOCKSON, R. H. *Education of the gifted. passim.*

A Escala de Medida para Características Comportamentais de Estudantes Superiores, de Renzulli, consiste em dez escalas de medida que podem ser usadas por pais e professores na identificação de sujeitos com características superiores. As escalas incluem capacidade musical, dramática, artística, de aprendizagem, motivação, liderança, criatividade, comunicação (precisão e expressividade) e características de planejamento<sup>39</sup>.

Hany (1993)<sup>40</sup> afirma que, em muitos países, as decisões de professores são centrais no procedimento de seleção de alunos para programas especiais, apesar de ser pouco conhecido o modo como os professores tomam tais decisões.

Já para Eby e Smutny (1990)<sup>41</sup>, os pais têm frequentemente mais conhecimento e compreensão de seus filhos pequenos do que qualquer outro adulto. Ressaltam que, apesar de muitos pesquisadores estarem admitindo esta idéia, os educadores estão com dificuldade de aceitá-la.

Entretanto, obter informações dos pais pode, às vezes, ser um problema para quem desenvolve um programa, já que não se quer dar a impressão de que todas as crianças serão admitidas, além do fato de ninguém querer assumir as frustrações daqueles pais cujos filhos não foram selecionados (Tuttle, Becker e Souza, 1988)<sup>42</sup>.

Gardner (1995)<sup>43</sup>, ao avaliar questionários, constatou que pais eram mais generosos ao identificar os filhos com uma notável capacidade em alguma área, enquanto que os professores raramente o faziam. Para o autor, a discrepância entre as avaliações pode ser explicada em virtude de o professor ver a criança no contexto de seu grupo de iguais,

---

<sup>39</sup> Recentemente concluída, a pesquisa Follow-up II Efeitos de um Programa de Enriquecimento: a importância da família, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marsyl Bulkool Mettrau – UERJ, utilizou como instrumento para coleta de dados a Escala de Medida para Características Comportamentais de Estudantes, elaborada por Renzulli e & Smith. Os resultados do trabalho demonstraram a importância da Família na Educação, formal e informal, uma vez que esta família também é parte integrante do Modelo Triádico de Superdotação, também denominado modelo dos anéis desenvolvidos pelos pesquisadores Renzulli (1994) e Mönks (1996).

<sup>40</sup> HANY, E. *How Teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification. passim.*

<sup>41</sup> EBY, J.W.; SMUTNY, J.F. *op. cit. passim.*

<sup>42</sup> TUTTLEE, F. B.; BECKER, L. A.; SOUZA, J. A. *op. cit. passim.*

<sup>43</sup> GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. passim.*

enquanto que os pais têm menos oportunidades de observar as potencialidades de um grande número de crianças.

A grande contribuição da família tem sido quanto à identificação, com exatidão, de interesses e habilidades em áreas que incluem percepção musical, habilidade mecânica, e movimento criativo; caracterizando como tarefa difícil para professores de pré-escolar uma vez que os mesmos nem sempre proporcionam às crianças experiências em todas as áreas, principalmente naquelas em que eles estão menos familiarizados.

A partir de pesquisas realizadas por Renzulli (1977, 1978, 1988)<sup>44</sup> nos Estados Unidos, foram elaborados três tipos de programas de enriquecimento, voltados para o desenvolvimento de potencialidades dos estudantes da rede de ensino. O enriquecimento do Tipo I envolve expor os estudantes a uma variedade de disciplinas, tópicos, ocupações, *hobbies*, pessoas, lugares e eventos que normalmente não são abordados no currículo regular. Nas escolas que usam este modelo, uma equipe de enriquecimento, constituída por pais, professores e estudantes, freqüentemente organiza e planeja experiências do Tipo I, tais como palestras, mini-cursos, demonstrações, apresentações artísticas, filmes, slides, vídeo-tapes e outros recursos impressos ou não.

O enriquecimento do Tipo II consiste no uso materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos. Parte do treino do Tipo II é geral, sendo usualmente implementado na sala de aula regular e nos programas de enriquecimento. Atividades do Tipo II incluem o desenvolvimento de: pensamento e resolução criativa de problemas, pensamento crítico e processos afetivos; uma ampla variedade de habilidades específicas de aprendizagem do tipo “como fazer”; habilidades envolvendo o uso apropriado de materiais de nível avançado; e habilidades de comunicação visual, oral e escrita.

Outra parte do treino do Tipo II é específica, e por isso não pode ser planejada previamente, e, normalmente, envolve instrução metodológica avançada numa área de interesse selecionada pelo estudante. Por exemplo, estudantes que se tornam interessados em botânica, depois de uma experiência do Tipo I, podem obter um treino adicional nesta área, lendo livros avançados em botânica, compilando, planejando e implementando experiências com plantas; bem como investigando métodos mais avançados de treino, caso eles queiram ir mais além.

O enriquecimento do Tipo III envolve alunos que estão interessados em estudar um tema, dispostos a empregar o tempo necessário na aquisição de conteúdo avançado e no treino do processo de pesquisa, assumindo, assim, o papel de investigadores. Os objetivos do Tipo III de enriquecimento incluem: promoção de oportunidades para relacionar interesses, conhecimentos, idéias criativas e envolvimento com a tarefa com questões relativas às áreas de estudos selecionadas pelo estudante; aquisição de um nível avançado de compreensão do conhecimento (conteúdo) e metodologia (processo) usados em disciplinas específicas, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares; desenvolvimento de produtos autênticos que estão direcionados, primariamente, a provocar um impacto numa audiência específica; desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto-dirigidas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, gestão do tempo, tomada de decisão e auto-avaliação; e desenvolvimento de compromisso com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa.

As pesquisas de Reis (1981)<sup>45</sup>, revelam que, quando uma população mais ampla de estudantes participa de experiências de enriquecimento dos Tipos I e II, eles produzem tão bons produtos do Tipo III como os estudantes tradicionalmente identificados como

---

<sup>44</sup> RENZULLI, Joseph S. *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*; RENZULLI, Joseph S. *What makes giftedness? Re-examining a definition*; e RENZULLI, Joseph S. *Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model*.

superdotados (3-5% da população estudantil). Esta pesquisa produziu a base para o Modelo de Identificação de Portas Giratórias, no qual um grupo talentoso de estudantes recebe regularmente experiências de enriquecimento e oportunidades de “girar para” experiências criativo-produtivas do tipo III.

A autora só recomenda que os estudantes sejam selecionados a participar no grupo de talentos com base em múltiplos critérios. Este processo deverá ocorrer mediante a identificação e encaminhamento para o grupo de talentos, por meio do uso de resultado de testes; por indicação de professores, pais ou auto-indicação; e por índices de criatividade. A utilização deste último indicador ocorre porque ela acredita que um dos maiores objetivos da educação de superdotados é desenvolver habilidades e produtividade criativas nos estudantes.

Os estudantes são observados na sala de aula e em situações de enriquecimentos para identificação de sinais de interesses e motivações que os levam à produtividade criativa do tipo III. O suporte adicional para expansão dos procedimentos de identificação por meios destas abordagens foi dado por Kirschenbaum (1983)<sup>46</sup> e Kirschenbaum e Siegle (1993)<sup>47</sup>. Estes autores demonstraram que estudantes com alto resultado em teste de criatividade também apresentavam bom desempenho na escola, o que levou os estudiosos a repensarem os modelos de enriquecimento escolar.

Para o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental do Brasil, proposto pelo MEC (1999), o reconhecimento de ações e comportamentos que sugerem diferenças manifestadas como indicadores de Altas Habilidades/Superdotação pode estar relacionado a três grandes grupos: crianças que desenvolvem mais precocemente a área psicomotora; crianças que desenvolvem mais precocemente a área de comunicação e relação social; e crianças que desenvolvem de maneira mais precoce a área cognitiva.

---

<sup>45</sup> REIS, S. M. *An analysis of the productivity of gifted students participating in programs using the Revolving Door Identification Model. passim.*

<sup>46</sup> KIRSCHENBAUM, R. J. *Let's cut out the cut-off score in the identification of the gifted.*

<sup>47</sup> KIRSCHENBAUM, R. J.; SIEGLE, D. *Predicting creative performance in an enrichment program.*

A precocidade representa sinal indicador de alerta, alvo de observação. Em alguns casos, é indicativo de talento especial, alto potencial e aptidões específicas. Segundo o Programa, esse conjunto de características deverá ser observado:

Seja com a criança que aprende com muita propriedade a ler e a contextualizar sua leitura, por volta de dois a três anos de idade; seja com a criança que toca música de ouvido, com refinamento, aos quatro anos; seja com o bebê entre um ano e um ano e meio, que identifica símbolos, a ele atribuindo significados e solicita do adulto o contexto sócio-cultural correspondente.<sup>48</sup>

O fator temporalidade é decisivo em caso de avaliação diferencial. Os pais devem ser alertados para casos de precocidade no desenvolvimento de seus filhos; isto requer, necessariamente observação continuada por profissionais.

O processo de identificação das Altas Habilidades/Superdotação é complexo, duradouro e requer um maior esforço por parte da equipe de avaliação. Para o citado Programa de Capacitação, este processo envolve a família, o psicólogo da equipe de avaliação e os professores da criança. Estes diversos olhares ajudam a compor o rol de características apresentadas pelo aluno em contextos e situações, que orientam na indicação do atendimento mais adequado. Quanto ao procedimento o Programa enfatiza:

As diretrizes básicas necessárias para formalização de processos de identificação estão normatizadas nas publicações do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial – Série Diretrizes- que constituem material base para a implantação e implementação de serviços na educação especial.<sup>49</sup>

As informações devem ser coletadas com a observação sistemática do aluno, preferencialmente no dia a dia escolar, acompanhando momentos de aprendizagem, produção intelectual e relacionamento social. É através de um estudo comparativo no grupo de igual faixa etária que o professor visualiza a frequência e intensidade dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e talento apresentados pelo aluno.

Resguardadas quaisquer implicações que possam sinalizar aspecto rotulatório, caberá à escola atenção ao utilizar as informações advindas da observação. A orientação apresentada

---

<sup>48</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento*. vol. 1. p. 203.

pelo documento é a de que os dados devem ser encaminhados às equipes de especialistas de avaliação, quando houver, para a complementação específica que o caso requeira. Porém, ele não especifica o que fazer quando não existir esta equipe de especialistas, apenas enfatiza que a postura do professor frente a essa possibilidade deverá ser de tranquilidade e ética.

Ao consultar as Diretrizes do MEC/ Secretaria de Educação Especial (SEESP – 1995)<sup>50</sup>, documento oficial que subsidiava o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental do Brasil em 1999, constatei que a identificação de talentosos e superdotados, visando o atendimento educacional, deveria ser feita o mais cedo possível, considerando desde a pré-escola até os níveis mais elevados de ensino, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento de suas capacidades e o seu ajustamento social. Para realizar esta identificação, caberia utilizar a combinação de dois ou mais procedimentos no processo de avaliação, dentre os apresentados abaixo:

[...] avaliação realizada por professores, especialistas e supervisores; percepção de resultados escolares superiores aos demais; auto-avaliação; aplicação de testes individuais, coletivos ou combinados, e demonstração de habilidades superiores em determinadas áreas.<sup>51</sup>

Vale ressaltar que a garantia para que se possa operacionalizar o que se espera realizar passa, certamente, pela responsabilidade do sistema educacional em prever serviços de orientação e suporte técnico aos profissionais, a fim de que se sintam preparados para desempenhar estas funções, uma vez que esta avaliação está sendo vista como de maior importância para a identificação.

As Diretrizes orientam para que sejam observadas as seguintes recomendações: deverão ser utilizados, para seu diagnóstico, testes individuais e/ou coletivos que ofereçam garantia de rigor científico e adequabilidade; deverão ser aplicados, por profissional especificamente preparado, diversos meios e recursos nesse processo<sup>52</sup>. Ao explicitar melhor os instrumentos

---

<sup>49</sup> *Ibidem. op. cit.* p. 213.

<sup>50</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Altas Habilidades.*

<sup>51</sup> *Ibidem.* p. 23.

<sup>52</sup> *Ibidem. loc. cit.*



que podem ser utilizados para esta identificação/avaliação, tanto as Diretrizes quanto a Série Atualidades Pedagógicas, através do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, foram fiéis a um único texto:

Testes realizados por psicólogos são, geralmente, empregados para aferir o pensamento divergente, o nível intelectual, o auto-conceito, as aptidões diferenciadas e a criatividade. Questionários de interesses, escalas de avaliação do ajustamento social e emocional, bem como entrevistas e técnicas projetivas para diagnóstico das características de personalidade podem também ser utilizados.

Vários tipos de questionários podem ser elaborados e adaptados na escola para se avaliarem o desempenho físico e intelectual, a capacidade de liderança e de criação, bem como a habilidades mecânicas e artísticas.

A escolha dos testes e das *técnicas de identificação* irá depender das condições oferecidas pelos serviços de diagnóstico e do conhecimento dos profissionais que aí trabalham, bem como de adaptações dos instrumentos às diversas realidades locais.<sup>53</sup> (grifo nosso)

O texto que corresponde à citação acima é claro ao evidenciar que a identificação deve consistir em uma gama variada de testes. Vale lembrar que as diferenças individuais e culturais de nossos alunos deverão ter relevância neste processo, a fim de que evitemos distorções nos resultados em função da utilização de instrumentos inadequados.

Os documentos reconhecem, ainda, que a identificação de tais alunos é imprescindível para a previsão de atividades educativas e programas especiais que possam atendê-los satisfatoriamente. Dentre as estratégias a serem adotadas para fazê-lo, recomenda-se:

[...] a preparação de pessoal especializado para se operacionalizar tal processo; o planejamento de programas de seleção eficazes que possam auxiliar diretamente o sistema escolar; a preparação de programas de atendimento concomitantes ao processo de identificação, em seus diversos níveis, a fim de que não fiquem os alunos esperando desnecessariamente e; a criação de serviços de triagem e identificação do aluno para facilitar a implementação pluridimensional dos procedimentos<sup>54</sup>.

Foi com base nesses documentos oficiais que propostas de atendimentos foram desenvolvidas em estabelecimentos de ensino nos estados brasileiros na década de noventa. A publicação dos Anais sobre o XI Seminário Nacional: Inteligência Patrimônio Social,

<sup>53</sup> Este texto na íntegra foi encontrado em BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Altas Habilidades*. p. 26 e em BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento*. vol. 1. p. 207.

<sup>54</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Altas Habilidades*. p. 24-25 BRASIL.

ocorrido em 1996, na Universidade do Estado Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria de Educação Especial (MEC), registrou, de forma significativa, o que vinha ocorrendo até então.

Estiveram representados no evento o Projeto Destaque (Colégio Princesa Isabel - RJ); o PRODEP - Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades (Colégio Militar do RJ); o Instituto Helena Antipoff (Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro); o atendimento ao portador de Altas Habilidades na Educação Especial no Estado do Pará; o programa para atendimento precoce de crianças com Altas Habilidades da Escola Estadual de 1º Grau Anne Frank, do Rio Grande do Sul; e o trabalho desenvolvido pela NAPPAH-RGS Núcleo de Atendimento à Pessoa Portadora de Altas Habilidades.

O Projeto Destaque - Programa de Enriquecimento/Estudo Longitudinal do Estudante Portador de Altas Habilidades Brasileiro, do Colégio Princesa Isabel<sup>55</sup>, realizado no Rio de Janeiro, foi concebido em 1988. O projeto foi idealizado e desenvolvido pela Dra. Marsyl Bulkool Mettrau e equipe, como proposta de atendimento (programa de enriquecimento) a alunos destaques acadêmicos e como pesquisa científica (estudo longitudinal) para o registro, documentação e divulgação de dados referentes à formação deste aluno.

Para composição do grupo de alunos do Projeto Destaque, a equipe, na época, selecionou 31 alunos, sendo 15 meninos e 16 meninas, por apresentarem indicadores de Altas Habilidades num universo de 681 estudantes. A referida seleção ocorreu anualmente, do período de 1988 a 1991 (correspondendo respectivamente a seis alunos em 1988; a oito

---

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento*. vol. 1. p. 215-216.

<sup>55</sup> O Projeto foi coordenado pela Profª Drª Marsyl Bulkool Mettrau e contou com apoio da seguinte equipe: Marina Plubins Bulkool, Cristina Coelho Pedrosa de Souza e Miguel Tavares Mathias. O trabalho realizado utilizou como metodologia a pesquisa-ação no período de 1988 a 1995 através de um acompanhamento contínuo de um grupo de estudantes. A direção, representada pela pessoa do Prof Paulo Klober Sampaio, representou o pioneirismo na implantação deste tipo de atendimento de forma regular. Os resultados do trabalho desenvolvido encontram-se publicados em eventos nacionais e internacionais, além de terem sido utilizados como subsídios para elaboração de monografia e dissertação de mestrado: SOUZA, Cristina Coelho Pedrosa. *Projeto Destaque: um programa de enriquecimento como vetor de mudanças para alunos portadores de Altas Habilidades*. 2000. Monografia (Especialização em Altas Habilidades) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000. e REIS, Haydya M. M. de S. *Cidadania e Exclusão: a Representação Social da Inteligência em portadores de altas habilidades*. 2001. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Educação Especial) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

alunos em 1989; 11 alunos em 1990 e 6 alunos em 1991). Todos foram acompanhados por um período mínimo de quatro anos, sendo que 14 deles se mantiveram vinculados ao projeto até a Universidade.

O processo de seleção ocorria todos os anos com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. Ao longo da série, todos eram submetidos a diferentes instrumentos de Sondagem, aplicados coletivamente com o apoio dos professores. A equipe utilizou instrumentos técnicos padronizados<sup>56</sup>, por ela desenvolvidos tanto na seleção quanto durante todo o processo para a sua avaliação, com objetivo de acompanhar a performance dos alunos relacionados segundo alguns critérios, a saber:

- Histórico Escolar – através da análise do rendimento escolar, procurou-se identificar os alunos que apresentavam perfil acadêmico e se destacavam nas suas turmas;
- Teste Matrizes Progressivas de J. C. Raven – a aplicação deste teste buscou identificar os alunos com elevado grau de desenvolvimento da capacidade para observar e pensar com clareza e estabelecer comparações e raciocinar por analogia;
- Teste Minhas Mãos – este teste desenvolvido pela psicóloga Helena Antipoff (1975) e validado na população brasileira, permitiu identificar alunos com potencial na área da escrita (fluência de idéias), bem como traços de criatividade, além de indicadores do nível de reflexão, conhecimento e vocabulário dos alunos, a partir da análise do conteúdo das produções individuais;
- Ficha de Sondagem para Avaliação de Alunos com Indicadores de Altas Habilidades – através da identificação de professores, coordenadores e diretores, pôde-se avaliar a performance real do aluno no ambiente escolar, seu comportamento e desempenho em

---

<sup>56</sup> Cabe ressaltar que os instrumentos técnicos que foram desenvolvidos pela equipe do Projeto Destaque são mencionados em trabalho específico (METTRAU, Marsyl Bulkool *et al.* *Projeto Destaque* Programa de Enriquecimento / Estudo Longitudinal do Estudante Brasileiro Portador de Altas Habilidades Colégio Princesa Isabel.), registrado no Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional sob o número 133.251, Livro 211, fl.186.

aspectos como senso crítico, criatividade, participação, esforço pessoal, elaboração e fluência de idéias, aprendizagem e liderança entre outros;

- Elaborou-se uma matriz de dados, que permitiu identificar os alunos que apresentaram destaque no conjunto de critérios analisados;
- A família participou de uma reunião geral onde foram apresentados os objetivos do trabalho, bem como foram fornecidas informações técnicas acerca do talento e da superdotação. Na época, os pais assinaram um termo de consentimento, além dos alunos, que assinaram um termo de adesão.

O Projeto ofereceu atividades enriquecedoras nos campos social, emocional e cognitivo.

O trabalho de atendimento e pesquisa utilizou, na época, a metodologia “aprender a pensar”, criada e publicada por De Bono (1991)<sup>57</sup> pois, segundo a equipe:

Esta encontra-se organizada sob a forma de dez ferramentas para pensar que são vivenciadas de forma lúdica e atraente. Proporciona-se o desenvolvimento intelectual, através da argumentação lógica, do contato com novas idéias (o que permite flexibilizar o pensamento) e a criatividade através da resolução de problemas e da expressão múltipla e diferenciada de opiniões e pensamentos, sob qualquer forma, seja verbal, plástica, gestual etc.<sup>58</sup>

A dinâmica do atendimento se dava através da organização de grupos de aproximadamente quinze participantes, necessitando de um dinamizador, que propunha e orientava a realização da atividade enquanto um observador da equipe registrava os acontecimentos. Um processo contínuo e sistemático de avaliação transcorria simultaneamente, a partir dos instrumentos de sondagem e das observações colhidas.

A opção da equipe em trabalhar com a proposta de De Bono evidenciava o interesse “[...] pela percepção consciente de que pensar é um processo que pode ser melhorado, entendido e aperfeiçoado”<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> DE BONO, Edward. *Aprender a Pensar*.

<sup>58</sup> METTRAU, Marsyl Bulkool *et al.* *Projeto Destaque Programa de Enriquecimento / Estudo Longitudinal do Estudante Brasileiro Portador de Altas Habilidades Colégio Princesa Isabel*. p. 48.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p.49.

O PRODEP – Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades<sup>60</sup> corresponde a um outro programa de enriquecimento, este voltado para o atendimento de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, no Colégio Militar do Rio de Janeiro, tendo por objetivos:

Utilizar as habilidades já em prontidão nos alunos, ampliando-as, continuamente; estimular outros alunos a reconhecerem e utilizarem suas habilidades e talentos; possibilitar a alunos talentosos e habilidosos trabalharem com seus potenciais e descobrirem seus pares; ampliar o PRODEP com o intercâmbio de habilidades e talentos entre os alunos do colégio; integrar o alunado do Colégio Militar do Rio de Janeiro.<sup>61</sup>

O Projeto contou com etapas estabelecidas para sua operacionalização como: preparação dos alunos para a monitoria; orientação sobre as atividades a serem planejadas; escolhas das áreas a serem trabalhadas; escolha dos convidados; postura do dinamizador e do observador; formação de grupos de trabalho; e leituras específicas complementares. Em depoimento apresentado na Coletânea do XI Seminário Nacional organizado pela Associação Nacional para Superdotados foi possível a seguinte leitura:

A primeira experiência da implantação do programa de monitoria foi extremamente proveitosa, já que a motivação do grupo de alunos, seu empenho pessoal, bem como o nível de crescimento (organização, independência, liderança, amadurecimento) que muitos alcançaram foi significativo. O objetivo de socializar a experiência por eles vividas foi realizado, assim como houve a descoberta de novas percepções acerca do programa de enriquecimento da parte dos alunos convidados. As dificuldades encontradas (tempo, espaço da realização do trabalho, pluralidade de proposta no grupo) não foram empecilhos à realização do trabalho e servirão de base a aperfeiçoamentos futuros.<sup>62</sup>

Ainda no Rio de Janeiro, a equipe do Instituto Helena Antipoff – Secretaria Municipal de Educação descreve a modalidade de atendimento utilizada como sendo através de Sala de Recursos. Oriundos de escolas particulares ou públicas, matriculados na Educação Infantil ou Ensino Fundamental, estes alunos (em 1996) estavam em dez Salas de Recursos, em escolas do ensino regular da Rede Municipal, localizadas em diferentes pontos da cidade.

---

<sup>60</sup> O Projeto estava representado pela equipe coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marsyl Bulkool Mettrau e por Marina Plubins Bulkool, Cristina Coelho Pedrosa de Souza e Miguel Tavares Mathias.

<sup>61</sup> METTRAU, Marsyl Bulkool *et al.* *Prodep - Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades*. p. 54.

<sup>62</sup> *Ibidem*. p. 59.

O atendimento, feito duas vezes por semana, em grupo de no máximo oito alunos, em turno inverso ao da turma regular, era oferecido em forma de enriquecimento, assim explicitado:

Situações e desafios para que o aluno descubra suas aptidões e potencialidades, as trabalhe, através de recursos materiais e pedagógicos que dificilmente são oferecidos em sala de aula, dado o seu compromisso com o conteúdo e o número de alunos presentes em sala.

O trabalho na SR/AH não se limita à área intelectual, visto que os talentos também se apresentam em outras áreas como, por exemplo, artística, social, psicomotora. [...] Os aspectos afetivos e social recebem igual atenção, sendo o professor da SR/AH orientado a fazer o seu planejamento sem subestimar nenhum aspecto ou área específica de dotação.<sup>63</sup>

Através de indicação, com justificativa do profissional que encaminhasse o aluno, a professora da Sala de Recursos observava, por aproximadamente dois meses, o comportamento do mesmo em diferentes situações, para que se confirmasse, ou não, a sua permanência no grupo. Dentre as dificuldades enfrentadas na época, é possível destacar:

Notamos que este aluno é pouco estável, ocorrendo impontualidade, baixa frequência e evasão devido à dificuldade de locomoção, pois alguns dependem de companhia para deslocar-se até as Salas de Recursos (que nem sempre funciona na escola onde o aluno cursa o ensino regular), mudança de domicílio e falta de valorização/incentivo dos familiares.<sup>64</sup>

A estrutura de funcionamento compromete o trabalho que vinha sendo desenvolvido, conforme identificação da própria equipe. Apesar disto, na conclusão, o saldo positivo é descrito da seguinte forma:

O trabalho realizado nas SR/AH tem conseguido oferecer atividades e situações que oportunizam a auto-realização do aluno, a otimização de suas potencialidades e o desenvolvimento de suas habilidades, visando o crescimento pessoal e o reconhecimento de suas limitações e capacidades, bem como sua integração no grupo ao qual pertence.<sup>65</sup>

Também foi possível identificar outros empecilhos descritos. Vale lembrar que, considerando as ocorrências transcorridas há aproximadamente dez anos, será que esta realidade descrita abaixo já se transformou de forma significativa?

Temos algumas dificuldades na divulgação deste trabalho desenvolvido pelo Instituto Helena Antipoff, pois contamos com uma rede de 1033 escolas, onde o desconhecimento por parte dos professores sobre a existência do serviço, aliado à falta de conhecimento sobre as necessidades educativas especiais do aluno portador de Altas Habilidades faz com que haja poucos alunos nas

---

<sup>63</sup> PAIVA, Marta Coimbra de Almeida; HINOJOSA, Regina Martha Giovanni. Trabalho realizado com os alunos Portadores de Altas Habilidades em Escolas do Rio de Janeiro. p. 79.

<sup>64</sup> *Ibidem* p. 80.

<sup>65</sup> *Ibidem*. p. 82.

Salas de Recursos em relação ao número de alunos que pensamos existir na rede, considerando a porcentagem indicada na bibliografia especializada.<sup>66</sup>

O atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação no Estado do Pará<sup>67</sup>, através do Departamento de Educação Especial, iniciou-se em 1976, após aprovação pelo CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) de um projeto experimental, em caráter pioneiro na Região Norte.

Foram os resultados dessa experiência que, a partir de 1981, subsidiaram a implantação definitiva de um programa a ser oferecido, tanto na capital, quanto no interior do estado, através de Salas de Recursos, onde funcionavam também os Clubes de Interesses Específicos, utilizando métodos e técnicas psicopedagógicas diversificadas, oferecendo ao aluno enriquecimento curricular, atendimento psicológico, além de orientação às famílias.

A avaliação era realizada, inicialmente, mediante a observação natural, por parte dos pais, quanto ao desenvolvimento precoce de seus filhos. Na escola, havia a observação sistemática do aluno em sala de aula no ensino regular, através do reconhecimento prévio, pelos professores, das características referentes às Altas Habilidades/Superdotação elencadas em documentos oficiais. Todo o processo era acompanhado por uma equipe de assessoramento psicopedagógico, que realizava visitas periódicas às escolas tanto públicas quanto particulares.

Esta equipe orientava professores quanto ao processo de identificação e atuação junto a esses alunos. Cabia ao professor, após a observação, preencher um documento contendo uma escala de características, na qual o aluno que obtivesse 75% das respostas favoráveis, será encaminhado ao Departamento de Educação Especial. Após uma triagem e uma avaliação educacional realizada por uma equipe da Divisão de Diagnósticos<sup>68</sup>, o processo continuava na

---

<sup>66</sup> *Ibidem* p. 82-83.

<sup>67</sup> CORRÊA, Lúcia de Fátima C. F. Atendimento ao Portador de Altas Habilidades na Educação Especial do Estado do Pará. p. 61.

<sup>68</sup> Equipe essa formada por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais que atuam numa abordagem sócio histórica.

sala de recursos, com atendimento educacional e orientação dados pela equipe tanto aos alunos, quanto às famílias destes. Quanto à metodologia de atendimento, vale a pena destacar:

O atendimento educacional especializado é realizado nas salas de recursos, localizadas em escolas de 1º e 2º graus da rede pública de ensino, em dois turnos, onde os alunos são agrupados por faixa etária, considerando sua área de interesse, em horário oposto ao que frequentam na escola regular. Esse atendimento se faz através de oficinas pedagógicas coletivas e/ou individualmente planejadas, e executadas em nível interdisciplinar, com temáticas pré-estabelecidas. As oficinas oferecidas reúnem as disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, História, Artes Plásticas e Ciências. Além dessas oficinas, há o atendimento em Informática Educacional.<sup>69</sup>

O programa abrangia atividades que exploravam os recursos existentes na comunidade local para a complementação do enriquecimento curricular. O Professor é o facilitador da aprendizagem, estimulando a criatividade, a habilidade acadêmica, a capacidade de previsão e a tomada de decisão.

A proposta de aceleração oferecida aos alunos, tanto na capital quanto no interior do estado, que é amparada pela resolução nº 340, de 06 de julho de 1995, do Conselho Estadual de Educação, garante a entrada precoce do aluno no sistema educacional, antes da idade legal, além da promoção para séries mais avançadas e conclusão de estudo em tempo inferior ao previsto. Tem por objetivo:

Promover a adaptação social e familiar do aluno portador de Altas Habilidades, além da melhoria do seu aproveitamento escolar, reduzindo as discrepâncias entre as reais possibilidades e o rendimento obtido, desenvolve-se um acompanhamento psicológico, individual, grupal e à família, além do processo de orientação vocacional<sup>70</sup>

O Programa para atendimento precoce de crianças com Altas Habilidades da Escola Estadual Anne Frank tinha por objetivo o ingresso antecipado de crianças com indicadores de Altas Habilidades, através da criação de classes de segregação parcial, oferecendo um programa de aceleração e enriquecimento curricular, através de uma metodologia criativa. No processo de identificação participavam psicólogos, professores e pais, com funções assim definidas:

---

<sup>69</sup> CORRÊA, Lúcia de Fátima C. F. *op. cit.* p. 65.

<sup>70</sup> *Ibidem.* p. 65.



Cabe à psicóloga investigar o potencial de inteligência e características de personalidade através de testes e/ou escalas padronizadas que observam aspectos, como: habilidade intelectual, pensamento produtivo, independência do pensamento, lideranças, curiosidade, persistência, maturidade emocional e social, além dos indicadores de Altas Habilidades fornecidos pelas listas de caracterização; aos professores cabe investigar, para o ingresso precoce, as habilidades na leitura e escrita, conforme o referencial de Emília Ferreiro; cabe aos pais informar sobre as características e comportamentos dos filhos, bem como o seu desenvolvimento biopsicossocial. Aceitamos também crianças já identificadas por profissionais qualificados, garantindo o seu ingresso em qualquer série. Para tal apenas avaliamos a área escolar, a fim de determinar a série de inclusão.<sup>71</sup>

A proposta pedagógica se dava com a apresentação de temas que eram acatados por eleição e/ou modificados pelo grupo. Cabia aos alunos a escolha do quê e o como estudar respeitando o nível de compreensão e maturidade. Tratavam-se de projetos que eram feitos em parcerias com o professor regente. Ao término de cada projeto, o desenvolvimento do trabalho era avaliado por pais e professores. A organização por fases correspondia à seguinte estrutura:

Na primeira fase (1ª e 2ª séries), fica a cargo do professor a sistematização do trabalho.

Na segunda fase (3ª série), o professor orienta a sistematização, ficando a cargo dos alunos a criação dos roteiros de estudo.

Na terceira fase (4ª série), o professor supervisiona o trabalho, ficando a cargo dos alunos a sistematização de sua forma de estudo, que se volta naturalmente para as consultas bibliográficas independentes.<sup>72</sup>

A equipe docente recebeu capacitação durante o ano de 1993, semanalmente na FADERS, além de participar dos seminários ministrados pela Ph.D. em Educação de Superdotados – Donna Ennersen<sup>73</sup>. Apesar de observarmos claramente como toda estrutura de organização e operacionalização da proposta estava garantida para iniciar o trabalho, a equipe confidenciou os sentimentos e indagações que emergiram:

Muitas questões nos suscitaram temor e angústia, quando decidimos enfrentar o desafio de abraçar um trabalho novo, ou seja, aceitamos na época (1992) a implantação de um projeto piloto para educação de portadores de Altas Habilidades, numa escola pertencente ao sistema público, que apesar de adotada como modelo, compartilha das mesmas problemáticas existentes em qualquer escola pública do país.

Perguntávamos:

Como tal projeto se desenvolveria sem ônus da discriminação e sem macular a infância?

<sup>71</sup> HENRIQUES, Adriana Jorge Bayan. *Programa para atendimento precoce de crianças com Altas Habilidades da Escola Estadual de 1º Grau Anne Frank*. p. 71.

<sup>72</sup> *Ibidem. loc. cit.*

<sup>73</sup> Donna Ennersen é Doutora em Psicologia Educacional/Educação de Superdotados pela Purdue University, Professora da Purdue University (Indiana/EUA).

Como escolheríamos os professores (modelos de referência) adequados, no que tange ao papel de facilitadores?

Como sensibilizar os pais para que eles fizessem parcerias conosco?

Como adaptar ao sistema escolar o acompanhamento de projetos individuais, uma vez que não dispúnhamos de monitores?<sup>74</sup>

Fez-se necessário buscar recursos em diferentes segmentos; portas se abriram, portas se fecharam. Críticas destrutivas serviram como estímulo ao grupo que acreditou no trabalho e prosseguiu obtendo os seguintes resultados: “Temos hoje cinquenta crianças que estão perfeitamente integradas ao ambiente escolar, que aprendem o que querem e como querem, respeitadas as limitações de uma proposta acadêmica”<sup>75</sup>.

O Núcleo de Atendimento à Pessoa Portadora de Altas Habilidades – NAPPAH/FADERS – é constituído por três profissionais (duas psicólogas e uma pedagoga) para desenvolver atividades em todo o Rio Grande do Sul. No ano de 1995; 101 pessoas buscaram atendimento. Durante o processo, 32 pessoas foram consideradas como apresentando indicadores de Altas Habilidades e passaram a ser acompanhadas pelo Núcleo; 34 consideradas sem indicadores e 34 abandonaram o processo de avaliação sem justificativa.

A clientela-alvo deste trabalho estava inserida na Rede Regular de Ensino. Foi oferecida orientação aos familiares, assessorias às escolas e atendimentos sistemáticos aos grupos, através de acompanhamento periódico. A maior incidência de atendimento ocorreu na faixa etária de 2 a 6 anos na fase pré-escolar.

### **2.3.**

#### **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as novas e atuais Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais

---

<sup>74</sup> HENRIQUES, Adriana Jorge Bayan. *op. cit.* p. 74-75.

<sup>75</sup> *Ibidem.* p. 75.

especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades<sup>76</sup>, com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001. A implementação das referidas Diretrizes com base nesta resolução é obrigatória desde 2002.

Serviu de base para a elaboração do relatório e produção do parecer, referências bibliográficas correspondentes à literatura especializada, estudos provenientes do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, como também estudos realizados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Dentre as coletâneas que formaram o substrato documental, o relatório do Parecer cita:

- 1 - Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplina acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus (*sic*)
- 2 – Outros estudos:
  - a) Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
  - b) Formação de Professores para a Educação Inclusiva;
  - c) Recomendações aos Sistemas de Ensino; e
  - d) Referenciais para a Educação Especial.<sup>77</sup>

Segundo o relatório, o parecer é resultado do conjunto de estudos provenientes das bases, onde o fenômeno é vivido e trabalhado. Após a elaboração e discussão de um projeto preliminar, discutido por diversas vezes, no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o documento foi encaminhado aos sistemas de ensino de todo o Brasil, de modo que suas orientações pudessem contribuir para a normatização dos serviços previstos nos arts. 58, 59 e 60, do Capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Considerando a contribuição das diversas instâncias educacionais, tornou-se possível, atendendo aos referenciais para a Educação Especial, elaborar o texto próprio para a edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica, em dois grandes temas:

---

<sup>76</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB 2/2001*, de 11 de setembro de 2001.

<sup>77</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Altas Habilidades*. p. 7-8.

- a) TEMA I: A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e
- b) TEMA II: A Formação do Professor.<sup>78</sup>

Um olhar mais atento aos documentos oficiais permitiu observar que a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais no Brasil tem por referência os seguintes fundamentos legais que serviram de subsídios para a elaboração desta Resolução vigente:

- a) A Constituição Federal, Título VIII, da Ordem Social, arts. 208 e 227, onde é determinado que o atendimento especializado aos portadores de deficiência ocorrerá, preferencialmente, na rede regular de ensino. O acesso ao ensino é obrigatório e gratuito, correspondendo a um direito público e subjetivo. Quanto ao acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, este dar-se-á segundo a capacidade de cada um. A constituição propõe a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência;
- b) A Lei nº 10.172/01, que aprova o PNE - Plano Nacional de Educação com vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, indica a necessidade de desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando a ampliação da oferta de atendimento, desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;
- c) A Lei nº 853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, garantindo o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais;

---

<sup>78</sup> *Ibidem.* p. 9.

- d) A Lei nº 8069/90 que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, referindo-se, no §1º do art. 2º, ao atendimento especializado que deverão receber a criança e o adolescente portador de deficiências;
- e) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, arts. 04, 58, 59 e 60. Em texto de Lei, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. A oferta é dever constitucional do Estado, tendo início na faixa etária de 0 a 6 anos<sup>79</sup>, durante a educação infantil. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas; terminalidade 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. Da mesma forma, a lei determina que deverá haver, nas unidades escolares, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- f) Decreto nº 3298/99, que regulamenta a Lei 7853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências;
- g) Portaria MEC nº 679/99, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências, para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;
- h) Lei nº 10098/00 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências; e,

---

<sup>79</sup> A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

- i) Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca. O Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para todos, firmada em Jomtien, na Tailândia em 1990, e ao demonstrar concordância com a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, o art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 2 prevê que a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando para tal, com:

- I – a experiência do seu corpo docente, seus diretores, coordenadores e supervisores educacionais;
- II – o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.<sup>80</sup>

## 2.4.

### **Alternativas de Atendimento no Modelo Brasileiro**

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais preconizado pela Resolução CNE/CEB nº 2, ora vigente, deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

O seu art. 8º é composto por nove incisos, dos quais dois devem ser destacados, por serem de vital relevância para este estudo. Assim:

- As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
  - [...]

---

<sup>80</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB 2/2001*, de 11 de setembro de 2001.

IX –atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em salas de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, *inclusive para conclusão , em menor tempo, da série ou etapa escolar*, nos termos do art. 24, V, ‘c’, da Lei9.394/96. (grifo nosso)

Para o atendimento educacional aos superdotados, no concernente à organização do atendimento na rede regular de ensino, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica<sup>81</sup> afirmam ser necessário:

- a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação;
- b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta igualmente, sua maturidade sócio emocional;
- c) cumprir a legislação no que se refere: ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; *à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo; ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno;* (grifo nosso)
- d) incluir no histórico escolar, as especificações cabíveis;
- e) incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.

A recomendação de parcerias entre as escolas de Educação Básica com as instituições de ensino superior é proposta com vistas à identificação destes alunos, para fins de apoio ao prosseguimento de estudos em nível superior, considerando inclusive a oferta de bolsas de estudos. Oferta válida, prioritariamente, àqueles que pertençam às classes sociais economicamente desfavorecidas.

Os talentos existem nas mais diversas classes sociais. Muitas vezes, os preconceitos que também existem nessas mesmas classes petrificam as oportunidades, associando pobreza à baixa capacidade intelectual. Rangel (2000) afirma ser esta uma discussão que não se conclui, cabendo superação de preconceitos e de visões distorcidas e mitologizadas:

Cabe ressaltar, ainda, que ser inteligente não representa uma dificuldade, mas sim uma condição e um direito de quem, pelas circunstâncias, contexto e problemas sociais, é ou está pobre. Assim sendo, estar ou ser pobre implica desafio e compromisso social: ser inteligente, um direito do indivíduo. Através da compreensão de suas dificuldades, cabe ao indivíduo a função de se realizar e de expressar seu valor pessoal e social.<sup>82</sup>

<sup>81</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*. p. 49.

<sup>82</sup> RANGEL, Mary. *Inteligência e Pobreza: Uma Discussão em Vários Planos*. p. 22.

Existem alunos que não apresentam, na escola, desempenhos equivalentes às suas capacidades intelectuais, artísticas, psicomotoras ou sociais. Esse descompasso faz com que uns necessitem de tempo maior para realizar atividades pedagógicas, enquanto outros não vêm motivo especial para “aprender novamente” o que já sabem. Por isso, muitas vezes, as escolas não os compreendem e, alguns destes, também não compreendem as exigências da escola.

Nasce, portanto, a necessidade de que as escolas e professores estejam preparados para se depararem com estes problemas; estejam preocupados em implementar estratégias para o atendimento adequado e isso requer organização. Os serviços de atendimento especializado podem ser abrangentes, em vários níveis de ensino, de acordo com as estratégias de políticas educacionais adotadas e a disponibilidade de recursos.

Na Educação Infantil, faixa etária de 0 a 3 anos, o Ministério da Educação, desde (1995)<sup>83</sup>, aponta para a relevância de um atendimento específico, uma vez que há manifestação de desenvolvimento mais rápido nas áreas de linguagem, motricidade e cognição, que devem ser estimuladas.

Este atendimento deve se constituir em observação direta desta criança e orientação às famílias: este período pode caracterizar a precocidade de desenvolvimento, o que não necessariamente corresponderá aos aspectos de Altas Habilidades/Superdotação. Quanto a isso, o MEC/SEESP esclarece:

Os programas podem ser organizados em maternidades, em creches e no lar, contando com a colaboração dos pais, principalmente da mãe, respeitando-se sempre o nível de maturidade da criança...

A elaboração da série de documentos “Programa de Capacitação de Recursos Humanos em Educação Especial – Área: Superdotação e Talento” (1999), já referida, objetivou a dinamização e a implementação do atendimento educacional específico complementar, para

---

<sup>83</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Altas Habilidades*. p. 49.



alunos da rede pública e privada que apresentem características de superdotação e/ou talento. Nesse sentido, orienta quanto ao atendimento à faixa etária de 4 a 6<sup>84</sup> anos, que dar-se-á mediante à ênfase em proporcionar ao aluno experiências e vivências que instiguem as sensações, a cognição, a área perceptual e a socialização. Em 1999, o MEC ratifica ações propostas em 1995 e especifica como deve ser esta forma de atendimento:

O ambiente deverá ser estimulador contendo mobiliário adequado, material didático específico a faixa etária e outros de maior faixa, acessível, permitindo a escolha natural da criança.

O programa de atendimento deve ser planejado de forma a atender a individualidade da criança, com as adaptações necessárias a cada caso, contando sempre com a participação ativa dos familiares.

É importante ser elaborado um relatório final do atendimento diário, onde se enumera as ações e desempenhos, bem como, a participação da família e professor para a análise comparativa posteriormente.<sup>85</sup>

Quanto ao registro do desempenho da criança, esse pode ser feito através de relatórios, filmes, fotografias, gravação em fitas e/ou portfólios com a coletânea dos trabalhos mais significativos, que demonstrem a evolução de desempenho do aluno. O currículo a ser adotado poderá ser o equivalente à escola comum, porém com ênfase nas áreas de maior destaque, respeitando ao ritmo da criança.

Para o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, a oferta de atendimento especializado deverá ser mais sistemática e abrangente, ocorrendo, preferencialmente, em escolas regulares. As propostas pedagógicas diferem de acordo com as estratégias no programa de atendimento, que pode variar entre atividades de enriquecimento, aprofundamento, clubes de interesses, oficinas, entre outros. A oferta ocorrerá geralmente no horário contrário em que o aluno está matriculado, o que permitirá o atendimento individual, para casos específicos, ou grupal, dependendo da necessidade do aluno.

A alfabetização requer cuidados especiais pois, em alguns casos, há dificuldades nessa fase que poderão ser ampliadas para outros momentos da escolarização, fazendo surgir

---

<sup>84</sup> A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

<sup>85</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento*. vol. 2. p. 36-37.

problemas de adaptação escolar e/ou aprendizagem. Entretanto, o sucesso desse período trará a possibilidade de uma melhor relação na escola, no processo de aprendizagem e no relacionamento professor-aluno.

Os currículos e programas são os mesmos das escolas regulares, embora possam sofrer adaptações, caso se façam necessárias, e sejam complementados com programas de enriquecimentos. Caberá aos professores envolvidos, sempre que possível, participar de encontros técnicos com o objetivo de avaliar o desenvolvimento do aluno, traçando alvos a serem alcançados em conjunto. A família deve ser informada dos ganhos, dificuldades e perspectivas do atendimento do aluno, para que participe das ações de estímulo ao potencial de seu filho.

Para o Ensino Médio, Educação Tecnológica e Educação de Jovens e Adultos, as alternativas mais indicadas correspondem a complementações curriculares, programas de enriquecimento e aprofundamento, monitoria, participação em projetos em laboratórios universitários ou outros em que haja interesse manifesto pelos alunos, ou se ajustem às suas necessidades.

Sendo, esta fase de desenvolvimento, a oportunidade para definir a escolha profissional, esta vivência pode ser parte integrante do processo de auto-conhecimento dos jovens, ao se beneficiarem dos referidos programas, existindo, inclusive, a possibilidade de serem encaminhados a instituições conveniadas.

#### **2.4.1. Classes Comuns, Sala de Recursos, Atendimento Itinerante e Programas de Enriquecimento**

Dentre as modalidades de atendimento que se ajustam às necessidades educativas especiais aplicadas à realidade brasileira, foi possível observar que a orientação do MEC é para que os alunos sejam atendidos preferencialmente em escolas comuns, regularmente

matriculados, utilizando as alternativas curriculares básicas dos demais alunos da mesma escola, porém receberão complementação de atividades em modalidades de atendimento como: classes comuns, salas de recursos e atendimento itinerante. A Política Nacional de Educação Especial MEC/SEESP elencou, desde 1996, sugestões para a prática pedagógica em classes comuns, reiteradas pelo próprio Ministério em 1999<sup>86</sup>, a saber:

- procurar, juntamente com os alunos, encontrar tópicos de interesse como ponto de partida. Em seguida ajudar os alunos a dimensioná-los em assunto. O tópico relativo ao sistema solar global, por exemplo, é muito amplo, mas um estudo de um planeta como Marte pode ser mais apropriado;
- assegurar que a pesquisa desafie a imaginação e a intuição dos alunos e que realmente amplie sua capacidade de pensar, escrever, ler e descobrir;
- estimular a frequência dos alunos a bibliotecas públicas ou particulares;
- insistir na exigência de altos padrões de aproveitamento em todas as matérias por parte dos alunos, e não permitir mera cópia de material, por exemplo, das enciclopédias;
- deixar cada aluno trabalhar segundo seu próprio nível e ritmo, na medida do possível;
- enfatizar a importância de diversos pequenos relatórios da pesquisa, que são preferíveis a um longo relatório, especialmente se o aluno ainda não desempenha bem esse trabalho.
- impedir que seus programas de enriquecimento e aprofundamento se degenerem em uma atividade vaga e desorganizada: quanto mais se planejar e ajudar o aluno a definir seus objetivos, maior será seu rendimento escolar;
- levar, tanto quanto possível, o projeto do aluno a um planejamento cooperativo entre os colegas e estimular atividades que propiciem liderança, treinamento e experiência para reforçar a responsabilidade social;
- valorizar os projetos que desenvolvam habilidades relacionadas à investigação independente, à iniciativa, à originalidade e ao trabalho criativo.

Quanto às salas de recursos, a proposta é de que sejam espaços exclusivos, equipados com materiais pedagógicos e recursos didáticos específicos às necessidades educacionais especiais dos alunos a serem atendidos, organizadas preferencialmente em escolas comuns. Devem propiciar um ambiente estimulador e desafiador, que permita ampla mobilidade e a realização de atividades diversificadas, de forma a atrair a atenção do aluno e instigar a produção de trabalhos coletivos e individuais. O aluno deve ser estimulado a buscar novos conhecimentos, através de pesquisa, leitura e debates.

O número de salas para esse tipo de atendimento deverá ser proporcional ao número de inscritos no Programa, sendo possível atender até dez alunos por turno em cada sala. Para fazê-lo, a estrutura disporá de professor especializado; proposta pedagógica consistente e

---

<sup>86</sup> *Ibidem.* p. 40-41.

adequada à realidade brasileira, respeitando as particularidades do contexto cultural da localidade; e atenderá ao cronograma de atividades submetido às condições e necessidades de cada educando.

A indicação destes alunos dar-se-á mediante o preenchimento de ficha de avaliação pela equipe de diagnóstico, feita conforme os critérios estabelecidos em cada sistema, que apresentará o perfil destes, apontando as áreas, destaques e aspectos que devem ser desenvolvidos. A frequência nesta sala deverá ocorrer em horário contrário às aulas do ensino regular, num mínimo de duas vezes por semana, podendo exceder a este número, conforme critérios estabelecidos pelos municípios, e devendo ser controlada pelo professor, em fichas com registros.

A autonomia em uma sala de recurso faz com que cada aluno desenvolva uma atividade diferente, conforme suas aptidões. Os documentos oficiais são claros em afirmar que “cabe ao professor acompanhar, encorajar e fornecer subsídios a cada indivíduo na execução de sua tarefa e **não, ao aluno fazer o que o professor propuser**”<sup>87</sup> (grifo do documento). A diversidade de atividades numa mesma sala é benéfica ao crescimento e à abertura de novos horizontes do grupo todo. É indicada, após a apresentação de cada trabalho, uma auto-avaliação, bem como uma avaliação geral do que foi realizado, buscando enfatizar os pontos mais relevantes, destacando a contribuição que o produto pode ter para a comunidade e a sociedade.

O documento afirma ser normal a composição de equipes de alunos de diferentes séries e idades, devido à afinidade adquirida e aos interesses comuns. Destes relacionamentos é possível observar que: “os alunos menores sentem um verdadeiro fascínio pela companhia e coleguismo dos grandes, e estes costumam aceitar normalmente os pequenos, desde que sejam ‘maduros’ e tenham sugestões inteligentes”.<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> *Ibidem.* p. 46.

<sup>88</sup> *Ibidem. loc. cit.*

A motivação, o desafio, as novidades constantes, a necessidade de se estar sempre atualizado e o convívio com alunos que buscam sempre o diferente, promovem experiências significativas para profissionais em educação. E é a relação professor-aluno, ponto básico do atendimento àqueles com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, que pode propiciar o sucesso do trabalho, por despertar no aluno a vontade de criar e frequentar a Sala de Recursos.

Para trabalhar com essa clientela, o professor, ainda segundo o MEC, deve apresentar algumas características especiais, além das normalmente exigidas ao exercício do magistério, sendo essencial<sup>89</sup>:

- acreditar na existência de inteligências superiores e reconhecê-las em seus alunos, quando se apresentarem;
- conhecer as características marcantes desta clientela;
- estar sempre atento à individualidade do aluno e buscar meios para proceder ao máximo desenvolvimento de seu potencial;
- ter humildade para reconhecer que o aluno, muitas vezes, sabe mais e é mais bem informado em algumas áreas;
- ter dinamismo para incentivar a criação do ‘novo’ e a busca do ‘diferente’;
- ser flexível e conviver facilmente com as mudanças exigidas com o surgimento de idéias incomuns;
- ser capaz de cultivar no aluno o gosto pela descoberta e pela busca de novos conhecimentos;
- propor tarefas que estimulem a curiosidade, que levem a perceber e conhecer pontos de vista divergentes sobre assuntos tratados;
- manifestar alegria e entusiasmo pelo trabalho realizado;
- ser comunicativo e saber ouvir;
- apresentar-se com seguranças e sinceridade constantes;
- entusiasmar-se frente às realizações dos alunos;
- ter firmeza em seus propósitos e reconhecer as próprias falhas;
- manter-se atualizado e valorizar as diversas áreas do saber;
- valorizar a diversas fontes de cultura e a auto-aprendizagem;
- buscar sempre formas de avaliação mais adequadas a essa clientela;
- propor atividades que levem ao crescimento intelectual, emocional e social do grupo;
- encorajar o autoconceito positivo e a aceitação do outro;
- buscar meios que satisfaçam a curiosidade dos alunos;
- reconhecer que o aluno com indicadores de superdotação necessita de pouca motivação externa, porém deve ser levado a acreditar em sua capacidade;
- respeitar o pensamento crítico do aluno, entretanto levá-lo a reconhecer o valor das idéias dos outros;
- ser justo na tomada de decisões;
- respeitar o ritmo de cada um e valorizar a imaginação e a fantasia.

---

<sup>89</sup> *Ibidem.* p. 47-48.

O documento deixa claro que “[...] o professor não precisa ser um superdotado para trabalhar na Sala de Recursos, ele necessita de dinamismo, de abertura para o novo e de simpatia envolvente”<sup>90</sup>. Entretanto, a leitura das características acima descritas fez-me crer que este profissional, se não for necessariamente superdotado, tal como afirmado, certamente deverá ser talentoso. Isso porque somente um perfil desta natureza seria capaz de agregar estes alunos, evitando a dispersão dos mesmos. Deve ser destacado que, numa situação extrema, o atendimento inadequado, ou pior, sua falta, pode acarretar no desperdício da capacidade de potencial humano, fazendo com que grandes inteligências e lideranças não se desenvolvam, ou que se desviem para atividades indesejáveis no contexto social.

O Serviço de Atendimento por Itinerância corresponde ao trabalho educativo desenvolvido por professor especializado e/ou supervisor, individualmente ou em equipe, junto aos professores do ensino regular que integram ao programa de atendimento complementar diferenciado, orientando-os quanto aos procedimentos psicopedagógicos mais adequados àqueles alunos. Esta proposta é recomendada para regiões e escolas em que haja carência de atendimento educacional, por exemplo, em zonas rurais. O atendimento deve ser realizado no mínimo duas vezes por semana, a fim de manter a continuidade e intercâmbio de informações técnicas entre o professor itinerante e os responsáveis pelo acompanhamento na escola.

Já os Programas de Enriquecimento<sup>91</sup> são alternativas educacionais em forma de atividades que podem ser desenvolvidas na classe comum, em salas especiais ou em grupos especiais, podendo abranger estudos independentes com as seguintes estratégias: elaboração de fichas de conteúdo; estabelecimento de contratos de trabalho escolar; elaboração de

---

<sup>90</sup> *Ibidem.* p. 48.

<sup>91</sup> Para conhecer mais sobre as estratégias a serem utilizadas, recomendo a leitura das orientações sobre como proceder à organização e operacionalização dos programas de enriquecimento propostos pelo MEC em BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento.* vol. 2. p. 58 a 63.

projetos diversificados de realização ou desempenho, não necessariamente ligados às atividades curriculares; e, elaboração de projetos de investigação ou de pesquisa.

Outras atividades de enriquecimento sugeridas são: aprendizagem suplementar; unidades de aprofundamento em determinada matéria; atividades em laboratórios; ensino em equipe para estudos especializados em diferentes áreas; ensino em pequenos grupos; conferências e demonstrações; atividades junto a profissionais no local de trabalho; e, treino em situação de liderança.

#### **2.4.2. Aceleração/Avanço**

A organização do atendimento na rede regular para alunos com Altas Habilidades/Superdotação requer, como determinado pela Resolução CNE/CEB nº 2, a organização dos procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica para, então, prever a possibilidade de matrícula do mesmo em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta sua maturidade sócio-emocional, além de cumprir a legislação no que se refere ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo.

A relevância do papel do psicólogo junto ao desenvolvimento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação poderá corresponder à sua atuação em três momentos: “no processo de avaliação psicológica, na orientação de dinâmicas de grupo e no atendimento psicológico”.<sup>92</sup>

Quanto ao processo de avaliação, sua contribuição dar-se-á mediante ao procedimento de identificação do aluno, evitando a prática da classificação por aqueles que desconhecem as particularidades da superdotação. Já em momentos de atendimentos pedagógicos específicos

---

<sup>92</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento*. vol. 2. p. 54.

nas salas de recursos, é prevista a sua participação em dinâmicas de grupo, cabendo a este profissional, a reflexão orientada nas condutas sócio-emocionais.

A ação do psicólogo, tanto em ambiente escolar como clínico, caso seja necessário, representa auxílio ao professor quanto à compreensão do desenvolvimento e dos aspectos motivacionais dos alunos, caracterizando-se numa parceria que beneficie o processo educacional.

A aceleração/avanço, regulamentado pelos sistemas de ensino, permite, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo, desde que haja registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno; inclusão das especificações cabíveis no histórico escolar; e especificação, nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, do atendimento educacional oferecido, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.

Um alerta deverá ser dado quanto aos cuidados especiais a serem dedicados durante a alfabetização destes alunos. Em alguns casos, o fato da existência das Altas Habilidades/Superdotação não representa sinônimo de bom desempenho nesse processo. Dificuldades apresentadas nessa fase poderão ser estendidas para outras etapas da escolarização, podendo representar problemas de adaptação escolar e ou aprendizagem. A existência de estratégias variadas envolvendo uma equipe de profissionais diversos, beneficiam os alunos com ganhos no relacionamento social, emocional e de aprendizagem.

Outra preocupação descrita na Série Atualidades Pedagógicas<sup>93</sup> diz respeito à participação da família, que deve ser informada dos ganhos, dificuldades e perspectivas do atendimento do aluno para que participe em conjunto das ações de estímulo de potenciais de seus filhos.

---

<sup>93</sup> *Ibidem.* p. 39.



Na Série Atualidades Pedagógicas, a respeito do Ensino Médio, da Educação Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos, é apontado, dentre as alternativas mais indicadas a esse segmento, o seguinte procedimento:

A modalidade de aceleração se aplica com melhor propriedade a esse nível de ensino, podendo ser de grande utilidade na terminalidade antecipada, quando o aluno já venceu os conteúdos necessários para a conclusão de sua etapa de desenvolvimento.<sup>94</sup>

Quanto aos programas/procedimentos de aceleração, a orientação é para que o processo de aceleração seja considerado um avanço em série ou ciclo escolar, através da comprovação de alto desempenho do aluno e “permite-se apenas uma promoção por etapa nos níveis de ensino”.<sup>95</sup>

Este procedimento é assegurado desde que comprovada sua necessidade por meio da indicação de uma equipe multiprofissional, que leve em conta a relação entre potencialidade e maturidade sócio-emocional e psicomotora. Deve ocorrer envolvimento da escola ao longo de todo o processo escolar e não somente durante o período correspondente à aceleração. Outra especificação relevante sinaliza que:

Na aceleração de alunos superdotados já identificados é recomendável que a diferença máxima de idade entre o aluno superdotado a ser acelerado e seus colegas seja de dois anos. Casos excepcionais poderão ser analisados junto aos Conselhos Federal e Estaduais de Educação quando necessário.<sup>96</sup>

A ocorrência de terminalidade antecipada de determinado nível de ensino prevê certificação da conclusão da escolaridade, porém, também nesse caso, toda alteração na vida escolar do aluno deverá ser registrada em atas, dossiê e histórico escolar. São previstas, ainda, algumas alternativas a serem utilizadas para efetivar a aceleração:

Estudos avançados: Pequenos grupos de alunos interessados em temas ou conteúdos específicos atendidos em horário contrário desenvolvem situações de aprendizagem não seriada mediante técnicas e metodologias diferenciadas das classes comuns;

Entrada precoce: Acesso antecipado, antes da idade prevista, através de matrícula na 1º série ou 1º ciclo da Educação Fundamental após comprovada a superdotação, respeitando as normas dos sistemas educacionais;

---

<sup>94</sup> *Ibidem.* p. 40.

<sup>95</sup> *Ibidem.* p. 63.

<sup>96</sup> *Ibidem.* p.64.

Classes Universitárias: Estudantes superdotados do ensino médio habilitados a participar de cursos superiores, se beneficiam dos créditos escolares obtidos nas classes universitárias incorporando-os aos seus currículos, devidamente autorizados pelos conselhos de Educação, quando puderem ter acesso legal ao ensino superior.<sup>97</sup>

## **2.5. Políticas e Práticas Educacionais: Cronologia**

Conceber a Política Educacional, principalmente em Educação Especial para Altas Habilidades/Superdotação, exige conhecimento específico, envolvendo profissionais que, pela própria trajetória profissional/acadêmica, seriam capazes de sinalizar as reais necessidades que se apresentam frente à natureza cotidiana dos indivíduos com necessidade de atendimento desse tipo.

Entretanto, um perigoso risco que corremos é o de simplesmente adaptarmos conhecimentos e procedimentos de outras culturas e não investirmos em descobertas/produções de conhecimentos próprios que dessem conta de atender às nossas necessidades.

Não desprezo a importância de acompanhar propostas e procedimentos internacionais nesta área, porém me preocupa a possibilidade de que se tente adotar, em nossa prática, o que se apresenta, até como bem sucedido, em países de renomada experiência, entretanto sem considerara a devida ponderação e especificidade que a cultura brasileira requer.

Conforme a cronologia da Educação do Superdotado no Brasil<sup>98</sup>, a preocupação com as Altas Habilidades/Superdotação é evidenciada desde o século passado, mais precisamente através dos registros que marcam a década de 20, por considerar o trabalho ao superdotado de elevada importância para o desenvolvimento nacional. Em 1929, no Recife, o Instituto de

---

<sup>97</sup> *Ibidem. loc. cit.*

<sup>98</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento*. vol. 1. p. 147-151.

Psicologia aplicou o teste *army alpha* (originário dos EUA, para seleção da I Guerra Mundial), selecionando dez por cento de alunos como “bem dotados”<sup>99</sup> e/ou superdotados.

A década de 30 é marcada por publicações que conferem relevância ao tema e que reivindicam que o mesmo seja tratado em reforma de ensino. Leoni Kaseff, em seu livro “Educação dos Supernormais”, chamou a atenção para a importância da seleção dos superdotados, referindo-se à inclusão desse tema na reforma do ensino do Estado do Rio de Janeiro, em 1929, e na conferência do II Congresso Nacional de Educação, realizado em São Paulo, em 1931.

Ainda na década de 30, Estevão Pinto publica “O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes” e “O problema da Educação dos Bem-dotados”, propondo a adoção de salas especiais.

Helena Antipoff, em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, reúne alunos “bem dotados” para estudos especiais. Julieta Ormastroni, em São Paulo, organiza o concurso juvenil de “cientistas de amanhã”, ao qual se junta ao de “feiras de ciências”, para jovens “excepcionalmente dotados”.

Em Minas Gerais, Ibirité, na Fazenda do Rosário, em 1962, Helena Antipoff<sup>100</sup> cria atendimento ao “bem dotado” no meio rural, através do Projeto Circula (civilização rural, cultura e lazer). Em 1967 o MEC cria comissão para estabelecer critérios de identificação e de atendimentos aos superdotados.

Somente através da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (5692/71), em seu art. 9º, pela primeira vez há referência em texto de lei ao superdotado, ao tornar obrigatório o atendimento especial a lhe ser prestado.

A década de 70 inaugurou um novo marco na dinâmica de reconhecimento a necessidade de atendimento a esses alunos e, em outubro de 1971, foi realizado o primeiro

---

<sup>99</sup> Expressão usada na época.

<sup>100</sup> Parte de suas obras foram reeditadas por seu filho Daniel Antipoff em 1992.

Seminário Nacional sobre Educação de Superdotados em Brasília, pelo Departamento de Ensino Complementar do Ministério da Educação e da Cultura – MEC.

Em 1973, foi criado o CENESP - Centro Nacional de Educação Especial, vinculado ao MEC, destinado a prestar assistência técnica e financeira às iniciativas em prol dos deficientes e superdotados. No ano seguinte, o CENESP promoveu, no Rio de Janeiro, um encontro de especialistas da área de superdotação. Ainda neste mesmo ano, ocorreu, em Belo Horizonte, o Seminário de Educação do Bem-dotado, promovido pela ADAV (Associação Milton Campos de Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem-dotados).

Em 1975, dois eventos - a Semana de Estudos sobre Educação Especial dos Superdotados (CENESP-UFRJ) e o Seminário de Técnicas de Enriquecimento de Currículos para Superdotados - foram fundamentais para que se organizasse, em 1977, o II Seminário Nacional sobre Superdotados no Rio de Janeiro. O Seminário foi realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, através do Departamento de Estudos Específicos da Faculdade de Educação.

Como uma das resoluções deste Encontro, nasceu a necessidade de fundar uma Associação Nacional com o objetivo de agregar esforços de grupos de estudo, agências, órgãos e instituições interessadas, grupos de especialistas, pais e educadores no sentido de promover a integração dos esforços comunitários para o adequado atendimento do superdotado e sua integração social. A UERJ, que já consolidava sua atuação no campo da Educação Especial, passou a abrigar, desde então, a sede desta entidade, como exemplo de um conjunto de parcerias desenvolvidas na área, desde 1975.

## **2.6. Associação Brasileira para Superdotados**

Como parte de um processo contínuo de crescimento do interesse pelo tema da Superdotação no Brasil, a Associação Brasileira para Superdotados – ABSD foi fundada oficialmente, em 1978. Acompanhou, por um lado, a expansão das pesquisas e do atendimento ao superdotado em várias partes do mundo e, por outro, as ações de pesquisadores e educadores brasileiros, que atuaram como pioneiros nesta questão.

A partir da estruturação da ABSD Nacional, iniciou-se um processo de criação de seções regionais, mais tarde chamadas Seccionais, em alguns dos diferentes estados brasileiros. A estratégia adotada para a difusão do tema, foi a realização de Seminários Nacionais em capitais de diferentes estados do país, procurando mobilizar esforços locais – tanto de órgãos públicos, como das Secretarias de Educação e das Universidades, quanto de entidades privadas e do público em geral, através da mídia local.

Ao término de cada evento, era proposta a organização de uma nova seção estadual, o que nem sempre ocorreu de forma imediata e adequada, como era esperado. Os Seminários passaram a ser promovidos em intervalos regulares, a cada dois anos, acompanhando o movimento internacional nesta área e campo de estudos.

O trabalho da ABSD, ao longo de sua existência, caracterizou-se pela filosofia humanista, engajada na promoção de uma educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros e para a orientação aos portadores de Altas Habilidades, com base no trinômio – pesquisa, atendimento e capacitação. Seu propósito foi e vem sendo a harmonização do próprio indivíduo, incluindo o seu autoconhecimento, o respeito às suas características e a sua inserção crítica e consciente na sociedade.

Na busca do desenvolvimento da temática, é cada vez mais significativo o esforço no campo de estudos dedicados à compreensão da inteligência e dos comportamentos inteligentes. Neste sentido, a Instituição tem reiterado a concepção da importância da inteligência como um patrimônio social (Mettrau, 2000)<sup>101</sup>. Esse patrimônio deve, necessariamente, ser descoberto, socializado, desenvolvido, amparado, valorizado e preservado, nas suas diferentes expressões: pensar, sentir, criar, aprender, imaginar, agir, interagir. Outros aspectos considerados relevantes para a ABSD são: divulgar o entendimento de que a inteligência é um instrumento de progresso social e de desenvolvimento de auto-estima; e disseminar a conscientização individual e coletiva da importância da manifestação de habilidades e talento.

A Associação reúne profissionais de diferentes áreas de atuação, constituindo um grupo multidisciplinar. Tem entre seus associados educadores, pesquisadores, famílias, e instituições diversas em busca de uma visão mais ampla da problemática da inteligência e da superdotação. Estão entre seus objetivos, segundo seu estatuto:

- Promover eventos destinados à troca de idéias e experiências entre pessoas com as mais variadas formações, interessadas nos temas superdotação, talento, criatividade e inteligência;
- Divulgar a temática da superdotação no Brasil, apontando para a importância do investimento na capacidade humana e na promoção do desenvolvimento de todo cidadão;
- Incentivar ações de pesquisa sobre a natureza da inteligência, superdotação, talento e criatividade e a promoção de potenciais;
- Formar recursos humanos, inclusive o aperfeiçoamento contínuo;
- Atuar junto aos órgãos governamentais para o efetivo atendimento à pessoa superdotada;
- Desenvolver atividades que favoreçam a socialização e o enriquecimento dos portadores de altas habilidades, suas famílias e comunidades;
- Divulgar e defender os direitos dos portadores de altas habilidades;
- Orientar pais, professores, escolas e outras instituições;
- Implantar programas de atendimento em todo o país.

O III Seminário Nacional realizado, em São Paulo, em 1979, adotou como tema “A Abordagem Transdisciplinar na Superdotação”, tendo como sub-temas: Superdotado em comunicação – características e identificação; Criatividade; Comunicação de massa, a TV

---

<sup>101</sup> METTRAU, Marsyl Bulkool. Introdução. *passim*.

Educativa; Mulher; A visão pluridimensional dos processos de identificação e atendimento; Gênese da superdotação; O atendimento pelo critério do método; O jovem no campo das ciências; Orientação profissional; Motivação: base para o desenvolvimento do superdotado; O professor do superdotado; Assistência aos bem dotados em Minas Gerais; Atendimento diferenciado; Atendimento ao superdotado em Brasília; Aceleração do superdotado em Matemática; e Atendimento ao superdotado no Rio de Janeiro.

O IV Seminário Nacional, realizado em Porto Alegre, em 1981, marcou a criação de Especialização (Pós-Graduação) em Educação Especial do Superdotado, na PUC-RS<sup>102</sup>. O Evento intitulado “O Superdotado: Família, Escola, Empresa e Comunidade” tratou de subtemas como: Filosofia da educação do superdotado; Benefícios da educação dos superdotados extensivos; Planejamento, administração e desenvolvimento de programas; Atendimento ao superdotado no Município do Rio de Janeiro; Aspectos genéticos da superdotação; Atendimento ao superdotado em Brasília; Programas e projetos de intervenção; O superdotado perante o século XXI; Atendimento ao superdotado em Santa Catarina; PRODEPORE – Programa de Desenvolvimento de Potencialidades na Relação Educativa; O superdotado e a família; Orientação da criança e do adolescente bem dotado na zona rural e periferia urbana; Desenvolvimento de potencialidades da criança carente sócio-cultural; e Uma experiência dedicada a profissionalizar os superdotados socialmente carentes.

O V Seminário Nacional, realizado em Salvador, em 1983, teve como tema para estudo “O Superdotado e a Comunidade Mundial”, envolvendo os seguintes enfoques: Tendências atuais da educação de superdotados; Inventividade, criatividade, inteligência e educação de superdotados; Identificação: procedimentos; novas alternativas educacionais brasileiras; Equipe interdisciplinar: alternativas de atuação em Brasília; Aspectos biológicos da superdotação; e Aspectos sócio-pedagógicos e científicos da superdotação.

---

<sup>102</sup> Em contato telefônico, ocorrido no dia 24/01/2006, com o Programa de Pós-Graduação da PUC do Rio Grande do Sul, obtive a informação de que este curso ocorreu apenas no ano de 1981, não havendo continuidade.

O VI Seminário Nacional, realizado em Belo Horizonte, em 1985, teve como tema principal “O Superdotado e o Futuro” e foram destaques os estudos sobre: Avaliação histórica e projetiva da educação dos superdotados; Atendimento ao superdotado na realidade brasileira; Aspectos preventivos à saúde mental do bem dotado; Identificação do superdotado: procedimentos; O bem dotado pobre e carente; Aspectos genéticos da superdotação; Criatividade e superdotação; e O superdotado e sua visão do futuro: apresentação de grupo de superdotados.

Em 1986, ocorreu o I Encontro Técnico-Científico da ABSD/UERJ, com apoio do MEC/SEESP. Neste mesmo ano, foi publicado pelo MEC/SEESP os Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial e a Portaria nº 55, de 03 de dezembro do referido ano, designou comissão especial para elaborar os subsídios para os Conselhos Estaduais, através do Conselho Federal de Educação do Brasil.

Em 1987, em Curitiba, foi realizado o VII Seminário Nacional, envolvendo MEC/SEESP/SEE-PR, com a temática “Superdotação: Potencialidades e Talentos na Sociedade em Mudança”, tendo como principais enfoques: Abordagens de identificação; Alternativas de atendimento; Orientação de professores; Aconselhamento aos pais; Preparação de recursos humanos; Aspectos da legislação; Metodologias especiais; Processos criativos; Tecnologia e informática; Envolvimento da Universidade; Profissionalização; Inserção na força de trabalho; Potencialidades na pré-escola; e Programas de ciências, arte, esporte e lazer.

Neste ano, a ABSD efetuou a publicação de artigos dos Anais de Seminários anteriores. É deste ano também a aprovação das conclusões da Comissão Especial do Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 711/87, de 02/09/87, que institui ações de atendimento ao Superdotado.



O ano de 1988 foi marcado por cinco importantes acontecimentos: I Simpósio Brasileiro de Museus para Educação de Superdotados (Promoção MEC/SEESP/ICOM/PUC-RJ/ABSD Rio de Janeiro); o Seminário Profissionalização e Inserção no Mercado de Trabalho do Superdotado (Promoção SENAI/ABSD RJ); o Encontro de Goiânia. (Promoção SEE GO/ABSD/Colégio Objetivo); o II Encontro Técnico Científico da ABSD (Promoção MEC SEESP/ABSD Porto Alegre-RS); e o I Encontro de Brasília sobre Superdotados.

Em 1989 ocorreu o VIII Seminário Nacional; I Encontro Paraense de Pais e Responsáveis por Superdotados, em Belém, intitulado “Superdotados e Comunidade” e teve como preocupação estudos referentes a: Políticas e diretrizes regionais para a educação do superdotado; Programa nacional para descoberta de talentos; A superdotação com outros comprometimentos; Modalidades de atendimento comunitário – experiências de interiorização; Atendimento ao pré-escolar; O superdotado e o futuro; Compromisso da comunidade no estímulo às potencialidades; Espaço integrativo da comunidade na educação de ciências, tecnologias e artes; Tecnologia e informática; Ação da escola em programas diferenciados; e A relação familiar.

Quanto ao IX Seminário Nacional, realizado em Goiânia, em 1991, infelizmente não houve registro, através de publicações ou outro meio, das atividades desenvolvidas, inexistindo, assim, informações sobre o mesmo. Desta forma, não foi possível realizar estudos sobre temas abordados durante o evento.

Em 1993, realizou-se um importante encontro de trabalho para discussão e elaboração da Política Nacional de Educação Especial, promovido pelo MEC/SEESP, em Brasília.

Em Vitória, em 1994, foi realizado o X Seminário Nacional. A partir da discussão técnica, levantou-se a possibilidade de nova nomenclatura, que passaria de superdotado para portador de altas habilidades. Assim, o tema principal foi “A Trajetória do Portador de Altas Habilidades até a Cidadania” e os estudos giraram em torno de: Diferentes expressões da

inteligência; Expressões intelectuais e criativas da inteligência; Ser igual e ser diferente – suas expressões sociais e pessoais; Superdotação: múltiplas abordagens; Terceiro Milênio: paradoxos e desafios; Século XXI: Homem versus competência; A relação mitos/educação; Implicações legais na educação de superdotados; Planejamento do atendimento a superdotados: aspectos éticos e estéticos.

O XI Seminário Nacional, realizado no Rio de Janeiro, em 1996, teve como tema “Inteligência: Patrimônio Social” e discutiu sobre: A representação social da inteligência e as altas habilidades; Desnutrição e inteligência; Inteligência e pobreza: mitos e realidades; Avanços genéticos e neuropsicossociais no estudo da inteligência; Inteligência e terceira idade; Inteligência e ética; Contribuições atuais aos estudos da inteligência: perspectivas educacionais; Altas habilidades: o que são?; Interdisciplinaridade e educação; Diferentes enfoques na preservação da memória social; Inteligência artificial ou artifício da inteligência?; Psicanálise e inteligência; Diferentes formas de expressão da inteligência; e Criatividade: dimensão da inteligência.

O XII Seminário Nacional, Congresso Internacional sobre Superdotação e III Congresso Ibero-Americano sobre Superdotação reuniu estudiosos em Brasília, em 1998, para o evento “Superdotação: Vetor de Alianças na Construção do Futuro”. Os sub-temas abordados foram: Políticas públicas e o desenvolvimento do potencial humano; Desafios do talento e da superdotação no Terceiro Milênio; Identificação, planejamento e provisões na educação de jovens superdotados e talentosos; Desafios na identificação do superdotado; Afetividade, personalidade e superdotação; Construindo o futuro pela reorientação do presente; Criatividade: expressão e desenvolvimento; Talento e superdotação sob a perspectiva de gênero e equidade; Ética como garantia de convivência; Diferentes formas de saber; Transdisciplinaridade; Alianças estratégicas na comunidade e no mundo contemporâneo voltadas para o desenvolvimento do potencial humano; Cognição e inteligência; Família,

escola e comunidade: parceiros na educação; Espiritualidade; comunicação e mídia; Ensino Superior; Iniciativas educacionais para superdotados; e Estudantes talentosos no novo século.

O XIII Seminário Nacional, o I Congresso Mercosul sobre Altas Habilidades, o II Encontro Estadual Repensando a Inteligência e o I Congresso de Jovens portadores de Altas Habilidades, realizados em Porto Alegre, em setembro de 2000, tiveram como tema central “Altas Habilidades, Superdotação e Talento: Um Desafio para o Potencial Humano”. Foram objetos de estudo: Talento e desenvolvimento sócio-econômico dos países subdesenvolvidos; Problemas de adaptação escolar e social do aluno superdotado; Visão holística do portador de altas habilidades; O papel do educador no desenvolvimento do talento criativo; O papel da inteligência e da criatividade frente às transformações sociais e tecnológicas; Diferentes expressões da inteligência; Educação frente à inteligência e afetividade; Mídia e representação sócio-cultural; Teoria de valores e altas habilidades; e Políticas públicas recentes no Brasil e no Mercosul.

A ABSD fundou e manteve Seccionais em outros estados do Brasil. Porém, conforme registros em ata, algumas razões percebidas ao longo de vinte anos, acrescidas às dimensões continentais do país, às imensas diferenças das condições sociais e educacionais em cada região, e à diversificação nas inclinações teórico-filosóficas, foi se tornando cada vez mais difícil mantê-las como originariamente e, em 27 de junho de 2002, passou a vigorar uma nova estrutura desta Associação, formalizando juridicamente a independência de todas as Seccionais. Essa proposta foi examinada e aprovada por unanimidade numa Assembléia Extraordinária com a presença de 73% dos associados<sup>103</sup>.

Pude perceber que algumas seccionais desenvolveram serviços de atendimento, pesquisa e orientação às suas clientelas de acordo com suas próprias convicções, enquanto outras, no decorrer desses anos, descontinuaram seus serviços, encerrando suas atividades.

---

<sup>103</sup> Informações contidas em Atas, Cartas e demais Documentos arquivados na ABSD.

Também foram criadas novas entidades como a COMBRASD - Conselho Brasileiro para Superdotação.

Esta nova fase propiciou dedicação exclusiva e ampliação dos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos pela ABSD em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro<sup>104</sup>, esta última com linha em Educação Especial no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado, o que favoreceu o atendimento ao público através de orientação às famílias, além da implementação de novos projetos educacionais através de Seminários de Pesquisa.

A capacitação de recursos humanos foi se concretizando, consideravelmente, nos últimos cinco anos, com fóruns permanentes de debates sobre inteligência, talento, criatividade e Altas Habilidades, em Jornadas promovidas por estas instituições envolvendo estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Graduação (Educação Especial) e Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) em Educação Especial –Altas Habilidades.

A produção técnico-científica - artigos e documentos técnicos; monografias e dissertações; trabalhos apresentados em Seminários, Congressos Nacionais e Internacionais; publicações específicas como o Boletim Técnico Científico Pró-Pensar; e Anais de Jornadas e Seminários Nacionais já realizados no Rio de Janeiro - encontra-se disponível para consultas nos arquivos da Associação.

---

<sup>104</sup> A ABSD ampliou recentemente sua forma de atendimento, atuando em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades – NEPAH, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que gerencia os projetos de extensão com vistas ao atendimento às famílias, professores e alunos da rede regular de ensino no estado.

## Capítulo 3

### Competências Profissionais e Educação

As inovações, quando aparecem, ficam muito mais ao nível do discurso do que de uma prática experimental, ou seja, aquela que vem acompanhada de dados e registros. Tal resultado deixa desconcertado o mundo do trabalho que atende à demanda cada vez mais específica e atualizada, criando uma dicotomia entre o mundo do aprender e o mundo do exercer e do ser. Mettrau, 1997.

Este capítulo apresenta a revisão bibliográfica realizada a respeito das origens das competências na educação; a construção histórica e a abordagem atual do conceito; as diversas definições e tipologias encontradas na literatura e legislação; bem como a sua relação com gestão; teorias de ensino aprendizagem e; Altas Habilidades/Superdotação.

#### 3.1.

##### Diferentes conceitos utilizados na abordagem das competências

Para Gianfaldoni (1999)<sup>105</sup>, competência é tudo que é engajado na ação organizada, tudo que permite a organização da ação, ou a melhoria do potencial do indivíduo e, em particular, a reflexão sobre a ação. Para Zarifian (1999)<sup>106</sup>, a competência é a colocação dos recursos em ação numa situação prática. Não os recursos que possuímos ou adquirimos, mas somente aqueles que sabemos como colocar em ação.

O conceito de competência vem evoluindo historicamente desde o fim da Idade Média. Houve, primeiramente, um significado jurídico: “faculdade atribuída a alguém ou a uma

---

<sup>105</sup> GIANFALDONI, Patrick. *Normalisation de l'organisation productive et gestion des compétences*.

<sup>106</sup> ZARIFIAN, Philippe. *Sur la compétence*.

instituição para apreciar e julgar certas questões”<sup>107</sup>. Mais tarde surgiu uma extensão do conceito: “reconhecimento social sobre a capacidade alguém se pronunciar a respeito de um assunto específico”<sup>108</sup>. Depois, passou a ser utilizado na linguagem empresarial de forma mais genérica, significando a qualidade do indivíduo capaz de realizar determinado trabalho.

Considerando a nomenclatura, Sire (2000)<sup>109</sup> fez uma interessante comparação entre as terminologias francesa e inglesa, em termos de competências. O autor explica que a terminologia francesa repousa sobre a distinção entre o saber, a prática e o comportamento, enquanto que para a terminologia inglesa não existe hierarquia implícita, podendo-se distinguir os seguintes conceitos: o conhecimento - os conhecimentos que o indivíduo tem em um domínio particular; a capacidade - que corresponde às aptidões e possibilidades que permitem exercer uma atividade; as habilidades - prática que corresponde à demonstração comportamental de uma *expertise*; o comportamento - as concepções das pessoas a respeito de si mesmas que expressam atitudes e valores; os traços de personalidade - características pessoais que conduzem a se comportar de determinada maneira; e os motivos - onde as motivações correspondem às forças interiores recorrentes que geram os comportamentos no trabalho.

Nos últimos dez anos, a questão da competência se limitou ao campo restrito das experiências desenvolvidas por empresas e às discussões apenas de especialistas nas áreas administrativas. Entretanto, pude perceber, através de algumas leituras, o quanto elementos de uma nova ótica poderiam ser adicionados a esse círculo reduzido de profissionais que, senão questionava, estudava os mecanismos da gestão de recursos humanos.

---

<sup>107</sup> ISAMBERT-JAMATI, Viviane. *O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje*. p. 103.

<sup>108</sup> *Ibidem*. p. 105-106.

<sup>109</sup> SIRE, B.; GILBERT, P.; MATHIEU, C. *La Gestion des Compétences entre concepts et applications*.

Para Zarifian (2001)<sup>110</sup> “o que hoje chamamos de ‘lógica competência’, deixa de ser o foco de atenção apenas dos pesquisadores e críticos experientes em recursos humanos, e entra no debate social público com dimensões no âmago da formação do indivíduo; a educação recebida: de que forma e por quem?”

Segundo Doz *apud* Gianfaldoni<sup>111</sup> (1999), pode-se abordar as competências em diferentes níveis: competências individuais, organizacionais e competências chave. As competências individuais podem ser definidas como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que cada pessoa possui ou desenvolve, o qual consegue colocar em ação para um determinado propósito.

A competência não é uma negação da qualificação. Pelo contrário, representa o pleno reconhecimento do valor desta. A competência individual não é nada sem o conjunto de aprendizagens sociais e de comunicações que a nutrem de todos os lados.

Aí está a ruptura com a visão taylorista, virtualmente radical - isolamento em cada posto, em cada função-, que dividia a cada um, um fragmento específico de responsabilidade. Já a comunicação em torno dos eventos e do serviço, aproxima e leva a compartilhar os saberes, as ações, as responsabilidades e as avaliações.

Zarifian (2001) propõe uma definição que integra várias dimensões e, logo, reúne várias formulações: “A competência é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”<sup>112</sup>.

---

<sup>110</sup> ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. p. 17.

<sup>111</sup> GIANFALDONI, Patrick. *op. cit.*

<sup>112</sup> ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. p. 68

### **3.2. Gestão por competências**

Inicialmente gostaria de explicar que refletir sobre gestão por competências me obrigou um exercício de busca por temas abordados na 12ª Jornada da AAPSA (Associação dos Administradores de Pessoal), em parceria com o Progep (Programa de Estudos em Gestão de Pessoas), um reflexo das linhas de pesquisa de autores da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP (Universidade de São Paulo).

As discussões ao longo do evento se consolidaram em um livro publicado<sup>113</sup>, no qual os autores (Fisher; Dutra; Hipólito; Fleury; Eboli) relataram que a forma de gerir pessoas vem causando, ao longo dos últimos anos, um desconforto crescente nos indivíduos, nos gestores, nos dirigentes e nos profissionais de Recursos Humanos. Este desconforto, assim denominado pelos autores, corresponde ao reflexo do descompasso existente entre as práticas de gestão e as necessidades tanto das empresas modernas quanto dos próprios indivíduos.

Portanto, eliminar este descompasso, requer a introdução de novos conceitos que possam ajudar na compreensão e na implementação de práticas renovadas na gestão de pessoas. Dentro desta perspectiva caberia à empresa, mais do que nunca, compreender o homem e desenvolver a educação corporativa.

Os novos conceitos apresentados pelos autores já ultrapassam a fase de mera concepção e utilizá-los representa avanço significativo na teoria e na prática de Recursos Humanos. A discussão sobre aprendizagem e gestão do conhecimento, aprofunda a discussão entre competências organizacionais e individuais, tanto quanto aborda a importância da gestão do conhecimento em estreita relação com os processos de aprendizagem individual e grupal.

---

<sup>113</sup> DUTRA, Joel Souza (org.). *Gestão por Competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*.



Segundo Fisher (2001)<sup>114</sup>, embora os conceitos de administração e de gestão sejam utilizados como sinônimos, em geral considera-se gestão uma ação para a qual há menor grau de previsibilidade sobre o resultado do processo a ser gerido. Usar o termo gestão pode significar resgatá-lo do caráter humano e sobrepô-lo ao aspecto técnico no âmbito do relacionamento entre pessoas.

Hoje, o papel do homem no trabalho vem se modificando. São valorizadas suas características mais humanas - o saber, a intuição e a criatividade. Portanto, temos de reconhecer que gerimos nossas relações com as pessoas, não com os recursos, o que demonstra uma transição para uma realidade radicalmente diversa. Assim, o novo modelo de gestão de pessoas deve ser compreendido como o conjunto de políticas, práticas, padrões, atitudes, ações e instrumentos empregados por uma instituição para interferir no comportamento humano e direcioná-lo no ambiente de trabalho.

Colocar em prática esta ação requer, dos indivíduos envolvidos, o que há de mais humano, os chamados fatores intangíveis: o conhecimento, a criatividade, a emoção e a sensibilidade.

Uma das questões mais difíceis na gestão de pessoas é definir e avaliar o desempenho. Neste sentido, convém estabelecer relação com outro conceito, o de aprendizagem. A aprendizagem pode ser pensada como um processo de mudança, provocado por estímulos diversos, mediado por emoções, e que pode se manifestar, ou não, em modificações no comportamento de uma pessoa.

Para muitos especialistas, existe uma distinção entre o processo de aprendizagem que ocorre dentro do organismo de um indivíduo que aprende e as respostas dadas por essa pessoa, respostas que podem ser observáveis e mensuráveis. A partir de tal concepção, há vertentes teóricas em que os modelos de aprendizagem se sustentam.

---

<sup>114</sup> FISHER, André Luiz. *O conceito de modelo de gestão de pessoas: Modismo e realidade em gestão de Recursos Humanos nas empresas brasileiras.*

### 3.3. Teorias de Ensino-Aprendizagem

A tarefa de discorrer sobre teorias de ensino-aprendizagem requer, necessariamente, um estudo sobre as teorias do processo de desenvolvimento. O eixo temático “desenvolvimento e aprendizagem” fornecem as bases teóricas para as propostas pedagógicas.

O ato de aprender foi convertido no elemento central da pedagogia contemporânea. É com base no pensamento das duas maiores escolas de teoria da aprendizagem contemporânea, que são a teoria do condicionamento behaviorista estímulo-resposta e a teoria do campo *gestalt*, onde aprender é ter *insights*, que pretendo iniciar a discussão sobre aprendizagem.<sup>115</sup>

Segundo a Pedagogia Tecnicista, que tem como principal pressuposto teórico o Behaviorismo, o ensino e a aprendizagem dependem das formas de condicionamento. Para o Behaviorismo, a aprendizagem implica ensaio-e-erro, onde o aprendiz, durante o processo, elimina gradativamente algumas respostas, tanto quanto adquire outras.

De acordo com Werner e Alves do Espírito Santo (1993)<sup>116</sup>, a posição teórica comportamentalista assumida por aqueles que compartilham da concepção mecanicista de mundo e de homem, vai se refletir sobre a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, e pode ser assim resumida:

- desenvolvimento e aprendizagem são processos idênticos, decorrentes de um processo de condicionamento do meio;
- o desenvolvimento corresponde a uma mera seqüência de eventos previsíveis decorrentes da formação de hábitos;

---

<sup>115</sup> Os *insights* diferem da aprendizagem mecânica, é o instante em que o indivíduo compreende as relações existentes entre todos os fatores de uma situação, estabelecendo entre eles um vínculo solucionador. Carl Rogers é, sem dúvida, um dos mais destacados psicólogos da atualidade e o grande líder da corrente psicológica conhecida como “a terceira força”, que se caracteriza pela firme oposição de base humanística ao movimento behaviorista e seu principal expoente, Skinner.

<sup>116</sup> WERNER, Jairo; ESPÍRITO SANTO, Kátia A. do. *Desenvolvimento e aprendizagem da criança. passim.*

- o sujeito do conhecimento é considerado passivo ou apenas reativo diante do conhecimento e do mundo.

Essas concepções vão se refletir na prática pedagógica. Podemos identificá-las nas propostas educacionais compensatórias. Ainda segundo os autores, outra consequência dessa visão é a forma como são compreendidas as questões relativas aos problemas no desenvolvimento e aprendizagem.

O modelo organicista de enfoque cognitivista refere-se às investigações dos denominados processos centrais do indivíduo. Este indivíduo é um sistema aberto em reestruturações sucessivas. Chega ao pensamento hipotético-dedutivo: descoberta e invenção como instrumento de adaptação.

Para a sociedade e a cultura, a democracia é uma conquista gradual e deve ser praticada desde a infância, até a superação do egocentrismo. Consciência intelectual é caracterizada pela autonomia.

O conhecimento é uma construção contínua, resultante das interações sujeito objeto. A passagem de um estágio de desenvolvimento para o seguinte é sempre representada por formação de novas estruturas no indivíduo. Não há um começo absoluto e sim uma alteração do esquema anterior.

Na educação, há provocação de situações de desequilíbrios para o aluno. Ele aprende por si elementos fundamentais: intelectual e moral. A escola propicia a possibilidade de aprender por si só, oferecendo ao aluno liberdade de ação e oportunidades para encontrar soluções. O ensino-aprendizagem é baseado na investigação e na solução de problemas por parte do aluno. Aprender significa assimilar o objeto a esquemas mentais.

Busca-se, nas estruturas e funcionamento do organismo humano, as explicações pelas quais o sujeito capta a realidade. A concepção organicista alinha-se na visão de mundo individualista, vinculando conceitos e características individuais que determinam como o

indivíduo atua sobre o mundo e constrói o seu conhecimento. Portanto, é a partir de seus próprios esquemas formados, ou a serem formados, que esse indivíduo vai se adaptar ao meio.

Desta forma Piaget postula dois mecanismos do organismo na sua interação com o meio:

- assimilação: incorporação de experiências e esquemas mentais já existentes, pela própria atividade do sujeito; e
- acomodação: modificação do organismo que reage face aos dados novos assimilados, transformando os esquemas mentais.

Para se adaptar ao ambiente, o indivíduo tem que alcançar constantes estados de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. A aprendizagem subordina-se, portanto, aos ritmos individuais de maturação e de desenvolvimento e aos esquemas mentais que cada indivíduo tem à sua disposição.

No que se refere aos problemas que o indivíduo apresenta no seu desenvolvimento e aprendizagem, estes deixaram de ser entendidos, em princípio, como deficiência (visão mecanicista) e passaram ser vistos como decorrentes da imaturidade. A “imaturidade” é conseqüência da falta de estímulos e experiências que, por sua vez, podem retardar as mudanças nas estruturas psíquicas.

Esse modelo explicativo, além de continuar centrando a culpa dos problemas no indivíduo, estende a responsabilidade ao meio sócio-familiar, adequando-se, assim, à idéia de privação cultural. Considerando a perspectiva histórico-social, o homem é visto como um ser social, situado em um contexto sócio-político e histórico. O mundo se constitui de seres sociais que interagem, apropriando-se e produzindo cultura. Enfatiza as origens sociais da linguagem e do pensamento e propõe os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza humana.

O conhecimento se dá através do trabalho permanente na zona de desenvolvimento proximal, trabalhando o espaço entre a zona de desenvolvimento real e a potencial, segundo

Vigotsky<sup>117</sup>. A educação propicia o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, partindo de uma atividade intersubjetiva para uma atividade intrasubjetiva, pelo processo de internalização, onde o espaço pedagógico é por excelência o local para se observar a formação social da mente.

O diálogo é a essência dessa abordagem no processo ensino-aprendizagem, onde o professor é um mediador propiciando a construção de significados, já que o aluno não constrói sozinho o seu conhecimento.

O modelo histórico social estabelece uma nova compreensão da relação cognitiva sujeito-objeto. Enquanto o modelo mecanicista enfatiza o objeto (empirismo), ele, ao contrário, propõe o princípio da não predominância entre sujeito-objeto (perspectiva dialética).<sup>118</sup>

A linguagem se adquire, primeiramente, nas relações interpessoais, ou seja, na sociedade. Gradualmente, a linguagem vai sendo internalizada e se transforma em instrumento do pensamento.

Tomar como referência o sócio-cultural não significa instituir uma prática pedagógica diferenciada, menos exigente. Significa valorizar os conhecimentos e as habilidades sócio-culturais do indivíduo e transmitir-lhe novos conhecimentos.

Senge *apud* Fleury (2001)<sup>119</sup> apresenta o processo de aprendizagem como um ciclo contínuo, composto de três conjuntos de elementos: aptidões e habilidades; conhecimentos e sensibilidades; atitudes e crenças. A partir do desenvolvimento de novas habilidades e aptidões, altera-se a compreensão dos indivíduos sobre a realidade:

Novos conhecimentos e sensibilidades, quando incorporados, modificam os modelos mentais das pessoas, compostos por idéias profundamente arraigadas, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nosso modo de encarar o mundo e nossas atitudes.<sup>120</sup>

<sup>117</sup> VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. p. 103-117.

<sup>118</sup> WERNER, Jairo; ESPÍRITO SANTO, Kátia A. do. *op. cit, passim*.

<sup>119</sup> FLEURY, Maria Therez Leme. *Aprendizagem e Gestão do Conhecimento*. p. 97.

<sup>120</sup> FLEURY, Maria Therez Leme. *op. cit.* p. 98.

A troca de paradigma na gestão de empresas, ou seja, a passagem da Administração taylorista-fordista para a gestão flexível, teve um impacto bastante forte no comportamento das organizações. Estruturas verticalizadas e centralizadas cederam espaços a estruturas horizontais e amplamente descentralizadas.

A rígida divisão entre trabalho mental e manual tende a ser eliminada; tarefas fragmentadas e padronizadas tornam-se integrais e complexas, exigindo em todos os níveis da organização, pessoas com capacidade de pensar e de executar diversas tarefas ao mesmo tempo.

Tudo isso representa um forte impacto sobre o perfil de gestores que a sociedade espera encontrar nas próximas décadas. Essas tendências apontam para um novo aspecto de comprometimento com a educação e com o desenvolvimento dos indivíduos, o que supõe mudanças profundas não só na estrutura, nos sistemas, nas políticas e nas práticas, mas também e, principalmente, na mentalidade educacional vigente.

#### **3.4. Aprendizagem e Altas Habilidade/Superdotação**

Segundo Fleury (2001)<sup>121</sup>, já se tornou habitual afirmar que os recursos mais valiosos das organizações são as pessoas, com os mais variados sinônimos: capital humano, capital intelectual, inteligência competitiva, gestão do conhecimento. Apesar dos significados e implicações diferentes, tornaram-se expressões de peso nas empresas. O conhecimento encontra seu papel bem definido nos processos econômicos, assim investimentos em bens intangíveis superam os investimentos em bens físicos.

Diante de tal realidade, países, empresas e pessoas que detêm um grau maior de conhecimentos são mais bem sucedidos, produzem mais e são mais reconhecidos. Assim, o

---

<sup>121</sup> FLEURY, Maria Therez Leme. *op. cit.* passim.

papel estratégico do conhecimento difunde-se cada vez mais. Portanto, é por meio do processo de aprendizagem e de gestão do conhecimento que as organizações podem desenvolver competências necessárias para a realização de sua estratégia competitiva<sup>122</sup>.

Com o desenvolvimento de novas habilidades e aptidões, a compreensão dos indivíduos sobre a realidade é alterada. Novos conhecimentos e sensibilidades, uma vez incorporados, modificam os modelos mentais das pessoas; compostos por idéias profundamente arraigadas, o que permite generalizações, ou organização de imagens que influenciam o nosso modo de encarar o mundo e agir sobre ele.

É por intermédio da aprendizagem que, tanto as escolas, quanto as empresas, podem desenvolver as competências, pois tal processo está intimamente ligado à gestão do conhecimento. Entretanto faz-se mister considerar três pontos principais acerca da natureza intrínseca do conhecimento: sua definição, a maneira pela qual as pessoas podem compartilhá-lo e as formas de protegê-lo.

Eboli (2001)<sup>123</sup> afirma que no, início deste milênio, a base geradora da riqueza das nações será constituída por sua organização social e pelo seu conhecimento criador, tendo como características essenciais: organizações flexíveis, era do conhecimento, rápida obsolescência do conhecimento, empregabilidade e educação global.

Exige-se cada vez mais das pessoas uma postura voltada para o auto-desenvolvimento e para a aprendizagem contínua. É neste cenário que nos encontramos como educadores e, como as organizações, seremos, ou melhor, já estamos sendo impactados também. Aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar: cresce o número de interessados em EAD - Educação a Distância. São grandiosos os investimentos em equipamentos, computadores, vídeos, satélites, *hardware* e *software*, na expectativa de instrumentalizar os estudantes com as competências exigidas em um mundo de intensa competição.

---

<sup>122</sup> FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Thereza Leme. *Estratégias Empresariais e Formação de Competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da Indústria Brasileira. passim.*

Por ora, uma coisa é certa: nos defrontamos com uma nova realidade e urge integrarmos os universos educacional e tecnológico articulando conceitos e práticas, refletindo criticamente sobre experiências sob pena de encontrarmos sérias dificuldades para formar e desenvolver pessoas talentosas na sociedade em que vivemos atualmente.

### **3.5. Competências e Educação**

Hoje, o papel do homem no trabalho vem se transformando, vem se transformando também o papel do homem no trabalho com a educação. Faz-se mister reconhecer que gerimos nossas relações com as pessoas, não com os recursos, o que demonstra a transição para uma realidade de modelo de gestão de pessoas que deve ser compreendido como o conjunto de políticas, práticas, padrões atitudinais, ações e instrumentos empregados por uma instituição para interferir no comportamento humano.

Do ponto de vista ideológico, tais iniciativas são provenientes de diferentes instâncias organizacionais e mesclam-se com as estratégias e práticas dos próprios profissionais. A forma de gerir pessoas sofreu grandes transformações ao longo dos últimos vinte anos.

Portanto, é pertinente citar a alteração, do perfil obediente e disciplinado outrora exigido pelas empresas no mercado de trabalho, para um perfil autônomo e empreendedor. Tal mudança no padrão de exigência gerou a necessidade de uma cultura organizacional que estimulasse e apoiasse a iniciativa individual, a criatividade e a busca autônoma de resultados positivos.

O deslocamento do foco da gestão de pessoas por meio do controle, marca dos sistemas tradicionais, inspirada no paradigma taylorista-fordista de Administração, hoje dá espaço ao

---

<sup>123</sup> EBOLI, Marisa. *Um novo olhar sobre a educação corporativa: desenvolvimento de talentos no século XXI*.



foco por meio do desenvolvimento mútuo, ou seja, a pessoa é vista como gestora de sua relação com a empresa, bem como do seu desenvolvimento profissional.

O comprometimento integral dos indivíduos com a organização implica em mobilizar potenciais físicos, intelectuais, como também criativos e intuitivos, para interpretar contextos e agir sobre eles. Há uma relação íntima entre as competências organizacionais, individuais e educacionais. A questão das competências, ainda que não queiramos reduzi-la a isso, passa necessariamente pelas relações educação/trabalho.

O Conselho Nacional de Educação, em 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>124</sup>, para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em texto oficial, o presidente do Conselho Nacional de Educação Sr. Ulysses de Oliveira Panisset, no uso de suas atribuições legais resolve<sup>125</sup>:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a **competência** como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio suporte para a constituição das **competências**;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e consideradas as **competências** a serem constituídas e a aferição dos resultados alcançados na identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

e) III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das **competências** necessárias à atuação profissional;

II – adotar essas **competências** como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

<sup>124</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1/2002*, de 18 de fevereiro de 2002.

<sup>125</sup> Observe que a palavra competência(s) apareceu 16 vezes.

- I – a formação deverá garantir a constituição das **competências** objetivadas na educação básica;
- II – o desenvolvimento das **competências** exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I – as **competências** referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II – as **competências** referentes à compreensão do papel social da escola;
- III – as **competências** referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV – as **competências** referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V – as **competências** referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem ao aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI – as **competências** referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das **competências** enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas **competências** deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade<sup>126</sup> da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de **competências** deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I – cultura geral e profissional;
- II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades especiais e as das comunidades indígenas;
- III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação.

Estabelecendo um paralelo com o documento básico referente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as competências são associadas a “modalidades estruturais da inteligência ou a ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas”<sup>127</sup>. De acordo com Ramos (2001)<sup>128</sup> as competências associam-se a diversos saberes que devem ser mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer e saber-ser) durante a realização de uma atividade. Assim, as competências estão ligadas, não apenas aos conhecimentos formais, mas a um vasto espectro de aprendizagens adquiridas.

<sup>126</sup> A Educação Especial corresponde a uma *modalidade* de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais em diferentes níveis: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e educação superior.

<sup>127</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *ENEM – Documento Básico 2000*. p. 7.

<sup>128</sup> RAMOS, Marise Nogueira. *Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho educação. passim*.

A busca pelo desenvolvimento das potencialidades humanas, responsável pela construção da identidade pessoal e da cidadania, consolida ideais expressos nas competências. Assim como Machado (2000)<sup>129</sup>, penso que competências se caracterizam como a capacidade de expressão, de compreensão de fenômenos, de resolução de problemas, de construção de argumentos para viabilizar uma interação comunicativa, de articulação entre o individual e o coletivo, por meio da elaboração de projetos/propostas de intervenção na realidade.

Cruz (2002)<sup>130</sup> nos lembra quão inócua seria uma prática sem conhecimento e vice-versa. Alerta-nos também para a utopia de se acreditar que o aprendizado seqüencial de conhecimentos provoca espontaneamente sua integração operacional em uma nova competência. Ainda segundo o autor, competência específica diz respeito a uma disciplina ou a uma determinada área que implica em domínio desenvolvido através de um conjunto de habilidades próprias.

Os documentos do MEC se referem a três níveis de competência: o nível Básico, o nível Operacional e o nível Global. Acompanhando tal proposta, pude compreender a intenção de operacionalizações curriculares alternativas. Vale lembrar que o trabalho educativo da escola, nessa perspectiva, não pode se restringir apenas ao desenvolvimento da dimensão cognitiva, ao contrário do que prevê a taxionomia de Bloom *apud* Cruz<sup>131</sup>, numa proposta de currículo aberto, onde o trabalho deve estar inserido no contexto sócio-cultural, construído em rede.

O debate em torno de uma abordagem por competências para a totalidade do funcionamento pedagógico e didático, segundo Perrenoud (1999)<sup>132</sup>, leva-nos ao centro das contradições da escola, que oscila entre dois paradigmas – ensinar conhecimentos ou

---

<sup>129</sup> MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores. passim.*

<sup>130</sup> CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Competências e Habilidades: da Proposta à Prática. passim.*

<sup>131</sup> *Ibidem.* p. 33.

<sup>132</sup> PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola. passim.*

desenvolver competências -, entre uma abordagem clássica e uma abordagem mais inspirada nas novas pedagogias e nas formações de adultos. Perrenoud (1999)<sup>133</sup> demonstra que:

- a escola continua pensando os aprendizados em termo de conhecimentos por ser o que melhor domina;
- a escola teme a abordagem por competências por causa dos questionamentos a respeito da transposição, do planejamento, dos contratos didáticos tais como costumam funcionar;
- é mais fácil avaliar os conhecimentos de um aluno do que suas competências, pois, para apreendê-las, deve-se observá-lo lidando com tarefas complexas, o que exige tempo e abre o caminho à contestação;
- sempre existem muitos “conformistas” para atacar, em nome da cultura, toda e qualquer tentativa de distanciar-se das pedagogias do saber; a implementação de dispositivos construtores de competências é apresentada como a garantia de uma “queda do nível”;
- as didáticas das disciplinas mal-entendidas podem reforçar o estatuto dominante dos conhecimentos eruditos no imaginário pedagógico, pois os trabalhos concernem, essencialmente, aos saberes.

O autor se preocupa com a história da escola marcada por “momentos de pensamento mágico”<sup>134</sup>, em que cada um quer acreditar que, mudando as palavras, a vida também muda. Atualmente, a abordagem por competências atinge aqueles que debatem programas a serem implementados. Quanto aos docentes, se os textos oficiais impuserem-lhes uma abordagem por competências, de maneira incontestável e obrigatória para sua prática de ensino e avaliação na sala de aula, essa abordagem corre o risco de uma rejeição por aqueles que não verão seus fundamentos e, quando apreenderem suas intenções e conseqüências, não aderirão a ela, por boas ou más razões.

Não se pode afirmar que esta proposta sustenta-se em bases firmes, mas pior seria negá-la e agir como se soubéssemos como se formam as mentes e as competências fundamentais. A reforma do ensino e o atual debate sobre a escola levantam questões teóricas profundas, sobre a natureza e a capacidade humana em enfrentar situações inéditas, para dar-lhes um significado e discernimento.

Embora saiba, através do senso comum, que competências são construídas na formação profissionalizante, acredito na possibilidade de articulação com as disciplinas e o

---

<sup>133</sup> Ibidem. p. 16/17.

<sup>134</sup> Ibidem. p. 16.

conhecimento. Mas, então, como formular programas e objetivos em termos de competências para garantir esta articulação?

De acordo com Perrenoud (1999)<sup>135</sup>, faz-se necessário, inicialmente, não apenas emergir a idéia de competência na escola, mas aceitá-la: este seria o primeiro passo. Corresponde a uma transposição didática, ao mesmo tempo realista e visionária, com novos modos de avaliação, de ação pedagógica diferenciada, mas, “se a formação dos professores não for modificada, se o modo de ensinar e fazer aprender, não for radicalmente alterado”<sup>136</sup> a esperança pelo sucesso da abordagem por competências será inútil.

Deixo clara a dimensão da mutação a ser empreendida. A conclusão gera, inevitavelmente, o problema das estratégias de mudança. Conseguiremos estabelecê-las? Esta indagação me fez explicitar as incidências de uma abordagem por competências sobre o ofício do professor e suas próprias competências profissionais e assim mergulhei neste oceano para estudar um grão de areia.

---

<sup>135</sup> Ibidem. p. 14-17.

<sup>136</sup> Ibidem. p. 17.

## Capítulo 4 Metodologia

A partir de uma visão integrada do ser humano, podemos destacar manifestações que denominamos inteligentes, sem todavia nos esquecermos de que há componentes não-intelectuais na inteligência. Assim quando enfocamos a produção intelectual de uma pessoa, não podemos nos esquecer da influência dos afetos e do ambiente sobre a mesma. Mettrau, 1994.

Nesse capítulo são descritas as características da metodologia utilizada no estudo, a sua tipologia, técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados, bem como as suas limitações.

### 4.1. Tipo de Pesquisa

Adotei, para classificar a pesquisa, a tipologia de Gil<sup>137</sup>, classificando suas características quanto aos fins e aos meios. Para defini-la, quanto aos fins, ela pode ser denominada exploratória, pois se destina a evidenciar as percepções de pessoas quanto aos aspectos na formação docente para a Educação Especial; Altas Habilidades/Superdotação que compõem competências necessárias e desejáveis para atender ao universo da Educação Inclusiva, não tendo sido encontrados estudos descritivos anteriores, para o foco ao qual a pesquisa esteve dirigida.

Enquanto pesquisa descritiva, busquei elencar características quanto ao atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação segundo informações coletadas através de correio eletrônico junto aos dirigentes de Educação Especial dos Estados, Distrito Federal e Capitais, correlacionando fatos e ou fenômenos sem manipulá-los.

---

<sup>137</sup> GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa. passim.*

Quanto aos meios, utilizei como estratégia o Estudo de Caso, considerando que se enquadrou à definição estabelecida por Gil (1995)<sup>138</sup> por ser um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo, uma vez que se restringiu a um componente organizacional específico, buscando assim esgotar o universo a ser pesquisado.

Um estudo de caso, segundo Yin (2001)<sup>139</sup>, é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Esse autor afirma que o protocolo é uma das táticas principais para se aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador a conduzir o seu trabalho. O protocolo deve apresentar as seguintes seções:

- Uma visão *geral do projeto* do estudo de caso (*objetivos e leituras importantes sobre o tópico que está sendo investigado*).
- Procedimentos de campo (*credenciais e acesso aos locais do estudo de caso, fontes gerais de informações e advertências de procedimentos*).
- Questões do estudo de caso (*as questões específicas que o pesquisador do estudo de caso deve manter em mente ao coletar os dados, uma planilha para disposição específica de dados e as fontes em potencial de informações ao se responder cada questão*).
- *Guia para o relatório* do estudo de caso (resumo, formato de narrativa e especificações de quaisquer informações bibliográficas e outras documentações).<sup>140</sup> (grifo nosso)

## **4.2. Coleta de Dados**

Visitei, por aproximadamente dois meses, a sede da Coordenação de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, onde tive acesso aos arquivos contendo

---

<sup>138</sup> *Ibidem*. p 58.

<sup>139</sup> YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. p. 32.

<sup>140</sup> *Ibidem*. p. 89-91.

materiais sobre a estrutura e funcionamento do curso de Especialização em Altas Habilidades<sup>141</sup>.

O trabalho foi, inicialmente, ao mesmo tempo bibliográfico e documental, na medida em que utilizei, como base teórica, a literatura especializada publicada em livros e periódicos, bem como pesquisei as informações disponíveis na grande rede de computadores, e, por outro lado, consultei a Legislação vigente sobre Educação/Educação Especial, além dos documentos internos pertencentes ao acervo da coordenação do curso de Especialização em Altas Habilidades da UERJ.

A preparação final para a coleta de dados se deu com a realização de um estudo piloto, como orienta Yin (2001)<sup>142</sup>. Este estudo auxilia o pesquisador na hora de aprimorar os planos para a coleta definitiva de dados, tanto em relação ao conteúdo dos mesmos, quanto aos procedimentos que devem ser seguidos.

Apesar da não ter sido possível usar, como fonte de evidência, a observação direta e constante em todas as turmas desde que o curso iniciou - até mesmo porque, em 1999, eu sequer havia concluído o curso de Mestrado - me foi possível vê-los atuando em organização de eventos e jornadas específicos da área de Altas Habilidades, naquela época. Não sabia - e nem tinha a intenção ainda - que iria realizar este trabalho apesar de militar intensamente na área estudando tais questões desde 1996. Os registros em forma de fotos, publicações e filmagens me permitiram este novo olhar.

Mantive contato bem próximo apenas com a última turma, a de 2002, uma vez que, já em estudos no Doutorado, estive presente em algumas aulas. Foi com esta última turma que realizei o citado estudo piloto, ao aplicar um questionário misto<sup>143</sup>, com perguntas abertas e

---

<sup>141</sup> A Carta de Apresentação para a realização da pesquisa documental está disponível no Apêndice II, às fls. 224-225.

<sup>142</sup> *Ibidem. loc.cit.*

<sup>143</sup> Ver Apêndice I, fls. 219-223.



fechadas, em dezembro de 2002, a fim de obter informações preliminares e norteadoras, voltadas para orientação e elaboração dos instrumentos futuros.

Segundo Rizzini (1999)<sup>144</sup>, para realizar um estudo de caso “utiliza-se, geralmente, entrevistas abertas, questionários abertos e observação”. As técnicas variam de acordo com os objetivos e as possibilidades oferecidas pelo próprio campo.

Em janeiro de 2004, elaborei outro questionário, e este foi dirigido tanto aos professores que atuaram em todos os anos, quanto aos alunos de todas as turmas, a fim de que estes selecionassem e classificassem, por ordem de importância, as competências listadas por mim, segundo consulta realizada a partir da literatura especializada, indicada como referência bibliográfica nas ementas do curso. Solicitei também, neste momento, sugestões sobre as competências necessárias para atuação na área, compreendendo conhecimentos, habilidades e atitudes.

E, finalmente, um último questionário foi enviado a todos os alunos, com a intenção de obter subsídios para adequar e/ou aperfeiçoar alguns aspectos do curso, em relação ao perfil do profissional desejado; bem como facilitar a melhoria do planejamento para futuros cursos nesta área.

Para obter as informações necessárias durante a pesquisa de campo, também utilizei como instrumento questionários mistos. Os critérios utilizados na classificação dos diferentes tipos de itens se caracterizaram por se levar em conta o conteúdo da pergunta. Nas palavras de Grawitz *apud* Albou<sup>145</sup>:

Interrogar um indivíduo é procurar obter informações sobre o que ele sabe, sobre o que fez ou espera fazer, o que ele pensa ou sente, quer dizer, crê, deseja, admira, teme ou censura, e com que intensidade, e enfim, que explicações dá de seu comportamento.

Adotei, como pressuposto, que as competências necessárias, que seriam identificadas, estariam ligadas às competências pessoais de toda a população. Assim, surgiu a necessidade

---

<sup>144</sup> RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla Silvana Daniel. *Pesquisando... : guia de metodologia de pesquisa para programas sociais*. p. 29.

de elaboração da lista dos itens do questionário, com base na ementa das disciplinas do curso, como garantia recomendável de validação.

A partir da literatura especializada, indicada como referência bibliográfica nas ementas do curso, listei competências que seriam reformuladas, acrescidas ou anuladas após a participação dos dois grupos pesquisados: os professores e os alunos concluintes do curso de Especialização.

### **4.3. Amostra**

A determinação da amostra dos indivíduos participantes da investigação se deu por acessibilidade. Neste tipo de amostragem, de acordo com Costa Neto (1988)<sup>146</sup>, “embora se tenha a possibilidade de atingir toda a população, retiramos a amostra de uma parte que seja prontamente acessível”. Entretanto, para que as inferências fossem corretas, era importante um esforço para que a amostra fosse representativa da população. Portanto, no que diz respeito ao fenômeno que desejei pesquisar, procurei encontrar o processo mais adequado para a coleta das informações.

Assim, após a consulta dos arquivos disponíveis e a localização das listas de endereços dos alunos do curso de Especialização, além do fornecimento de endereços dos professores por parte da Coordenação, iniciei os contatos através do envio de correspondência a todos.

Busquei sensibilizar toda a população, visando alcançar o maior retorno possível, por conhecer a extrema complexidade que envolve a pesquisa social. Optei por contactar apenas os oito professores que atuaram como docentes nas quatro turmas. Quanto aos alunos, enviei o material para os oitenta concluintes, pois estes freqüentaram todas as disciplinas com

---

<sup>145</sup> ALBOU, Paul. *Questionários Psicológicos*. p. 39.

<sup>146</sup> COSTA NETO, Pedro Luís de Oliveira. *Estatística*. p. 44.

aproveitamento satisfatório. Os questionários elaborados<sup>147</sup> foram entregues através do correio. Juntamente com o material para a coleta de informações, anexeí um envelope para o retorno com a postagem do correio já paga.

A todos foram apresentados os objetivos do trabalho, bem como foi solicitado, àqueles que concordassem em participar, que assinassem um termo de consentimento<sup>148</sup>, em que se comprometeriam em participar como sujeito potencial da pesquisa, cientes de que poderia haver divulgação de relatórios, apresentações em Seminários, Congressos e Livros onde seriam usadas as observações, análises e conclusões da pesquisa. Foi também informado que seriam preservadas as identidades dos envolvidos na investigação, mediante o uso de códigos e/ou pseudônimos.

Aguardei as respostas por aproximadamente quinze dias, quando iniciei contatos telefônicos, solicitando a participação daqueles que ainda não haviam manifestado o interesse em responder. Após três meses, encerrei os contatos para coleta de dados, dando início à organização do material recebido. No total participaram como sujeitos respondentes 62,5% do grupo dos professores e 30% do grupo dos alunos, percentual que julguei satisfatório.

#### **4.4. Tratamento dos Dados**

As perguntas fechadas atenderam ao interesse estatístico, o que me permitiu trabalhar inicialmente com análise quantitativa. As perguntas abertas me propiciaram abordar praticamente todos os temas, especialmente os mais delicados e, é claro, me forneceram um material mais rico de abordagem qualitativa, para que eu pudesse aprofundar na investigação

---

<sup>147</sup> Os questionários estão nos Apêndices VI e VII, às fls. 232-236 e 237-242. Juntamente com os questionários foram enviadas cartas direcionadas aos professores e aos alunos, disponíveis nos Apêndices IV e V, às fls. 228-229 e 230-231.

<sup>148</sup> Ver Anexo III, fls. 226-227. Cabe destacar que o título inicial da pesquisa era “Gestão por Competências: A formação docente em Educação Especial – Altas Habilidades/Superdotação”.

através dos núcleos de sentido emergentes e, assim, estabelecer a categorização com Análise de Conteúdo.

Utilizei a técnica de Análise de Conteúdo para a realização deste trabalho. Organizei o material coletado considerando como eixos norteadores da pesquisa: o Desafio filosófico de Pensar sobre o Outro (pesquisa documental e contribuições da Psicologia Humanista); o Desafio de Pensar como o Outro (análise dos conteúdos dos questionários respondidos pelos professores e alunos do curso de Especialização em Altas Habilidades); e o Desafio de Pensar com o Outro (análise da questão da formação docente para Educação Especial; o contexto social e político, no horizonte da inclusão social).

Mediante a obtenção dos dados coletados, os mesmos foram submetidos aos seguintes procedimentos: estabelecimento de categorias; codificação; análise estatística; avaliação das generalizações obtidas. Este processo, desenvolvido concomitantemente às tabulações e elaboração de gráficos, possibilitou um diálogo entre mim, enquanto observadora; as teorias revisitadas - produto de reflexão permanente -; e a própria realidade que se configurou com as revelações estabelecidas pelos sujeitos. Para Gomes:

A técnica de análise de conteúdo, atualmente compreendida muito mais como um conjunto de técnicas, surgiu nos Estados Unidos no início do atual século. Seus primeiros experimentos estavam voltados para a comunicação de massa. Até os anos 50 predominava o aspecto quantitativo da técnica que se traduzia, em geral, pela contagem da frequência da aparição de características nos conteúdos das mensagens veiculadas.

Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica. Uma se refere à verificação de hipóteses e / ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa.<sup>149</sup>

A interpretação dos dados obtidos em respostas abertas se deu mediante a análise qualitativa do conteúdo, seguindo as três etapas básicas estabelecidas por Bardin<sup>150</sup>:

---

<sup>149</sup> GOMES, R. *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. p. 74.

<sup>150</sup> BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. passim.

- Pré-análise: que corresponde à organização do material coletado para efeito de observação e comparação das mensagens;
- Descrição analítica: corresponde à descrição do conteúdo das respostas que exemplificam a análise do material coletado, como também, às citações literais das respostas dos sujeitos ao reforçarem afirmações anteriores; e,
- Interpretação referencial: corresponde às interpretações das respostas associadas aos conceitos que emergem nos questionários tendo, sempre como referencial, os enfoques teóricos revistos na literatura. É possível, também, adotar tal procedimento concomitantemente à descrição analítica.

O procedimento constitui-se das seguintes fases:

- Para perguntas fechadas - organização e análise quantitativa através de tabulação e representação gráfica; e,
- Para perguntas abertas - cada resposta foi transcrita em planilha de Excel e separada de forma que todas as respostas dadas a cada questão fossem reunidas. Decorrida a análise preliminar os temas emergentes foram selecionados como núcleos de sentido e posteriormente separados em categorias maiores.

Após a categorização de todas as respostas, procurei a frequência de cada categoria estabelecendo inicialmente um tratamento estatístico. As respostas mais frequentes foram comparadas no sentido de buscar um perfil de opinião do grupo, para a obtenção dos resultados. Os resultados foram interpretados, no sentido de explicar contradições e similaridades.

#### **4.5. Limitação do Método**

Este trabalho, por caracterizar-se como estudo de caso, por si só apresenta uma natural limitação quanto às generalizações e a utilização de suas conclusões como aplicabilidade a outros cursos de especialização na área de Altas Habilidades/Superdotação.

Entretanto, a investigação realizada favorece um olhar crítico sobre a realização do curso, suscitando o caráter relevante que justifica sua validação e de futuras iniciativas de mesma natureza, uma vez que os sujeitos expandiram as características, por eles identificadas, como necessárias para todo o ambiente educacional. Assim, as generalizações foram adotadas para análise, o que coaduna com o entendimento de Bruyne, Herman & Schoutheete<sup>151</sup>: “Apesar dessas limitações evidentes, esse gênero de caso visa ultrapassar o particular e autoriza certas generalizações empíricas, fundada numa indução simplificadora...”

Outra possível limitação diz respeito ao fato de ser orientanda da Coordenadora do Curso de Especialização em Altas Habilidades, e membro da equipe de pesquisadores que também atuou junto ao Prismah; o que poderia supor um viés na análise dos resultados. Procurei, no entanto, mitigar esta limitação, optando pela utilização de questionários mistos que foram enviados pelo correio, tentando, assim, assumir uma postura de neutralidade e distanciamento (físico) dos sujeitos durante a coleta dos dados, e detendo-me, durante a análise, ao conteúdo escrito pelos sujeitos, sem considerar avaliações prévias e garantindo o anonimato das pessoas através do uso de pseudônimos/códigos ao apresentar os resultados. Admito, porém, que, não foi possível excluir totalmente as percepções, devido meu envolvimento com o contexto estudado.

---

<sup>151</sup> BRUYNE, Paul de. HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica. p. 201.

## Capítulo 5

### Rastreando a dimensão e a trajetória das Altas Habilidades / Superdotação nas Capitais e nos Estados Brasileiros

Quer queiramos ou não, somos sujeitos do processo social e a ele estamos sujeitos também. Portanto temos ações a realizar em muitos campos, especialmente na área educacional sabidamente ineficiente e insuficiente tanto qualitativa quanto quantitativamente em nosso país. O atual momento educacional, de uma maneira geral, não vem atendendo bem nem a todos nem a alguns. Mettrau, 2000

Este capítulo descreve a dimensão e a trajetória das Altas Habilidade/Superdotação no cenário brasileiro com base nas informações compiladas sobre as Secretarias de Educação das Capitais, dos Estados e Programas de Pós-Graduação de Universidades acerca do atual momento educacional frente ao atendimento especial na área de Altas Habilidades/Superdotação.

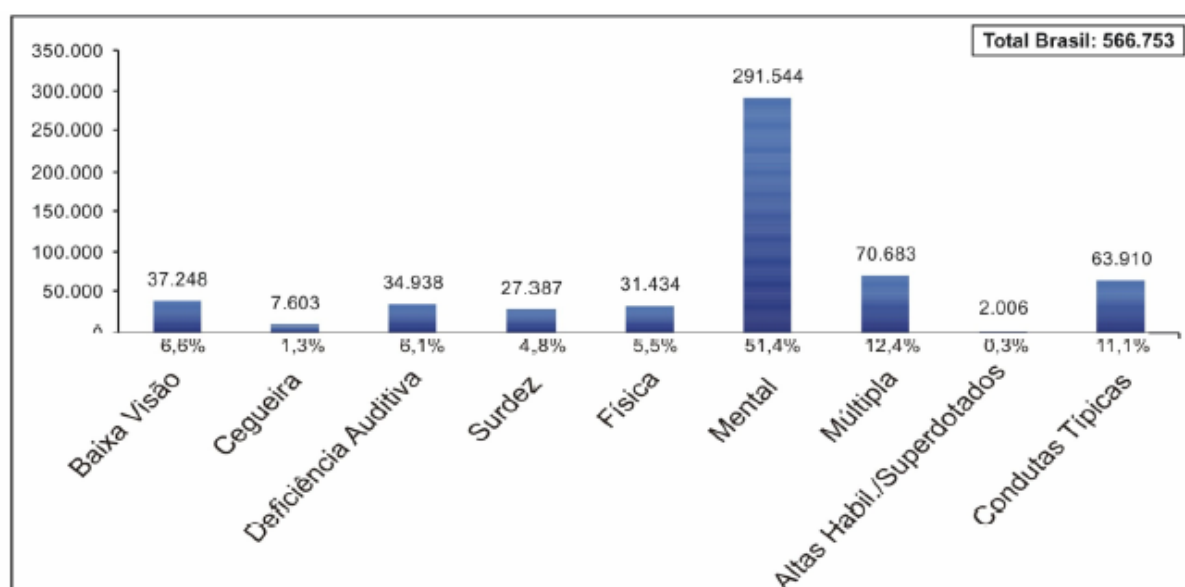
#### 5.1. Secretarias de Educação Especial

Senti necessidade de realizar esta pesquisa paralela, que denominei de “suporte” para esta Tese, quando, em consulta ao portal do MEC-SEESP Secretaria de Educação Especial – Coordenação Geral de Planejamento, encontrei informações sobre a evolução da política de atendimento da Educação Especial no período de 1998 a 2004 no Brasil.

Grande foi minha surpresa ao conhecer, através do gráfico apresentado, os índices de matrículas na “Educação Especial – Total” correspondente à realidade Brasileira (escolas especiais - classes especiais e escolas regulares - classes comuns). Considerando a

distribuição de matrículas por tipo de necessidade Educacional em 2004, temos o inexpressivo, para não dizer ausente, índice percentual de 0,3% (totalizando 2006 indivíduos) correspondendo às Altas Habilidades/ Superdotação, numa população de alunos especiais que envolvem o somatório de 566.753 pessoas. Não me contive, e considerando minha incapacidade em transmitir ao leitor tamanha indignação, exponho o material abaixo para suas próprias conclusões:

**Gráfico 1: Distribuição de matrículas por tipo de Necessidade Educacional Especial – 2004 - Total Brasil – Escolas Especiais/Classes Especiais e Escolas Regulares/Classes Comuns**



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 4.

Esta informação contida no gráfico apenas corresponde ao ano de 2004. O Portal do MEC/SEESP também apresenta o Catálogo de Publicações sobre Educação Especial. Entretanto, o material específico sobre Altas Habilidades: “Atualidades Pedagógicas – Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental” - que muito serviu para estudo durante a elaboração desta Tese -, encontra-se apenas listado, pois o referido documento não abre para leitura.

Voltei para reler o segundo parágrafo que escrevi ao iniciar este trabalho: “Estimava-se estatisticamente em 1999, valor divulgado pelo Ministério da Educação, baseado em índices percentuais mundialmente reconhecidos, que a população brasileira continha,



aproximadamente, 38,75 milhões de indivíduos talentosos; 1,55 milhão de indivíduos superdotados; e 155 gênios. Índices que não são verificados e identificados em sua dimensão necessária, a fim de que se reconheça e valorize tais potenciais humanos, agentes de contribuição social”. Vale destacar que esta informação encontra-se escrita na Introdução ao Programa da referida publicação citada no parágrafo anterior.

Para as Altas Habilidades/Superdotação, penso que caberia um estudo específico sobre a *inclusão excludente*. Quero crer que estas pessoas estejam incluídas no sistema regular de ensino. Desconhecidamente “incluídas”!

Foi através deste Portal que encontrei os endereços eletrônicos dos 53 dirigentes de Educação Especial representantes dos Estados, Distrito Federal e Capitais. Julguei imprescindível entrar em contato com estes dirigentes, uma vez que, decepcionada com as informações encontradas sobre índices de atendimento a estes alunos, esta poderia ser uma alternativa viável para que pudesse compreender como se dava (se é que se dava), até então, todo o processo de atendimento dispensado às Altas Habilidades/Superdotação, e assim, vislumbrar o horizonte de campo de trabalho para profissionais nesta área.

Os primeiros contatos foram praticamente em vão. A maioria dos endereços, desatualizados, fez com que a correspondência voltasse<sup>152</sup>. Busquei em novos sites (dos governos estaduais e municipais) outras formas de comunicação.

O saldo deste trabalho pôde assim se caracterizar: a correspondência, enviada para 10 Estados (Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Roraima, Santa Catarina e Sergipe) retornou. Tentei novamente o contato, através de reenvio, porém este procedimento foi em vão. Acredito que o retorno tenha relação direta com endereços desatualizados ou caixa de correspondência cheia.

---

<sup>152</sup> A correspondência enviada - Carta de Apresentação e Questionário - encontra-se disponível no Apêndice VIII, fls. 243-245.

Em 17 Estados o envio da correspondência se confirmou, porém 13 deles não responderam a solicitação. Numa das mensagens recebidas constava apenas as seguintes informações: “Encaminhei sua solicitação para minha secretária (S.L) e pedi especial atenção. Qualquer dificuldade volte a escrever para mim. Sucesso no seu trabalho” (M). Porém, os contatos que seriam feitos posteriormente, não ocorreram.

Outro Estado informou a inexistência de trabalho na área afirmando que: “Na realidade existe um grupo de professores interessados no assunto, porém não existem professores especializados (J)”. A terceira resposta obtida foi contundente: “Estou enviando o questionário, infelizmente ainda aqui em [...] não foi implantado o programa. Atenciosamente (C)”.

A última mensagem recebida dos Estados, juntamente com o questionário respondido, me fez crer que, apesar de qualquer dificuldade, é possível trabalhar nesta área conforme podemos observar: “Meu nome é J.S.F. do Departamento de Educação Especial do Estado do [...], somos em duas pessoas trabalhando na área de Altas Habilidades/Superdotação. Peço desculpas se as minhas respostas não forem claras, pois temos muito trabalho e um equipamento precário para ser usado por muitas pessoas. Um grande abraço e sucesso na sua tese”.

Considerando as Capitais dos 26 Estados (excluindo Brasília – incluída em Distrito Federal), o resultado do trabalho pôde ser assim compilado: as mensagens enviadas para seis Municípios retornaram (Rio Branco, Manaus, Salvador, Goiânia, Recife e Fortaleza), caracterizando supostamente situação tal qual dos Estados, endereço desatualizado ou caixa cheia.

Três Municípios não informavam endereço/e-mail para correspondência na listagem disponível no Portal do MEC/SEESP Educação Especial, e, na tentativa de contactá-los, acessei os sítios na internet de cada um e solicitei que indicassem seus endereços eletrônicos

para correspondência, após minha identificação e justificativa, porém não obtive resposta de nenhum deles. Em dezesseis Municípios, as mensagens enviadas não retornaram e até a presente data não obtive respostas. Recebi, pelo correio, correspondência de uma Capital e, certamente, vale a pena conhecer o teor da missiva:

Prezada Sra. Haydéa,

A política educacional do município de [...] pauta-se no direito de todos à educação de qualidade.

Nos últimos dez anos temos reestruturado o atendimento educacional de modo a atender à diversidade através da reorganização dos tempos e espaços escolares, do investimento na adequação da rede física, em equipamentos e autonomia das escolas, para execução de projetos pedagógicos adequados aos sujeitos educandos, das estratégias de formação continuada dos profissionais das escolas para o atendimento a essa diversidade, no contingente de profissionais disponíveis para a organização do trabalho pedagógico nas escolas e nos projetos e propostas curriculares que abordem todos os aspectos da formação humana.

As estratégias para a implementação da política de educação inclusiva vêm sendo implementadas a partir dos sujeitos que ingressam em nossa rede, tanto estudantes quanto profissionais.

Sendo assim, temos estruturadas estratégias no atendimento de alunos com autismo, paralisia cerebral e outras alterações motoras, síndromes diversas, cegos e baixa visão, surdos, deficiência mental entre outras necessidades especiais. O contexto educacional é de atendimento na escola próxima da moradia, e de estruturação do trabalho pedagógico acompanhado pela Secretaria de Educação e Gerências Regionais de Educação numa perspectiva que envolve o atendimento no âmbito também das diferenças culturais, de gênero e etnia.

**Até o presente momento não temos identificados os estudantes com altas habilidades mas acreditamos que a estrutura disponibilizada para as escolas e a possibilidade de proposição pedagógica que atenda às necessidades de cada sujeito poderão atender a estes sujeitos quando se fizer necessário.** (Grifo nosso)

Embora não identificados tais estudantes, temos nos movimentado para conhecer propostas de atendimento e aprofundarmos as possibilidades de identificação destas pessoas com vistas a nos prepararmos para oferecermos a elas um atendimento adequado.

Sem mais para o momento, colocamo-nos à disposição.

Atenciosamente,

(G).

Não obtive mais respostas... Mas afinal... se pensarmos bem; o silêncio também é resposta!

Nem o Estado, nem o Município do Rio de Janeiro responderam. O Estado solicitou apenas que o material fosse encaminhado para outra pessoa, melhor indicada para responder.

Assim o fiz, mas não houve retorno.

É de conhecimento público que o Município do Rio de Janeiro possui Salas de Recursos para atendimento às Altas Habilidades/Superdotação, coordenadas pelo Instituto Helena Antipoff. Aliás, já escrevi sobre o atendimento que vem sendo oferecido a estes alunos desde 1996<sup>153</sup>. Então, eles estavam em dez Salas de Recursos, em escolas do ensino regular da Rede Municipal, localizadas em diferentes pontos da cidade. Hoje este número está reduzido a apenas três Salas segundo reportagem recente, conforme declaração de Ana Cristina Botelho do Instituto Helena Antipoff ao jornal Extra:

A prefeitura possui três Salas de Recursos de Altas Habilidades, que funcionam nas escolas municipais José de Alencar, em Laranjeiras; Dilermando Cruz, em Bonsucesso; e Sobral Pinto, em Jacarepaguá. Atualmente 34 crianças superdotadas estão inscritas no programa.<sup>154</sup>

Nesta mesma reportagem, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro informou que estão em processo de implantação vinte Núcleos de Apoio Pedagógico Especializados (Napes) envolvendo um trabalho conjunto em todas as 29 Coordenadorias de Educação da rede estadual, previsto para funcionar a partir de 2006. Segundo Alba Cruz<sup>155</sup>:

[...] estes núcleos contarão com professores, psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas capacitados para atender crianças com necessidades especiais – sejam elas portadoras de deficiências ou com altas habilidades. Todos os profissionais dos Napes participaram de um curso de capacitação organizado em parceria com o governo federal em 2004.<sup>156</sup>

Ainda, segundo Alba Cruz, é intenção dos NAPES identificar o quantitativo de alunos com necessidades especiais para formar turmas separadas ou para encaminhá-los às escolas em condições de recebê-los. Ainda não há turma de estudantes superdotados formada. Há somente classes de alunos com deficiências.

---

<sup>153</sup> Sobre este assunto ver Capítulo 2 desta Tese, Item 2.2. Sondagem: Precocidade, Identificação e Programas de Enriquecimento, às fls. 44-60.

<sup>154</sup> GOMES, Marcelo. *Prodígio*: em vez de alegria, um problema para seus pais.

<sup>155</sup> Alba Cruz é atual subsecretária de Planejamento Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

<sup>156</sup> GOMES, Marcelo. op. cit.

## 5.2. Programas de Pós-Graduação em Universidades

A hipótese de que o atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação não vem ocorrendo devido à estreita relação que pode ser estabelecida entre a falta de formação na área e a conseqüente falta de profissionais capacitados no ambiente educacional vigente, me predispôs a buscar, através das universidades, a relação de programas de Pós-graduação em Educação que oferecem formação em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.

Portanto, resolvi consultar o sítio da Capes<sup>157</sup> a fim de obter informações sobre os setenta e oito Programas de Pós-Graduação autorizados ou em fase de autorização. De posse da listagem, acessei as universidades que compuseram o grupo de cursos oferecidos em Educação. A análise se deu por Áreas de Concentração<sup>158</sup> e foram consultadas as linhas de pesquisa oferecidas por cada programa.

Destes programas citados, três apresentam linhas de pesquisa em Educação Inclusiva - UFES, UFSC e UERJ (que apresenta Linha em Educação Especial em desativação e Educação Inclusiva ativa), e cinco em Educação Especial - UFRGS, UPF, UNESP/MAR, USP e UFSCAR (esta última é a única que apresenta Educação Especial como Área de Concentração).

Em alguns sítios foi possível detalhar o foco do estudo do programa. A Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (Mestrado e Doutorado) oferece como Linha de Pesquisa, Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas que estuda:

a teoria e a constituição de sujeitos imersos nas práticas educativas escolares e não escolares inclusivas, considerando diferentes concepções de aprendizado e desenvolvimento. Tem como objetos privilegiados: processos psicossociais constitutivos do sujeito, processos de ensino e aprendizagem em ambientes presenciais e virtuais; fundamentos histórico-filosóficos e políticas da educação especial, práticas organizativas e pedagógicas e formação de profissionais que se dedicam à educação de sujeitos com necessidades educativas especiais.<sup>159</sup>

<sup>157</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Perfil da Pós-graduação*.

<sup>158</sup> No Apêndice IX, fls. 246-253, apresento em planilhas os resultados obtidos.

<sup>159</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Linhas de Pesquisa*.

O curso de Mestrado compõe, juntamente com o Doutorado, o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que conta com sete Linhas de Pesquisa, sendo uma delas Educação e Processos Inclusivos (Linha que não abriu vagas para o processo seletivo de 2006). Nesta Linha, os estudos estão direcionados para:

Pesquisas sobre o ensinar e aprender em contextos formais e informais envolvendo sujeitos com marcas sociais que tenham implicações em seus processos de formação educacional. Linguagens e culturas: visual, oral, corporal, plástica, escrita, entre outras e sua relação com fazeres e saberes pedagógicos.<sup>160</sup>

As pesquisas realizadas na UFSC são: Educação de Surdos e Teoria Cultural; Cultura, Alteridade, Identidade e Diferença; Diferença, Estética e Educação; Categorização e Identidade Social no Contexto Escolar; Percepção, Corpo e Cegueira; Ensino e Apreciação da Dança; Pedagogia Visual e Estudos da Imagem; A Atividade Criadora, Estética e Constituição do Sujeito; Educação de Surdos; Estudos Surdos; Língua de Sinais Brasileira; e Efeitos de Modalidade da Língua.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ oferece como Linha de Pesquisa - Educação Inclusiva e Processos Educacionais (Linha ativa) que comporta os seguintes grupos de pesquisas:

- Etnografia e Exclusão: Aspectos psicossociais da inclusão escolar;
- Inclusão Escolar de Alunos com deficiências no Ensino Regular: Práticas Pedagógicas e Cultura Escolar; e
- Linguagem, Cognição Humana e Educação Inclusiva.

A UERJ oferece, ainda, Educação Especial (Linha em desativação) que:

Objetiva desenvolver estudos e pesquisas tanto sobre a clientela tradicionalmente considerada como excepcional (portadores de deficiência, de **altas habilidades** e de distúrbios de conduta), quanto outros grupos excluídos dos sistemas educacional e social (como por exemplo, os idosos). A Linha de Pesquisa dá ênfase a estudos sobre os mecanismos de instituição e perpetuação do estigma, e de difusão das representações e valores socialmente dominantes. De modo particular se preocupa com a formação de profissionais e com o estabelecimento das

---

<sup>160</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Corpo Docente*.

relações familiares, escolares e sociais. Merecem, também, destaque as pesquisas que visam contribuir para a produção de conhecimentos, técnicas, procedimentos e materiais instrucionais que socializem essas inovações e permitam uma aplicação educacional especialmente voltada para os segmentos populacionais excluídos.<sup>161</sup> (Grifo nosso)

A UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>162</sup> tem como Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial. As temáticas envolvem estudos e pesquisa em educação especial e educação inclusiva sobre aspectos históricos da educação especial e da proposta de educação inclusiva; os paradigmas em alternância; processos de implementação no sistema escolar da proposta de educação inclusiva; abordagens cognitivas, particularmente as de Reuven Feuerstein e Lev Vygotski.

Também são realizados estudos sobre a Educação Especial e a Educação, na perspectiva de intensificar a interlocução entre essas áreas. Dentre as temáticas prioritárias podemos encontrar o movimento de integração/inclusão, as condições de desvantagem em âmbito educativo, a prática pedagógica, a formação dos educadores, os contextos da educação e os processos de inovação educacional.

A Universidade de Passo Fundo – UPF<sup>163</sup> apresenta como uma de suas Linhas de Pesquisa: Escola, Currículo e Processos Pedagógicos. Esta Linha tem a Educação Especial como um de seus Temas de Investigação e objetiva produzir conhecimentos que contribuam pra o avanço qualitativo dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Básica.

A UNESP<sup>164</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, oferece, no Campus de Marília, Linha de Pesquisa em Educação Especial com enfoque em Inclusão Escolar; Integração do Deficiente e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial; Ensino do Deficiente; Recursos Alternativos e Suplementares em Educação; e

---

<sup>161</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Educação Especial*.

<sup>162</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial*.

<sup>163</sup> UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. *Mestrado em Educação*.

Profissionalização do Deficiente. Realiza também pesquisas sobre Ergonomia e Mobiliário Adaptado, através de Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Especial.

Na USP – Universidade de São Paulo<sup>165</sup>, existe uma Linha em Educação Especial que investiga questões pedagógicas, psicológicas, sociais, filosóficas e históricas presentes na organização e desenvolvimento da educação, do ensino e da aprendizagem de pessoas que demandam recursos educacionais especiais e/ou reabilitação, em decorrência de fatores de ordem física, intelectual, sensorial e /ou condutas típicas.

A UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos<sup>166</sup> pesquisa aprendizagem e cognição de indivíduos com necessidades especiais de ensino/currículo funcional: Implementação e Avaliação de Programas Alternativos de Ensino Especial; Práticas Educativas: processos e problemas; Atenção Primária e Secundária em Educação Especial: prevenção de deficiências; e Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.

Assim, pode constatar que a UERJ é a única universidade no Brasil que apresenta, em Pós-Graduação *Stricto Sensu*, enfoque em Altas Habilidades, como objeto de estudo, conforme descrito no material disponível para consulta no sítio.

Os sítios das universidades, também continham informações sobre a existência de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Quanto à consulta sobre a existência destes cursos foi possível observar a disponibilidade de ofertas de Especialização/Pós-Graduação *Lato Sensu* em 27 universidades correspondendo à formação em Educação Inclusiva (UFAL, FUNECE, UFES, PUC MG, UCDB, UEM, UTP, PUC RS, ULBRA, UNIVALI, CUML, UNICAMP); e, formação em Educação Especial (UFAM, FUNECE, UFMA, UNIUBE, UFPA, UEL, UEM,

---

<sup>164</sup> UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Apresentação*.

<sup>165</sup> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. *Educação Especial*.

<sup>166</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. *Linhas de Pesquisa*.



UEPG, UFF, UNIRIO, ULBRA, UNISINOS, PUC-CAMP, UNIMEP, UNINOVE, UNIJUÍ, UEPG)<sup>167</sup>..

Considerando as 27 universidades relacionadas acima, somente cinco delas - UEPG, UEM, ULBRA, PUC/RS, e UCDB - apresentam Altas Habilidades/Superdotação como disciplina/ módulo/crédito e/ou oficina sendo oferecida durante os cursos de Especialização.

Alguns sítios de cursos não trazem maiores informações sobre os conteúdos abordados gerando, desta forma, dúvidas se o tema Altas Habilidades/Superdotação é ou não contemplado no programa de formação. Considerando a formação para Altas Habilidades, a UERJ também é a única a oferecer formação *específica* para Altas Habilidades em Pós-Graduação *Lato Sensu*. Entretanto, sabemos que desde 2002 o curso não tem sido oferecido.

---

<sup>167</sup> Estas informações foram adquiridas conforme relações descritas pelas universidades em sítios que apresentam os programas dos cursos. Maiores detalhes poderão ser observados através de planilha no Apêndice X, às fls. 254-256.

## Capítulo 6

### Histórico e Contexto do Lócus da Pesquisa: O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Altas Habilidades de Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Poetas, pensadores, inventores, artistas e cientistas têm demonstrado a sua inteligência como uma mistura de diversos componentes que atuam numa determinada direção que pode ser produto ou processo.

Inúmeros e brilhantes brasileiros, vivos ou não, deixaram suas marcas em determinado campo de contribuições que os tornaram conhecidos. Embora todos tenham tido, muitas vezes, outras áreas de talento e habilidades além daquelas pelas quais se tornaram famosos, estas foram mais ou menos desenvolvidas de acordo com as oportunidades que receberam no meio ambiente e na época histórica em que viveram. Mettrau, 2000

Com base em dados documentais, este capítulo descreve o contexto da pesquisa, apresentando informações básicas sobre o curso analisado, sua estrutura, e mais especificamente sobre suas características físicas, administrativas e pedagógicas. Apresentam-se ainda informações acerca da avaliação educacional correspondente ao curso ministrado.

#### 6.1.

#### Origem do Curso

A Deliberação nº 026/98 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, que entrou em vigor na data de 23/04/1998, aprovou a criação do curso de Especialização em Altas Habilidades (Processo nº 1837/98), Pós-Graduação *Lato Sensu*, ministrado pela Faculdade de Educação do Centro de Educação e Humanidades da UERJ<sup>168</sup>.

---

<sup>168</sup> A Coordenadora do curso, Profª Drª Marsyl Bulkool Mettrau, recebeu mensagem da Secretária de Educação Especial/MEC. Profª Marilene Ribeiro dos Santos em 23/03/1999, parabenizando a iniciativa da instituição pela



**Figura 2: Aula Inaugural do Curso de Especialização em Altas Habilidades - 1999**

O curso destinou-se a portadores de diplomas de graduação plena em Educação e demais graduações relacionadas à aprendizagem educacional, tendo por objetivo proporcionar qualificação para o mercado de trabalho. Após a leitura do processo para autorização e funcionamento do referido curso, pude observar a Justificativa, Necessidade/Importância do curso para a UERJ, Região e Área de Conhecimento, com base nos seguintes argumentos apresentados, que reproduzo textualmente:

**JUSTIFICATIVA:**

Todos devem merecer, receber atenção e apoio, mas, esta área é preocupante e envolvente porque cuida de uma população que precisa ser encorajada a reconhecer e usar todo o seu potencial tanto em seu próprio benefício, quanto em benefício do conjunto maior global da educação, na coletividade. Suas famílias e seus professores sentem-se sozinhos para entender e lidar com as enormes dificuldades sócio-educacionais que, via de regra, estes grupos apresentam na prática pedagógica cotidiana, gerando indagações e dificuldades que podem ser ultrapassadas com a devida compreensão do processo de superdotação, talento e criatividade, principalmente no sistema regular de ensino onde há pouco espaço e poucas iniciativas visando atender a múltiplos tipos de talentos. As Políticas Públicas vêm intensificando a atenção dada a esta modalidade de atendimento e a preocupação com os aspectos legais também se ampliam. Assim muitos aspectos já legitimam o atendimento ao portador de altas habilidades.

## NECESSIDADE / IMPORTÂNCIA DO CURSO PARA A UERJ, REGIÃO E ÁREA DE CONHECIMENTO:

É grande a importância, tanto para a região quanto para a UERJ, da proposta deste Curso de Especialização. Trata-se de uma das áreas específicas do campo da Educação Especial que complementa, de certa maneira, o curso de Graduação onde, apenas sinaliza, mas não dá ênfase a nenhuma área em destaque na Educação Especial. Além disto, a Faculdade de Educação da UERJ, tem recebido constantemente inúmeras solicitações de profissionais que atuam no campo, tanto do sistema público como do particular, no sentido de que ofereça cursos atuais em Educação Especial numa visão dinâmica e integrada da Educação como um todo, contemplando a TODOS. Nenhuma Universidade do Estado do Rio de Janeiro apresentou ou realizou cursos em nível de Especialização em Altas habilidades - modalidade de agrupamento especial contemplada nas Diretrizes Básicas números nove e 10 (MEC, SEESP, 1995) assim como na atual Lei de Diretrizes e Bases em seu Capítulo V.

### **6.2. Objetivos do Curso**

Quanto aos objetivos descritos no documento que delibera o funcionamento do curso, encontrei:

Ampliar a rede de programações já existentes oferecendo consistência e manutenção aos Programas que demonstrarem resultados comprovados;  
Atender a médio prazo, preferencialmente a rede Pública mas também a Particular, pois todas as duas têm em comum algo importante: o aluno portador de necessidades educativas especiais que compõe o agrupamento das diferenças e das potencialidades que precisam ser desenvolvidas;  
Realizar, no aspecto acadêmico, debates e informações através de Seminários, oficinas e Workshops com a participação de professores, alunos do Curso e famílias que compõem este agrupamento dando ênfase na Graduação e no Mestrado em parcerias com Instituições Universitárias ou não, que já realizem Programas Especiais nesta área de atendimento e orientação. (grifo nosso)

### **6.3. A Estrutura Organizacional**

O curso teve duração de quatrocentos e vinte horas/aula, correspondendo a vinte e oito créditos e foi ministrado em conformidade com a estrutura curricular que encontrei anexa à Deliberação. Teve a duração total de quinze meses, dos quais três meses para a elaboração da monografia.

A responsabilidade administrativa, científica e técnico-pedagógica pela execução do curso coube à Faculdade de Educação, ficando a gerência financeira a cargo do Centro de Produção da UERJ - CEPUERJ.

Coube ao Diretor da Faculdade de Educação a designação do Coordenador escolhido pelos e dentre os docentes responsáveis pelas disciplinas, e aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, tendo como exigência que o Coordenador fosse membro do corpo docente da UERJ. A Coordenação do curso ficou a cargo da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marsyl Bulkool Mettrau.

A matrícula no curso obedeceu à classificação dos candidatos resultante de seleção que compreendeu:

- Apreciação da documentação apresentada;
- Cópia do diploma e do histórico escolar da graduação plena
- Cópia do documento de identidade e do CPF;
- *Curriculum Vitae*;
- Formulário de inscrição preenchido; e
- Entrevista com o candidato, quando o mesmo expôs suas intenções e disponibilidades para o curso.

O número de vagas oferecidas foi de, no máximo, quarenta, e, no mínimo, trinta. A primeira turma teve o início em 04/03/99 e término em 21/12/99, funcionando às terças e quintas-feiras de 18:00 às 21:30 hs. A segunda turma teve início em 02/05/00 e término em 13/03/2001, funcionando às segundas e terças-feiras no mesmo horário da primeira. A terceira turma teve o início em 02/04/2001 e o término em 18/12/2001, nos mesmos dias e horários da segunda turma. A quarta turma teve o início em 11/03/02 e o término em 17/12/02, mantido o mesmo horário.

#### 6.4. A Estrutura Curricular

**Quadro 1: Matriz Curricular**

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Créditos</b>	<b>Departamento</b>
Visão Psicossocial da Excepcionalidade	45 h	03	DEEE
Estudos da Inteligência Humana	45 h	03	DEEE
Metodologia da Pesquisa	45 h	03	DEAE
Estudo da Teoria da Representação Social	45 h	02	DEAE
Recursos da Informática	45 h	03	DEAE
Tópicos Específicos I	45 h	03	DEEE
Tópicos Específicos II	45 h	03	DEEE
Tópicos Específicos III	45 h	03	DEEE
A Arte no Processo Educacional	45 h	02	DEART
Linguagem e Desenvolvimento	45 h	03	DEAE
<b>TOTAL</b>	<b>420 h</b>	<b>28</b>	
Atividades complementares como: Visitas de Observação Orientadas e Produções Práticas.			



**Figura 3: Visita de Observação Orientada ao Jardim do Nêgo - Esculturas em terra do Artista Geraldo Simplício -, em Nova Friburgo (1999).**





**Figura 4: Profª Drª Marsyl Bulkool Mettrau em visita ao Jardim do Nêgo (1999)**



**Figura 5: O Artista Nêgo (Geraldo Simplicio) em seu Jardim (1999)**

## **6.5. Aspectos Físicos e Administrativos**

Foi utilizada a sala nº 15 no Pavilhão João Lyra Filho, 1º andar, bloco E, além de outros espaços da instituição para realização de Oficinas, *Workshops* e Jornadas, que também faziam parte do Curso, a fim de preparar os alunos para a realização de eventos na área de Altas Habilidades/Superdotação. Os alunos tiveram acesso à Biblioteca setorial do 12º andar e ao acervo do Mestrado em Educação.

## **6.6. Aspectos Pedagógicos**

A Coordenação apresentou aos professores, por escrito, sugestões para orientá-los, tanto na preparação de suas aulas, quanto nos seus relacionamentos com as turmas:

- a) Obter, junto à coordenação, o perfil profissional, acadêmico e cultural da turma de modo a poder adequar a sua abordagem e vocabulário na sala de aula a esse perfil;
- b) Obter junto, à Secretaria de Pós-graduação da UERJ, a chamada da turma;
- c) Obter, junto à Coordenação, o Calendário do Curso, de modo a ter uma noção geral do andamento do mesmo, evidenciando aos alunos a ligação entre as outras disciplinas e a sua própria;
- d) Procurar, ao final de cada aula, fazer um momento de reflexão sobre a relação do material apresentado com a questão das Altas Habilidades/Superdotação;
- e) Definir aos alunos, de forma clara, no início da disciplina, como e quando será efetuada a avaliação;
- f) Caso haja impossibilidade de cumprimento do horário de aula (atraso ou falta), avisar o quanto antes à Coordenação para que possa ser providenciada uma outra atividade e/ou professor para a turma; e,



- g) Na medida do possível, participar da “Jornada de Talentos e Criatividade” organizada pelos cursistas e pela Coordenação. Trata-se de uma atividade complementar extra-classe de grande importância e que muito tem a acrescentar a todos, alunos e professores.

## **6.7.**

### **O Projeto Prismah**

O Projeto Prismah (Projeto Refletindo a Inteligência segundo a maximização das Altas Habilidades) correspondeu a uma das atividades de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através de programa de enriquecimento a participantes na faixa etária de 4 a 14 anos. Ocorria aos sábados pela manhã, por um período de duas horas e meia, sendo campo de observação, atuação e especialização.

Tratou-se de um Projeto de atendimento e pesquisa realizado através das seguintes parcerias: NEPAH (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades); ABSD (Associação Brasileira para Superdotados); e Faculdade de Educação (Graduação e Pós-Graduação - Especialização; Mestrado e Doutorado).

O trabalho desenvolvido buscou oferecer orientação às famílias, operacionalizando algumas propostas previstas em nossa legislação educacional. Garantiu oportunidade de campo para estágio e observação aos alunos cursistas da Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado. Apesar do término do curso de Especialização, o projeto perdurou, por ter sido objeto de estudo para dissertação de Mestrado e tese de Doutorado.



**Figura 6: Oficina de Matemática Penta-duíche - Projeto Prismah**

Vivenciei a proposta uma vez que integrei a equipe de atendimento durante o último semestre de sua existência. Os resultados obtidos com a análise e discussão dos dados desta pesquisa, somados, ao apelo das famílias das crianças vinculadas ao PRISMAH, me despertou para refletir e examinar com cautela as principais queixas quanto às dificuldades nos atendimentos aos seus filhos e alunos, que pais e professores deixaram registrados nos encontros realizados aos sábados, através de fitas VHS arquivadas pela Coordenação do Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Altas Habilidades.



**Figura 7: Projeto Prismah – Encontro com as famílias aos sábados**

## **6.8. O Corpo Docente**

Os professores, em sua maioria com Mestrado e Doutorado, tinham vínculo institucional com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Com grande experiência em formação de docente, muitos deles atuavam concomitantemente em programas de Pós-Graduação na área de Educação.

Por questões pessoais e institucionais, nem todos estiveram presentes durante a formação das quatro turmas e foram substituídos por outros profissionais de mesma estirpe. A Coordenação procurou, no decorrer da existência da Pós-Graduação, manter e ou melhorar a qualidade da proposta do curso.

## 6.9. O Suporte Teórico

As ementas consultadas continham as seguintes abordagens:

- Aspectos éticos e filosóficos na questão da diferença. Enfoques culturais e suas influências. Estigma e exclusão;
- Diferentes Escolas e Teorias na conceituação da Inteligência Humana; Diferentes formas da expressão da Inteligência; Metacognição e processos metacognitivos. Abordagens cognitivas e não cognitivas da Inteligência. Avanços genéticos e Inteligência Artificial;
- Conceituação de ciência e pesquisa. Pressupostos da Pesquisa em educação. Prática de Elaboração de Projetos. O professor como pesquisador. Metodologia científica aplicada à Educação. Os diferentes modelos de pesquisa;
- Importância da integração no sistema de ensino regular e especial amparada no estudo da Teoria da Representação Social como facilitadora da compreensão das dificuldades do processo de interação;
- Recursos da informática na Educação especial com ênfase nas Altas Habilidades;
- Modalidade de identificação, programas especiais, Serviços de atendimento e orientação aos alunos com Altas Habilidades (Tópicos Específicos I);
- Papel da família, da escola e dos companheiros segundo o modelo Triádico de Renzulli (Tópicos Específicos II);
- As principais diferenças e características do talento, precocidade, genialidade e superdotação/Altas Habilidades. Diferentes tipos de pensamento. Diferentes maneiras de aprender e de ensinar. Dificuldades: Leitura/Escreita/fala das pessoas com Altas Habilidades (Tópicos Específicos III).

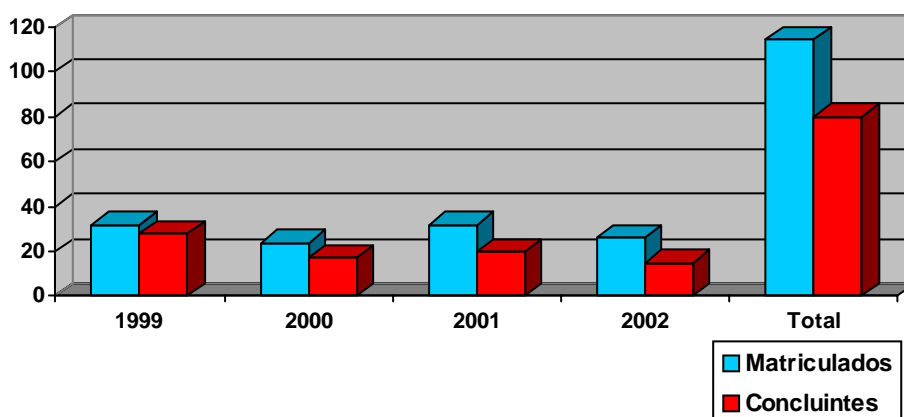
- A arte contracenando com a técnica e a ciência num mundo em aceleração, onde através de suas variadas formas pode atingir os variados tipos de talentos nos alunos e nos professores.

## 6.10. O Corpo Discente

**Quadro 2: Relação de alunos matriculados por ano**

Turma	Alunos matriculados	Alunos concluintes	Percentual
1999	32	28	88%
2000	24	17	71%
2001	32	20	63%
2002	26	15	58%
TOTAL	114	80	70%

**Gráfico 2: Alunos matriculados**



Quanto ao material coletado para a pesquisa documental, senti a importância de relatar a existência de um documento, através do qual a coordenação do curso se dirigiu aos professores, oferecendo-lhes, com base nas cartas de intenções dos alunos frente ao processo seletivo, um resumo contendo um pequeno perfil e interesse de cada inscrição realizada no ano de 2002. A intenção se manifestou através das seguintes palavras: “Acreditamos ser útil

para que possa adaptar-se a esse perfil no tocante à abordagem, vocabulário, profundidade, etc, do tema sobre o qual irá discorrer em aula. Bom trabalho!”

Vale destacar os depoimentos que revelam as intenções, perspectivas e interesses de alguns alunos que procuraram um curso desta natureza:

O interesse pelas Altas Habilidades teve início no curso de graduação em Pedagogia na UFES e no trabalho realizado junto a ABSD/ES; deseja realizar um aprofundamento na área, contribuir para a formação de profissionais e atuar na rede regular de ensino; desenvolveu trabalhos sobre AH na Faculdade. (Depoimento 1)

Atua como professora II Rede pública e Particular, deseja buscar subsídios para a prática em sala de aula, não vê a inteligência como algo que possa ser medido; fala sobre a inteligência na perspectiva de Howard Gardner e, ao que parece, acredita ser a perspectiva do curso. (Depoimento 2)

Professora da UERJ; desenvolveu trabalhos na área de Educação Especial; tem interesse em realizar um trabalho de orientação vocacional com portadores de Altas Habilidades. (Depoimento 3)

Deseja aprofundar a pesquisa de Filosofia em sala de aula como método educativo e estabelecer uma relação entre filosofia-pensar-aprimorar habilidades cognitivas; utiliza como base teórica Matthew Lipman - Filosofia para Crianças - Educação para o pensar. (Depoimento 4)

Arquiteto Há 23 anos, atualmente leciona Educação Artística; deseja enriquecer seu universo profissional como educador. (Depoimento 5)

Professora de Língua Inglesa graduada pela UERJ; utiliza a leitura como subsídio para compreender melhor a mente dos alunos e obter maior eficiência no trabalho; acredita no aprender para ensinar e ensinar como aprender; fala da pouca informação sobre Altas Habilidades. (Depoimento 6)

Pretende com o Curso buscar um auxílio para desenvolver-se como educadora. (Depoimento 7)

Tem experiência com a classe popular de talentosos e brilhantes em diversas atividades; trabalha com capacitação de professores; reflexão no sentido de ampliar a visão de ser humano. (Depoimento 8)

Deseja enriquecer o trabalho junto à Rede Municipal de Educação; participou de curso sobre alunos com deficiência e gostaria de estudar os alunos com Altas Habilidades. (Depoimento 9)

Trabalha no ensino supletivo; presta atendimento à população de rua com enorme sensibilidade e habilidades que parecem especiais; pretende tornar estes alunos menos excluídos divulgando as Altas Habilidades. (Depoimento 10)

Ex-aluna da UERJ (Pedagogia -2001); uma aula na UERJ despertou o seu interesse; pretende aprofundar o conhecimento na área e agir junto aos portadores de Altas habilidades. (Depoimento 11)

Graduada em Psicologia pela UGF; atua com Recursos Humanos; pretende adquirir conhecimentos e realizar um aprimoramento profissional para atuação junto às áreas de recrutamento e seleção, treinamento, análise de desempenho e valorizar o potencial humano; espera ampliar sua visão para descobrir e estimular o talento e o potencial humano. (Depoimento 12)

Professora da rede Municipal de Magé; comunidade carente; alunos com habilidades e sem recursos e atenção para ajudar estas comunidades. (Depoimento 13)

Graduada em Educação Física, Especialista em Avaliação Educacional. Afirma ser um tema novo; deseja conhecer, pesquisar e abraçar a causa das Altas Habilidades. (Depoimento 14)

Atua na educação empresarial - criatividade, aprendizado, aprimoramento do profissional através da leitura; livros publicados e vídeos; administração de empresas, especialista em Recursos Humanos, Mestre em Gestão de Negócios; interesse em conhecimentos científicos sobre criatividade. (Depoimento 15)

Licenciada em Biologia pela UERJ; docente da rede Estadual de ensino; contaminada pelo vírus do magistério consciente e comprometido com a causa educacional; pretende obter meios e modos de elaborar projetos pedagógicos, planejamentos curriculares e de ensino que possam atender à imensa variedade que constitui o alunado da rede pública no campo das ciências biológicas. (Depoimento 16)

Psicólogo, pretende ampliar os conhecimentos sobre Altas habilidades e utiliza-los, apresentando-os através da imprensa; orientar pais, professores e alunos das redes de ensino do município do Rio de Janeiro; pretende desenvolver pesquisa no tratamento psicoterápico para dependentes químicos verificando correlações entre Portadores de Altas Habilidades e drogatictos. (Depoimento 17)

Diretora de CIEP, onde coordena atividades pedagógicas para uma comunidade de alunos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos; pretende ampliar seu conhecimento na área das Altas Habilidades e lutar por uma educação de qualidade. (Depoimento 18)

Graduada em Pedagogia pela UERJ, instituição na qual foi bolsista do Projeto Avaliação de Softwares Educativos; tem experiência com Informática Educativa e elaborou um software voltado para a educação infantil na Rede Municipal do Rio de Janeiro, onde atua como professora. (Depoimento 19)

Anseia adquirir conhecimentos a respeito do comportamento e do desenvolvimento de pessoas portadoras de Altas Habilidades; pretende aplicar o conhecimento assimilado a outras atividades desenvolvidas como: contação de estórias, artes plásticas, pesquisas centradas na área de Lingüística, Língua Portuguesa e Literatura Infanto-juvenil, africana e popular, Literatura Canônica Brasileira e Portuguesa, incentivo à leitura através de biblioteca comunitária. (Depoimento 20)

É professor de Informática Educativa e Educação Ambiental, atuando com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; atua em cursos de pós-graduação; presta consultoria em algumas escolas do Rio de Janeiro e Minas Gerais, nas áreas de Informática na Educação, Tecnologia na Educação, Educação Ambiental; pretende melhorar seus conhecimentos sobre as teorias da inteligência integrando-as nas suas atividades profissionais. (Depoimento 21)

Atuou no magistério no Estado do Rio Grande do Sul junto ao Ensino Médio, Ensino Fundamental e pré-vestibular, na área de Matemática. Deseja instrumentalizar-se para melhor trabalhar com alunos que possuam habilidades especiais; fala sobre inteligência na perspectiva de Daniel Golleman e, ao que parece, acredita ser a perspectiva do curso. (Depoimento 22)

## **6.11. A Avaliação Educacional**

A avaliação da aprendizagem por disciplina se realizou através de uma ou mais das seguintes modalidades: trabalhos individuais e de grupo, testes de comprovação de

conhecimento. Foi exigida, como requisito para integralização do curso, a elaboração de uma monografia. A avaliação foi expressa por um dos seguintes conceitos:

**Quadro 3: Avaliação - Conceito/Grau correspondente**

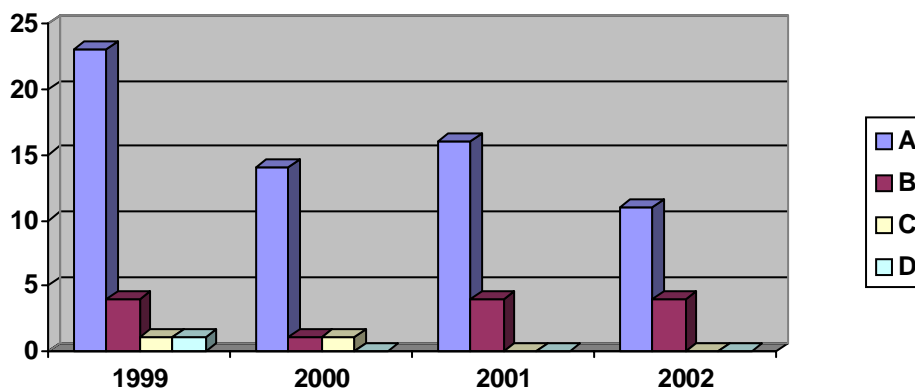
	<b>Conceito</b>	<b>Grau correspondente</b>
A	Excelente	9,0 a 10,0
B	Muito bom	8,0 a 8,9
C	Bom	7,0 a 7,9
D	Insuficiente	menos de 7,0

Os conceitos A, B e C aprovaram o aluno na disciplina a que correspondem. A obtenção do conceito D implicou na reprovação do aluno. Como podemos observar, através do quadro abaixo, os alunos obtiveram um excelente aproveitamento durante o curso:

**Quadro 4: Relação de Alunos e conceitos obtidos**

<b>Grau</b>	<b>Número de Alunos</b>				<b>TOTAL</b>
	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	
A	23	14	16	11	64
B	4	1	4	4	13
C	1	1	0	0	2
D	1	0	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>80</b>

**Gráfico 3: Relação de alunos e conceitos obtidos**



Foi exigida dos alunos, por disciplina, a frequência mínima de 75% do total das aulas e demais atividades realizadas durante o curso. O aluno que não integralizou o curso dentro do prazo regularmente estabelecido estava automaticamente desligado.



Ao término de cada curso, a Direção da Faculdade de Educação deveria encaminhar à Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, em formulários próprios, relatórios das atividades desenvolvidas, incluindo históricos escolares dos alunos que, por terem integralizado o currículo, fizeram jus ao certificado de conclusão tornando-se Especialistas em Altas Habilidades.

## Capítulo 7

### Formação do profissional: uma discussão na área de Altas Habilidades/Superdotação

Este, é, portanto, um questionamento ético, filosófico, sociológico, psicológico e sócio-educacional para pensarmos seriamente, se entendemos a inteligência como Patrimônio Social, isto é, algo que pertence a todos e a todos deve servir e atender. Afinal, qual a importância de se reconhecer o talento do portador de altas habilidades? Evitar que ele se perca, pois não podemos e não devemos desperdiçar nada, quanto mais talento. Mettrau, 2000.

Este capítulo apresenta a reflexão filosófica acerca da formação docente e da atuação profissional voltada para a promoção da autonomia, considerando valores de contextos sociais, políticos e econômicos.

#### 7.1. A Difícil Arte de Educar

No presente exercício de elaboração escrita tive a preocupação de pensar como a Educação pode ser questionada hoje. Qual é o estatuto da Educação? E, especialmente, em que contexto esta reflexão sobre a Educação se faz necessária? O homem é a única criatura que precisa ser educada: educar corresponde a cuidados na infância, disciplina e instrução através de sua formação. Refiro-me a uma ação institucional, escolar. Mas a quem cabe educá-lo? A quem cabe discipliná-lo?

Se a disciplina transforma a sua animalidade em humanidade, estaria o homem, antes de educado, tomado por algo que o descaracteriza enquanto espécie humana, por não possuir o domínio de sua própria conduta? Por vir ao mundo em “estado bruto”, uma geração educa a

outra. Seria, portanto, a razão algo construído pelos indivíduos no decorrer de gerações que, apesar de ser tomado por razão exterior, tende a vir a ser interior?

Formar o homem corresponde a discipliná-lo e a instruí-lo. A disciplina transforma a animalidade em humanidade, é puramente negativa porque tira do homem a sua selvageria, enquanto que a instrução, ao contrário, é a parte positiva, corresponde ao direcionamento e pertence à cultura. Mas o homem não se torna um verdadeiro homem senão pela educação “[...] ele é aquilo que a educação dele faz [...] Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos”<sup>169</sup>. Então os limites dessa abordagem determinariam *a priori* quem é o educador e como deveria ser a educação? Quem é este que educa? Quem é este que disciplina?

Para tal, é preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente.

Mas o homem é naturalmente inclinado à liberdade, e, por acostumar-se por longo tempo a essa liberdade, a ela tudo sacrifica. Então, ser livre, ou melhor, saber usar sua liberdade, implicaria, antes, submetê-la à disciplina, isto é, submeter-se aos preceitos da razão do outro?

Retomo aqui as primeiras reflexões: A quem cabe educá-lo? A quem cabe discipliná-lo? Se o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação, e esta só se recebe de outrem, os quais também a obtiveram igualmente, estará aí o enigma da perfeição da natureza humana? Estará aí oculto o próprio sentido da educação, indagar sempre quem é este outro?

Se destas questões advier a força do significado de educar, então tal valor estará, não no que é produzido, mas, antes, nas vias como se produz algo. Portanto, equivaleria dizer que educar envolve uma abertura para o novo, para o sentimento que você experimenta.

O que faz da educação uma arte? É o fato de que esta não vem pronta de geração a geração, mas sim se transforma ao longo destas gerações? Assim a educação dá seu passo pouco-a-pouco, e este conceito de arte de educar definida por Kant<sup>170</sup> como a “difícil arte”, é transmitido por experiências e conhecimentos e segue sempre com acréscimo.

O que caracteriza a arte não é propriamente a sua existência, mas antes, a sua peculiaridade, que se faz diferente, nova e inusitada. O que então nos predispõe a visitar uma exposição? A apreciar uma tela? Possivelmente, a curiosidade em observar como o artista trabalhou a realidade e a transformou! E, por maior valor que o produto possa ter, quão fundamental fora todo o processo de construção social. Isso me possibilitou pensar o porquê, para Bronowski, a Ciência não é uma construção impessoal. O autor afirma que:

A ciência procura a experiência comum das pessoas, é feita por pessoas e tem o estilo próprio. O estilo de um grande homem marca não só o seu trabalho mas também, por intermédio deste, o trabalho de outros durante várias gerações.<sup>171</sup>

Dessa forma, retomo as interrogações iniciais do texto: A quem cabe educá-lo? A quem cabe discipliná-lo? A meu ver esta seria senão a questão inicial, antes a primordial que envolve o estudo da pedagogia. Quem é este educador? Como deveria ser este educador? Que relação deve ser estabelecida entre educador e educando? Qual é o lugar desta relação na educação? Quem é o educando, futuro educador? Quem são estes especialistas que optaram por trabalhar com Educação Especial/Altas Habilidades? Quem sou eu?

Assim sendo, poderá a educação ser inteiramente determinada? Se não é terreno de leis fixas, porque a educação tem relação com o homem que é livre, tal reflexão pode postular ciência? A experiência realmente favorece um conhecimento que se permite prever, já que as

---

<sup>169</sup> KANT, I. *Sobre a pedagogia..* p. 15.

<sup>170</sup> *Ibidem.* p. 21.

coisas podem ser conhecidas por possuírem atributos, essências que o conhecimento consegue atingir, isolar. Entretanto, a experiência por si só não realiza tudo na educação.

Dizer que o homem é livre, é dizer que ele não é um objeto e não há o que se refira a ele, uma essência que determine *a priori* a sua existência. Dizer que o homem é livre é dizer que não há uma previsão e que, portanto, a educação também não pode ser determinada *a priori*.

A questão está em chegar a um conceito, idéia, construção lenta de geração a geração para ser encarnada. O ideal de educação corresponde à idéia de construção de uma uniformidade entre os indivíduos e esta uniformidade comum entre os indivíduos é a razão. Ela não pode ser decretada por uma lei, nem por sentimentos. Nenhuma geração é capaz de criar um modelo completo de educação.

Educação é instrumento de um progresso que toma toda a humanidade. Ela é cosmopolita porque elege uma razão universal. Eis o motivo pelo qual a educação tem um conceito maior, mais amplo, de difícil definição.

Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar. Da necessidade de não conceber a educação como ciência é que me proponho a refletir sobre como ensinar a pensar. Como conceber a Educação como instrumento de progresso, razão universal, cosmopolita? Buscando, então, a universalidade dos meus próprios conceitos? Passando sempre de um conhecimento definitivo para um conhecimento que eu tenho que refazer o tempo todo?

Na educação não há diferença entre os terrenos da teoria e da prática, uma não consegue se isolar da outra. A teoria, ao elucidar algo, estará inevitavelmente encobrindo a prática. O que marca a teoria sobre a educação não é apenas a tensão de um conhecimento que seja válido, mas, ao mesmo tempo, a consequência de que esta universalidade não se esgotará. A

---

<sup>171</sup> BRONOWSKI, J. *Introdução à Atitude Científica*. p. 21.

teoria joga luz sobre o que cada ser tem em comum com o outro. Ela revela o que encobre este em relação ao outro.

Uma interrogação pode ser uma ilusão. De todas as interrogações e questionamentos que dizem respeito ao próprio sentido da educação, distingue-se diferentes tipos de conhecimento e o lugar da experiência é definido nesse conhecimento humano.

A partir dessas considerações, podemos ver as dificuldades que surgem diante de um conceito do que seja a arte de educar, de uma proposta coerente de educação para a liberdade. Um dos problemas cruciais está no equacionamento do que seja de fato essa liberdade, juntamente com as interrogações jamais superadas: A quem cabe educá-lo? A quem cabe discipliná-lo? Como este o educa? E, portanto, onde estará de fato a autoridade do professor?

Estará esta autoridade na sua função? Na sua pessoa? Na relação que se estabelece entre o aluno que se desenvolve e o professor que vai perdendo a sua autoridade? Com a conquista da autonomia do aluno, o professor perde a autoridade?

Se admitirmos a possibilidade de uma educação para a conquista da liberdade, para a autonomia, o caminho a ser percorrido é cheio de acidentes. É inevitável prever conflitos. Seria esta a grandeza e o limite da educação? Se o homem é livre, não podemos obrigá-lo a não errar, assim toda educação comporta um risco, muitas vezes necessário para acertar.

O homem só difere de outros animais na intensidade, aliás, para alguns filósofos, há mais diferença entre os próprios homens do que entre estes e um ser de outra espécie. Para Rousseau<sup>172</sup>, é a liberdade que distingue o homem dos outros animais, nessa liberdade ele mostra a espiritualidade de sua alma, sobretudo por possuir consciência da existência dessa liberdade. Uma outra qualidade que o homem possui o distingue ainda mais: trata-se da faculdade de aperfeiçoar-se. Daí ser a perfectibilidade mais uma de suas características, capaz de tomar instintos que não são seus, como também de desenvolver habilidades.

---

<sup>172</sup> ROSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. passim.*

Assim, o homem escolhe ou rejeita por um ato de liberdade. O sentimento de um ao se colocar no outro, a desigualdade moral e política que vem da sociedade criam privilégio e injustiça. Esta mesma sociedade que educa, movida por sua paixão, aperfeiçoa a sua razão.

Entretanto, é preciso estabelecer algumas nuances. Por exemplo, entre educação, educador e educando. A educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe um processo de desenvolvimento integral do homem. Já o educador e o educando se referem, com efeito, a uma questão antropológica: trata-se de explicitar qual o sentido da existência humana, situada na sua comunidade, com tais contornos sociais em tal momento histórico e político.

## **7.2. O Desafio Filosófico**

Pensar que garantir a todos o seu lugar na escola - e a todos terá sido dado o mesmo ponto de partida, caberia perguntar, qual será, então, o ponto de chegada? O sucesso ou o fracasso e que isso dependerá de cada um. Eis aí, definida por Soares<sup>173</sup>, a ideologia do *dom*, segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece igualdade de oportunidades, o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do *dom* visto como aptidão, inteligência, talento de cada um.

Segundo a ideologia do *dom*, a função da escola seria a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, conforme suas aptidões e características individuais. Embora tal ideologia esteja, até hoje, muito presente na educação, a cientificidade de seus pressupostos foi abalada quando se percebeu, principalmente a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola,

---

<sup>173</sup> SOARES, M. Linguagem/escola - uma perspectiva social. *passim*.

que as diferenças naturais não ocorriam apenas entre os indivíduos, mas, sobretudo, entre grupos de indivíduos.

As desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, e nada têm a ver com as desigualdades naturais ou desigualdades de dom aptidão ou inteligência. Diante disto, uma segunda explicação tem sido proposta: as desigualdades sociais seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola.

Segundo esta concepção, as condições de vida e as formas de socialização da criança no contexto dessas condições, que permitiriam o desenvolvimento, desde a infância, de características como hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades e interesses, garantiriam a possibilidade de ter sucesso na escola e na vida.

Assim, os alunos provenientes das classes desfavorecidas apresentariam desvantagens, ou déficits, resultantes de problemas de deficiência cultural, carência cultural ou privação cultural; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico, mas também do ponto de vista cultural: um meio sem estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas.

Portanto, as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um carente, um deficiente. Entretanto, ainda segundo Soares<sup>174</sup>, não se trata de existirem culturas superiores e inferiores, que seriam mais ou menos complexas, ricas e pobres. Existem sim culturas diferentes, e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é equivocada.

As expressões deficiência cultural, privação cultural, carência cultural significam, basicamente, falta ou ausência de cultura, por isso são cientificamente indefensáveis já que não há grupo social em que possa faltar cultura, considerando que o termo, em seu sentido antropológico, significa a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, por

---

<sup>174</sup> *Ibidem.*



meio de valores, comportamentos, costumes, tradições, comuns e compartilhados. Negar a existência de cultura equivaleria negar a existência do próprio grupo social.

A escola, como instituição a serviço da sociedade, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e o seu comportamento é avaliado em relação a um modelo. Para Mettrau:

Preocupa-nos, sobretudo, os superdotados dos meios sociocultural e econômico desprivilegiados. Os que são pobres têm as idéias, mas não tem escola e instrumentos para se realizar e ofertá-las ao seu grupo social. Podem, assim, assumir um comportamento mais agressivo ou rebelde quando têm o não reconhecimento social de suas potencialidades, e conseqüentemente o mau aproveitamento delas pelo próprio grupo social.<sup>175</sup>

Razões sócio-políticas explicam o surgimento da ideologia, da deficiência cultural nos Estados Unidos e sua aceitação e adoção em outras sociedades. Países de estruturas capitalistas da Europa e da América Latina, em que a estratificação social e econômica levava e leva, tal como nos Estados Unidos, à marginalização das camadas desfavorecidas, incorporam facilmente a teoria da deficiência cultural, pela qual as dificuldades de aprendizagem e os altos índices de evasão e de repetência das crianças integrantes dessas camadas são convenientemente explicados.

No Brasil, a partir de meados da década de setenta, quando a ideologia da deficiência cultural aqui chegou, tanto no discurso oficial da educação, quanto no discurso pedagógico, o fracasso escolar das crianças das camadas populares passou a ser atribuído ao contexto cultural dessas crianças e às deficiências que daí resultam carências afetivas, dificuldades cognitivas e déficit lingüístico.

Se a causa do fracasso da criança está em suas deficiências e carências culturais e lingüísticas, será necessário, para reverter tal situação, compensá-la; assim, coube à escola oferecer programas especiais de educação compensatória.

---

<sup>175</sup> METTRAU, Marsyl Bulkool. *A Representação Social da Inteligência e os Portadores de Altas Habilidades*. p. 8.

É necessário reconhecer que, tanto no Brasil quanto em outros países, os programas de educação compensatória não se limitam à pré-escola, mas invadem a própria escola. Entretanto, cabe destacar que, conforme Soares<sup>176</sup>, no Brasil os modelos de educação compensatória foram reproduzidos com atraso de quase vinte anos, enquanto que o fracasso de tal modelo já havia sido reconhecido nos Estados Unidos cerca de dez anos antes.

É evidente que as mudanças necessárias para eliminar a discriminação das crianças pertencentes às camadas populares na escola, devem ser feitas não apenas na - ou pela - escola, mas na sociedade como um todo. Portanto, não se pode falar de inferioridade ou superioridade entre culturas, mas apenas de diferenças.

As relações de comunicação lingüística são relações de forças simbólicas; elas é que explicam por que determinados falantes exercem poder e domínio sobre os outros. Rangel (2000) alerta para a valorização humana, a crença em si mesmo, não permitindo que se estabeleçam preconceitos relativos à inteligência que possam recair sobre os indivíduos. Assim, é válido pensar que:

O importante dentro de tudo isso, é que o sujeito acredite em si mesmo e que essa crença não seja prejudicada por falsos conceitos e expectativas, que limitam e sufocam a auto-estima, a auto-confiança e a perspectiva de entendimento e busca de uma área na qual possa se realizar e exercer seu estilo próprio de pensar e agir.<sup>177</sup>

A autora afirma que, desta forma, núcleos de representação sobre quem é o bom aluno (ou aluno inteligente) se consolidam: “responsável, obediente, disciplinado, esforçado, nota 10”<sup>178</sup>, caracterizando percepções descontextualizadas, que geram conceitos, julgamentos e resultados. Assim, “as conseqüências desta espécie de categorização podem repercutir no rendimento escolar, no estado de ânimo, na auto-estima e, finalmente, na permanência (ou não) na escola.”<sup>179</sup>

---

<sup>176</sup> SOARES, M. *op.cit. passim*.

<sup>177</sup> RANGEL, Mary. *Inteligência e Pobreza: Uma Discussão em Vários Planos*. p.21.

<sup>178</sup> *Ibidem. loc. cit.*

<sup>179</sup> *Ibidem. loc. cit.*

Esta reflexão também permitiu que me reportasse a novamente interrogar como pode o eu admitir o outro? Como entender a existência humana de modo a entender o conhecimento? Assim, a existência humana passa a querer dizer que o pensamento e a identidade são a adequação perfeita com o consenso da verdade e, por vezes, o cisne da identidade, catastróficamente, se transforma em elefante<sup>180</sup>.

Ora, se identificamos o contexto social e político, e vimos nele o educando inserido, com certeza ali também estará o educador. Mas em que posição da balança estará? Entre os dominados? Entre os dominantes? Para Perrenoud:

Formar professores significa prepará-los para observar, decidir e agir em situação, tendo em conta o conjunto dos objetivos e dos constrangimentos que caracterizam a ação pedagógica numa sala de aula.<sup>181</sup>

Mas quem é o educador eficaz? Será um professor que trabalha sem criar problemas, respeitando o seu programa e as regras estabelecidas pelo sistema? Ou será um professor que, independente de regras preestabelecidas, busca o sucesso para seus alunos? Estas práticas são conscientes?

Os docentes vivem hoje uma crise de identidade, uma situação de mal estar, de conflitos em torno do seu estatuto social e ocupacional. Enguita<sup>182</sup> se manifesta quanto à ambivalência da posição do docente em sua localização em um lugar intermediário e instável, entre a profissionalização e a proletarização.

O vínculo implícito em toda prática educativa, entre quem ensina e quem aprende, esgota seu sentido na intenção de modificar o outro, em função de algo que se deseja transmitir, embora, nem sempre, os participantes tenham consciência disso.

Não há identidade sem o outro, não se pode falar de educação e do educando sem se falar do educador, porque só se fala de um quando se tem o outro em perspectiva. Não há

---

<sup>180</sup> CASSIN, Bárbara. *Identidade e catástrofe*, ou como o cisne se torna elefante. *passim*.

<sup>181</sup> PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. p. 157.

<sup>182</sup> ENGUITA, M. F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. *passim*.

lugar puramente de um ou puramente de outro. Portanto, o enigma da difícil arte de educar estaria no desafio de se dar a pensar sobre o outro, como o outro e com o outro?

## Capítulo 8

### O Desafio de Pensar sobre o Outro

Apesar da certeza de que cada homem é um ser único e diferente, devemos ter deste homem uma visão ampla em seus aspectos sociais, psicológicos e artísticos, pois a inteligência humana é, talvez, o mais complexo capítulo do ser humano e somente vendo-a em seu funcionamento global podemos compreender suas inúmeras dimensões e suas diferentes expressões. Mettrau, 2000.

Neste capítulo examino a produção acadêmica dos alunos do curso analisado, através do material disponível em vídeo, fotos e impressos, inclusive as monografias, tendo um olhar com vistas na Psicologia Humanista.

#### 8.1.

##### As Monografias Apresentadas

O acesso a todas as informações nem sempre é tão fácil como se espera. Iniciei o trabalho de campo, desde o final de 2002, com um olhar mais direcionado, tendo tido a oportunidade do contato direto com a última turma do curso.

As primeiras dificuldades se apresentaram quando esbarrei na limitação de uma das fontes de evidências do estudo de caso: a observação. Não tinha mais como fazê-la em turmas anteriores, e a última, que estava em curso, em breve terminaria.

Lancei mão do material disponível em vídeo com os eventos ocorridos (Oficinas, Jornadas, Palestras, Seminários, Aulas inaugurais etc) fotos, impressos, enfim todo material que direta ou indiretamente pudesse estabelecer relação com a existência do curso<sup>183</sup>. Senti um emocionante prazer em rever tudo, considerando que participei de quase todos os eventos.

Entretanto, neste momento, me coube também e, principalmente, o olhar de pesquisadora. Este olhar se deu com vistas na Psicologia Humanista, sempre presente nas propostas concretas dos sujeitos envolvidos neste trabalho.

Busquei uma breve reflexão que considero, oportunamente, necessária para o estudo de conceitos de Motivação, Cognição, Criatividade e Valores, que permearam o universo consensual dos sujeitos da pesquisa, no que se referiu aos eixos temáticos, enquanto produção acadêmica destes. Ao manusear as monografias dos alunos do Curso de Especialização em Altas Habilidades, constatei que, além de temas específicos sobre escola e Altas Habilidades/Superdotação, os temas Afetividade, Criatividade e Concepções Teórico-Filosóficas tiveram grande destaque nas opções para a elaboração do trabalho final do Curso, conforme pode ser verificado no Quadro 3 abaixo:

**Quadro 5: Monografias - Temas de interesse abordados**

<b>Temas abordados</b>	<b>Monografias</b>	<b>Total</b>
Ambiente Escolar	02, 15, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 52, 53, 58, 60, 66, 67, 68, 71, 75, 77, 80	18
Preocupação com os PAHs	11, 17, 20, 23, 28, 36, 43, 44, 54, 57, 59, 62, 72, 78	14
Afetividade	22, 35, 38, 39, 42*, 55, 64, 69, 70	09
Criatividade	07, 09, 13, 42*, 45, 47, 48	07
Concepções Teóricas e/ou Filosóficas	06, 12, 21, 37, 50, 73	06
Identificação dos PAHs	10, 25, 30, 56, 63, 66	06
Concepções de Inteligência	16, 19, 65, 79	04
Programas de Enriquecimento	05, 18, 41, 76	04
Formação de Professores	04, 14, 74	03
Relação com o trabalho	01, 24, 49	03
Aspectos Legais	03, 61	02
Performance de Atletas	40, 51	02
Perfil do aluno da Pós-Graduação	08	01
<b>TOTAL</b>		<b>79</b>

\* A monografia 42 intitulada *Educando crianças talentosas com afetividade e criatividade*, encontra-se relacionada nos dois temas.

Tive a oportunidade de manusear as monografias que se encontravam arquivadas na sala da Coordenação Geral dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Foram horas de leitura de um material riquíssimo produzido pelos alunos, que eu espero que um dia seja encaminhado

<sup>183</sup> Ver folders das atividades nos Anexos II e III, às fls. 259-263 e 264-265, respectivamente.

para a central de Bibliotecas da UERJ e disponibilizado para acesso (inclusive virtual) aos que se interessarem pelo tema e necessitarem de informações. Este conhecimento produzido não pode ficar confinado em armários, apenas como cumprimento de pré-requisito para conclusão de curso. Apresento no Quadro 4 abaixo a relação dos títulos encontrados, organizados por ano de produção e agrupados por temas de interesse abordados.

#### **Quadro 6: Relação de Títulos Monográficos**

<b>Produção de Monografias referentes a 1999</b>	
01	Os Portadores de Altas Habilidades nas Empresas
02	O desenvolvimento do Gosto Estético e da Expressão nas escolas de 1º Grau
03	Aspectos Legais que favorecem a Potencialização da Inteligência e da Criatividade
04	Levantamento do Nível de Informação dos Professores da rede Municipal do Rio de Janeiro sobre Altas habilidades
05	Projeto Destaque: Um Programa de Enriquecimento como Vetor de Mudanças para Alunos Portadores de Altas Habilidades
06	O Fazer Psicológico com Portador de Altas Habilidades
07	A Construção do Conhecimento e a Criatividade
08	Perfil dos Alunos que procuram o Curso de Pós-Graduação
09	Criatividade: Um Aspecto em Altas Habilidades
10	O Portador de Altas Habilidades: quem é ele?
11	Infâncias desperdiçadas, talentos perdidos - Abordagem sócio-cognitiva dos jovens em conflito com a Lei
12	A importância da Filosofia para o desenvolvimento das Altas Habilidades
13	Jogos Dramáticos na formação do produto criativo: uma experiência
14	Um estudo sobre as capacitações de professores
15	Inclusão e Integração Educacional dos Portadores de Altas Habilidades
16	Aspectos Biológicos da Inteligência
17	A deficiência Auditiva nas Altas Habilidades
18	O Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades PRODEP- no Colégio Militar do Rio de Janeiro. Uma análise crítica sobre sua importância na percepção do professor do ensino regular
19	A emoção e a inteligência na construção do conhecimento sob o enfoque da teoria Psicogenética de Henri Wallon
20	O Descaso com os Portadores de Altas Habilidades
21	A intuição segundo o filósofo Henri Bérgson e na ótica da artista Fayga Ostrower
22	A importância da função simbólica na manifestação das Altas Habilidades: O vínculo Afetivo como base do processo
23	Os portadores de Altas Habilidades nas camadas populares, o sucesso e o desperdício
24	Como identificar talentosos na escola e prepará-los para o mercado de trabalho
25	Da identidade à identificação – O portador de Altas habilidades como pessoa
26	Metacognição e contribuições na prática pedagógica cotidiana
27	O lugar da intuição no contexto educacional
28	Altas Habilidades: Inteligência a ser trabalhada evitando desperdício

<b>Produção de Monografias referentes a 2000</b>	
29	Não localizada
30	A importância da percepção no processo de identificação dos portadores de Altas habilidades
31	Educação Infantil, traços de uma História que recomeça
32	Existe prazer e alegria na Escola para os alunos portadores de Altas Habilidades?
33	Função Supervisora: Inclusão do Portador de Altas Habilidades na Prática Educativa através da Educação Continuada
34	Música e Artes Plásticas na escola despertando talentos
35	A afetividade enquanto mediadora no processo ensino-aprendizagem dos portadores de Altas Habilidades
36	Desenvolvimento de crianças de Altas Habilidades
37	Altas Habilidades e Criatividade na perspectiva Histórica do legado Vygotskyano
38	A importância da Afetividade no Desenvolvimento escolar do aluno portador de Altas habilidades na Educação Infantil
39	A importância do contato sócio-afetivo com os portadores de Altas Habilidades
40	Subsídios para sondagem e acompanhamento da performance dos atletas quanto a possuírem indicadores de Altas Habilidades
41	O portador de Altas Habilidades e uma proposta de Enriquecimento Virtual por WBT
42	Educando crianças talentosas com afetividade e criatividade
43	O Universo do Portador de Altas Habilidades
44	Problemas de comportamento associados às Altas Habilidades
45	Algumas notas sobre a Secularização da Criatividade e suas conseqüências para a Educação dos portadores de Altas Habilidades
<b>Produção de Monografias referentes a 2001</b>	
46	Não localizada
47	A criança portadora de Altas Habilidades, a Arte e a Criatividade
48	O Pensamento e a Criatividade em busca da formação do Indivíduo mais social, humano e feliz.
49	A inteligência e suas manifestações no mundo do trabalho
50	Holística aliada à dialética dialógica Uma prática humana de ser e ensinar abordando o portador de Altas Habilidades
51	O Talento no Esporte Edson Arantes do Nascimento-Pelé. O atleta do século
52	Portadores de Altas habilidades, ainda um estranho no ninho
53	Os portadores de Altas habilidades e a Escola tradicional ou atitudes repressoras / talentos desperdiçados
54	Inteligência nas ruas: abandono ou discriminação?
55	Afetividade: Fio condutor para o desenvolvimento dos portadores de Altas Habilidades
56	Portador de Altas Habilidades: um universo a descobrir
57	Portadores de Altas Habilidades no exercício da cidadania
58	A consciência metacognitiva - indo além da pura e simples aplicação de estratégias metacognitivas
59	Reminiscência de Vidas passadas: Uma possível explicação para os portadores de Altas Habilidades
60	Reconhecendo as Altas Habilidades em atuação de grupo em sala de aula
61	Ranços e Avanços produzidos pelas Leis que amparam os portadores de Altas Habilidades
62	Entre nós o alçar do vôo



63	Como é feito o reconhecimento do aluno portador de Altas Habilidades
64	A Afetividade na Educação de filhos portadores de Altas Habilidades
65	Inteligência Natureza e Dimensões e as Altas Habilidades
<b>Produção de Monografias referentes a 2002</b>	
66	O papel da escola na identificação e desenvolvimento dos portadores de Altas habilidades socialmente desprivilegiados
67	A relação entre o ensino formal e os portadores de Altas Habilidades
68	Expectativas x Valorização x Inclusão
69	O papel da afetividade no desenvolvimento da Inteligência
70	A afetividade no desenvolvimento humano
71	A contribuição da Fonoaudiologia no reconhecimento dos portadores de Altas Habilidades junto a uma instituição Educacional
72	Representação Social e Altas Habilidades
73	Paulo Freire e sua contribuição para a formação do professor especial
74	Os professores e o desconhecimento do termo portadores de Altas Habilidades
75	O papel dos profissionais da Educação Especial face à inclusão educacional de alunos portadores de Altas Habilidades e Deficiência Mental
76	Do imaginário ao real... Contando ninguém acredita A contribuição dos Contos no enriquecimento de atividades para portadores de Altas Habilidades
77	Projetos de Trabalho Uma pequena contribuição para os portadores de Altas Habilidades no âmbito Escolar
78	Altas Habilidades e Marginalidade
79	Linguagem, Inteligência e Altas Habilidades
80	A importância do planejamento interdisciplinar nos programas de enriquecimento para Portadores de altas Habilidades

## **8.2. Contribuições da Psicologia Humanista**

A Psicologia Humanista está sendo usada, atualmente, na Educação, Indústria, Organização e Administração, Terapia e Auto-Aperfeiçoamento. Este olhar da Psicologia representa uma nova concepção de homem. Essa Psicologia, não apenas de caráter descritiva ou acadêmica, sugere ação e implica conseqüências por ajudar a gerar um modo de vida, não só para o próprio indivíduo, enquanto psique particular, mas também para este como ser social.

O homem, nas suas condições de criatura e de sublimação divina, busca técnicas de integração dessa sua natureza dupla. Ambas condições são, simultaneamente, suas

características definidoras. Maslow<sup>184</sup> focalizou, através de seus estudos, essas manifestações humanas, algumas que, conforme ele mesmo declara, conhecemos bem: a intuição (*insight*), o intelecto, o amor, a criatividade, o humor e a tragédia, o jogo e a arte.

Charlotte Buhler, Gordon Allport e Kurt Goldstein *apud* Maslow também me sensibilizaram para estar atenta ao papel dinâmico do futuro na personalidade, envolvendo os conceitos de Potencialidade, Expectativa, Desejos e Imaginação. Faz-se necessário compreender que o homem tem o seu futuro em si próprio, dinâmico e ativo em seu presente. Vale lembrar que este conceito de futuro foi traduzido neste estudo como projeto de vida, descritos pelos sujeitos como opção por trabalhar pelo desenvolvimento do potencial humano, do talento e das Altas Habilidades.

Pesquisas realizadas por Maslow permitiram a observação entre a vida motivacional de “pessoas sadias”, ou seja, pessoas motivadas por necessidades de crescimento, em contraste com as que são motivadas apenas por necessidades básicas, também chamadas por ele de necessidades por deficiências (fisiológicas, segurança, amor, respeito, e informação).

As diferentes necessidades básicas correspondem a uma ordem hierárquica; a satisfação de uma necessidade promove sua remoção do centro da hierarquia, aparecendo, conseqüentemente, a consciência de outra necessidade mais alta; em nível superior. Isto observamos quando encontramos pessoas que são, predominantemente, motivadas para o crescimento:

[...] no que diz respeito ao status motivacional, as pessoas sadias satisfizeram suficientemente as suas necessidades básicas de segurança, filiação, amor, respeito e amor próprio, de modo que são primordialmente motivadas pelas tendências para a individuação (definida como processo de realização de potenciais, capacidades e talentos, como realização plena de missão - ou vocação, destino, apelo -, como um conhecimento mais completo e a aceitação da própria natureza intrínseca da pessoa, como uma tendência incessante para a unidade, a integração ou sinergia, dentro da própria pessoa)<sup>185</sup>.

---

<sup>184</sup> MASLOW, A. H. *Introdução à Psicologia do Ser*. p. 52.

<sup>185</sup> *Ibidem. loc. cit.*

As pessoas sadias são descritas pelo autor mediante suas características clinicamente observadas - percepção superior da realidade; aceitação crescente do eu, dos outros e da natureza; espontaneidade crescente; aumento de concentração no problema; crescente distanciamento e desejo de intimidade; crescente autonomia e resistência a enculturação; maior originalidade de apreciação e riqueza de reação emocional; maior freqüência de experiências culminantes; maior identificação com a espécie humana; relações interpessoais mudadas; estrutura de caráter mais democrática; grande aumento de criatividade; e certas mudanças no sistema de valores.

Essas pessoas, que são predominantemente motivadas para o crescimento, encontram na satisfação uma crescente motivação para uma excitação intensificada. A pessoa quer cada vez mais, por exemplo, Educação. Em vez de encontrar um estado de repouso, torna-se mais ativa. Este crescimento é por si só compensador, haja vista a realização de anseios e ambições no desenvolvimento da criatividade em qualquer campo ou, simplesmente, a ambição de ser um bom ser humano.

Essa motivação pode ter um caráter em longo prazo, já que essas pessoas desfrutam a vida em geral, enquanto as outras, apenas momentos dispersos de experiências culminantes. Isso permitiu concluir que a satisfação de deficiências evita a doença, enquanto que as satisfações do crescimento produzem a saúde positiva.

Para pessoas que “sabem demais”, numa determinada situação o conhecimento pode ser perigoso e ameaçador. Entretanto, a condição de fraqueza ou subordinação, ou de pouca auto-estima poderá inibir a necessidade de saber. Isso explica, por muitas vezes, o medo do conhecimento. Essa resistência, a negação de nosso lado melhor, que se dá, quase sempre, pelo risco de punição onde:

O estudante realmente brilhante, o que é fértil em formular perguntas coerentes e profundas, especialmente se for mais inteligente que o seu professor, é muitas vezes tido na conta de “sabido”, uma ameaça à disciplina, um desafiante da autoridade dos seus professores.<sup>186</sup>

Enquanto criança, o indivíduo demonstra mais naturalmente suas necessidades, o que nos permite observar facilmente que a curiosidade e a exploração constituem necessidades superiores à segurança, entretanto isso ocorre com a certeza de refúgio, a qualquer momento, em um porto seguro.

O ser humano adulto é muito mais sutil e dissimulado em suas ansiedades e temores. Ele é capaz de reprimi-los, de negar até para si próprio que estes sentimentos existam. Portanto, há muitas maneiras de se combater as ansiedades e algumas formas são cognitivas para torná-las familiares, previsíveis, controláveis, a fim de conhecê-las e compreendê-las. Assim, como afirma Maslow: “O conhecimento pode ter não só uma função de estímulo ao desenvolvimento, mas também uma função de redução de ansiedade, uma função homeostática protetora.”<sup>187</sup>

A pessoa, ao se libertar da ansiedade, pode ser mais audaciosa e mais corajosa também, poderá explorar e teorizar por amor ao próprio conhecimento. Na verdade, o homem não é programado numa condição humana, como também não é ensinado a sê-lo. Assim, cabe ao ambiente permitir-lhe ou ajudá-lo a realizar as suas próprias potencialidades, não as potencialidades do meio, já que este não lhe confere potencialidades e capacidades. Ele as possui em si, tanto quanto possui a criatividade, a individualidade, a autenticidade, por se tratarem de características de sua espécie.

Não pretendo invalidar a necessidade do homem possuir uma família, uma cultura para uma realização pessoal, isso seria no mínimo descabido. O que pretendo enfatizar é que a cultura por si só não basta, não é suficiente. Este indivíduo traz consigo a marca de sua espécie. Assim:

---

<sup>186</sup> *Ibidem.* p. 90.

<sup>187</sup> *Ibidem.* p. 92.

Um professor ou uma cultura não criam um ser humano. Não implantam nele a capacidade de amar, ou de ser curioso, ou de filosofar, ou de simbolizar, ou de ser criativo. O que fazem sim, é permitir, ou promover, ou encorajar, ou ajudar o que existe em embrião a que se torne real e concreto<sup>188</sup>.

Outro tema que me chamou a atenção neste estudo refere-se à forma de explicar a fácil autodisciplina que habitualmente demonstram pessoas auto-realizadoras, um comportamento não observado nas pessoas comuns. O dever e o prazer para essas pessoas têm o mesmo significado, assim como também são sinônimos: o trabalho e o jogo.

É de sua natureza ser cada vez mais espontâneo, ter tendência para realizar-se, confiar em si próprio e ser honestamente expressivo. Isto significa que aquilo que a pessoa é e poderá vir a ser existem simultaneamente nela e, na maioria das vezes só dependem de oportunidade para manifestar-se aos olhos de todos. Para Maslow: “As potencialidades não só serão ou poderão ser; também são. Os valores da individuação como metas existem e são reais, mesmo que não estejam ainda concretizados”<sup>189</sup>.

Faz-se necessário, sob esta visão, aprender a pensar e viver holisticamente, observar valores intrínsecos como possibilidades a serem satisfeitas numa variedade de formas. A pessoa faz a sua escolha de acordo com a oportunidade: o apreço ou a censura cultural - o que ele pensa que deve ser um bom médico, um bom músico, um bom arquiteto, um bom engenheiro, um bom professor, etc. - é um fator tão determinante quanto os seus próprios talentos, capacidades e necessidades. Mas, infelizmente, deparamos com a constatação de que poucas pessoas na vida alcançam seus objetivos. Por quê?

Se desejamos apurar porque alguns o conseguem e outros não, então o problema de pesquisa que se apresenta consiste em estudar a biografia de homens individuationantes, aqueles que se auto-realizaram com êxito, para descobrir como eles trilharam esse caminho.<sup>190</sup>

Conforme analisado a seguir, determinados sujeitos (alunos) desta pesquisa terminaram o curso de Especialização e logo iniciaram atividades ligadas às Altas Habilidades/ Superdotação. Outros ainda, até mesmo antes de terminá-lo. Soube que alguns cursistas se

---

<sup>188</sup> *Ibidem.* p.193.

<sup>189</sup> *Ibidem.* p. 192.

interessaram por aprofundar os estudos em nível de Pós-graduação/Mestrado: oito alunos seguiram para o curso de Mestrado em Educação Especial, sendo sete destes em estudos na área de Altas Habilidades/Superdotação - seis pessoas defenderam suas dissertações e apenas uma pessoa cursou, porém não defendeu.

---

<sup>190</sup> *Ibidem.* p. 196.

## **Capítulo 9**

### **O Desafio de Pensar como o Outro**

Ver a inteligência como um patrimônio social nos remete a ser responsáveis pelo uso e desenvolvimento da potencialidade de todos e da nossa também. Mettrau, 2000.

Este capítulo apresenta a análise dos conteúdos dos questionários respondidos pelos professores e alunos do curso de Especialização em Altas Habilidades, contendo suas opiniões sobre o contexto e realização do referido curso, bem como suas apreciações, críticas e sugestões.

#### **11.1.**

##### **Identificação de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes**

A reestruturação pela qual passa a sociedade brasileira nos últimos anos é devida a transformações que vem ocorrendo no mercado de trabalho, não só no Brasil como em todo o planeta. Uma dessas transformações ocorreu em torno do perfil esperado do trabalhador no contexto atual, sendo uma exigência a qualificação da mão de obra.

No sentido de estudar as transformações que vem ocorrendo especificamente no perfil profissional do professor brasileiro, em especial, os que se interessam por desenvolver o seu trabalho junto aos alunos que apresentam Altas Habilidades, também chamados de Superdotados, o primeiro passo se deu por uma busca em torno do conceito de gestão por competências, objeto de estudo mais específico da área de Recursos Humanos e terminologia utilizada com frequência por aqueles que estudam sistema de Administração.

Mas apenas isto não me satisfaz, uma vez que o mesmo, além de oferecer subsídio teórico especificamente voltado para a área empresarial, não refletia a ação docente frente a um novo perfil de profissional que se almeja no sistema educacional emergente. Era necessário dar nome e identidade a um profundo processo de mudança que vem se desenvolvendo nas políticas educacionais, nas práticas docentes desses professores.

Mas, afinal, existem competências específicas para o professor que atua com alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação? Quem estará apto a responder esta questão? As competências para realizar esta análise são individuais e coletivas. A pertinência reside na compreensão da contribuição específica dos sujeitos “professores”, sujeitos “alunos” e na cultura profissional docente. Segundo a Secretária de Educação Especial/SEESP-MEC, Prof<sup>a</sup> Marilene Ribeiro dos Santos:

A formação de recursos humanos na educação dos superdotados é mais do que necessária porque é uma área relativamente nova para ação educativa. A qualidade do processo educacional vai depender diretamente da competência do professor para responder efetivamente as necessidades próprias de cada aluno<sup>191</sup>.

Vejo neste trabalho a importância do diálogo entre o docente gestor por competências na universidade, e o discente futuro gestor por competências nas escolas. Ainda segundo a Secretária de Educação Especial/SEESP-MEC, Prof<sup>a</sup> Marilene Ribeiro dos Santos: “A figura do formador dos formadores, do professor dos professores na área de superdotação é praticamente ausente em nosso sistema educacional”. Portanto, é essencial estudar os processos de organização do trabalho universitário, da gestão de pessoas, e da sala de aula, bem como as formas de utilização dos métodos de ensino e a capacidade de resposta às situações inesperadas. Assim me voltei para esta investigação científica com vistas a todo este contexto.

Ao identificar as competências necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente em Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação, expressas nos conhecimentos,



habilidades e atitudes, descritos pelos professores e alunos do curso de Especialização em Altas Habilidades/UERJ (período de 1999 a 2002), foi possível definir o campo teórico no qual se inseriu a formação nesta área do conhecimento e o conceito de competência utilizado e apreendido.

As respostas disponíveis nos questionários foram organizadas em escala Likert, na busca do consenso. O material enviado<sup>192</sup> continha orientações para que o sujeito da pesquisa selecionasse e classificasse, por ordem de importância, as competências listadas em três categorias: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Deveria ser assinalado o grau correspondente à relevância da competência, considerando a seguinte graduação: 1 - Não importante; 2 - Pouco importante; 3 – Importante; 4 - Muito importante; e 5 - Essencial. Ao final de cada categoria, foi solicitado que se o sujeito, se julgasse necessário, fizesse alguma sugestão, atribuindo também o grau correspondente. No Quadro 7, a seguir é apresentado o resultado da pesquisa aplicada aos professores:

**Quadro 7: Resultado dos questionários enviados aos professores**

CONHECIMENTOS SOBRE:	GRAUS				
	1	2	3	4	5
O funcionamento do Sistema Regular e Especial de Ensino	-	-	20%	20%	60%
A legislação aplicável ao atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação	-	-	-	40%	60%
A atuação da Secretaria de Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro	20%	-	20%	20%	40%
Diferentes Escolas e Teorias na Conceituação da Inteligência Humana	-	-	-	40%	60%
Diferentes formas de Expressão da Inteligência	-	-	-	20%	80%
Abordagens cognitivas e não cognitivas da Inteligência Humana	-	-	-	40%	60%
Metacognição e processos Metacognitivos	-	-	-	40%	60%
Avanços Genéticos	-	20%	20%	40%	20%
Inteligência Artificial	20%	20%	20%	20%	20%
Altas Habilidades/Superdotação	-	-	20%	-	80%
Criatividade	-	-	20%	-	80%
Arte	-	-	60%	-	40%
Línguas Estrangeiras para uso instrumental	-	40%	-	60%	-
Formas de atendimento aos alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação	-	-	20%	-	80%

<sup>191</sup> Extraído de “Mensagem da Secretária de Educação Especial/MEC”, enviada em 23/03/1999. Ver Anexo I, fls. 257-258.

<sup>192</sup> O questionário enviado aos sujeitos da pesquisa para a coleta de dados estão disponíveis nos Apêndices VI e VII, às fls. 232-236 e 237-242.

Aspectos éticos e filosóficos na questão da diferença	-	-	-	-	100%
Teoria da Representação Social	-	-	-	40%	60%
Recursos da Informática na Educação Especial com ênfase nos portadores de Altas Habilidade/Superdotação	-	20%	40%	20%	20%
Modalidade de Identificação de portadores de Altas Habilidades/Superdotação	-	-	20%	-	80%
Programas especiais para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação	-	-	-	20%	80%
Serviços de atendimento e orientação aos portadores de Altas Habilidades/Superdotação	-	-	-	20%	80%
<b>HABILIDADES DE:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Identificar características do Talento, Precocidade, Altas Habilidades/Superdotação e Genialidade	-	-	-	40%	60%
Identificar diferentes tipos de Pensamento	-	-	-	20%	80%
Identificar características de Liderança	-	-	20%	40%	40%
Gerir recursos, pessoas, materiais, metodologias, etc para atender às necessidades de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação	-	-	-	80%	20%
Identificar diferentes maneiras de Aprender e de Ensinar	-	-	-	-	100%
Produzir análise e solução de problemas	-	-	40%	20%	40%
Conduzir relacionamentos pessoais e institucionais que necessitem da atuação de um especialista em Altas Habilidades/ Superdotação	-	-	20%	20%	60%
Gerenciar atividades coletivas que estimulem o potencial do aluno talentoso	-	-	-	40%	60%
Trabalhar em equipe multidisciplinar	-	-	20%	20%	60%
Atuar em atendimentos, Salas de Recursos e ou Projetos de Enriquecimento para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação	-	-	20%	20%	60%
Trabalhar em equipe com outros profissionais na área de Altas Habilidades/Superdotação	-	-	40%	-	60%
<b>ATITUDES:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Demonstrar ética	-	-	-	-	100%
Demonstrar capacidade de adaptação	-	-	20%	40%	40%
Demonstrar receptividade a mudanças	-	-	20%	-	80%
Demonstrar disponibilidade para compartilhar idéias	-	-	-	-	100%
Demonstrar interesse por novos conhecimentos científicos	-	-	-	40%	60%
Demonstrar interesse pelo desenvolvimento de novas habilidades	-	-	40%	-	60%
Demonstrar receptividade e disponibilidade para trocar idéias com outros profissionais	-	-	-	20%	80%
Demonstrar aceitação no que se refere às diferenças	-	-	-	-	100%
Aceitar e trabalhar com a perspectiva da inclusão	-	-	-	-	100%

No Quadro 8 a seguir, são apresentados os resultados consolidados dos questionários aplicados aos alunos:

**Quadro 8: Resultado dos questionários enviados aos alunos**

<b>CONHECIMENTOS SOBRE:</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
O funcionamento do Sistema Regular e Especial de Ensino	-	4%	54%	8%	34%
A legislação aplicável ao atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação	-	4%	25%	21%	50%
A atuação da Secretaria de Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro	-	8%	29%	29%	34%

Diferentes Escolas e Teorias na Conceituação da Inteligência Humana	-	-	21%	37%	42%
Diferentes formas de Expressão da Inteligência	-	-	25%	21%	54%
Abordagens cognitivas e não cognitivas da Inteligência Humana	-	-	29%	25%	46%
Metacognição e processos Metacognitivos	-	4%	29%	21%	46%
Avanços Genéticos	-	12%	33%	17%	38%
Inteligência Artificial	-	17%	61%	9%	13%
Altas Habilidades/Superdotação	-	4%	4%	21%	71%
Criatividade	-	4%	-	29%	67%
Arte	-	4%	4%	50%	42%
Línguas Estrangeiras para uso instrumental	-	20%	54%	13%	13%
Formas de atendimento aos alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação	-	4%	8%	17%	71%
Aspectos éticos e filosóficos na questão da diferença	-	-	21%	33%	46%
Teoria da Representação Social	-	12%	38%	21%	29%
Recursos da Informática na Educação Especial com ênfase nos portadores de Altas Habilidade/Superdotação	-	25%	21%	25%	29%
Modalidade de Identificação de portadores de Altas Habilidades/Superdotação	-	4%	8%	17%	71%
Programas especiais para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação	-	-	17%	17%	66%
Serviços de atendimento e orientação aos portadores de Altas Habilidades/Superdotação	-	-	8%	21%	71%
<b>HABILIDADES DE:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Identificar características do Talento, Precocidade, Altas Habilidades/Superdotação e Genialidade	-	-	8%	17%	75%
Identificar diferentes tipos de Pensamento	-	-	12%	46%	42%
Identificar características de Liderança	-	8%	29%	25%	38%
Gerir recursos, pessoas, materiais, metodologias, etc para atender às necessidades de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação	-	-	13%	33%	54%
Identificar diferentes maneiras de Aprender e de Ensinar	-	-	8%	38%	54%
Produzir análise e solução de problemas	-	4%	25%	25%	46%
Conduzir relacionamentos pessoais e institucionais que necessitem da atuação de um especialista em Altas Habilidades/ Superdotação	-	-	29%	33%	38%
Gerenciar atividades coletivas que estimulem o potencial do aluno talentoso	-	-	21%	17%	62%
Trabalhar em equipe multidisciplinar	-	-	8%	29%	63%
Atuar em Atendimento, Salas de Recursos e ou Projetos de Enriquecimento para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação	-	-	17%	33%	50%
Trabalhar em equipe com outros profissionais na área de Altas Habilidades/Superdotação	-	-	17%	29%	54%
<b>ATTITUDES:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Demonstrar ética	-	-	4%	13%	83%
Demonstrar capacidade de adaptação	-	-	12%	38%	50%
Demonstrar receptividade a mudanças	-	-	-	42%	58%
Demonstrar disponibilidade para compartilhar idéias	-	-	4%	33%	63%
Demonstrar interesse por novos conhecimentos científicos	-	-	8%	25%	67%
Demonstrar interesse pelo desenvolvimento de novas habilidades	-	-	8%	42%	50%
Demonstrar receptividade e disponibilidade para trocar idéias com outros profissionais	-	-	4%	38%	58%
Demonstrar aceitação no que se refere às diferenças	-	-	8%	21%	71%
Aceitar e trabalhar com a perspectiva da inclusão	-	-	12%	25%	63%

## 11.2. Ingresso no curso

Ao depurar núcleos de sentido quanto às informações recebidas sobre as razões do ingresso no curso de Especialização, os argumentos apresentados envolviam questões pessoais, familiares, curiosidade e encantamento pelo tema, e, principalmente, questões profissionais. Uma maioria expressiva demonstrou interesse em aperfeiçoamento profissional que viesse corroborar com sua prática pedagógica.

Os depoimentos que apresento a seguir estão transcritos na íntegra e retratam nitidamente o desconhecimento do tema Altas Habilidades/Superdotação, quanto às questões que norteiam a área, por parte dos alunos que se propuseram a cursar a Especialização. Mesmo aqueles que já exerciam a função docente no magistério e que, possivelmente, em algum momento de suas vidas, se depararam com alunos que apresentam tais indicadores, sequer mencionaram algum tipo de formação, seja ela em ambiente acadêmico e/ou momentos de formação continuada, que possa ter sido oferecida pelo sistema educacional em que atuam.

As intenções para participar de um curso desta natureza, surgidas por razões pessoais, evidenciaram o auto-reconhecimento, por se identificarem com características de Altas Habilidades/Superdotação, traduzidas por uma incompreensão do próprio ser, esperando respostas para indagações íntimas. Os depoimentos a seguir demonstram as expectativas dos sujeitos ao ingressarem no curso:

Buscando respostas para várias perguntas durante bastante tempo (Infância, Adolescência, Jovem e Adulta) Cód. 001/99

Razões pessoais. Acho que nem tinha tanta vontade de trabalhar com Altas Habilidades, mas sim de entender mais um pouco o seu funcionamento *sui generis*. Durante a minha trajetória escolar, fui identificada como tal, porém nunca fui devidamente respaldada (quer pelo sistema, quer pela minha família por razões culturais). Isto fez de mim uma pessoa deveras inconsistente, depressiva e com visíveis problemas de relacionamento interpessoal. Fui fazer o curso, deste modo, para aprimorar o meu auto-conhecimento. Cód 009/99

Depois de anos graduada senti necessidade de me pós-graduar, depois de ler sobre alguns cursos achei que nenhum era interessante, mas ao me deparar com o cartaz vermelho sobre Altas

Habilidades senti que era o que eu estava procurando há anos e não sabia que existia, queria respostas para muitas perguntas pessoais e pedagógicas, mas acima de tudo queria aprender a aprender e, aprender como ensinar. Cód. 001/02

As questões familiares relatadas descrevem as preocupações em ajudar os filhos que eram “diferentes”. Estudar representava a alternativa viável para conhecer e saber lidar com as Altas Habilidades/Superdotação em casa, situação definida como o “problema” que se apresentava:

Por ter um filho portador de Altas Habilidades, sempre tive interesse por esse problema. Cód. 003/01

Por perceber que o meu filho tinha um "Q" de diferente, fiz pesquisas com Psicólogos e acabei conhecendo a S. (Psicóloga de Caxias) que me recomendou conhecer melhor o assunto sobre Altas Habilidades, então, resolvi fazer a Pós. Cód. 005/01

Recentemente publicado em um jornal<sup>193</sup>, li sobre a dificuldade de uma família em encontrar para seu filho uma escola que pudesse acolhê-lo, atendendo às suas necessidades. A mesma circunstância, também vivenciada pelas famílias dos sujeitos desta pesquisa, foi descrita como problema na manchete, em letras garrafais, em matéria que ocupou página inteira do jornal contendo os seguintes dizeres:

Prodígio: em vez de alegria, um problema para seus pais [...] Menino superdotado, de 4 anos, não tem escola especial para desenvolver altas habilidades [...] Menino prodígio teve que sair do colégio que estudava. Muito à frente dos colegas de turma, não se interessava mais pelas aulas.

Com 4 anos, Lennon já sabe ler, escrever, somar e subtrair. O que era alegria para a família, virou problema. Sua mãe, Layla Brito, teve que retirá-lo de uma creche porque ele aprendia as lições rápido demais. Desde agosto ela procura, sem sucesso, uma escola pública para matricular o filho superdotado.

A área de estudo em Altas Habilidades/Superdotação, por contemplar temas como Inteligência Humana, Criatividade, Talento, dentre outros, cativa as pessoas por ser envolvente e instigante. Nos relatos abaixo, o interesse pelo curso se deu pela promessa de novidade que a temática proporciona, uma vez que a carência de divulgação e de estudos neste campo do conhecimento no Brasil é alarmante:

Curiosidade seguida de encantamento. Desejava fazer uma Pós-Graduação que mexesse com a minha alma. Lamento não ter dado a devida importância e não ter cursado o normal (formação de professores) e Pedagogia. Cód. 001/01

---

<sup>193</sup> GOMES, Marcelo. *Prodígio: em vez de alegria, um problema para seus pais.*

Aprimorar estudos sobre inteligência, criatividade, talento através do âmbito social e neuronal. Cód. 011/99

As questões profissionais, que nortearam o interesse dos sujeitos pelo curso, se manifestaram tanto por parte de indivíduos recém-formados, devido a uma insatisfação gerada pela inexistência de estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação durante a graduação em Pedagogia, que orientasse para uma prática docente com estes alunos especiais, quanto por docentes já em exercício, com preocupação em adquirir novos conhecimentos para aperfeiçoar a prática pedagógica.

O primeiro depoimento abaixo reafirma minha preocupação, já manifestada neste trabalho, quando sinalizei o problema da não abordagem sistemática das Altas Habilidades em cursos de formação de professores. O curioso é que o fato foi citado por um graduado da UERJ, que oferece formação na área, mas, pelo que podemos perceber, esta oferta por ser opcional, nem sempre foi parte integrante da matriz curricular de formação do aluno:

Necessidade em aprofundar conhecimentos na área de Educação Especial, principalmente em relação às Altas Habilidades, visto que na graduação não houve nenhuma abordagem mais concreta [...] cursei Pedagogia na UERJ - Habilitação em Magistério das séries iniciais. Cód. 002/02

Ampliar minha visão na Educação; dar continuidade às especializações dentro da Educação Especial e encontrar o “elo perdido”, acredito que a Educação (ela) deva ser integral e inclusiva não consigo fragmentá-la (visão holística). Cód. 006/99

Interesse pelo assunto e pelos alunos que se destacam numa classe, mas que não recebem atendimento adequado. Cód. 002/01

Devido a um aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Cód. 002/00

Desejo de me aperfeiçoar e aprender mais sobre Altas Habilidades que enriqueceria minha prática docente seja educação especial ou regular. Cód. 003/02

Os estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação estão direta ou indiretamente ligados às produções científicas em variadas áreas do conhecimento acadêmico e/ou profissional. Portanto, houve interesse pelo curso, também, por sujeitos que buscavam informações que pudessem auxiliá-los no exercício de outras profissões:

Na época me chamou atenção pois este tema, além de estar em evidência no mercado de trabalho, tenho interesse em aprofundar meu conhecimento sobre o mesmo. Cód. 007/99

Conhecimento maior sobre o assunto, atualização, ampliar campo e modo de trabalho dentro ou fora da instituição escolar. Cód. 008/99

A Gestão/Identificação de Talentos é um tema que vem norteando a ação dos profissionais de Recursos Humanos. nas Empresas. Quando tomei conhecimento do curso, fui em busca de ampliar meus conhecimentos sobre a questão dos talentos. Cód. 004/01

### **11.3. Estrutura, Conteúdo e Relação Professor-Aluno**

Dentre as respostas obtidas, os sujeitos consideraram como estrutura as instalações, a durabilidade do curso em função da carga horária e os conteúdos em relação ao fator tempo e correlação entre os módulos. A avaliação pôde ser expressa da seguinte forma: 10% avaliaram a estrutura como ótima; 60% como boa; 20% como razoável e; 10% como ruim. Os depoimentos que evidenciaram este quantitativo apresentaram os seguintes argumentos:

Ótimo, desde o local na UERJ até as repartições. Cód. 001/99

Bom. Bem organizado. Os módulos possuíam relação uns com os outros. Enfim, tinha uma boa seqüência pedagógica. Prazos flexíveis para a entrega de trabalhos, divulgação de informações, etc. Cód. 004/02

Muito bem montada, porém pequena em relação à complexidade do conteúdo. Em outras palavras: este curso, na verdade, deveria ser *stricto sensu* para dar mais tempo de estudo, pesquisa e experiência prática. Cód. 009/99

A estrutura é boa e funcionou bem. Cód. 002/01

Razoável, os ajustes foram acontecendo durante o curso. Penso que na segunda turma tenha sido aperfeiçoado. Cód. 004/99

Para algumas disciplinas, a carga horária foi insuficiente. Para outras, excessiva. Cód.004/01

Dentre os adjetivos mais utilizados para descrever os conteúdos abordados durante o curso, os apresentados foram: ótimo, interessante, bom, suficiente, satisfatório, excelente, bastante diversificado, de aguçar a curiosidade. Os depoimentos abaixo expressam as avaliações dos sujeitos:

Ótimo – Essencial. Cód. 001/99

Muito interessante; pude estudar diferentes aspectos relacionados às Altas Habilidades. Cód. 002/99

Muito bom. Ressalto a diversificação das áreas abordadas como aspecto positivo. Cód. 004/99

Suficiente para o Ensino Regular. Cód. 005/99

Plenamente satisfatório em sua maioria. Cód. 006/99

Excelente. Apenas senti falta (e ainda sinto em tudo que diz respeito à esta temática) da visão médica, que considero essencial. Indubitavelmente, ter Altas Habilidades é algo que em muito extrapola o âmbito educacional. Como ficam os estudos em termo da Genética? Cód. 008/99

Bastante diversificado, o que permitiu uma visão mais ampla da temática das Altas Habilidades, além de aguçar a curiosidade de aprofundamento em estudos posteriores. Cód. 004/02

As três críticas negativas, recebidas em relação aos conteúdos, abordaram aspectos quanto aos procedimentos de ação docente, retratando olhares exclusivamente de interesse pessoal/profissional, assim elencados:

Deixou a desejar, na medida em que esteve voltado exclusivamente para a ação escolar e/ou formação de professores. Cód. 004/01

Ainda poderia ser mais aprofundado na área escolar do aluno com Altas Habilidades. Cód. 005/01

Frac, não me senti após o término do curso apta a trabalhar com Altas Habilidades, faltou maior aprofundamento e estudo em algumas disciplinas. Cód. 007/99

As respostas, em sua grande maioria, expressaram um grau de excelência quanto ao relacionamento professor-aluno, que se caracterizou por um clima de afetividade, respeito e envolvimento, podendo ser assim representadas:

Ótimo, foi como se eles entrassem em nosso pensamento e fossem debulhando todo o conhecimento. Cód. 001/99

Foi um dos pontos mais interessantes, principalmente nas aulas da Prof<sup>a</sup> M. que contribuiu bastante para a minha atuação profissional e no meu desenvolvimento interpessoal, pessoal e afetivo-emocional. Cód. 003/99

Muito boa, ou melhor, ótima: Todos os professores foram solícitos e amistosos. Cód. 009/99

Excelente. A prof e Coordenadora M. sempre deixou clara sua responsabilidade, dedicação e interesse por este grupo da Educação Especial. Contribuindo com atividades extras; material pertinente e incentivo constante. Cód. 0011/99

Existiu um bom envolvimento. Houve prazer em ensinar e aprender. Cód. 006/01

[...] professores simpáticos, envolvidos em estudos e trabalhos com altas habilidades, fácil comunicação. Cód. 004/02

Quanto às dificuldades relatadas para o relacionamento professor-aluno, dois respondentes assim se manifestaram:

Professores fizeram o máximo que puderam, mas alguns não conseguiram o entrosamento necessário. Talvez por ter pouco tempo de contato ou falta de interesse. Cód. 007/01

Em geral, a relação foi satisfatória variando, evidentemente, de acordo com o meu interesse pela disciplina e/ou professor. Cód. 004/01



#### 11.4. Importância do Curso, Atividades Profissionais e Contribuições

Quanto à importância do curso, por ter sido o primeiro e o único presencial com continuidade por quatro anos consecutivos (quatro turmas), em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial Altas Habilidades/Superdotação no Brasil, todos foram unânimes em reconhecer a sua relevância para formação pessoal/profissional, além de oferecer benefícios sociais futuros. Dentre as observações feitas, vale destacar as seguintes:

Muito importante - Principalmente por garantir a troca de experiência dos profissionais que participaram do curso e elevar o nível de pesquisa nesta área. Cód. 002/09

Formação e capacitação de um quantitativo significativo de profissionais para desenvolver uma prática na área. Cód. 003/99

É muito importante e espero que continue infinitamente. Fiz parte da 1ª turma de formandos do curso e isso é fator de muito orgulho para mim. Cód. 006/99

A mestre M. possui notório conhecimento nesta especialidade e consegue traduzi-lo de forma adequada para aqueles que possuem interesse no tema. Cód. 007/99

Foi ótimo para chamar a atenção à necessidade de prover um atendimento diferenciado a este público. O curso foi realmente de alto nível (porém insuficiente em termos de carga-horária). Cód. 009/99

Bastante pertinente no mundo atual. Cód. 010/99

Parabéns à equipe de professores e colaboradores. Cód. 002/00

Uma conquista e um privilégio, que lamentavelmente está sendo desperdiçado por motivos de má gestão na atualidade. No momento, vejo como uma grande perda para os profissionais da área de Desenvolvimento Humano, que deve e pode ser retomado o quanto antes, devido à sua importância. Cód. 002/02

Permitir que os universitários recém-formados e trabalhadores de forma geral discutam temas tão importantes socialmente e encaminhem pesquisas nacionais sobre a questão. Cód. 011/99

É muito importante e o bom é que a qualidade não caiu. Cód. 006/01

Possui sua relevância sim, pela necessidade de formação e atualização de Recursos humanos para o trabalho e o atendimento a crianças que apresentam Altas Habilidades. Cód. 004/02

Somadas às revelações dos respondentes desta pesquisa vale acrescentar, neste momento, as palavras da Prof<sup>a</sup> Marilene Ribeiro dos Santos: “A UERJ lança a pedra inicial e se tornará o marco de uma nova era para essa área”.<sup>194</sup>

<sup>194</sup> Extraído de “Mensagem da Secretária de Educação Especial/MEC”, enviada em 23/03/1999. Ver Anexo I, fls. 257-258.

Quanto às atividades profissionais desempenhadas após a conclusão do curso, vinculadas à formação obtida no mesmo, 90% dos pesquisados relataram uma intensa aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos para o exercício profissional docente.

Deste modo, pude perceber que a formação já trouxe benefícios para a área das Altas Habilidades/Superdotação, devido às atuações dos cursistas após o término da Especialização em atividades escolares nas redes regulares de ensino nos âmbitos Estadual (RJ) e Municipal. Essas atividades, conforme podemos comprovar através de alguns depoimentos a seguir, envolvem: realização de palestras; implantação e atuação em programas de atendimento especializado; identificação de talentos; elaboração de produções técnico-científicas ligadas à UERJ; e ação docente na formação de professores (Curso Normal), em curso de capacitação de professores oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e em disciplinas que envolvem atividades artísticas em rede regular de ensino.

Sala de Talentos, Exposições e Divulgação Instituto São Martinho Casa do Menor e Pastorais Sociais. Cód. 001/99

Professora de Informática para crianças Especiais. Cód. 002/99

Implantação do Programa de Atendimento na Rede Municipal de Duque de Caxias. Cód. 003/99

Membro do Conselho Técnico do Nepah/ABSD – UERJ. Cód. 004/99

Descoberta de novos Talentos SUDERJ Maracanã. Cód. 005/99

Lecionar a Disciplina Educação Especial no Curso Normal Nilópolis (Instituto de Educação). Cód. 008/99

Curso de Capacitação de Professores Secretaria de Estado de Educação (Altas Habilidades) Niterói e Petrópolis. Cód. 009/99

Palestras e participação em Centros de Estudos na escola onde trabalho. Cód. 001/00

Criatividade e Artes na Escola Sá Pereira. Cód. 002/00

Atendimento a crianças na UERJ. Cód. 002/01

Trabalho experimental com a ABSD aos sábados, na UERJ. Cód. 003/01

Sala de Artes CIEP 319. Cód. 005/01

Projeto Pedagógico da Escola. Melhor relacionamento com alunos/pais e professores - palestras para pais Colégio Horácio Macedo. Cód. 001/02

Cursos voltados para profissionais que atuam com AH. Atividades particulares e dentro da Secretaria Municipal de Educação - Rio de Janeiro. A partir de 1999. Cód. 011/99

Dinâmicas (percepção e criatividade com o PRISMAH em 2003). Cód. 006/01

Descobrimo talentos... (Artes) Escola .Municipal Vítor Meireles em 2002. Cód. 007/01

Tenho procurado aplicar meus conhecimentos na minha prática. Cód. 003/02

Atendimento às crianças com indicadores de Altas Habilidades PRISMAH - UERJ 2002-2003. Cód. 004/02

Quanto aos 10% restantes, ficou evidente a frustração dos mesmos pela falta de oportunidade em aplicar os conhecimentos adquiridos durante sua formação, devido a empecilhos burocráticos do sistema de ensino. Também foi possível observar a intenção em transferir o conhecimento adquirido até então para outras áreas, buscando associações. Alguns destes depoimentos descrevem esta situação:

Solicitei ao Instituto Helena Antipoff meu ingresso em salas de recursos, tendo em vista a minha Especialização, e até a presente data, nada me foi retornado. Não perco as esperanças. Enquanto isso não acontece, solicito sempre ao Ministério da Educação/SEESP material para leitura e atualização, e eles sempre me fornecem. Procuo participar dos Seminários na UERJ e Seminários do Instituto Helena Antipoff quando ocorrem e me é permitido participar. Atualmente estou trabalhando em classe regular na rede (Educação Infantil). Na escola onde estou lotada atualmente, existia a sala de recursos em Altas Habilidades, mas foi extinta. Cód. 006/99

Infelizmente estou tentando colocar em prática, mas ainda não consegui, por isso tenho me dedicado aos estudos nessa área, tentando uma possível Pós na Santa Casa de Misericórdia: Desenvolvimento e Saúde Mental da Criança e do Adolescente. Cód. 002/02

Recrutamento, Seleção e Treinamento em Empresas. Cód. 007/99

Sobre a contribuição do curso para o desempenho das atividades descritas acima, os sujeitos revelaram que o reconhecimento de características de Talento e de Altas Habilidades/Superdotação passou a ser mais nítido, facilitando a sua identificação. Foi também destacado o desenvolvimento da capacidade de conhecer, reconhecer, compreender e trabalhar as diferenças e a criatividade, através do uso do referencial teórico, da formação técnica e da instrumentalização para atividades de caráter sócio-educacional. E, novamente, pude observar que os depoimentos reiteravam o desejo de continuar estudando, investigando, como também de compartilhar os conhecimentos adquiridos até então com outros professores:

Identificar, fazer com que os outros entendam os portadores de Altas Habilidades e me sentir importante por saber de um conhecimento tão raro. Cód. 001/99

Apesar de não trabalhar só com crianças superdotadas, o curso me auxiliou a identificar características nas crianças que podem estar relacionadas com superdotação. Cód. 002/99

O Curso contribuiu significativamente. Cód. 003/99

Por força das circunstâncias, após finalização do curso realizei concurso público para atuar em saúde mental como psicóloga, me afastando um pouco da educação especial, porém os

conhecimentos que adquiri com o curso vieram ratificar a importância de 9 anos de contribuição na área com uma prática ética, coerente e atualizada. Cód. 004/99

Foi fundamental na identificação de novos talentos. Cód. 005/99

[...] me proporcionou mais conhecimento sobre o referido tema, facilitando a identificação de talentos no mercado de trabalho. Cód. 007/99

As abordagens feitas em relação a essa área na Educação Especial. Cód. 008/99

[...] me deu respaldo teórico para tudo que já sabia mediante vivências pessoais. Contribuiu também para que eu me sentisse mais à vontade com certas questões que eu procurava ocultar de mim mesma [...] Isso fez de mim uma pessoa plenamente capaz de atuar na área, pois faço-o com a alma. Cód. 009/99

Com base na minha monografia repassei os conhecimentos adquiridos para outros professores. Cód. 001/00

Um tratamento diferenciado aos alunos com Altas Habilidades, incluindo atividades de criatividade e artes em sala de aula. Cód. 002/00

Graças à Pós em Educação Especial pude participar de um curso remunerado dirigido para professor PII (Ensino de 1ª a 4ª séries) sobre deficiência auditiva (na época tinha 3 alunos surdos: 8ª série, 1ª série e 2ª série do ensino médio). Cód. 001/01

Pude compreender na prática tudo o que vi apenas na teoria. Cód. 002/01

Identificação de possíveis PAH. Mais perspicácia para perceber a potencialidade dos alunos. Cód. 005/01

Abriu minha cabeça, descortinou meus olhos, ampliou meu coração, enfim me fez compreender a mim mesma melhor, entender melhor o ser humano, ter melhor capacidade de lidar com aqueles seres humanos chamados alunos, amar mais meus amigos, ter compaixão de familiares, juntar tudo isto dentro de mim só foi possível depois que vi, ouvi e vivi muita coisa na pós. Cód. 001/02

A maior contribuição deste curso para mim foi o desejo de continuar a investigar, estudar os elementos que fazem parte do Desenvolvimento Humano, podendo contribuir para um melhor entendimento dos profissionais comprometidos com a Educação. Cód. 002/02

A contribuição foi muito abrangente, com material para referência bibliográfica, atividades a serem desenvolvidas com Altas Habilidades; Programas e Orientações específicos para Altas Habilidades etc. Cód.011/99

Identificação das características, trabalhar as diferenças, a criatividade. Cód. 006/01

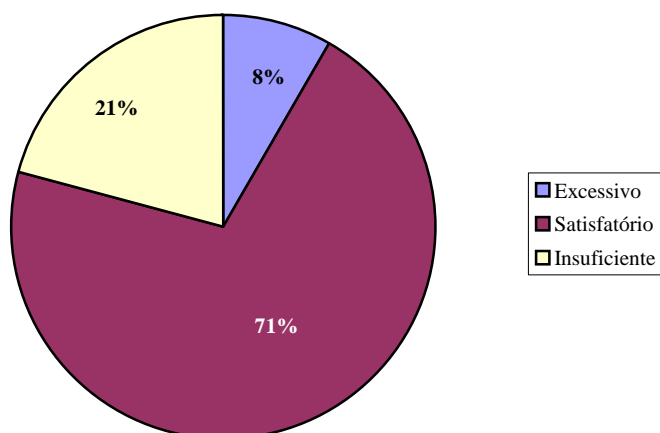
A capacidade de conhecer e compreender um aluno com Altas Habilidades, aceitando-o através de sua "capacidade". Cód. 007/01

Formação técnica, instrumentalização para o desenvolvimento de atividade de caráter sócio-educacional, experiência prática através de estágio interno, participação em eventos que contemplaram a temática. Cód. 004/02

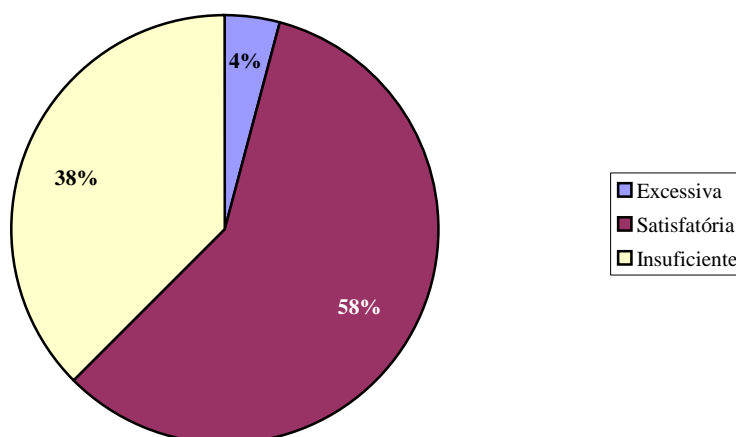
## 11.5.

### **Currículo, Carga Horária, Objetivos e Conteúdos**

Os alunos demonstraram, conforme o Gráfico 4 abaixo, satisfação quanto ao número de disciplinas (créditos) oferecidos, na seguinte porcentagem:

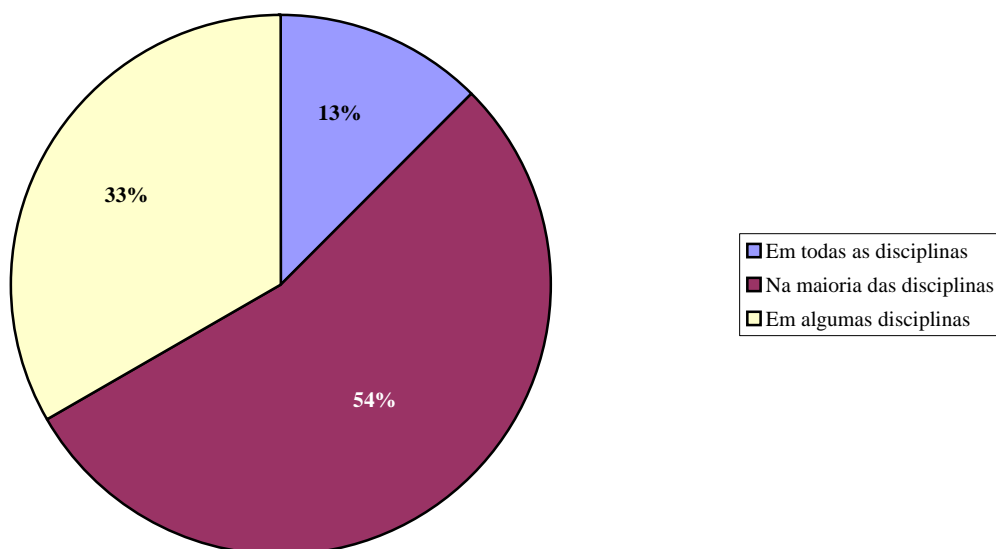
**Gráfico 4: Número de disciplinas oferecidas**

Conforme expresso no Gráfico 5 abaixo, a carga horária das disciplinas também foi considerada satisfatória, correspondendo aos índices de avaliação:

**Gráfico 5: Carga horária das disciplinas**

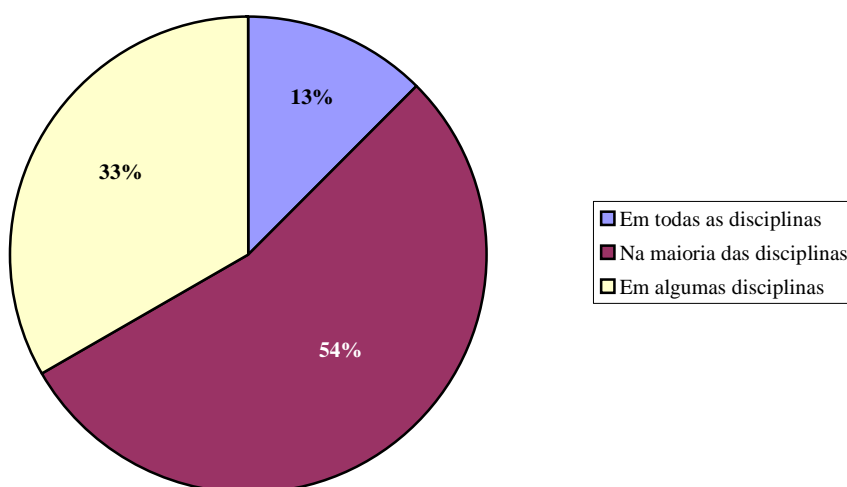
A coerência e clareza entre os objetivos das disciplinas e os objetivos do Curso foi percebida na maioria das disciplinas como pode ser constatado no Gráfico 6, a seguir:

**Gráfico 6: Percepção de coerência e clareza entre os objetivos das disciplinas e os objetivos do curso**



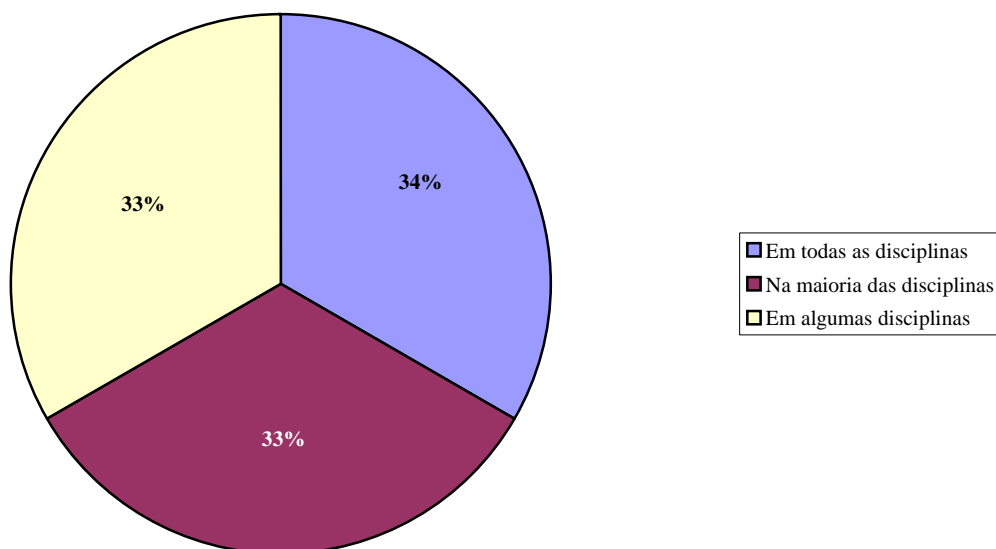
A coerência e clareza dos conteúdos programáticos das disciplinas, em consonância com os objetivos do curso, foram percebidas na maioria das disciplinas, como demonstrado no Gráfico 7.

**Gráfico 7: Percepção de coerência e clareza dos conteúdos programáticos das disciplinas com os objetivos do curso**



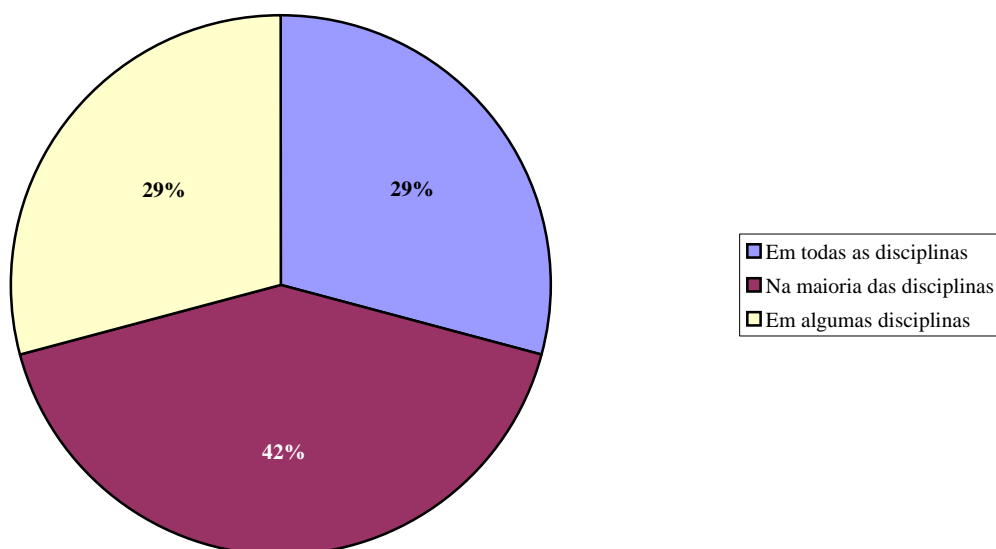
Quanto à relevância técnico-científica dos conteúdos programáticos das disciplinas, houve um equilíbrio nas respostas recebidas, como pode ser verificado no Gráfico 8.

**Gráfico 8: Percepção quanto a relevância técnico-científica dos conteúdos programáticos das disciplinas**



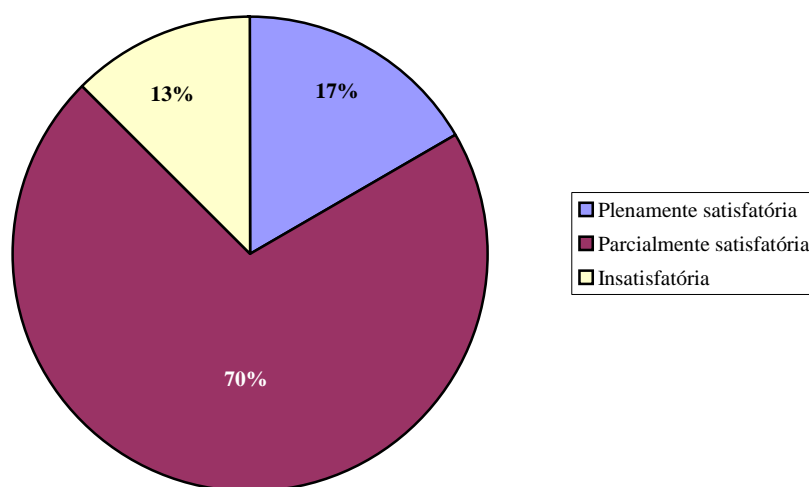
Como apresentado no Gráfico 9, os sujeitos consideram, em índice bem elevado, a atualidade técnico-científica dos conteúdos programáticos, na maioria das disciplinas.

**Gráfico 9: Percepção quanto a atualidade técnico-científica dos conteúdos programáticos das disciplinas**



Outra questão importante, que merece total atenção neste estudo, diz respeito à relação teoria-prática presente no desenvolvimento do currículo do curso. Foram altamente significativas as respostas obtidas. Eles demonstraram, em alto índice percentual que pode ser visualizado no Gráfico 10, que esta relação foi parcialmente satisfatória. Se pensarmos com atenção sobre possíveis fatores que poderiam ter contribuído para este descontentamento, certamente um deles, foi o fato de que o projeto Prismah só teve seu início quando a terceira turma já estava em meados do processo de formação. Como as práticas de atendimento aos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação ainda não se consolidaram no sistema educacional vigente, o espaço para prática sempre foi algo muito almejado.

**Gráfico 10: Percepção quanto a relação teoria-prática presente no desenvolvimento do currículo do curso**

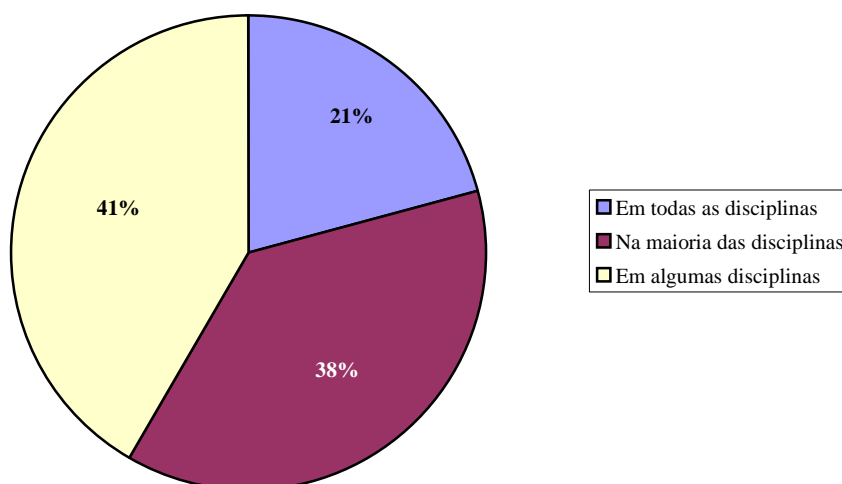


Os resultados obtidos quanto à relação teoria-prática foram condizentes com o anseio, por parte dos cursistas e da coordenação. Portanto a existência de um curso de Especialização desta natureza não se basta, uma vez que vivenciar o assunto estudado é de suma importância para a formação. É necessário que ocorra uma oferta conjunta de campo de estágio que tenha condições para a aprendizagem docente.



O grau de integração do corpo docente ao trabalhar os conteúdos programáticos foi percebido para a maioria dos sujeitos apenas em algumas disciplinas, como pode ser observado no Gráfico 11. Acredito que a própria estrutura de um curso desta natureza desfavorece, um pouco, esta integração, uma vez que sua dinâmica envolve uma seqüência de módulos/disciplinas/créditos. Desta forma, os conteúdos não são abordados de maneira simultânea; ou seja, não existe um contato contínuo entre os professores, que favoreça uma ação compartilhada ao longo de todo o processo.

**Gráfico 11: Percepção quanto ao grau de integração do corpo docente ao trabalhar os conteúdos programáticos**

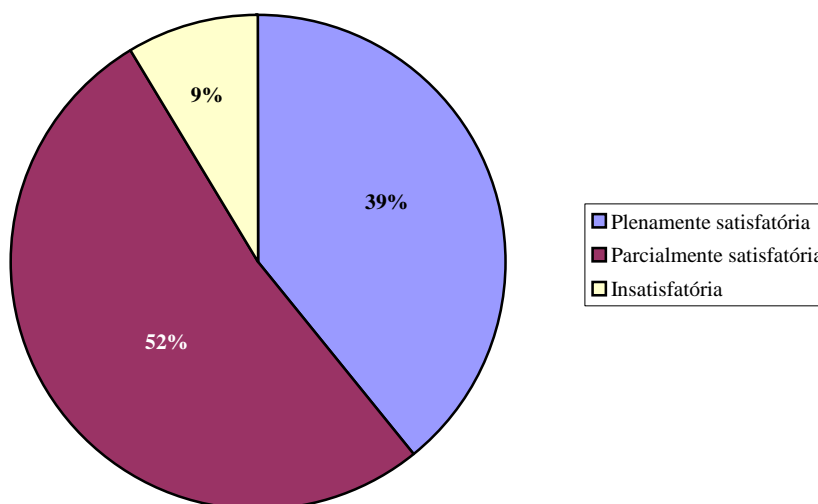


### **11.6. Avaliação, Organização e Funcionamento**

Ao perguntar sobre a frequência com que os professores avaliaram a aprendizagem, as respostas fornecidas evidenciaram o entendimento dos sujeitos mais quanto à forma da avaliação realizada do que, quanto à frequência da mesma. De acordo com a compreensão que

tiveram da pergunta, o maior índice percentual foi para parcialmente satisfatória como podemos observar através do Gráfico 12:

**Gráfico 12: Frequência com que os professores avaliaram a aprendizagem dos alunos**



As respostas dos sujeitos da pesquisa podem ser agrupadas em duas categorias: os que viram as avaliações como algo constante, permanente, dinâmico e reflexivo; e os que as julgaram inadequadas, esperando por algo mais tradicional. Essa dicotomia está expressa nos trechos abaixo:

Foi extremamente importante: o livro "Mozart a sociologia de um Gênio", que a professora M. avaliou quando solicitou uma relação de teoria/prática dentro do curso, através da vida e obra de Mozart, e a teoria, digo, conceito proposto por Mönks e Renzulli. As dinâmicas de grupo da professora M. a forma participativa dos alunos em sala como forma de "avaliação" constante - Ensino - Aprendizagem forma dinâmica de avaliação. Cód. 003/00

Através de dinâmicas e produções escritas e verbais, pudemos demonstrar o grau de conhecimento adquirido com bastante flexibilidade e espontaneidade. Cód. 004/99

No quesito acima foi notada coerência na avaliação. Cód. 005/99

A avaliação era uma constante preocupação a cada aula por ser a 1ª turma do curso. Cód. 006/99

Através de debates os professores avaliaram o grau de conhecimento dos alunos; e também através de avaliações escritas. Cód. 002/01

As avaliações ocorriam no momento certo, algumas vezes após um trabalho proposto (pesquisa), ou dinâmica. Cód. 006/01

Ao final de cada módulo, através de trabalhos reflexivos de teor acadêmico. Cód. 004/02

Acredito que os métodos de avaliação poderiam ser mais amplos. Cód. 007/99

Faltou discussão, trabalhos e maior tempo em algumas disciplinas, que possibilitasse uma melhor avaliação. Cód. 008/99

Faltaram comentários sobre os trabalhos, alguns só soubemos as notas, que não diz muito sobre o que devemos melhorar ou meditar. Cód. 001/02

Alguns professores simplesmente não fizeram avaliação (o que achei lamentável, pois o *feedback* é imprescindível). Tenho total consciência de que auferi o máximo possível de tudo que foi trabalhado no curso, mas gostaria de ter sido avaliada em tudo por razões pessoais (...) Cód. 009/99

Apesar dos diferentes meios e modos de avaliação não houve coerência sobre o fato de ter ou não ter avaliação. Cód. 001/02

Senti falta de provas tradicionais. Cód. 002/01

Não me recordo de ter tido minha aprendizagem avaliada em nenhuma disciplina! Cód. 004/01

Alguns professores não fizeram esta avaliação de forma clara. Cód. 005/01

Acho que o retorno aos alunos poderia ser maior. Os trabalhos solicitados nem todos foram retornados, comentados. O *feedback* é fundamental. Cód. 002/02

Porque alguns professores tinham pouco tempo em convívio com o aluno. Suas aulas, às vezes, ou melhor dizendo, era de pouca duração, sempre. Cód. 007/01

É relativo, pois o período é muito curto. Deveria ser mais longo, para que possibilite essa avaliação de forma satisfatória. Cód. 003/02

Ao se manifestar sobre a adequabilidade do horário e funcionamento do curso, foram unânimes quanto a uma resposta positiva, e usaram como maior justificativa a oportunidade para aqueles que já se encontram em atividades profissionais poderem cursá-lo à noite. As respostas permitiram também nova oportunidade para queixas sobre a carga horária, cuja ampliação já fora referida como de extrema necessidade, dada a complexidade das abordagens.

Sim. Porém algumas aulas podem ser adaptadas através de Módulos. Para que todos possam participar sem prejuízo. Cód. 001/99

O horário era bom pois eu trabalhava o dia inteiro. Cód. 002/99

Sim, atenderam às minhas expectativas. Cód. 007/99

Sim, mas poderia ser um pouquinho mais extensa, a carga horária; por exemplo, poderia começar às 18:00 e terminar às 22:00. Cód. 009/99

O horário e o funcionamento foram adequados, principalmente para quem trabalha. Cód. 001/00

Sim. O curso noturno contempla muitas pessoas; porém apenas dois dias semanais creio ser pouco para o cabedal de informações. Cód. 001/01

Sim. O horário se adequa às pessoas que em sua maioria trabalham de dia. E o funcionamento duas vezes na semana não se torna cansativo. Cód. 002/01

O horário se mostrou adequado mas a carga horária não. Cód. 004/01

Sim, mas faltou a observância de um horário para intervalo, essencial para que ambos alunos e professores possam descansar e voltar mais aptos a reter informações. Por ficar a critério dos

professores, alguns não davam o intervalo, e o entre e sai para banheiro e cigarro incomodava mais do que se tivesse sido dado o intervalo. Cód. 001/02

Acredito que sim, ressalvada a carga horária que poderia ser ampliada. Cód. 011/99

Não. Poderia ser mais vezes, isto é, mais dias na semana. Cód. 007/01

Sim. Noturno e duas vezes por semana. Atendendo à necessidade de maior parte das pessoas que trabalham junto à educação regular. Cód. 004/02

Ao perguntar de que forma o aluno poderia ter sua participação ampliada, obtive como respostas sugestões dadas por eles que, confrontando com materiais arquivados pela coordenação como fotos e fitas VHS, que registraram eventos transcorridos, pude perceber que esta “participação ampliada” ocorreu paulatinamente durante o curso. A coordenação promoveu, juntamente com os alunos, jornadas (realizadas anualmente em parcerias com a Graduação, Pós-Graduação/Mestrado e Doutorado); palestras; sessões de vídeos; visitas guiadas; e estágio supervisionado, a partir da terceira turma através, do Prismah. Também foi propiciado aos alunos a participação em Congressos Nacionais promovidos pela ABSD, Seminários Estaduais e Intermunicipais, atividades acadêmicas realizadas na UERJ (UERJ Sem Muros/ Semana de Iniciação Científica e Projetos de Extensão), com inscrições de trabalhos dos alunos, estimulando-os às primeiras pesquisas com a elaboração das monografias, além de incentivos ao envio de artigos para publicações no Boletim Técnico-Científico da ABSD<sup>195</sup>.

Depoimentos evidenciaram preocupações em ações docentes junto aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação - os sujeitos demonstraram estar desejosos de contatos mais próximos e freqüentes com a clientela que iriam trabalhar futuramente. Gostariam também que, durante o curso, pudessem ter tido a oportunidade de estudar casos, trocar experiências, compartilhar conhecimentos e planejar ações a serem tomadas em conjunto com os professores, frente às circunstâncias vivenciadas coletivamente, desde o seu início.

A coordenação percebeu essa necessidade, e, por isso, implementou a criação do Projeto Prismah em janeiro de 2001, tendo sido operacionalizado em junho. Porém, quem já havia

concluído o curso em 1999 e 2000 não contou com mais este espaço para aprendizagem. Entretanto, a equipe encarregada, na época, que desenvolveu o trabalho continha oito profissionais voluntários que cursaram, pela UERJ, a Especialização em Altas Habilidades nestas primeiras turmas.

A carência de campo para estágio nesta área em redes regulares de ensino fez com que o Projeto Prismah fosse imprescindível para os cursistas durante sua formação; um autêntico espaço de correlação teoria e prática para aqueles que estiveram ligados a ele. Entretanto, sua inexistência nos anos iniciais e o não envolvimento de alguns alunos junto ao Projeto, uma vez que não havia exigência de participação obrigatória, trouxe as seguintes repercussões:

Particpei da primeira turma que não tive a oportunidade de atender alunos com indicadores. Penso que deveria ter um "estágio" como foi criado depois (NEPPAH - PRISMAH). Cód. 003/99

Através da realização e ou coordenação de estudos de casos sinalizados pela instituição. Cód. 007/99

Havendo maior contato do aluno com a sua clientela futura - os alunos com Altas Habilidades. Isto houve de forma incipiente demais [...] Cód. 009/99

Em grupos de estudo, salas de atendimento e projetos para portadores de Altas Habilidades. Cód. 005/99

Havendo uma espécie de estágio nas escolas, para se "aprender" a detectar os alunos que apresentam Altas Habilidades e encaminhá-los para um melhor aproveitamento de seus talentos. Cód. 003/01

Tendo contato com sujeitos com Altas Habilidades através de filmes, vídeos, contato pessoal desde o início do curso. A proximidade é essencial. Cód. 001/01

Construindo algumas aulas junto com o Professor. Uma Pedagogia Participativa. Cód. 001/99

Talvez com mais dinâmicas e vivências de casos. Cód. 005/01

Mais trabalhos em grupo durante as aulas; elaboração de apresentação para a turma; mais troca de experiências. Cód. 002/99

Através de avaliações práticas, ou seja, mais trabalhos expositivos, seminários e aulas que os alunos possam exercer mais a função de professores, dando aula e expondo mais o que sabem! Cód. 002/01

Faltou a praticidade do estágio. O curso ficou a nível teórico. Cód. 002/00

Por se fazer mais dinâmicas em grupo, por se deixar que o aluno tirasse dúvidas e fizesse perguntas sobre o assunto da matéria abordada durante a aula, claro com critérios claros e objetivos para não haver nem abuso, nem dos alunos e desgaste dos professores e não se fugisse ao tema. (*sic*) Cód. 001/02

Pesquisas após conclusão do curso, estágio pertinente e participação em outras instituições por intermédio da UERJ. Cód. 011/99

---

<sup>195</sup> Ver no Anexo IV, fls. 266-267, Boletim Técnico-Científico da ABSD Pró-Pensar.

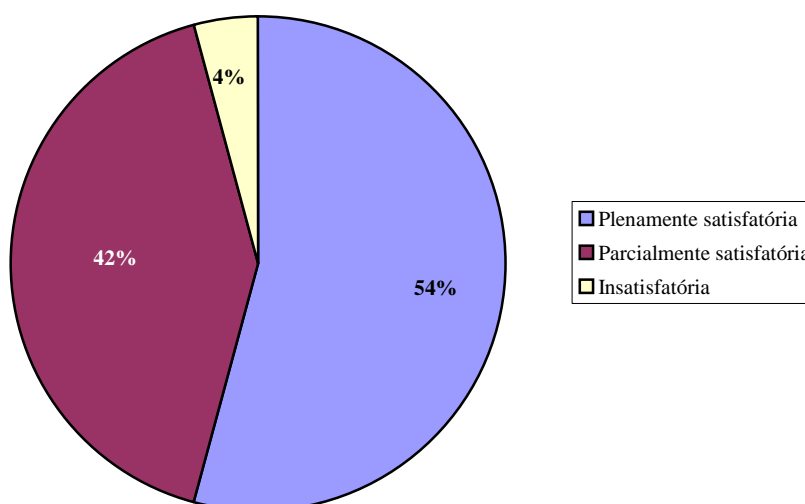
Levando-o aos lugares onde ele poderia ter contato direto com “portadores” e ouvir as experiências dos seus pais. No ano em que fiz o curso, houve, pouca troca de conhecimentos. Foi uma pena! Cód. 007/01

Envolvendo-se desde o início com as atividades do PRISMAH. Se possível um grupo de estudo e/ou troca no horário noturno. A não monopolização por parte de alguns integrantes. Valorizar as nossas contribuições. Cód. 003/02

Através da participação em vários projetos de atendimento aos alunos com Altas Habilidades e na organização de eventos, oficinas etc. Cód. 004/02

As informações, orientações e apoio dados aos alunos foram considerados plenamente satisfatórios pela maioria dos alunos, e, principalmente, um percentual inexpressivo os considerou insatisfatórios, conforme visualizado no Gráfico 13:

**Gráfico 13: Informações, orientações e apoio dados aos alunos**



Quanto aos comentários emitidos sobre as informações, orientações e apoio dados aos alunos foi alto o grau de satisfação dos cursistas, que assim se manifestaram:

Só dependia do aluno se apropriar do que estava sendo oferecido, se aprofundar e se empoderar (*sic*) do mesmo. Cód. 001/99

Muito importante. Hoje atuo nesta área com bastante segurança. Recebo o apoio (tenho o apoio) da ABSD na figura da profª M. na implantação do trabalho nesta área (Superdotação/Altas Habilidades, em uma rede de ensino Municipal). Cód. 003/99

O corpo docente se mostrou acessível para esclarecer dúvidas e compartilhar idéias. Cód. 004/99

A Mestre M. conseguiu com muito esforço e dedicação atender às necessidades e interesses dos alunos. Porém como qualquer curso, necessita pequenas reformulações para atender às novas demandas do mercado de trabalho. Cód. 007/99

Houve sempre disponibilidade dos professores. Cód. 010/99

Pela maioria dos professores. Cód. 001/01

Todos os professores mostraram-se acessíveis a esclarecimentos de dúvidas por parte dos alunos. O corpo docente é muito bem formado. Cód. 002/01

Os orientadores que tive foram ótimos. Cód. 005/01

Principalmente sobre as atividades extra sala. Cód. 001/02

Os professores sempre informavam o que eles queriam e respondiam aos questionamentos dos alunos. Cód. 006/01

Entretanto, algumas queixas se mostraram presentes no grupo, valendo, neste momento, a atenção e alerta para reflexões se possíveis falhas teriam acontecido:

Alguns professores sabiam para si e não conseguiam desenvolver seu trabalho fazendo com que o aluno compreendesse. Nós estávamos no curso para aprender, pois muitas coisas eram novidades e muitos professores, creio eu, achavam que o conteúdo já era de nosso conhecimento. Cód. 007/01

Faltou interlocução entre a coordenação do curso e os alunos; faltou orientação no desenvolvimento da monografia; o conteúdo das disciplinas se mostrava ora excessivamente elaborado para a maioria da turma em algumas disciplinas e ora extremamente "rasteiro" em outras disciplinas. Cód. 004/01

A disciplina que tinha como função orientar e organizar o trabalho de pesquisa não conseguiu cumprir sua principal função. Cód. 011/99

## **11.7. A Contribuição para o Exercício da Prática**

A aplicação de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes adquiridos durante o curso em situações reais (entrevistas, palestras, mesas-redondas, visitas orientadas, depoimentos, jornadas, entre outros) foi considerada parcialmente satisfatória pela maioria dos alunos, conforme Gráfico 14, a seguir.



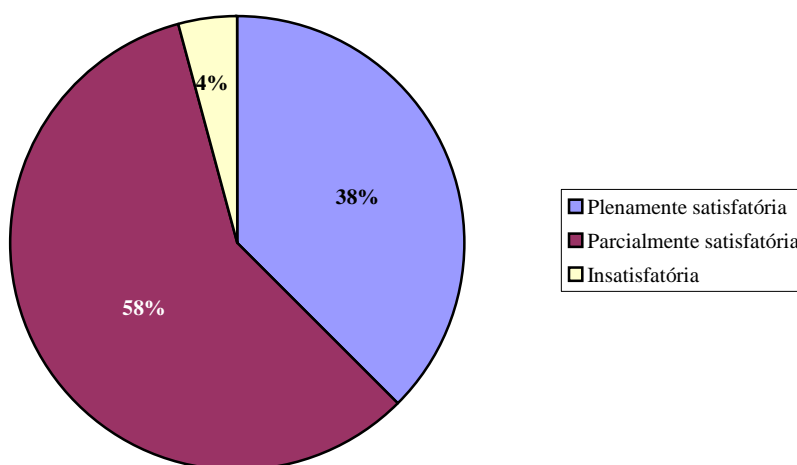
**Figura 8: I Jornada de Altas Habilidades – 1999 – Mesa Grupo Jovem**



**Figura 9: IV Jornada de Altas Habilidades – 2002 - Platéia**

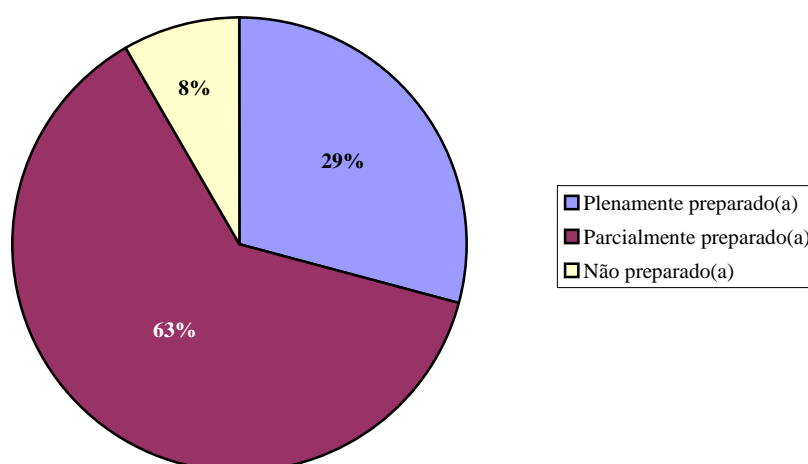


**Gráfico 14: Consideração sobre aplicação de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes adquiridos durante o curso em situação reais (Entrevistas, Palestras, Mesas-Redondas, Visitas Orientadas, Depoimentos, Jornadas, entre outros)**



No Gráfico 15, está demonstrado que a maioria dos alunos se considerou parcialmente preparado para executar atividades relacionadas à atuação profissional na área de Educação/Educação Especial - Altas Habilidades após o curso:

**Gráfico 15: Consideração para executar atividades relacionadas a atuação profissional na área de Educação - Educação Especial Altas Habilidades/Superdotação**



Perguntados sobre a validade do curso no ambiente educacional – Universidades, Secretarias de Educação/Educação Especial e Escolas – os pesquisados se manifestaram, classificando-o como essencial, importante, relevante, e outros adjetivos de igual teor, considerando a necessidade dos profissionais saberem reconhecer e lidar com as diferenças dos seus alunos especiais.

Assim, é possível validar a urgente implementação de políticas públicas de ação imediata para formação e ou capacitação de professores para atuar junto a estes alunos com base nos seguintes argumentos abaixo:

A validade é relevante por ser esta uma área de difícil diagnóstico. Além disso, muitos profissionais da Educação não sabem o que fazer ou identificar um aluno que apresenta Altas Habilidades. Cód. 002/99

O curso é válido principalmente na formação de profissionais para esta área de atuação que ainda se encontra muito incipiente na educação brasileira. Cód. 003/99

De extrema valia, uma vez que foi uma oportunidade de reciclagem de conhecimentos e experiências, dando subsídios e encorajamento para os profissionais inovarem e transformarem suas práticas. Cód. 004/99

Essencial e importante para os profissionais, não só da área educativa, mas de todas as áreas: Empresariais, Sociais e Populares. Cód. 001/99

Foi um grande crescimento profissional e uma abertura de campo de trabalho. Cód. 005/99

A validade é relevante pois para atuar na área é necessário ter tal especialização, pois amplia sua visão profissional e desmistifica a questão das Altas Habilidades. Cód. 006/99

Foi irrestritamente válido, mas vejo que nós, enquanto profissionais, ainda somos "descartados" pelo sistema sob a égide que faz o aluno superdotado parecer capaz de sempre dar a volta por cima e se virar sozinho. Em suma: algumas escolas acham desnecessário manter profissionais como nós, pois consideram que o indivíduo superdotado não precisa de educação diferenciada (falo isto porque tive o desprazer de passar por isto em três instituições). Cód. 009/99

Importantíssima. Cód. 010/99

Eu creio ser de vital importância no âmbito educacional por ser fascinante e simultaneamente (para mim) pouco divulgado, pouco conhecido e muito deturpado. Má informação gera deformação. Cód. 001/01

O curso é válido para que os profissionais saibam reconhecer e lidar com seus alunos especiais; e é válido para que os alunos se percebam e se conheçam, sabendo trabalhar melhor com suas habilidades e com as diferenças. Cód. 002/01

De muita importância. O que se observa, ainda hoje em dia, é o desinteresse e até descaso com o aluno que não se enquadra no grupo e de modo geral, é relegado ao invés de se aproveitar o seu potencial. Cód. 003/01

Penso que o conteúdo do curso é extremamente relevante e necessário à formação daqueles que atuam no ambiente educacional. Cód. 004/01

Importantíssimo, deveria ser mais divulgado. Cód. 005/01

Somos precursores, mas o assunto Altas Habilidades ainda é muito desconhecido entre os professores em geral, conforme demonstrei na minha pesquisa monográfica. A validade do curso é imensa porém ainda pouco dimensionada por membros individuais deste universo educacional. Cód. 001/02

Acho que este curso ainda é pouco conhecido. Todas as vezes que falei sobre ele, as pessoas demonstraram grande curiosidade. Penso que deveria ser um tema mais divulgado porque é do interesse de todos aqueles que formam e trabalham com desenvolvimento humano. Cód. 002/02

O curso é totalmente válido no âmbito educacional e entre outros. [...] Na maioria das vezes o conhecimento do professor é o mesmo daquele considerado leigo, sem argumentação consistente quando avalia um aluno com Altas Habilidades ou nega sua habilidade específica por não ter aquele conhecimento. Cód. 011/99

Muito válido e reconhecido. Cód. 006/01

É de suma importância ter conhecimento sobre alunos com Altas Habilidades, pois assim poderemos identificá-lo e desenvolver seu conhecimento, habilidades e talentos. Cód. 007/01

De total importância, pois gera a possibilidade de enriquecimento de atuação seja qual for o seu público alvo. Cód. 003/02

Ao perguntar sobre a existência de impedimentos pessoais para a plena e total participação no curso, obtive como respostas a expressão “não” pela maioria dos sujeitos. Aqueles que relataram dificuldades assim se manifestaram enumerando as circunstâncias e descrevendo como alguns buscaram as soluções:

Sim. Recursos financeiros. Porém, passando para a Coordenadora do Curso, criamos uma moeda de troca com a instituição de onde trabalhava. Cód. 001/99

Só na hora de preparar a monografia devido a um início de gravidez "preocupante". Cód. 008/99

Não tive nenhum impedimento. Tive um aproveitamento ímpar, mas o reforço pós curso foi uma mixórdia!!! Ou seja:estou muito capacitada para atuar, mas impedida pela falta de interesse na temática, que ainda vige em nossas instituições. Cód. 009/99

Sim por conta do meu trabalho no Detran (mecânico, estressante, repetitivo) e diante do novo a Pós em AH e prática em sala de aula. Cód. 001/01

Sim, problema grave de saúde na família e sério meu, além de uma grave perda, quase desisti na 2ª fase do curso e na época da monografia todos os tipos de problemas ocorreram ao mesmo tempo com intensidade, foi realmente uma luta diária, por dois anos, mas valeu a pena! Cód. 001/02

No espaço livre, reservado para sugestões, os sujeitos contribuíram deixando mensagens de boa sorte a este trabalho, elogios ao curso, críticas e sugestões sobre disciplinas e composição de novas turmas. Demonstraram suas preocupações quanto à continuidade do curso em detrimento ao seu término, levantaram a possibilidade de novas abordagens do tema a outros espaços sociais, ampliando para organizações através de identificação do talentoso adulto neste contexto. Foi proposto ainda, uma continuidade, com ampliação de carga horária

e participação dos ex-alunos para aprofundar estudos sobre metacognição que possibilitassem uma atuação mais prática. Quanto a estas constatações podemos observar através da leitura dos registros compilados:

Acredito demais neste curso como recurso essencial para atendimento e reconhecimento dos Portadores de Altas Habilidades. Tenho pressa, acho que está passando muitas oportunidades. Cód. 001/99.

Gostei muito do curso mas nunca tive oportunidade de trabalhar diretamente com crianças que apresentam Altas Habilidades. Como moro atualmente nos EUA fazendo Doutorado em Educação, acredito que poderei ter essa chance já que as escolas públicas possuem classes de *gifted*. Ainda acredito que o curso poderia ser mais longo a fim de se aprofundar mais o conteúdo. Cód. 002/99.

Acho que é essencial a continuidade do curso para capacitação de recursos humanos, tão reduzidos atualmente se considerarmos o quantitativo de Altas Habilidades que poderia se beneficiar e ainda não o são. Cód. 004/99

Boa sorte, que ela (sua tese) traga novos horizontes a sedimentar ainda mais o terreno das Altas Habilidades!!! Fraterno abraço M. Cód. 005/99

Aproveito o espaço para parabenizá-la em sua caminhada. Espero que minha contribuição seja, para sua pesquisa, de bastante auxílio. Caso necessite de auxílio, pode contar comigo sempre. Parabéns. Cód. 006/99.

Por ter sido aluna da 1ª turma, não sei se o curso sofreu algumas alterações nas turmas seguintes. Mas as etapas como: sondagem, avaliação, trabalho com as famílias, e com os próprios superdotados ficou muito superficialmente apresentado. Cód. 008/99

1º Que durante o curso (ao final preferencialmente) aqueles alunos que manifestarem interesse em trabalhar na área sejam encaminhados a instituição (já previamente catalogadas que se proponham a atuar em parceria com o curso). 2º Acho fundamental criar uma disciplina que demonstre a proficiência (*sic*) da práxis filosófica no desenvolvimento da inteligência, em seus múltiplos aspectos. 3º Outro ponto importante diz respeito à disciplina "Recursos da Informática" [...] Acho que deveria continuar sim, pois é muito importante este contato e domínio com novas tecnologias. 4º A inclusão de mais uma disciplina [...] RPG *Role Playing Game* no desenvolvimento das diferentes habilidades. 5º Que todos os professores avaliem os alunos. A monografia deve ser defendida em público. Como lamentei não defender a minha; acho isto essencial. Cód. 009/99

Maior liberdade para os temas das monografias e valorização das diferenças dos temas, como um maior espaço para os trabalhos monográficos e de pesquisa (troca de idéias entre os próprios alunos) Cód. 010/99

O conteúdo do curso de Especialização em Altas Habilidades foi extremamente voltado para o ambiente educacional e para a educação Infantil. Faltaram abordagens relacionadas ao ambiente das organizações e à identificação do talentoso adulto neste contexto. Cód. 004/01

Algumas áreas trabalhadas foram pouco profundas Ex: inteligência das máquinas, módulo ciências e mito. Cód. 005/01

Melhor divulgação do tema Altas Habilidades e do curso de pós na UERJ. A dificuldade de informação nesta instituição é assombrosa. Como pode a própria UERJ não saber-se UERJ e a Educação em si não saber-se Altas Habilidades? Talvez mais palestras e cartazes possam acelerar o conhecimento de algo que pode mudar vidas, não só para quem lida com Pedagogia, mas Administração, Letras., matemática, Artes, etc... Não adianta tentar alcançar o mundo quando não há comunicação em família. família UERJ. OBS: Este curso foi, apesar das falhas, o

curso mais interessante que já fiz na vida e tenho a agradecer a todos os professores por ele, mesmo os que deixaram a desejar algo. Cód 001/02.

Estarei disponível para conversarmos sobre a pesquisa. Agradeço pelo convite e é um imenso prazer saber que existe sua contribuição neste ramo, que virá somar energias, esforços e dedicação. Cód. 011/99

Gostaria que, a partir desse ano, o curso possa oferecer mais palestras, mesas redondas e dados relacionados ao desenvolvimento das Altas Habilidades. Peço desculpas por mencionar que alguns professores não "levaram a sério" o exercício do Magistério! Nem questionavam se o aluno tinha compreendido o conteúdo. Não é por estarmos na Faculdade que não seja necessário buscar no aluno o seu entendimento. Isto é um dos pontos cruciais na nossa profissão. Cód. 007/01

O curso poderia ampliar sua carga horária e nos convidar a participar. Aprofundar sobre metacognição e possibilitar uma atuação mais prática. Cód. 003/02

A formação docente para se trabalhar com Altas Habilidades/Superdotação, no Brasil, é reflexo de como tem sido a formação no sistema educacional europeu. As pesquisas realizadas por Almeida (2001)<sup>196</sup>; Mönks (1996)<sup>197</sup> e Mettrau (1995)<sup>198</sup> revelaram que a formação de professores nesta área é mínima. Considerando como é dada a formação europeia, os professores não têm acesso aos conhecimentos sobre as Altas Habilidades em sua formação acadêmica. Entretanto, nos últimos anos de graduação o universitário poderá participar de cursos e workshops como forma de capacitação para atuar na área. Mönks (1996)<sup>199</sup> revela, ainda a especial atenção que Reino Unido, Alemanha, Áustria, Holanda e Hungria dispensam à temática ao oferecerem cursos de aperfeiçoamento para professores.

---

<sup>196</sup> ALMEIDA, Leandro S. *et. al. Conhecimento e percepção dos professores na área de sobredotação.*

<sup>197</sup> MÖNKS, Franz J. *Diferenciação e integração: uma perspectiva histórica e internacional.*

<sup>198</sup> METTRAU, Marsyl Bulkool. *Concepção e representação da inteligência nos professores: impacto na prática pedagógica.*

<sup>199</sup> MÖNKS, Franz J. *op.cit.*

## Capítulo 10

### O Desafio de Pensar com o Outro

Os indicadores mais seguros da eficiência do papel da família são a satisfação, o bem-estar e o modo de agir do superdotado. Para que a sua personalidade seja respeitada, é necessário que os pais doseem seus níveis de expectativa e de exigência, favorecendo, assim, experiências humanas cada vez mais criativas. Mettrau, 2000.

Este capítulo apresenta a análise da questão da formação docente para Educação Especial, à luz dos dados sobre o contexto social e político, bem como do referencial teórico que embasou a pesquisa no horizonte vislumbrado da inclusão social.

#### 10.1.

##### A Concepção do Conceito de Inclusão Social

Antes mesmo de qualquer inferência sobre inclusão social do aluno que apresenta indicadores de Altas Habilidades/Superdotação faz-se necessário deixar bem claro o conceito de inclusão ao qual me refiro, considerando que, de vez em quando, nos deparamos com o termo sendo usado como sinônimo de integração tanto por autores nacionais quanto internacionais.

A minha compreensão dos termos, acima mencionados, revela a amplitude do conceito de inclusão por se tratar de algo maior, pois incluir refere-se a abranger, inserir, envolver, implicar, o que necessariamente exige reciprocidade, ao passo que integrar refere-se exclusivamente a inteirar, completar, complementar algo, ou seja, o ato ou efeito de integrar-se.

Portanto, se o que desejamos é a inclusão, ela diz respeito não só a quem deverá ser incluído, mas também a toda e qualquer pessoa envolvida neste contexto. Defende-se a inclusão, porém, não são ouvidas as pessoas imbricadas, a fim de que se garanta a reciprocidade necessária para o êxito do que é pretendido. A proposta é de inclusão, entretanto, sequer alcança a integração.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito a quem será o incluído e qual a relação que se estabelece entre ele e a exclusão para que possamos identificar qual a necessidade especial a ser atendida. Segundo Glat (1989), “[...] existe uma dicotomia entre quem eles são e (para efeitos de aceitação social) quem deveriam ser”<sup>200</sup>. E imaginar que todos nós professores sejamos capazes de, profissionalmente, correspondermos às expectativas de atendimento a todas as necessidades, além de descabido, significa negligenciar a qualidade da inclusão.

O enfoque aqui não pretende valorizar o papel do especialista em detrimento ao generalista, mas, antes, respeitar a heterogeneidade humana com suas limitações. É importante que o profissional tenha domínio sobre suas competências, saiba como e de que forma atuará: o indivíduo consciente poderá ser mais comprometido e responsável pelos seus atos. Mas apenas isto não é o suficiente. O profissional, hoje, nos moldes em que a inclusão está sendo implantada no Brasil, desconhece as competências tanto quanto desconhece as demandas.

O professor não sabe qual é a necessidade do aluno a ser matriculado e passa a conhecê-la - muitas vezes surpreendido - na sala de aula. Despreparado, ele tenta desempenhar o seu papel, mas nem sempre é possível acertar. Segundo Nunes Sobrinho (2002):

No posto de trabalho docente, os especialistas começam a observar indícios de incompatibilidades entre os limites pessoais do professor diante das demandas da população infantil e do sistema educacional, como, por exemplo, o comportamento exibido pelos alunos em sala de aula e as peculiaridades do movimento inclusionista em educação. As características observáveis no professor compreendem desde as habilidades e as competências adquiridas ao longo da sua formação profissional para lidar com a inclusão, por exemplo, até os interesses, as condições de saúde física e mental e o bem-estar no ambiente de trabalho [...] O processo de

---

<sup>200</sup> GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. p. 16.

stress e a síndrome do Burnout emergem ambos do cenário conflitante entre o trabalho pedagógico prescrito e o trabalho pedagógico real. Essa dissociação entre o trabalho exigido/prescrito e o trabalho efetivamente desejado e executado com prazer é fonte inequívoca de produção de stress.<sup>201</sup>

De que forma, então, promover a inclusão sem cometer os mesmos erros que outros países cometeram e que parecem assolar a realidade brasileira quando pressentimos um transplante de modelo a ser seguido?

Segundo Idol (1997)<sup>202</sup>, quando se pretende a inclusão algumas questões básicas devem ser respondidas. Questões filosóficas, mecânicas e práticas e de implementação:

- O que é inclusão?
- O ambiente escolar desenvolve uma posição filosófica em inclusão?
- Quais são as atitudes e convicções dos professores sobre a inclusão?
- Os órgãos oficiais de ensino têm apoio dos parentes para a inclusão?
- Os órgãos oficiais têm recursos financeiros disponíveis para oferecer programas de inclusão?
- Como os professores estão sendo preparados para oferecerem programas de inclusão?
- De que maneira pode se promover o apoio à inclusão?
- Para as Universidades é proporcionado o tempo suficiente para colaborar?
- Todos conhecem o que é suposto que se faça na inclusão?
- Os profissionais envolvidos sabem trabalhar juntos?
- As Universidades sabem o que fazer nas salas de aula?
- Há normas disciplinares na escola com efetivo planejamento?
- Universidades ou pais são particularmente resistentes para a inclusão de certos tipos de inaptidões?
- Os outros estudantes são preparados para estar em uma sala de aula inclusiva?

---

<sup>201</sup> NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. *O Stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia*. p. 82.



- O que precisamos para acompanhar, monitorar?

Certamente se ainda não pensamos sobre todas estas questões, muitas delas já nos surpreenderam em alguns momentos de reflexão sobre a inclusão. Guiada por estes mesmos questionamentos é que me propus uma breve revisão histórica do que hoje chamamos de Educação Especial em seus primórdios no Brasil.

Para Reis (1999)<sup>203</sup>, o higienismo, introduzido na escola pública durante a primeira república, tinha por objetivo a formação de crianças saudáveis, numa estreita relação entre saúde física e mental, ambas associadas a preceitos morais e atitudes comportamentais aceitas pelo mundo civilizado. Assim:

Os higienistas, na incerta definição do que seriam as diversidades de origem biológica, social e moral, consideravam a diferença como infração da Ordem, e, portanto, como verdadeiro crime. O diferente era, assim, convertido em transgressor.<sup>204</sup>

Com a higienização segue-se a cientifização. O ambiente escolar era o perfeito cenário para iniciar o processo de classificação dos indivíduos. A exclusão era a alternativa para os que não correspondiam ao progresso esperado. O critério de separação dos “normais” e “anormais” no ensino público era então desejado e, deste modo, estes eram extirpados do convívio na escola, como forma de se evitar a contaminação dos “saudáveis” pelos diferentes.

Compreender o porquê da inclusão implica, necessariamente, em compreender de que forma, outrora, se deu a exclusão. Essas duas concepções geram subsídios para a concepção do conceito de necessidades educacionais especiais na sociedade hoje.

Outra preocupação que me parece pertinente ainda, refere-se ao fato de que a tônica do discurso favorável à inclusão não se limite apenas à questão do local onde todos deverão ser educados, mas, principalmente, aos benefícios que poderão ocorrer para o indivíduo e para a sociedade<sup>205</sup>. Pensando nisso, uma avaliação criteriosa faz-se necessária para que sejam

---

<sup>202</sup> IDOL, Lorna. *Key questions related to building collaborative and inclusive schools. passim.*

<sup>203</sup> REIS, Haydée M. M. de S. *et al. O Brasil Higienista: a diferença como crime.*

<sup>204</sup> *Ibidem.*

<sup>205</sup> MOCK, Devery R.; KAUFFMAN, James M. *Preparing teachers for full inclusion: is it possible?*

estabelecidas formas coerentes de se promover a inclusão. Para Reis (2001): “a farsa da inclusão acaba, por muitas vezes, em inclusão excludente, pois juntar não significa incluir”<sup>206</sup>.

## 10.2.

### **Análise e Discussão dos Resultados no Contexto da Inclusão Social**

Mas, de que maneira, então, podemos promover o apoio à inclusão? Será que os professores que atuam hoje na rede oficial de ensino estão convictos do seu papel frente à inclusão? Sentem-se preparados? Possuem apoio das famílias? Do sistema governamental? De que forma chega esse apoio? Ele chega?

Dentre outras dúvidas e queixas - as que tenho e as que escuto ultimamente - quanto a procedimentos na educação inclusiva estão os critérios de avaliação; a permanência na escola; e a questão da terminalidade/conclusão do aluno com necessidades especiais. A escola reconhece a sua dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade e demonstra vulnerabilidade frente à situação.

Há, de fato, uma parceria entre as Universidades brasileiras, empenhadas em pesquisas nesta área, e o sistema educacional vigente? O conhecimento produzido é reconhecido e utilizado como suporte? São realizadas pesquisas de campo que garantam o empirismo necessário? Concordando com Garcia (2000): “[...] que fique claro ser a prática um *lócus* de produção de conhecimentos que muitas vezes antecipa o que a teoria mais tarde afirma ser a verdade científica”.<sup>207</sup>

Urge produzir e discutir conhecimento para que, de alguma forma, haja contribuição para o desenvolvimento da sociedade. Porém, antes de incorrerem em assertivas, é coerente que analisemos toda e qualquer proposta de educação inclusiva para a realidade brasileira,

---

<sup>206</sup> REIS, Haydéa M. M. de S. *Cidadania e Exclusão: a Representação Social da Inteligência em portadores de altas habilidades.*

<sup>207</sup> GARCIA, Regina Leite. *Do baú de memória: história de professora.* p. 45.

considerando seus futuros efeitos e implicações sob a ótica da imensa diversidade que compõe todo o cenário.

Um trabalho conjunto da escola com a família permitirá identificar pessoas com necessidades educacionais especiais. Informações coletadas junto aos familiares sinalizariam, num momento inicial, onde se encontram muitas dessas pessoas talentosas, com indicadores de Altas Habilidades, o que facilitaria as formas de identificação.

Um levantamento sobre suas necessidades, sua condição sócio-econômica e as relações de dependência familiar, através de coleta de informações, certamente ajudarão a compor o grau de intervenção da escola para se garantir o ajuste necessário ao atendimento compatível.

Para tal, um panorama de observações e registros sobre o aluno, que permita continuidade do atendimento e a co-participação da família, até mesmo para discussão do conteúdo curricular, servirá de eixo norteador para a observação do desempenho e aceleração/avanço do educando. Entretanto, a família precisa estar segura de que a inclusão é a alternativa ideal; precisa conhecer suas especificidades e desempenhar o seu papel de agente de mudança tanto quanto a escola.

A escola está preparada para receber as diferentes concepções de necessidades especiais que compõem o universo da educação inclusiva? Responder a esta pergunta e a tantas outras que circundam as questões das competências implica repensar a formação de professores. A atuação, tanto dos que já exercem a docência, quanto dos novos profissionais que surgirão, me preocupa sensivelmente.

Os primeiros pela necessária urgência de capacitação/atualização em serviço e os outros pela incerteza de que as universidades brasileiras estejam preparadas para formar professores em condições de atuarem na educação inclusiva.

Qual deve ser o perfil do professor da escola inclusiva? Convivemos com profissionais generalistas, profissionais especialistas, teremos multiespecialistas<sup>208</sup>? A complexidade não diz respeito apenas a quem será este profissional, mas, especialmente, como será este profissional. Portanto, o novo desafio será o de preparar o professor tanto para atuar com a educação geral quanto com a especial<sup>209</sup>.

Dispondo de novos papéis profissionais, de novas competências, tomamos a questão da Organização do Sistema Escolar, que também requer mudanças. Que outros profissionais estarão atrelados à escola? De que forma atuarão conjuntamente?

Outra preocupação é a complexidade na formação das turmas, considerando a abrangência que comportam os conceitos de inclusão e necessidades educacionais especiais adotados pelo MEC. Qual deve ser a proporcionalidade, em sala regular, entre pessoas com necessidades especiais e os demais alunos? Essa proporcionalidade deveria ser em função dos números de professores por sala em relação ao número de alunos com necessidades matriculados?

Aliás, me preocupa também a escassez de pesquisas brasileiras que garantam suporte teórico e metodológico para a prática da educação inclusiva, tão dependente de critérios mínimos, que sejam bem definidos e estabelecidos como garantia inicial de existência. Para Nóvoa:

É essencial estimular a produção escrita e divulgá-la. Só a publicação revela o prestígio social da profissão e a formalização de um saber profissional docente. Sempre me espantei com o fato de haver tantos textos teóricos e metodológicos sobre ensino e Pedagogia e tão poucos descrevendo práticas concretas. Se queremos renovar a profissão e as estratégias de formação temos de dar visibilidade às práticas.<sup>210</sup>

Quando falamos sobre necessidades educacionais especiais precisamos, sempre, especificar a qual, ou a quais, necessidades nos referimos. Tradicionalmente, a educação

<sup>208</sup> BUENO, José Geraldo Silveira. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? passim.*

<sup>209</sup> HOBBS, Tim; WESTKING, David L. Source. *Mentoring for inclusion: a model class for special and general educators. passim.*

<sup>210</sup> NÓVOA, Antônio. *Professor se forma na escola.* p. 204.

especial vinha sendo concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos<sup>211</sup>, bem como de alunos que apresentam Altas Habilidades/ Superdotação.<sup>212</sup>

Entretanto, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais no horizonte da inclusão, a ação pedagógica, segundo o MEC ampliou, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também àquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica tais como: dislexia, problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, motores, de comportamento, e ainda, fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional. Portanto, qualquer aluno que, ao longo de sua aprendizagem, apresentar alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, receberá atenção especial.

Lewis, Chard e Scott (1994)<sup>213</sup> afirmam que a literatura profissional, em especial a americana, já está repleta de artigos que focalizam o movimento de reforma escolar denominado inclusão, por meio dos quais seus defensores estão “empurrando” a colocação de todos os estudantes com inaptidões gerais de educação.

Enquanto as raízes do movimento podem ser localizadas para a defesa de pessoas com impedimentos, os profissionais e familiares estão generalizando os seus objetivos para estudantes com outras inaptidões, que incluem desordens emocionais e de comportamento<sup>214</sup>. Ainda segundo os autores, assuntos relacionados ao movimento de inclusão devem ser examinados antes de serem adaptados para todos os estudantes com inaptidões.

---

<sup>211</sup> Prefiro denominar de transtornos comportamentais leves, moderados ou severos.

<sup>212</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. p. 43.

<sup>213</sup> LEWIS, Timothy J.; CHARD, David; SCOTT Terrance. M. *Full Inclusion and the Education of Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders*. *passim*.

<sup>214</sup> Vale a ressalva de que não é esta a proposta de inclusão brasileira.

Quanto ao atendimento educacional aos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, é necessário organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica a fim de se prever a possibilidade de atendimento educacional compatível com seu desempenho escolar.

A educação profissional, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Uma vez garantidas as flexibilizações e adaptações de material pedagógico, equipamento e currículo; a capacitação de recursos humanos (professores e profissionais especializados); eliminação de barreiras arquitetônicas, de comunicação e sinalização, entre outras, nos caberá ainda construir competências necessárias à inclusão a fim de convalidar cursos profissionalizantes certificando competências laborais dessas pessoas<sup>215</sup>.

Quanto aos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação, nos causa tanta preocupação uma vez que estudos apontam que o maior capital que uma empresa deseja possuir hoje é o capital intelectual. Procura-se um profissional talentoso, empreendedor, competente e preocupado em fazer melhor que os outros. De acordo com Reis (2001):

É imprescindível que estejamos alerta, neste momento em que a sociedade clama por competência, em que a competição entre as empresas e nações se acirra, não pode haver o desperdício que existe no Brasil, que deixa seus talentos jogados na rua. Não resta dúvida. Infelizmente, nem todos os cidadãos têm a atenção da sociedade, enquanto o seu potencial ainda não foi desenvolvido; e aquela pessoa que tanto poderia produzir, pode ser excluída do sistema, chegando mesmo a ser jogada na marginalidade, onde seu potencial poderá ser dirigido contra aquela sociedade que não soube aproveitá-la<sup>216</sup>.

---

<sup>215</sup> BRASIL. *Decreto n° 2.208*, de 17 de abril de 1997. Os arts. 3° e 4° contemplam a inclusão de pessoas em cursos de educação profissional de nível básico independentemente de escolaridade prévia, além dos cursos de nível técnico e tecnológico.

<sup>216</sup> Haydée M. M. de S. Reis. *Cidadania e Exclusão: a Representação Social da Inteligência em Portadores de Altas Habilidades*. p. 90.

## Capítulo 11

### Conclusões e Considerações Finais

Acreditamos em oportunidades para todos, desejamos resgatar toda a Educação, não somente aquela formal (escolar), mas também aquela adquirida nas diferentes expressões da cultura popular. Assim escreveremos a memória brasileira com todos os brasileiros e, especialmente, aqueles que demonstram excepcionais talentos, pois eles existem em todas as raças, classes e camadas sociais, nos mais variados campos humanos. Mettrau, 1995.

A razão da dificuldade de se realizar um estudo na área de Altas Habilidade/Superdotação decorre, principalmente, da precária existência de ações que atendam a propostas educacionais para alunos que necessitam desta atenção especial.

Encontramos *intenções* governamentais, mas não encontramos *ações* governamentais consistentes, que perdurem. A necessária definição do campo teórico para atuação nesta área dependerá, primeiramente, da qualidade subjetiva que constituirá a base do atendimento a ser dispensado a esta clientela, e esta qualidade dependerá da formação adequada.

O desenvolvimento da formação, por sua vez, depende de contribuições importantes para a ciência. Da capacidade da comunidade acadêmica avaliar as informações emergentes da sociedade e responder a elas, com pensamentos e ações críticas para a construção de teorias que determinarão a direção das práticas pedagógicas, que se reverterão em novas teorias e vice-versa.

A hipótese de que o campo teórico das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil não se fortalece porque não temos formação que prepare profissionais para atuar nesta área, se confirmou com a Tese que indica a necessidade premente da criação de cursos de habilitação profissional, que devem existir de forma contínua e adequada, em nível de pós-graduação,

como garantia para impulsionar a formação de professores em nível de Graduação e/ou Ensino Médio, ampliando, como consequência, a hoje desprovida oferta de atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação no país.

Não quero dizer, com isto, que esta seja a solução para todas as questões que envolvem a área das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil. Longe disto! Acredito ser este passo apenas o começo, o primeiro deles, e o mais urgente. Serão necessários estudos posteriores que possam acompanhar a atuação destes profissionais que o mercado de trabalho for absorvendo, a fim de que possamos avaliar e reavaliar cursos e atuações profissionais, em um contínuo espiral.

Conforme referido anteriormente, o atendimento global a estes alunos na rede regular de ensino por profissionais capacitados, sequer pode ser vislumbrado se não transformarmos esta realidade. Pensar em capacitação em serviço para professores que atuam na educação básica é utopia, porque o sistema não pára em sua totalidade. Quando muito, contempla uma minoria de professores, os vendo como multiplicadores, sendo que o resultado, na prática, ocorre em dimensão bem inferior ao esperado.

Não tenho, com isto, a intenção de invalidar qualquer iniciativa de oferta de oportunidade para que o professor amplie seus conhecimentos, seja estimulado a estudar, invista em sua profissão. Somente busco refletir sobre a real intenção de muitos cursos de capacitação que, de forma compacta, de alcance mínimo e de presença esporádica, acredita transformar o todo, mitigando uma situação existente e já comprovada. Em meados de janeiro de 2006, o MEC divulgou que:

[...] investirá cerca de R\$ 2 milhões na criação de centros de apoio aos alunos superdotados da rede pública do país. O objetivo é dar suporte às escolas na identificação, atendimento e desenvolvimento do potencial desses alunos. Os núcleos funcionarão na capital dos estados e no Distrito Federal.

Em novembro, o MEC realizou em Brasília um curso intensivo de pedagogia para superdotados, que contou com um professor de cada estado. Esses profissionais atuarão nos centros estaduais e repassarão os conhecimentos aos colegas.



Os estados devem ceder pessoal, material didático e um espaço para a criação de três salas, para atendimento aos alunos, professores e famílias. O atendimento será diferenciado para cada um. A proposta é receber mensalmente 1.620 alunos nas 27 unidades da federação. Cada estado terá autonomia para desenvolver as próprias ações, como a expansão para outros municípios por meio de visitas itinerantes de pedagogos ou psicólogos.<sup>217</sup>

Como preparar profissionais capacitados em um mês? Como admitir que apenas um profissional seja suficiente para iniciar ações multiplicadoras em cada unidade da federação, considerando tamanha diversidade de extensão territorial e populacional destas unidades federativas? Por que acreditar que o número 1620 seja adequado para representar, mensalmente, as 27 unidades da federação?

Quando comecei a escrever este trabalho, já sabia que ao seu término não conseguiria responder a todas as questões que fossem surgindo. Na verdade, sempre soube disso. Eu não buscava apenas respostas, buscava mais... Queria enumerar o máximo de questões (mesmo sem respostas) que pudessem nos instigar a pensar... A querer mudar a situação... A querer encontrar caminhos.

Não posso fechar os olhos e não admitir que, de alguma forma, esforços estão sendo somados para mudar a sociedade. Grandes esforços, pesados mesmo, tão pesados que só são capazes de mudar lentamente a realidade. Mas eles estão aí.

Hoje, a sociedade brasileira se diz mais aberta à democracia, aos direitos sociais e políticos. Sociedade que intitularam e intitolam como moderna, pós-moderna, liberal, neo-liberal, mas que também ainda luta pelo respeito às minorias, às diferenças sociais, raciais e econômicas. Respeito a ser conquistado, que se considerado direito de poucos, será privilégio de muitos, que certamente se beneficiarão de um convívio social mais igualitário.

Entretanto, equalizar estas divergentes necessidades só será possível se o olhar sobre o *outro* for menos egoísta e mais sincero; menos solitário e mais solidário; menos obrigatório e mais voluntário; menos competitivo e mais amoroso; e, sobretudo, mais humano.

---

<sup>217</sup> SÁ, Raquel Maranhão. *MEC investe R\$ 2 milhões no apoio aos superdotados.*

Os textos oficiais de valor legal para Altas Habilidades/Superdotação são verdadeiros deleites para aqueles que os escreveram, como também para aqueles que os lêem, e assim renovam suas esperanças em sonhar com uma educação que esperam ver um dia. Foi como me senti quando os li. É como ainda me sinto.

De um lado o que precisa ser feito, de outro quem precisa fazê-lo, e entre ambos um enorme labirinto, cabendo uma estratégia a ser definida para a melhor trajetória, se não, a possível, o que já seria um passo, não o único, espero ... Porém, repito! Uma estratégia de extrema urgência a ser implementada para beneficiar a formação de profissionais para Altas Habilidades/Superdotação!

Mas toda e qualquer ação em uma sociedade necessita ser conjunta. Além da vontade política é essencial o trabalho em parceria. As relações entre as ações governamentais, universidades e escolas precisam ser consolidadas em benefício da população. As conclusões destacam a existência precária de ações efetivas, seja em âmbito governamental, seja por universidades e escolas. As poucas iniciativas identificadas não estabelecem relação entre si e permanecem isoladas, o que retarda a conquista de melhores condições de trabalho docente, permitindo a continuidade de práticas anteriores, uma vez que consolidam um vaivém de posturas, e, assim, pouco se avança em direção à oferta do atendimento adequado, e necessário, ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

Neste cenário, não podemos esquecer da fundamental participação da comunidade, especialmente das famílias. Atualmente, com a proposta de elaboração do Projeto Pedagógico das escolas, já contamos com suas participações, modesta ainda, pelo que tenho observado durante estes vinte anos dedicados à docência. Mas, as famílias “já” se encontram lá, no interior das escolas, precisam agora, ir para o interior das universidades<sup>218</sup>. Isto é, sem dúvida,

---

<sup>218</sup> Tendo em vista que a inteligência e as Altas Habilidades somente são reconhecidas na ação junto ao meio social (Mettrau, 2000), isto é, junto à família, à escola e a todos os outros grupos sociais, o propósito da Pesquisa Follow-up II: a importância da família se voltou para levantar e verificar os dados referentes às famílias dos sujeitos participantes da Pesquisa Follow-up: Efeitos de um Programa de Enriquecimento (ocorrido no período

um bom começo. Elas precisam ser ouvidas, consideradas para estudos e atuarem como coadjuvantes em todo este processo educacional de seus filhos.

Não há mais dúvidas acerca da necessidade de inter-relações entre ações governamentais, universidades, escolas e famílias para que as circunstâncias do trabalho docente sejam mais coerentes. A comunicação entre todos estes segmentos gradualmente se fortalecerá e transformar-se-á em uma nova estrutura consolidada, de organização da atividade pedagógica. E assim surgirão novas propostas de estudos, como:

- Análise das mudanças comportamentais, decorrentes de resultados de transformações sociais;
- Ações e Limitações;
- Representações Sociais dos diversos segmentos; e
- Desafios superados; novas perspectivas assumidas.

Mas a intenção inicial deste estudo foi a de analisar as competências necessárias e identificadas para o desenvolvimento do trabalho docente em Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação: as competências humanas/técnicas compiladas; as informações sobre a existência do curso (currículo, organização e funcionamento); e a contribuição para o exercício da prática, a fim de que pudesse oferecer subsídios para adequar e/ou aperfeiçoar alguns aspectos em relação ao perfil do profissional desejado, bem como facilitar a melhoria do planejamento para futuros cursos nesta área.

---

de 1998-2002 onde, enquanto membro da equipe de pesquisadores, tivemos a oportunidade de investigar uma amostra de vinte e oito alunos, que representa parte de uma população composta por cem pessoas, identificadas e atendidas pelo Programa Experimental de Desenvolvimento Instrumental – PEDI/Cap UERJ, no período de 1983 a 1986. Entramos em contato com suas lembranças e considerações sobre o Programa de Enriquecimento do qual fizeram parte há 23 anos atrás. Tivemos, também, a oportunidade de conhecer, através de suas próprias falas, suas características, sua relação com outros sujeitos no contexto social e seus projetos de vida). Essa pesquisa foi apresentada na 8ª Conferência Internacional do Conselho Europeu para Altas Habilidades – ECHA, realizada na Ilha de Rhodes, Grécia, em 2002. Maiores informações sobre estas pesquisas coordenadas por Mettrau ler: METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa M. M. de S. Follow-up II: Efeitos de um Programa de Enriquecimento. **Boletim Técnico-Científico da ABSD Pró-Pensar**, n. 26, mai.-ago. 2003; METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa M. M. de S. Follow-up II: A importância da Família. **Boletim Técnico-Científico da ABSD Pró-Pensar**, n. 27 set./dez. 2003; e METTRAU, Marsyl Bulkool *et al.* Efeitos de um Programa de Enriquecimento. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ/UERJ, Rio de Janeiro, 2002.

Esta pesquisa, no âmbito da perspectiva de seus sujeitos, evidenciou o perfil do profissional para Altas Habilidades/Superdotação, englobando os três grandes pilares que compõem as competências – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Quanto aos conhecimentos, foram destacados: valores éticos e filosóficos na questão da diferença; conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação; modalidades de identificação; forma de atendimento aos alunos; e conhecimentos sobre serviços de orientação. Em relação às habilidades: a necessidade de identificar características do Talento, Precocidade, Altas Habilidades/Superdotação e Genialidade; e identificar diferentes maneiras de aprender e de ensinar. Dentre as atitudes deste profissional: ética; disponibilidade para compartilhar idéias; aceitação no que se refere às diferenças; e aceitar e trabalhar com a perspectiva da inclusão.

É fundamental que os professores também sejam reconhecidos como geradores de conhecimento, e essa produção de saber, compartilhada com o pesquisador, a meu ver deve se transformar em terreno de questionamento permanente. Assim, os professores não serão considerados apenas como consumidores potenciais dos resultados das pesquisas, mas, antes, como agentes, o que, possivelmente, diminuiria a desproporção entre a quantidade do saber produzido e a escassez das medidas que beneficiem a população. Um importante alerta frente à missão do pesquisador foi assim sinalizado por um dos cursistas no espaço livre, reservado para suas sugestões:

Gostaria que este curso não fosse extinto e que os especialistas formados pudessem continuar aprendendo e colocando em prática o aprendizado adquirido, participando de eventos ligados ao tema bem como, disseminando a importância do conhecimento de todos aqueles que se destinam a trabalhar com pessoas. Cód. 002/02

Verifiquei, através do referencial teórico, que, para se trabalhar com estes alunos, não é necessário ser um deles. Entretanto, são enumeradas características que deverão compor o perfil deste profissional. Características de alguém, no mínimo, extremamente talentoso.

Quanto às atividades profissionais desempenhadas atualmente, vinculadas à formação obtida no curso, apesar destes profissionais se dizerem parcialmente preparados, 90% relatam

uma intensa aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante a formação, em exercício profissional docente.

Pude perceber que a formação já trouxe benefícios para a área das Altas Habilidades/Superdotação devido às suas atuações após o término da Especialização. Estes profissionais atuaram e/ou atuam em diversas atividades escolares em redes regulares de ensino, nos âmbitos estadual e municipal. Suas ações estão ligadas realização de palestras; implantação e atuação em programas de atendimento especializado; identificação de talentos; elaboração de produções técnico-científicas ligadas à UERJ; e ação docente na formação de professores (Curso Normal), em curso de capacitação de professores oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e em disciplinas que envolvem atividades artísticas em rede regular de ensino.

Assim, é imprescindível retomar outra vez as questões norteadoras deste trabalho e buscar respondê-las. A formação oferecida neste curso de Especialização permitiu: identificar quem seja este aluno com Altas Habilidades/Superdotação; reconhecê-lo como tal; operacionalizar atendimento suplementar; e, principalmente, valorizar a necessidade de se especializar para atuar nesta área.

Não foi possível, entretanto, aprofundar sobre como e quando identificar o momento mais adequado para promover a aceleração/avanço para estes alunos, apesar da literatura especializada e dos documentos legais sinalizarem pertinência para esta forma de procedimento. Os registros que contém depoimentos de algumas pessoas que frequentaram o Prismah revelam que instituições escolares promoveram aceleração/avanço, porém, tratou-se de informações pouco esclarecedoras, caracterizando-se, neste momento, uma instigante proposta para realização de estudos posteriores.

Quanto a nós, educadores, a temática das Altas Habilidades/Superdotação certamente nos reserva uma infinita gama de possibilidades. Possibilidades de conhecer, aprender, criar e

educar. É nesse espaço, que tanto a teoria, quanto a prática, se mostrarão presentes e um passará a conhecer melhor o outro; professor e aluno. Assim, o que marcará, não será apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, a consciência de que a capacidade humana não se esgotará.

## Referências

ALBOU, Paul. **Questionários Psicológicos**. Trad. Miguel Chalub São Paulo: Eldorado, 1973.

ALMEIDA, Leandro S. *et. al.* Conhecimento e percepção dos professores na área de sobredotação. **Revista Sobredotação**. Braga (Portugal), vol. 2, n. 2, 2001., p.139-153.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite.(orgs.). **O sentido da escola**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CONGRESSO ANUAL DA ANEIS, 3. Braga (Portugal). **Actas...** v. 3. 2002. Braga (Portugal): Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1992.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de abril de 1997, p. 13660.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996, pp. 27833-27841.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de maio de 2005, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 2/2001, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Perfil da Pós-graduação**. Brasília: CAPES, 2006. Disponível em [http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/Programa.asp?cod\\_area=70800006&nom\\_area=EDUCAÇÃO&nom\\_garea=CIÊNCIAS%20HUMANAS&data=06/01/2006](http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/Programa.asp?cod_area=70800006&nom_area=EDUCAÇÃO&nom_garea=CIÊNCIAS%20HUMANAS&data=06/01/2006). Acesso em 10/01/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **ENEM – Documento Básico 2000**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/zip/dados\\_edespecial\\_brasil.zip](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/zip/dados_edespecial_brasil.zip). Acesso em 05.10.2005

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: superdotação e talento. vol. 1. Brasília: MEC/SEESP, 1999. (Série Atualidades Pedagógicas; 7)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: superdotação e talento. vol. 2. Brasília: MEC/SEESP, 1999. (Série Atualidades Pedagógicas; 7)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: Área de Altas Habilidades. Brasília : MEC /SEESP, 1995. (Série Diretrizes)

BRONOWSKI, J. **Introdução à Atitude Científica**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

BRYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em Ciência Sociais**: os pólos da prática metodológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 5, p.7-25, 1999.

CASSIN, Bárbara. **Identidade e catástrofe**, ou como o cisne se torna elefante. São Paulo: Siciliano, 1990.

CONGRESSO IBERO-AMERICANO DO WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN, 2. Porto (Portugal). **Actas...** Porto (Portugal): APEPICTa / Centro "Huerta del Rey", 1996.

CORRÊA, Lúcia de Fátima C. F. Atendimento ao Portador de Altas Habilidades na Educação Especial do Estado do Pará. SEMINÁRIO NACIONAL: INTELIGÊNCIA PATRIMÔNIO SOCIAL, 11. Rio de Janeiro. **Coletânea...** 1997. Rio de Janeiro: Associação Brasileira para Superdotados / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e Habilidades**: da Proposta à Prática. Edições Loyola: São Paulo, 2002. (Coleção Fazer e Transformar, 2)

DE BONO, Edward. **Aprender a Pensar**. Barcelona: Editora Plaza y Janes, 1991.



DUTRA, Joel Souza (org.). **Gestão por Competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

EBOLI, Marisa. Um novo olhar sobre a educação corporativa: desenvolvimento de talentos no século XXI. In: DUTRA, Joel Souza (org.). **Gestão por Competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

EBY, J.W.; SMUTNY, J.F. **A Thoughtful overview of gifted education**. New York: Longman, 1990.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n 4, p. 41-61, 1991.

FELDHUSEN, J.F; JARWAR, F. A. Identification of gifted and talented youth for educational programs. In HELLER, K. A., MONKS, F.; PASSOW, A. H. (eds.). **Research and development of giftedness and talent**. Oxford, New York, Seoul, Tokyo: Pergamon, 1993.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Thereza Leme. **Estratégia Empresarial e Formação de Competências**: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, Maria Thereza Leme. Aprendizagem e Gestão do Conhecimento. In: DUTRA, Joel Souza (org.). **Gestão por Competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

FISHER, André Luiz. O conceito de modelo de gestão de pessoas: Modismo e realidade em gestão de Recursos Humanos nas empresas brasileiras. In DUTRA, Joel Souza (org.). **Gestão por Competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 6. ed. ver. ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

GARCIA, Regina Leite. Do baú de memória: história de professora. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. (orgs.). **O sentido da escola**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIANFALDONI, Patrick. **Normalisation de l'organisation productive et gestion des compétences**. Marseille, France: Université de la Méditerranée, 1999. Disponível em [http://sceco.univ-aix.fr/cefi/documents\\_de\\_travail/9914.pdf](http://sceco.univ-aix.fr/cefi/documents_de_travail/9914.pdf). Acesso em 12.11.2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT. Rosana. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOMES, Marcelo. Prodígio: em vez de alegria, um problema para seus pais. **Jornal Extra**, Rio de Janeiro, 16 nov. 2005, Ano VIII, número 2873, p. 3.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HANY, E. How Teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification. **European Journal for High Ability**, 4(2): 196-211, 1993.

HELLER, K. A., MONKS, F.; PASSOW, A. H. (eds.). **Research and development of giftedness and talent**. Oxford, New York, Seoul, Tokyo: Pergamon, 1993.

HENRIQUES, Adriana Jorge Bayan. Programa para atendimento precoce de crianças com Altas Habilidades da Escola Estadual de 1º Grau Anne Frank. In SEMINÁRIO NACIONAL: INTELIGÊNCIA PATRIMÔNIO SOCIAL, 11., Rio de Janeiro. **Coletâneas...** 1997. Rio de Janeiro: Associação Brasileira para Superdotados / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

HOBBS, Tim; WESTKING, David L. Source. Mentoring for inclusion: a model class for special and general educators. **The Teacher Educator**, v.37, nº3, p. 186-201. Winter, 2002.

IDOL, Lorna. Key questions related to building collaborative and inclusive schools. **Journal of Learning Disabilities**. v.30. p. 384-394. July/Aug.1997.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KIRSCHENBAUM, R. J. Let's cut out the cut-off score in the identification of the gifted. **Roeper Review: A journal on Gifted Education**, 5,6-10, 1983.

KIRSCHENBAUM, R. J.; SIEGLE, D. **Predicting creative performance in an enrichment program**. Paper presented at the Association for the Education of Gifted Underachieving Students 6th Annual Conference, Portland, USA, April1993.

LANDAU, Érika. **A Coragem de ser Superdotado**. Trad. Sandra Miessa. São Paulo: CERED, 1990.

LEWIS, Timothy J.; CHARD, David; SCOTT Terrance M. Full Inclusion and the Education of Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders. **Behavioral Disorders**, v. 19, n 4, p. 277-293, August 1994.

LIPP, M. N. (org). **O Stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. (Coleção Ensaios Transversais). São Paulo: Escrituras, 2000.

MASLOW, A. H. **Introdução à Psicologia do Ser**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.

MATE, Y. B. **Inteligencia y Algunos Factores de Personalidad en Superdotados**. Salamanca (Espanha): Amarú Ediciones, 1996

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Concepção e representação da inteligência nos professores: impacto na prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia. Portugal: Universidade do Minho, 1995.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Nos bastidores da inteligência**. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

METTRAU, Marsyl Bulkool. A Representação Social da Inteligência e os Portadores de Altas Habilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL: INTELIGÊNCIA PATRIMÔNIO SOCIAL, 11., Rio de Janeiro. **Anais...** 1997. Rio de Janeiro: Associação Brasileira para Superdotados / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

METTRAU, Marsyl Bulkool. Diferentes expressões da inteligência humana. In: SEMINÁRIO NACIONAL - INTELIGÊNCIA PATRIMÔNIO SOCIAL, 11, 1997, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira para Superdotados/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

METTRAU, Marsyl Bulkool *et al.* Prodep - Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades. SEMINÁRIO NACIONAL: INTELIGÊNCIA PATRIMÔNIO SOCIAL, 11. Rio de Janeiro. **Coletânea...** 1997. Rio de Janeiro: Associação Brasileira para Superdotados / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

METTRAU, Marsyl Bulkool *et al.* Projeto Destaque Programa de Enriquecimento / Estudo Longitudinal do Estudante Brasileiro Portador de Altas Habilidades Colégio Princesa Isabel. SEMINÁRIO NACIONAL: INTELIGÊNCIA PATRIMÔNIO SOCIAL, 11. Rio de Janeiro. **Coletânea...** 1997. Rio de Janeiro: Associação Brasileira para Superdotados / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Alunos portadores de altas habilidades**. Quem são? Onde estão? Uma tentativa de exclusão. ANPED - 22ª Reunião Anual Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século. Minicurso 16 - Ensino Fundamental: setembro/1999.

METTRAU, Marsyl Bulkool (org.). **Inteligência: Patrimônio Social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

METTRAU, Marsyl Bulkool. Introdução. In METTRAU, Marsyl Bulkool (org.). **Inteligência: Patrimônio Social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOCK, Devery R.; KAUFFMAN, James M. Preparing teachers for full inclusion: is it possible? **The Teacher Educator**, v. 37, n. 3. p. 202-215, Winter 2002.

MÖNKES, Franz J. Diferenciação e integração: uma perspectiva histórica e internacional. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DO WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN, 2. Porto (Portugal). **Actas...** Porto (Portugal): APEPICTa / Centro "Huerta del Rey", 1996.

MORAES, Evaristo de. **Criminalidade da Infância e da Adolescência**. 20ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, n. 142. São Paulo, Abril, maio, 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile. Disponível no endereço: [http://novaescola.abril.com.br/ed/142\\_mai01/html/fala\\_mestre.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm). Acesso em: 17.11.2003.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. O Stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In LIPP, Marilda Novaes (org). **O Stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002.

NUNES SOBRINHO, F. P.; DIAS, T. R. da S. Introdução. In NUNES SOBRINHO, F. P.; NAUJORKS, M. I. (org.) **Pesquisa em Educação Especial: o desafio na qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001.

NUNES SOBRINHO, F. P.; NAUJORKS, M. I.(org.) **Pesquisa em Educação Especial: o desafio na qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001.

PAIVA, Marta Coimbra de Almeida; HINOJOSA, Regina Martha Giovanni. Trabalho realizado com os alunos Portadores de Altas Habilidades em Escolas do Rio de Janeiro. SEMINÁRIO NACIONAL: INTELIGÊNCIA PATRIMÔNIO SOCIAL, 11. Rio de Janeiro. **Coletânea...** 1997. Rio de Janeiro: Associação Brasileira para Superdotados / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho educação**. Niterói, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

RANGEL, Mary. Inteligência e Pobreza: Uma Discussão em Vários Planos. In METTRAU, Marsyl Bulkool (org.). **Inteligência: Patrimônio Social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

REIS, Haydée M. M. de S. et al. **O Brasil Higienista: a diferença como crime**. Caxambu: GT de Educação Especial/ANPEd, 1999. (Pôster).

REIS, Haydée M. M. de S. **Cidadania e Exclusão: a Representação Social da Inteligência em portadores de altas habilidades**. 2001. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Educação Especial) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

REIS, S. M. **An analysis of the productivity of gifted students participating in programs using the Revolving Door Identification Model**. Unpublished PhD dissertation, University of Connecticut, Storrs (USA), 1981.

REIS, S. M.; BURNS, D.; RENZULLI, Joseph S. **Curriculum compacting**: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students. Mansfield Center (USA): Creative Learning Press, 1992.

RENZULLI, Joseph S.; SMITH, L. H. The Young Gifted Child. **Gifted Child Quarterly**, 15(3): 388-396, 1977.

RENZULLI, Joseph S.; SMITH, L. H., REIS, S. M. Curriculum Compacting: An Essential Strategy for Working with Gifted Students. **Elementary School Journal**, Vol. 82, No. 3, Special Issue: Gifted Education (Jan., 1982) , pp. 185-194

RENZULLI, Joseph S. **The enrichment triad model**: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield: Creative Learning Press, 1977.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, 60, no. 3, 180-184, 261, November 1978.

RENZULLI, Joseph S. (Ed.). **Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model**. 3. ed. Storrs (USA): University of Connecticut, Teaching The Talented Program, 1988.

RENZULLI, Joseph S.; FLEITH, Denise. O modelo de enriquecimento escolar. In: CONGRESSO ANUAL DA ANEIS, 3. Braga (Portugal). **Actas...** v. 3. 2002. Braga (Portugal): Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação, 2002.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla Silvana Daniel. **Pesquisando...** : guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e Competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ROSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Maria Ermantina Galvão. Cronologia e Introdução Jacques Roger. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SÁ, Raquel Maranhão. **MEC investe R\$ 2 milhões no apoio aos superdotados**. Portal SEESP. Brasília, 17 jan. 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do\\_pdf=1&id=4004&banco=1](http://portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=4004&banco=1). Acesso em 19.01.2006

SEMINÁRIO NACIONAL: INTELIGÊNCIA PATRIMÔNIO SOCIAL, 11. Rio de Janeiro. **Anais...** 1997. Rio de Janeiro: Associação Brasileira para Superdotados / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

SEMINÁRIO NACIONAL: INTELIGÊNCIA PATRIMÔNIO SOCIAL, 11. Rio de Janeiro. **Coletânea...** 1997. Rio de Janeiro: Associação Brasileira para Superdotados / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

SIRE, B.; GILBERT, P.; MATHIEU, C. **La Gestion des Comperénces entre Concepts et Applicattions**. Journée d'étude organisée par ESA et CERAG, 2000 Disponível em: [http://www.esa.upmf-grenoble.fr/documents/pdf/Gestion\\_des\\_competences](http://www.esa.upmf-grenoble.fr/documents/pdf/Gestion_des_competences). Acesso em 20/11/2003.

SMUTNY, J. F.; BLOCKSON, R. H. **Education of the gifted**: programs and perspectives. Indiana: Phi Delpha Kappa Educational Foundation, 1990.

SOARES, M. **Linguagem/escola - uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1989.

STERNBERG, G. J. People's conceptions of intelligence. **Journal Personality and Social Psychology**, 41 (1): 37-55, 1981

TUTTLEE, F. B.; BECKER, L. A.; SOUZA, J. A. **Characteristics and identification of gifted and talented students**. Washington (USA): National Education Association, 1988.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Mestrado em Educação**. Passo Fundo: UPF, 2006. Disponível em <http://www.upf.br/posgraduacao/mestrado/educacao/index.php>. Acesso em 06/02/2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. **Educação Especial**. São Paulo: USP On-line, 2006. Disponível em <http://paje.fe.usp.br/estrutura/pgrad/educesp1.htm>. Acesso em 06/02/2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Proped, 2006. Disponível em [http://www.proped.pro.br/linhas/detailin.asp?NOME\\_LINHA=Educação%20Especial](http://www.proped.pro.br/linhas/detailin.asp?NOME_LINHA=Educação%20Especial). Acesso em 06.02.2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". Programa de Pós-Graduação em Educação. **Apresentação**. São Paulo: UNESP/ACI, 2006. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/ensino/pos-grad/educacao/apresentacao.htm>. Acesso em 06/02/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Corpo Docente**. Florianópolis: UFSC/PPGE, 2006. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/posgrad/mestrado1.htm>. Acesso em 06/02/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. **Linhas de Pesquisa**. São Carlos: UFSCAR, 2006. Disponível em <http://www.ufscar.br/~cech/ppgees/linhas.htm>. Acesso em 06/02/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Linhas de Pesquisa**. Vitória: UFES/PPGE, 2006. Disponível em <http://www.ppge.ufes.br/linhas/linhas.asp>. Acesso em 06/02/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial**. Porto Alegre: PPGEdu/FACED/UFRGS, 2006. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/pos/linhas/lexcleducesp.htm>. Acesso em 06/02/2006.

VAN BOXTEL, H. W.; MÖNKES, F. J. General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, 21, p. 169-186, 1992.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 2. ed. Ícone: São Paulo, 1989.

WERNER, Jairo; ESPÍRITO SANTO, Kátia A. do. Desenvolvimento e aprendizagem da criança. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 99 a 110, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. Trad. Maria Helena G. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. **Sur la compétence**. Paris, France, 1999. Entrevista concedida ao ANPE - Agence Nationale Pour l'Emploi. Disponível no endereço: <http://perso.wanadoo.fr/philippe.zarifian/page50.htm>. Acesso em 25.11.2003.

**Apêndice I**

**Questionário do Estudo Piloto**





C) COM QUE INTENSIDADE O SEU TRABALHO É COMPLETO, TEM COMEÇO E FIM, OU TRATA-SE DE UMA PARTE DE UM TODO QUE É TERMINADO POR OUTRA PESSOA?

(1) MUITO POUCA (2) MODERADAMENTE (3) TOTAL

D) COM QUE INTENSIDADE VOCÊ REALIZA DIFERENTES TAREFAS?

(1) NENHUMA (2) MÉDIA (3) MUITA

E) COM QUE INTENSIDADE O RESULTADO DO SEU TRABALHO PODE AFETAR A VIDA OU O BEM ESTAR DE OUTRAS PESSOAS?

(1) NENHUMA (2) MODERADA (3) MUITA

F) COM QUE FREQUÊNCIA SEUS COLEGAS FALAM COM VOCÊ SOBRE O MODO COMO VOCÊ REALIZA SEU TRABALHO?

(1) MUITO POUCA (2) MODERADA (3) MUITA

G) COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPA DE CURSOS, EVENTOS, PALESTRAS ESPECÍFICAS OU NÃO DE SUA ÁREA DE ATUAÇÃO?

(1) NENHUMA (2) MODERADA (3) MUITA

H) COM QUE FREQUÊNCIA OS ENSINAMENTOS OBTIDOS POR VOCÊ EM NOVAS EXPERIÊNCIAS SÃO UTILIZADOS NA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL?

(1) NENHUMA (2) MODERADA (3) MUITA

I) USANDO A ESCALA ABAIXO, ASSINALE ENTRE AS CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS, AQUELAS QUE VOCÊ GOSTARIA DE TER EM SUA ESCOLA:

(1) POUCO (2) MODERADO (3) MUITO

- ( ) TRABALHO VARIADO
- ( ) TER CHANCE DE DECISÃO
- ( ) PODER USAR A CRIATIVIDADE
- ( ) PARTICIPAR DE CURSOS
- ( ) DISCUTIR QUESTÕES RELATIVAS À SUA ÁREA DE ATUAÇÃO

OUTRAS: \_\_\_\_\_

---



---



---

### BLOCO 3 – RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

1. DIGA DUAS PALAVRAS QUE LHE VÊM À CABEÇA QUANDO VOCÊ OUVI A PALAVRA ALUNO:

---

2. ENTRE AS OPÇÕES ABAIXO, QUAIS DAS TRÊS COISAS, POR ORDEM DE PREFERÊNCIA, QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER E INCENTIVA SEUS ALUNOS?

01 OUVIR MÚSICA

02 LER

03 NAVEGAR NA INTERNET

04 IR AO CINEMA

04 IR A FESTAS

05 PRATICAR UM ESPORTE

06 ENCONTRAR COM OS AMIGOS

07 OUTRO /QUAL? \_\_\_\_\_

1º \_\_\_\_\_ 2º \_\_\_\_\_ 3º \_\_\_\_\_

3. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ OBSERVA A EXISTÊNCIA DE ALUNOS COM AS SEGUINTE CARACTERÍSTICAS; CONSIDERANDO A ESCALA ABAIXO:

(1) NUNCA                    (2) ÀS VEZES                    (3) SEMPRE

( ) RAPIDEZ E FACILIDADE DE APRENDIZAGEM

( ) INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO E AÇÃO

(     ) Variabilidade de atitudes, entremeando atitudes adultas e amadurecidas com

reações impulsivas e imaturas

( ) PRECOCIDADE NO SEU DESENVOLVIMENTO GERAL

( ) GOSTO POR DESAFIOS

( ) PODER AGUDO DE OBSERVAÇÃO

( ) CRITICIDADE AGUÇADA, QUE ATINGE A SI MESMO E TAMBÉM AOS OUTROS

( ) BUSCA PELO CONVÍVIO COM PESSOAS DE MAIOR FAIXA ETÁRIA

( ) CAPACIDADE DE LIDERANÇA

( ) BUSCA DE UM ALTO PADRÃO EM SUAS REALIZAÇÕES

( ) PENSAMENTO DIVERGENTE, QUE SE DÁ PELA APRESENTAÇÃO DE IDÉIAS E FORMAS ORIGINAIS PARA RESOLVER PROBLEMAS, CHEGANDO MUITAS VEZES A SOLUÇÕES INUSITADAS

( ) FACILIDADE DE PROPOR VÁRIAS IDÉIAS PARA UM ÚNICO ESTÍMULO ESPECÍFICO

( ) FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO

( ) CAPACIDADE DE USO DOS CONHECIMENTOS E INFORMAÇÕES PARA OUTROS FINS ALÉM DE MEMORIZAR, ARQUIVAR E RECORDAR

( ) BUSCA DE NOVAS ASSOCIAÇÕES NOS ITENS DE INFORMAÇÕES

( ) JULGAMENTO SUPERIOR EM SUAS AVALIAÇÕES E PONDERAÇÕES, ATRAVÉS DA PROCURA DE RESPOSTAS LÓGICAS, BEM COMO DE SUAS IMPLICAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

( ) VOCABULÁRIO INUSITADO PARA A IDADE E PARA A SÉRIE ESCOLAR

( ) PERSISTÊNCIA PARA ALVOS MAIS DISTANTES E PARA ATIVIDADES DE SEU INTERESSE, EMBORA APRESENTE TENDÊNCIA À DISTRAÇÃO, O QUE OCORRE DEVIDO A SEUS MÚLTIPLOS INTERESSES E INSTABILIDADE APARENTE

4. AO ELABORAR A AVALIAÇÃO PARA OS SEUS ALUNOS VOCÊ VALORIZA; CONSIDERANDO A ESCALA ABAIXO:

(1) MUITO

(2) MODERADAMENTE

(3) POUCO

( ) O CONTEÚDO A SER ASSIMILADO

( ) A FORMA COMO ABORDAR O CONTEÚDO

( ) A POSSIBILIDADE DE RECEBER RESPOSTAS INESPERADAS

( ) RESPOSTAS COMPATÍVEIS AO GABARITO

( ) A OPORTUNIDADE DE RESPOSTAS DIVERGENTES

( ) O TEMPO GASTO PARA A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

( ) GRAU DE DIFICULDADE PARA AS RESPOSTAS

5. COMO VOCÊ CONCEITUA ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO?

---



---



---



---



---

#### BLOCO 4 – INTERESSE PESSOAL

1. O QUE VOCÊ CONSIDERA NECESSÁRIO PARA CONSEGUIR TER SUCESSO NA VIDA? ESCOLHA TRÊS OPÇÕES POR ORDEM DE PREFERÊNCIA:

01 TER BOAS RELAÇÕES COM AS PESSOAS CERTAS

02 SER ENVOLVIDO COM O QUE FAZ

03 TER ESPÍRITO COMPETITIVO

04 TER ESPÍRITO COOPERATIVO

05 SER CRIATIVO

06 TER HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA  
07 OUTRO / QUAL? \_\_\_\_\_

1° \_\_\_\_\_ 2° \_\_\_\_\_ 3° \_\_\_\_\_

**BLOCO 5 – A UNIVERSIDADE**

1. DE QUE FORMA SER, OU TER SIDO, ALUNO DA UERJ CONTRIBUIU PARA SUA CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

---

---

---

---

---

---

---

**Apêndice II**  
**Carta de Apresentação**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROPEd – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL  
ÁREA: ALTAS HABILIDADES  
ORIENTADORA: DR<sup>a</sup> MARSYL BULKOOOL METTRAU  
DOUTORANDA; HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS

### *CARTA DE APRESENTAÇÃO*

***Ilma Sr<sup>a</sup> Therezinha Carlomagno***  
***Coordenadora Geral da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação***

Apresento minha orientanda do curso de Doutorado em Educação desta Universidade, **Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis**, para uma pesquisa documental junto aos arquivos do curso de Especialização *Lato Sensu* em Altas Habilidades a fim de que a mesma possa adquirir informações necessárias para a elaboração da tese “Gestão por competências: a formação docente em Educação Especial/Altas Habilidades”.

Grata por sua habitual atenção.

Rio de Janeiro, 04 de novembro de 2003.

-----  
Marsyl Bulkool Mettrau  
Prof<sup>a</sup> Adjunta da Faculdade de Educação

**Apêndice III**  
**Termo de Consentimento**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROPEd – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**ÁREA: ALTAS HABILIDADES**  
**ORIENTADORA: DRA. MARSYL BULKOOOL METRAU**  
**DOUTORANDA: HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT’ANNA REIS**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, Identidade nº \_\_\_\_\_, Órgão Expedidor \_\_\_\_\_, concordo em participar como sujeito potencial da pesquisa “Gestão por Competências: a formação docente em Educação Especial - Altas Habilidades/ Superdotação”, que será desenvolvida pela doutoranda Haydéa Maria Marino de Sant’Anna Reis sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marsyl Bulkool Mettrau - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Estou ciente de que haverá divulgação de Relatórios, apresentações em Seminários, Congressos, publicação de Artigos, Livros entre outros em que serão usadas as observações, análises e conclusões da referida pesquisa. Serão preservadas a minha identidade, bem como a dos envolvidos nesta investigação, mediante o uso de pseudônimos ou outro mecanismo escolhido.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004.

\_\_\_\_\_



**Apêndice IV**  
**Carta de Solicitação**  
**Professores**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROPEd – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**ÁREA: ALTAS HABILIDADES**  
**ORIENTADORA: DRª MARSYL BULKOOOL METTRAU**  
**DOUTORANDA; HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS**

Prezado(a) Professor(a)

Estou elaborando minha tese de doutorado sob a orientação da Profª Drª Marsyl Bulkool Mettrau – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo geral é identificar as competências necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente em Educação Especial - Altas Habilidades/ Superdotação, expressas nos conhecimentos, habilidades e atitudes, descritos pelos professores e alunos do Curso de Especialização em Altas Habilidades/UERJ (período de 1999 a 2002), a fim de definir o campo teórico no qual se insere a formação nesta área de conhecimento e o conceito de competência utilizado e apreendido.

Em razão de sua atuação como professor(a) do referido Curso, solicito sua indispensável e valiosa colaboração para compor o grupo de professores(as) a ser consultado neste estudo.

Sua participação consistirá em selecionar e classificar por ordem de importância as competências listadas e apresentar algumas sugestões.

As respostas ao questionário anexo serão por mim organizadas, na busca do consenso. Se necessário, solicitarei ainda sua colaboração num segundo momento.

Certa de poder contar com a sua inestimável colaboração, antecipo meus agradecimentos.

Atenciosamente

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis

**Apêndice V**  
**Carta de Solicitação**  
**Alunos**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROPEd – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**ÁREA: ALTAS HABILIDADES**  
**ORIENTADORA: DRª MARSYL BULKOOOL METTRAU**  
**DOUTORANDA; HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS**

Prezado(a) Aluno(a)

Estou elaborando minha tese de doutorado sob a orientação da Profª Drª Marsyl Bulkool Mettrau – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo geral é identificar as competências necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente em Educação Especial - Altas Habilidades/ Superdotação, expressas nos conhecimentos, habilidades e atitudes, descritos pelos professores e alunos do Curso de Especialização em Altas Habilidades/UERJ, para definir o campo teórico no qual se insere a formação nesta área de conhecimento e o conceito de competência utilizado.

Em razão de sua atuação como aluno(a) do Curso de Especialização em Altas Habilidades, solicito sua indispensável e valiosa colaboração para compor o grupo de alunos(as) a ser consultado neste estudo.

Sua participação consistirá em selecionar e classificar por ordem de importância as competências listadas e apresentar algumas sugestões.

As respostas ao questionário anexo serão por mim organizadas, na busca do consenso, se necessário, solicitarei ainda sua colaboração num segundo momento.

Certa de poder contar com a sua inestimável colaboração, antecipo meus agradecimentos.

Atenciosamente

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis

**Apêndice VI**  
**1º Questionário**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROPEd – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**ÁREA: ALTAS HABILIDADES**  
**ORIENTADORA: DRª MARSYL BULKOOOL METTRAU**  
**DOUTORANDA; HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS**

### 1º Questionário

#### Instruções para o preenchimento

- As competências estão relacionadas em 3 (três) categorias: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.
2. Determine em grau, segundo a **importância atribuída por você**, à competência listada para o desenvolvimento do trabalho docente em Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação, considerando a seguinte graduação:
- 1- Não importante
  - 2 - Pouco importante
  - 3 - Importante
  - 4 - Muito importante
  - 5- Essencial
3. Ao final de cada categoria, apresente, se julgar necessário, alguma sugestão atribuindo também o grau correspondente.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROPeD – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**ÁREA: ALTAS HABILIDADES**  
**ORIENTADORA: DR<sup>a</sup> MARSYL BULKOOOL METTRAU**  
**DOUTORANDA; HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS**

Código \_\_\_\_\_ ( a ser preenchido pela doutoranda)

### **Questionário**

#### **Lista de Competências**

Assinale com X o grau correspondente:

COMPETÊNCIAS	GRAUS				
	1	2	3	4	5
<b>CONHECIMENTOS SOBRE:</b>					
O funcionamento do Sistema Regular e Especial de Ensino					
A legislação aplicável ao atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação					
A atuação da Secretaria de Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro					
Diferentes Escolas e Teorias na Conceituação da Inteligência Humana					
Diferentes formas de Expressão da Inteligência					
Abordagens cognitivas e não cognitivas da Inteligência Humana					
Metacognição e processos Metacognitivos					
Avanços Genéticos					
Inteligência Artificial					
Altas Habilidades/Superdotação					
Criatividade					
Arte					
Línguas Estrangeiras para uso instrumental					
Formas de atendimento aos alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação					
Aspectos éticos e filosóficos na questão da <i>diferença</i>					
Teoria da Representação Social					
Recursos da Informática na Educação Especial com ênfase nos portadores de Altas Habilidade/Superdotação					
Modalidade de Identificação de portadores de Altas Habilidades/Superdotação					
Programas especiais para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação					
Serviços de atendimento e orientação aos portadores de Altas Habilidades/Superdotação					

<b>HABILIDADES DE:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Identificar características do Talento, Precocidade, Altas Habilidades/Superdotação e Genialidade					
Identificar diferentes tipos de Pensamento					
Identificar características de Liderança					
Gerir recursos, pessoas, materiais, metodologias, etc para atender às necessidades de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação					
Identificar diferentes maneiras de Aprender e de Ensinar					
Produzir análise e solução de problemas					
Conduzir relacionamentos pessoais e institucionais que necessitem da atuação de um especialista em Altas Habilidades/ Superdotação					
Gerenciar atividades coletivas que estimulem o potencial do aluno talentoso					
Trabalhar em equipe multidisciplinar					
Atuar em Atendimento, Salas de Recursos e ou Projetos de Enriquecimento para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação					
Trabalhar em equipe com outros profissionais na área de Altas Habilidades/Superdotação					

<b>ATTITUDES:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Demonstrar ética					
Demonstrar capacidade de adaptação					
Demonstrar receptividade a mudanças					
Demonstrar disponibilidade para compartilhar idéias					
Demonstrar interesse por novos conhecimentos científicos					
Demonstrar interesse pelo desenvolvimento de novas habilidades					
Demonstrar receptividade e disponibilidade para trocar idéias com outros profissionais					
Demonstrar aceitação no que se refere às <i>diferenças</i>					
Aceitar e trabalhar com a perspectiva da inclusão					



**SUAS SUGESTÕES**

<b>CONHECIMENTOS SOBRE:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>HABILIDADES DE:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>ATTITUDES:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**Apêndice VII**  
**2º Questionário**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROPEd – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**ÁREA: ALTAS HABILIDADES**  
**ORIENTADORA: DRª MARSYL BULKOOOL METTRAU**  
**DOUTORANDA; HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT’ANNA REIS**

## **2º Questionário**

Caro colaborador(a)

Após a conclusão da quarta turma de Especialização em Altas Habilidades evidencia-se a necessidade de estudar a trajetória e os resultados obtidos por esse Curso.

Para tanto, me propus a elaborar a tese de doutorado: “Gestão por competências: a formação docente em Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação”. Você será fundamental por contribuir com sua visão crítica para esta análise qualitativa!

O resultado deste trabalho poderá oferecer subsídios para adequar e ou aperfeiçoar alguns aspectos do curso em relação ao perfil do profissional desejado; bem como facilitar a melhoria do planejamento para futuros cursos nesta área.

Por isso estou me dirigindo a você, novamente, e aguardando suas respostas para que eu possa dar continuidade a este trabalho.

Atenciosamente,

Haydéa Maria Marino de Sant’Anna Reis

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROPEd – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**ÁREA: ALTAS HABILIDADES**  
**ORIENTADORA: DRª MARSYL BULKOOOL METTRAU**  
**DOUTORANDA; HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS**

**Código** \_\_\_\_\_ ( a ser preenchido pela doutoranda)

### *Questionário*

#### **Identificação**

a- Nome- \_\_\_\_\_

b- Endereço \_\_\_\_\_

c- Telefone \_\_\_\_\_ Cel \_\_\_\_\_

d- Ano de ingresso no Curso \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão \_\_\_\_\_

e- Local de trabalho \_\_\_\_\_

#### **Informações sobre o Curso**

1. Qual a razão do seu ingresso no Curso?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Como você avalia o Curso em termos de:

Estrutura \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Conteúdo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Relação professor-aluno \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Importância por ser um dos primeiros e o único com continuidade por quatro anos em nível de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Especial Altas Habilidades/Superdotação no RJ-Brasil

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3. Que atividades profissionais foram desempenhadas após a Conclusão do Curso, vinculadas à sua formação obtida no mesmo?

Atividade \_\_\_\_\_

Local \_\_\_\_\_

Período \_\_\_\_\_

4. Qual a contribuição do Curso para o seu desempenho nestas atividades?

---

---

---

---

---

### Currículo

5. O **número de disciplinas** (créditos) oferecidos foi:

excessivo                       satisfatório                       insuficiente

6. A carga horária das disciplinas foi:

excessiva                       satisfatória                       insuficiente

7. A **coerência e clareza** entre os **objetivos das disciplinas e os objetivos do Curso** foi percebida:

em todas as disciplinas  
 na maioria das disciplinas  
 em algumas disciplinas  
 em nenhuma disciplina

8. A **coerência e clareza** dos **conteúdos programáticos das disciplinas com os objetivos do Curso** foi percebida:

em todas as disciplinas  
 na maioria das disciplinas  
 em algumas disciplinas  
 em nenhuma disciplina

9. A **relevância** técnico-científica dos conteúdos programáticos das disciplinas foi percebida:

em todas as disciplinas  
 na maioria das disciplinas  
 em algumas disciplinas  
 em nenhuma disciplina

10. A **atualidade** técnico-científica dos conteúdos programáticos das disciplinas foi percebida:

- em todas as disciplinas  
 na maioria das disciplinas  
 em algumas disciplinas  
 em nenhuma disciplina

11. A **relação teoria-prática** presente no desenvolvimento **do currículo** do Curso foi percebida como:

- plenamente satisfatória     parcialmente satisfatória     não satisfatória

12. O grau de integração do corpo docente ao trabalhar os conteúdos programáticos foi percebido:

- em todas as disciplinas  
 na maioria das disciplinas  
 em algumas disciplinas  
 em nenhuma disciplina

13. A frequência com que os professores avaliaram a aprendizagem dos alunos foi:

- plenamente satisfatória     parcialmente satisfatória     não satisfatória

Justifique \_\_\_\_\_

---



---



---

### Organização e Funcionamento

14. O horário e funcionamento do Curso se mostraram adequados?

---



---



---

15. De que forma o aluno poderia ter sua participação ampliada?

---



---



---



---

16. As informações, orientações e apoio dados aos alunos foram:

- plenamente satisfatórios     parcialmente satisfatório     não satisfatórios

Comentários \_\_\_\_\_

---



---



---

### A contribuição para o exercício da prática

17. A aplicação de **Conhecimentos, Habilidades e Atitudes** adquiridos durante o Curso em situações reais (Entrevistas, Palestras, Mesas-Redondas, Visitas Orientadas, Depoimentos, Jornadas, entre outros) foi:

- plenamente satisfatória     parcialmente satisfatória     não satisfatória

18. Considerando apenas o Curso e descartando qualquer impedimento pessoal, para executar atividades relacionadas à atuação profissional na área de Educação/Educação Especial Altas Habilidades, você se sente:

- plenamente preparado(a)     parcialmente preparado(a)     não preparado(a)

19. Como você percebe a validade do Curso no ambiente educacional: Universidades/ Secretarias de Educação-Educação Especial/Escolas?

---

---

---

---

---

20. Declare, se você teve impedimentos pessoais para a plena e total participação no Curso:

---

---

---

---

21. Espaço reservado para suas sugestões:

---

---

---

---

---

---

---

**Apêndice VIII**

**Carta de Apresentação e Questionário  
enviado às Secretarias de Educação**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROPEd – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL  
ÁREA: ALTAS HABILIDADES  
ORIENTADORA: DR<sup>a</sup> MARSYL BULKOOOL METTRAU  
DOUTORANDA: HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS

Rio de Janeiro, 3 de outubro de 2005.

### *CARTA DE APRESENTAÇÃO*

*Ilma Sr<sup>a</sup>*

Estou elaborando minha tese de doutorado sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marsyl Bulkool Mettrau, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, área de Educação Especial Altas Habilidades/Superdotação.

Este trabalho visa identificar a dimensão e a trajetória das Altas Habilidades/ Superdotação nos Estados Brasileiros, Distrito Federal e Capitais Estaduais, de forma que seja possível compor um levantamento sobre a situação atual no Brasil. É com esta intenção que me dirijo à V.S<sup>a</sup>., solicitando informações a respeito de índices de identificação, atendimento, programas oficiais realizados e procedimentos de aceleração/avanço para alunos com tais indicadores; que tenham sido compilados e/ou registrados.

Solicito sua valiosa e indispensável colaboração para compor o grupo de consulta deste estudo, que consistirá em responder ao questionário anexo. Certa de poder contar com a sua inestimável colaboração, antecipo meus agradecimentos.

Atenciosamente,

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROPEd – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**ÁREA: ALTAS HABILIDADES**  
**ORIENTADORA: DRª MARSYL BULKOOOL METTRAU**  
**DOUTORANDA: HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS**

### *QUESTIONÁRIO*

1. Há registro da existência de alunos talentosos e/ou com Altas Habilidades/Superdotação?
2. Como é feita a identificação destes alunos?
3. Existe um programa específico para o atendimentos desses alunos?
4. Quantos alunos são atendidos? Como é feito o atendimento a estes alunos?
5. Há professores especializados realizando estes atendimentos?
6. Qual o perfil profissional e quantos são os componentes da equipe?
7. É promovida a participação da família? De que forma?
8. Há registros de casos de aceleração/avanço? Quantos? Qual a maior incidência? (favor especificar, em caso positivo, série, ciclos, faixa etária)
9. Que critérios são adotados pelas equipes para promover a aceleração/avanço?
10. O Estado possui Institutos de Educação Superior/Faculdades/Universidades que incluem a formação em Educação Especial-Altas Habilidades/Superdotação?
11. Como se dá a capacitação dos profissionais que atuam em rede regular de ensino visando promover a inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação?
12. Qual tem sido a periodicidade desta capacitação? Como tem sido feita?
13. Como pode ser considerado o trabalho em relação ao atendimento oferecido aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação?
14. Indique pelo menos 5 (cinco) referências bibliográficas que correspondem ao suporte teórico que subsidiam o trabalho desenvolvido.

Em caso de resposta positiva às questões 3, 10, 11 e 12, solicito a gentileza de encaminhar material que permita conhecer com mais profundidade o trabalho desenvolvido, através do e-mail ou pelo correio.

Contato:

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis  
Endereço: Rua Coelho Neto, nº 5 apto. 304 – Laranjeiras  
Rio de Janeiro (RJ) CEP 22231-110  
Tel: (21) 9859-5277 / 2265-3163  
E-mail: reishaydea@yahoo.com.br

## **Apêndice IX**

### **Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação**

PROGRAMA	IES	LÍNEAS DE PESQUISA			UF	CONCEITO M D F	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	LINHAS DE PESQUISA
		UF	CONCEITO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO				
Educação	UFAL	AL	3	-	-	Educação Brasileira	Magistério e Formação de Professores / História e Política da Educação	
Educação	UFAM	AM	4	-	-	Culturas e Desafios Amazônicos	Processos Educativos e Identidades Amazônicas / Educação, Estado, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional / Formação e Práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos / Educação: História, Política e Sociedade	
Educação	UFBA	BA	4	4	-	Sociedade e Práxis Pedagógica	Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação / Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica / Políticas e Gestão de Educação / Trabalho e Educação	
Educação	FUNECE	CE	3	-	-	Formação de Professores	Didática e Formação Docente / Política Educacional, Formação e Cultura Docente	
Educação	UFC	CE	4	4	-	Educação Brasileira	Avaliação Educacional / Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança / Educação, Currículo e Ensino / História, Memória e Política Educacional / Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola / Trabalho e Educação	
Educação	UCB	DF	4	-	-	Ensino-Aprendizagem / Política e Administração Educacional	Política, Gestão e Economia da Educação / Dinâmica Curricular e Ensino-Aprendizagem / Avaliação em Educação	
Educação	UNB	DF	4	3	-	Tecnologias da Educação / Aprendizagem e Trabalho Pedagógico / Políticas Públicas e Gestão da Educação	Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação // Magistério e Processos de Aprendizagem / Educação e Movimentos Sociais // Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica / Políticas Públicas e Gestão de Educação Superior	
Educação	UFES	ES	4	4	-	Conhecimento e Práxis Educacional / Contextos Sociopedagógicos da Educação	Cultura, Currículo e Formação de Educadores / Diversidade e Práticas Educativas / Políticas Educativas / Educação e Linguagens / História, Sociedade, Cultura e Políticas Educativas	
Educação	UCGO	GO	4	-	-	Educação Escolar e Sociedade	Escola, Sociedade e Cultura / Teorias da Educação e Processos Pedagógicos / Instituições e Políticas educacionais	
Educação	UFG	GO	4	4	-	Educação Brasileira	Educação, trabalho e movimentos sociais / Estado e política educacional / Cultura e processos educacionais / Formação e profissionalização docente	
Educação	UFMA	MA	3	-	-	Educação	Estado e Gestão Educacional / Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas	

PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO			ÁREA DE CONCENTRAÇÃO		LINHAS DE PESQUISA
			M	D	F			
Educação	PUC/MG	MG3	-	-		Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar	Educação, ciências e tecnologias. / Educação cultural. / Educação: direito à educação e políticas educacionais. / Escola, currículo e conhecimento escolar / Profissão docente: constituição e memória	
Educação	UFJF	MG4	-	-		Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas	Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional / Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores	
Educação	UFMG	MG5	5	-		Educação	Currículos, Culturas e Práticas Pedagógicas / Educação de Jovens e Adultos / Sociologia / Educação e Ciências / Educação e Linguagem / Educação Matemática / Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação / Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação / Grupo de Estudos sobre Profissão Docente / Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação / Psicologia e Educação	
Educação	UFU	MG4	4	-		Educação Escolar	História e Historiografia da Educação / Políticas e Gestão em Educação / Saberes e Práticas Educativas	
Educação	UNIUBE	MG3	-	-		Formação de Professores	Formação Docente e Práticas Educativas / Educação e Sociedade	
Educação	UCDB	MS4	-	-		Educação Escolar e Formação de Professores	Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente / Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente / Diversidade Cultural e Educação Indígena	
Educação	UFMS	MS4	3	-		Educação	Educação e Trabalho / Ensino de Ciências e Matemática / Estado e Políticas Públicas de Educação / Escola, Cultura e Disciplinas Escolares / Educação, Psicologia e Prática Docente	
Educação	UFMT	MT4	-	-		Educação, Cultura e Sociedade / Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar	Educação e Linguagens / Educação em Ciências / Formação de Professores e Organização Escolar // História da Educação / Educação e Psicologia / Educação e Meio-Ambiente / Movimentos Sociais, Política e Educação Popular	
Educação	UEPa	PA3	-	-		Educação	Formação de Professores / Saberes Culturais e Educação na Amazônia	
Educação	UFPA	PA4	-	-		Educação	Políticas públicas educacionais / Currículo e formação de professores	

PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO			ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	LINHAS DE PESQUISA
			M	D	F		
Educação	UFPB/J.P.	PB	4	4	-	Educação Popular, Comunicação e Cultura	Educação de Jovens e Adultos / Educação e Movimentos Sociais / Políticas Públicas e Práticas Educativas / Fundamentos e Processos em Educação Popular / Estudos Culturais, Tecnologias da Informação e Comunicação
Educação	UFPE	PE	5	5	-	Educação	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação / Formação de Professores e Prática Pedagógica / Teoria e História da Educação / Didática de Conteúdos Específicos
Educação	FUFPI	PI	4	-	-	Educação	Pesquisa e Docência na área de Educação
Educação	PUC/PR	PR	4	-	-	Pensamento Educacional Brasileiro e a Formação Docente	Educação, Comunicação e Tecnologia / História das Idéias e das Práticas Educacionais no Brasil / Políticas e Gestão da Educação / Teoria e Prática Pedagógica na Educação
Educação	UEL	PR	3	-	-	Educação Escolar	Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: implicações para o ensino em contextos escolares / Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação / Docência: saberes e práticas
Educação	UEM	PR	4	-	-	Fundamentos da Educação / Aprendizagem e Ação Docente	Trabalho docente, aprendizagem escolar e desenvolvimento humano // História e historiografia da educação
Educação	UEPG	PR	3	-	-	Educação	Ensino-Aprendizagem / História e Política Educacionais
Educação	UFPR	PR	5	5	-	Educação, Cultura e Tecnologia	Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano / Cultura, Escola e Ensino / Educação Matemática / História e Historiografia da Educação / Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação / Políticas e gestão da educação / Educação, Saúde e Trabalho
Educação	UTP	PR	3	-	-	Educação	Políticas Públicas e Gestão da Educação / Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores
Educação	PUC-RIO	RJ	6	6	-	Educação Brasileira	Processos Culturais, Instâncias de Socialização e a Educação / Educação, Relações Sociais e Construção Democrática / História das Idéias e Instituições Educacionais / Formação de Professores: Tendências e Dilemas
Educação	UCP/RJ	RJ	3	-	-	Educação	Políticas e instituições educacionais e seus atores / Instituições educacionais e suas práticas pedagógicas

PROGRAMA		IES	UF	CONCEITO			ÁREA DE CONCENTRAÇÃO		LINHAS DE PESQUISA	
				M	D	F				
Educação	UERJ	RJ	6	-			Educação		Ativas (Cotidiano e Cultura Escolar / Educação Inclusiva e Processos Educacionais / Infância, Juventude e Educação / Instituições, Práticas Educativas e História); Em desativação (Conhecimento, Autonomia e Participação / Educação Especial / Linguagem e Processos Educacionais); Em formação (Educação, Conhecimento e Filosofia)	
Educação	UFF	RJ	5	-			Ciências, Sociedade e Educação / Cotidiano Escolar / Educação Brasileira / Linguagem, Subjetividade e Comunicação / Movimentos Sociais e Políticas Públicas / Trabalho e Educação		Didáticas das ciências / Formação de professores de ciências // Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares / Cotidiano da Escola e dos Movimentos Populares // Juventude e educação / Desigualdades sociais e educação / Filosofia e história da educação brasileira // Linguagem: Processos de produção de linguagem, identidades culturais e práticas educativas / Subjetividade: Produção de subjetividades e conhecimentos em suas relações com processos educativos e culturais // Política educacional / Política de formação de profissionais da educação // Reconstrução histórica da relação trabalho e educação / O mundo do trabalho e a formação humana	
Educação	UFRJ	RJ	3	-			Educação e Sociedade / Política, Planejamento e Gestão Educacional / Teorias e Práticas Pedagógicas / Currículo e Ensino / Instituições Educacionais		Currículo: Teorias e Práticas / Educação e Sociedade / Formação do Leitor / Instituições Educacionais: História, Estrutura e Destinatários / Política, Planejamento e Gestão Educacional / Representações Sociais e Argumentação / Teorias e Práticas Pedagógicas	
Educação	UNESA	RJ	4	-			Educação e Cultura Contemporânea		Representações e Identidades nas Práticas Educativas / Políticas Educacionais e Desigualdade Social / Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais	
Educação	UNIRIO	RJ	3	-			Educação, Cultura e Linguagens		Práticas educativas, linguagens e tecnologia / Subjetividade, cultura e história da educação	
Educação	UFRN	RN	5	-			Educação, Ciência e Tecnologia / Ensino e Formação Docente / Educação, Linguagem e Comunicação / Educação, Política e Cultura		Estratégias de Pensamento e Produção de Conhecimento // Práticas Pedagógicas e Currículo / Formação e Profissionalização Docente / Educação Matemática / Corporalidade e Educação // Educação, Linguagem e Formação do Leitor // Política e Práxis da Educação / Cultura e História da Educação	
Educação	PUC/RS	RS	5	-			Educação		Ensino e Educação de Professores / Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira / Desenvolvimento da pessoa, Saúde e Educação	

PROGRAMA		IES		UF		CONCEITO		ÁREA DE CONCENTRAÇÃO		LINHAS DE PESQUISA	
Educação	UFPEL	RS	4	4	-	Educação		História da Educação / Filosofia, Educação e Sociedade e Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente / Formação Docente: Ensino, Aprendizagem e Conhecimento			
Educação	UFRGS	RS	5	5	-	Educação		Ética, Alteridade e Linguagem na Educação / Estudos Culturais em Educação / Políticas e Gestão de Processos Educacionais / Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial / O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos / Universidade: Teoria e Prática / Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde / Educação, Culturas, Memórias, Ações Coletivas e Estado / Educação, Sexualidade e Relações de Gênero / Filosofias da Diferença e Educação / Trabalho, Movimentos Sociais e Educação / Informática na Educação / Educação: Arte Linguagem Tecnologia / (Ênfase Temática) Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação			
Educação	UFMS	RS	4	-	-	Educação		Práticas Educativas nas Instituições / Formação de Professores			
Educação	ULBRA	RS	3	-	-	Estudos Culturais em Educação		Escola, docência e identidades / Currículo e pedagogias culturais			
Educação	UNISINOS	RS	6	6	-	Educação Básica		Educação, História e Políticas / Práticas Pedagógicas e Formação do Educador / Currículo, Cultura e Sociedade / Educação e Processos de Exclusão Social			
Educação	UPF	RS	3	-	-	Educação		Fundamentos da Educação / Escola, currículo e processos pedagógicos (Temas de investigação: Educação Matemática; Linguagem: alfabetização e metodologia do ensino; Educação e Informática; Educação Estética; Educação Especial; Corporeidade e Educação) / Universidade, formação de educadores e cidadania			
Educação	FURB	SC	3	-	-	Educação		Filosofia e Educação / Processos e Métodos Pedagógico-didáticos / Educação, Cultura e Poder / Discurso e Práticas Educativas / Educação, Estado e Sociedade			
Educação	UFSC	SC	5	5	-	Educação e Ciência / Educação e Movimentos Sociais / Educação, História e Política / Ensino de Ciências Naturais / Ensino e Formação de Educadores / Educação e Comunicação / Educação e Infância / Trabalho e Educação		Educação e Comunicação / Educação e Infância / Educação, História e Política / Educação e Movimentos Sociais / Ensino e Formação de Educadores / Trabalho e Educação / Educação e Processos Inclusivos			



PROGRAMA	IES	CONCEITO			ÁREA DE CONCENTRAÇÃO		LINHAS DE PESQUISA
		UF	M	D	F		
Educação	UNESC	SC	3	-	-	Educação	Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos / Educação, Linguagem e Memória
Educação	UNIVALI	SC	3	-	-	Educação	Formação Docente e Identidades Profissionais / Desenvolvimento e Aprendizagem
Educação	FUFSE	SE	4	-	-	História, Sociedade e Educação / Novas Tecnologias, Educação e Trabalho	História, Sociedade e Educação / Novas Tecnologias, Educação e Trabalho
Educação	CUML	SP	3	-	-	Educação escolar	Currículo, Cultura e Práticas Escolares / Constituição do Sujeito no Contexto Escolar
Educação	PUCAMP	SP	3	-	-	Ensino Superior	Avaliação Institucional e Gestão Universitária / Universidade, Docência e Formação de Professores
Educação	UFSCAR	SP	5	5	-	Fundamentos da Educação / Metodologia de Ensino	Fundamentos da Educação / Educação Brasileira / Trabalho e Educação: estuda as novas formas de produção e de vida e seu impacto na educação / Estado e Políticas Educacionais / Administração de Unidades Escolares e o Projeto Educacional // Formação de professores e outros agentes educacionais / Processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos / Ensino de Ciências e Matemática / Práticas Sociais e Processos Educativos / Linguagem, Infância, Cultura e Educação
Educação	UMESP	SP	3	-	-	Educação	Políticas e Gestão Educacionais / Formação de Educadores
Educação	UNESP/RC	SP	3	-	-	Educação	-

PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO			ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	LINHAS DE PESQUISA
			M	D	F		
Educação	UNICAMP	SP	5	-	-	Educação Matemática / História, Filosofia e Educação / Políticas de Educação / Políticas Educacionais na América Latina / Educação Superior / Educação Básica / Educação Profissional / Educação de Jovens e Adultos / Gestão, Saúde e Subjetividade / Educação e Trabalho / Políticas de Educação Infantil / Sistemas Educativos / Movimentos Sociais, Cidadania e Gestão da Educação // Informática Educativa / Ensino de Ciências, Epistemologia e Linguagem / Educação e Produção Científica e Tecnológica / Relação entre Educação e Tecnologias / Construção de Ambientes Colaborativos de Aprendizagem // Currículo / Avaliação do Ensino / Educação Continuada / Educação Básica / Formação de Professores / Educação Superior // - // Estudos sobre o Desenvolvimento Humano / Psicopedagogia / Psicologia da Educação Matemática // Educação e trabalho / Diferenciação socio-cultural / Educação não escolar / Pensamento social e educação / Educação, teoria política e comunicação social / Educação, teoria social e políticas públicas / Movimentos sociais, políticas e educação	História, Filosofia e Educação Matemática / Prática Pedagógica em Matemática // Historiografia e Concepções Teórico-Metodológicas da História da Educação / Estudos Temáticos e História Regional da Educação / Estudos Histórico-biográficos do Pensamento Educacional / Ética, Política e Educação / Epistemologia e Teorias da Educação / Educação e Tecnologia na Sociedade da Informação // Políticas Públicas e Educação / planejamento e gestão educacional / Políticas Educacionais na América Latina / Educação Superior / Educação Básica / Educação Profissional / Educação de Jovens e Adultos / Gestão, Saúde e Subjetividade / Educação e Trabalho / Políticas de Educação Infantil / Sistemas Educativos / Movimentos Sociais, Cidadania e Gestão da Educação // Informática Educativa / Ensino de Ciências, Epistemologia e Linguagem / Educação e Produção Científica e Tecnológica / Relação entre Educação e Tecnologias / Construção de Ambientes Colaborativos de Aprendizagem // Currículo / Avaliação do Ensino / Educação Continuada / Educação Básica / Formação de Professores / Educação Superior // - // Estudos sobre o Desenvolvimento Humano / Psicopedagogia / Psicologia da Educação Matemática // Educação e trabalho / Diferenciação socio-cultural / Educação não escolar / Pensamento social e educação / Educação, teoria política e comunicação social / Educação, teoria social e políticas públicas / Movimentos sociais, políticas e educação
Educação	UNICID	SP	3	-	-	Interdisciplinaridade e Formação	Políticas Públicas de Educação / Práticas de Formação e Aprendizagem
Educação	UNIMEP	SP	5	-	-	Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos / Política e História da Educação	Educação, História e Ciências / Filosofia: o Conhecimento e a Educação / Formação de Professores / Política e Gestão da Educação / Práticas Educativas e Processos de Interação
Educação	UNINOVE	SP	4	-	-	Teorias e Políticas em Educação	Políticas de Educação e Administração do Ensino / Fundamentos Filosóficos e Epistemológicos da Educação
Educação	UNISAL	SP	3	-	-	Educação Sócio-Comunitária	Análise histórica da práxis educativa nas experiências sócio-comunitárias e institucionais / A intervenção educativa sócio-comunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis
Educação	UNISANTOS	SP	3	-	-	Educação e Formação	Educação e Formação Humana: aspectos éticos, políticos e epistemológicos / Formação do educador: dimensão político-pedagógica

PROGRAMA	IES	CONCEITO			ÁREA DE		LINHAS DE PESQUISA
		UF	M	D	F	CONCENTRAÇÃO	
Educação	UNISO	SP	3	-	-	Educação Escolar	Construção do conhecimento nas relações escolares / Instituição Escolar: Políticas e práticas
Educação	UNOESTE	SP	3	-	-	Práxis Pedagógica e Gestão de Ambientes Educacionais	Ambientes Educacionais, Desenvolvimento Humano e Práticas de Intervenção / Contexto Escolar e o Trabalho Docente / Ensino e Aprendizagem Mediados por Tecnologias Computacionais
Educação	USF	SP	4	-	-	Educação	Linguagem, Discurso e Práticas Educativas / Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas / História, Historiografia e Ideias Educacionais
Educação	USP	SP	6	6	-	Educação	Ensino de Ciências e Matemática / Estado, Sociedade e Educação / Cultura, Organização e Educação / Didática, Teorias de Ensino e Prática Escolares / Educação Especial (Investiga questões pedagógicas, psicológicas, sociais, filosóficas e históricas presentes na organização e desenvolvimento da educação, do ensino e da aprendizagem de pessoas que demandam recursos educacionais especiais e/ou reabilitação, em decorrência de fatores de ordem física, intelectual, sensorial e/ou condutas típicas.) / Filosofia e Educação / Linguagem e Educação / História da Educação e Historiografia / Psicologia e Educação / Sociologia da Educação
Educação (Currículo)	PUC/SP	SP	5	5	-	Currículo	Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares / Currículo e Avaliação Educacional / Currículo, Conhecimento, Cultura / Formação de Educadores / Interdisciplinaridade / Novas Tecnologias em Educação
Educação (Psicologia da Educação)	PUC/SP	SP	5	5	-	Psicologia da Educação	Processos psicossociais na formação e no exercício profissional de educadores / Desenvolvimento, ensino e aprendizagem
Educação Agrícola	UFRRJ	RJ	3	-	-	-	-
Educação Ambiental	FURG	RS	4	4	-	Educação Ambiental	Fundamentos da Educação Ambiental / Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(es) / Educação Ambiental Não Formal
Educação e Contemporaneidade	UNEB	BA	4	-	-	Educação e Contemporaneidade	Educação, Processos Civilizatórios, Memória e Pluralidade Cultural / Formação do Educador, Currículo e Tecnologias Intelectuais / Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável
Educação Escolar	UNESP/ARAR	SP	5	5	-	Educação Escolar	Política e Gestão Educacional / Trabalho Educativo

PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO			ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	LINHAS DE PESQUISA
			M	D	F		
Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	UFSCAR	SP	5	5	-	Educação do Indivíduo Especial	Aprendizagem e cognição de indivíduos com necessidades especiais de ensino / Currículo funcional: implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial / Práticas educativas: processos e problemas / Atenção primária e secundária em Educação Especial: prevenção de deficiências / Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial
Educação Matemática	UNESP/RC	SP	5	5	-	-	Ensino e Aprendizagem da Matemática / Formação Pré-Serviço e Continuada do Professor de Matemática / Filosofia e Epistemologia na Educação Matemática / Novas Tecnologias e Educação Matemática / Relações Entre História e Educação Matemática
Educação nas Ciências	UNIJUÍ	RS	4	-	-	Educação nas Ciências	Pedagogia e Instituições de Educação / Educação e Conhecimento em Áreas Específicas do Saber / Educação e Cidadania
Educação Superior	UNITRI	MG	3	-	-	Educação Superior	Organização e concepções da Educação Superior / Teorias e Práticas da Educação Superior
Educação: História, Política, Sociedade	PUC/SP	SP	5	5	-	Educação e Ciências Sociais / História da Educação	-

## Apêndice X

### **Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação**

IES		UF	PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
UFAL	AL		Educação Inclusiva
UFAM	AM		Educação Especial Psicopedagogia
FUNECE	CE		Educação Especial - Deficiência Mental Educação Inclusiva Psicopedagogia Clínica e Institucional
UFES	ES		Infância e Educação Inclusiva
UFMA	MA		Educação Especial
			Docência na Educação para Alunos com Deficiência Sensorial e Mental Educação Inclusiva: diversidade na sala de aula Educação Inclusiva: docência para alunos com deficiência sensorial e mental Psicopedagogia: educação especial - IEC
PUC/MG	MG		Educação Especial: Educação para a Diversidade e Singularidade Humanas
UNIUBE	MG		Fundamentos Teóricos Metodológicos em Inclusão Educacional
UCDB	MS		Educação Especial
UFPA	PA		Modalidades de Intervenção no Processo de Aprendizagem Psicopedagogia
PUC/PR	PR		Educação Especial – DM Psicopedagogia
UEL	PR		Educação Especial Educação Especial em Contexto de Inclusão Educação Especial Infantil e Fundamental Psicopedagogia Psicopedagogia/ em Instituição Escolar / em Clínica
UEM	PR		Educação Especial - Áreas: Deficiência Auditiva, Física, Mental, Visual, Distúrbios de Conduta e Altas Habilidades Inclusão Educacional Psicopedagogia
UEPG	PR		Educação Especial e Inclusão Psicopedagogia
UTP	PR		Altas Habilidades Educação e reeducação psicomotora
UERJ	RJ		

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU	
IES	UF
UFF	RJ
UNIRIO	RJ
PUC/RS	RS
ULBRA	RS
UNISINOS	RS
UNIVALI	SC
CUML	SP
PUCCAMP	SP
UNICAMP	SP
UNIMEP	SP
UNINOVE	SP
UNIJUÍ	RS

Educação especial  
Psicopedagogia no cotidiano escolar

Educação Especial

Educação Inclusiva  
Psicopedagogia

Educação Especial  
Educação Especial Inclusiva  
Educação Inclusiva  
Psicopedagogia  
Psicopedagogia Clínica  
Psicopedagogia e Interdisciplinaridade  
Educação Especial

Atendimento Pedagógico a Diversidade Escolar: Serviços Educacionais Especializados  
Recursos e Jogos Pedagógicos Aplicados à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Inclusiva

Educação Inclusiva  
Psicopedagogia

Educação e Psicopedagogia  
Educação Especial

Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Pedagogia Inclusiva e Política de Educação

Educação Especial

Formação de Professores: Trabalho Docente para Inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

Educação Especial

**Anexo I**

**Mensagem da Secretária de Educação Especial/MEC**



**MENSAGEM DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/MEC**  
**Prof<sup>a</sup> Marilene Ribeiro dos Santos**

É com grande satisfação que parabenizo a iniciativa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro pela proposta do 1º Curso de Especialização em Altas Habilidades no Brasil que ora se concretiza.

Quero, nesse particular momento, enfatizar o trabalho realizado pela Prof<sup>a</sup> Marsyl Bulkool, cujas conseqüências se fez sentir por ocasião do Congresso Internacional de Superdotação em Brasília e hoje, aqui, neste curso de especialização que ora se inicia.

A figura do formador dos formadores, do professor dos professores na área de superdotação é praticamente ausente em nosso sistema educacional.

A UERJ lança a pedra inicial e se tornará o marco de uma nova era para essa área.

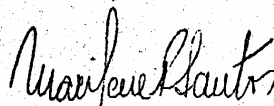
A formação de recursos humanos na educação dos superdotados é mais do que necessária porque é uma área relativamente nova para ação educativa. A qualidade do processo educacional vai depender diretamente da competência do professor para responder efetivamente as necessidades próprias de cada aluno.

No Plano de Ação do MEC, estão propostas várias ações, sendo que algumas constituem num trabalho conjunto com Universidades:

- indicação de professores universitários para efetivarem a realização de cursos nos Estados;
- promoção de cursos de extensão e aperfeiçoamento;
- produção de conhecimento na área;
- organização da rede de informações, intercâmbio e referência para o País.

Lamento profundamente não poder estar presente neste momento histórico, desejando pleno sucesso para professores e alunos cujo trabalho tenho a certeza, modificará o próprio futuro de nossa nação.

Atenciosamente,



**MARILENE RIBEIRO DOS SANTOS**  
Secretária de Educação Especial/SEESP

## **Anexo II**

### ***Folders das Jornadas de Altas Habilidades***

# I Jornada de Altas Habilidades

**Data:**

21 de junho de 2000  
4ª feira  
9h às 13h

**Organização:**

Gabinete do Deputado  
Paulo Pinheiro  
e ABSD - Associação  
Brasileira para Superdotados

**Local:**

Palácio Tiradentes  
Rua 1º de Março, s/n  
Salão Nobre  
da Assembleia Legislativa

**Informações:**

Gabinete do Dep.  
Paulo Pinheiro  
Tel.: 588-1318  
588-1320

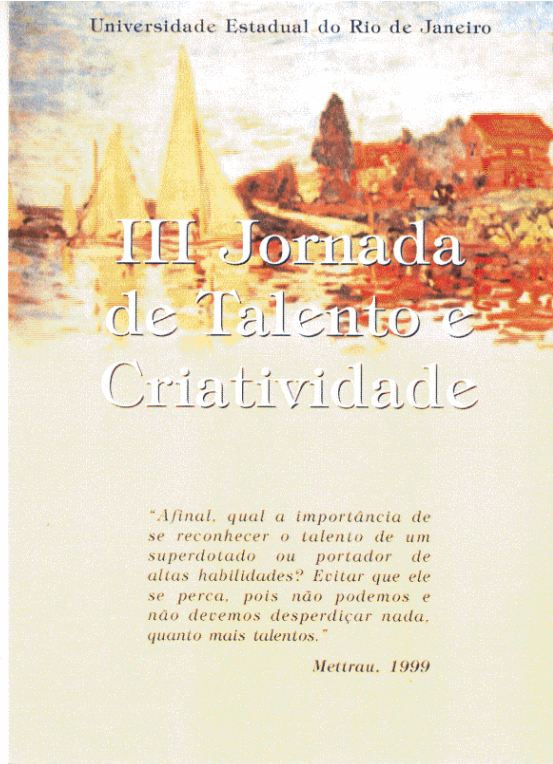


Assembleia Legislativa  
do Estado do Rio de Janeiro



ABSD  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA  
PARA SUPERDOTADOS

Universidade Estadual do Rio de Janeiro



# III Jornada de Talento e Criatividade

*"Afinal, qual a importância de se reconhecer o talento de um superdotado ou portador de altas habilidades? Evitar que ele se perca, pois não podemos e não devemos desperdiçar nada, quanto mais talentos."*

*Mettrau, 1999*





IMPRESSO

*Temos o prazer de convidar V.S<sup>a</sup> para a  
IV Jornada de Talento e Criatividade,  
no dia 22 de Outubro de 2001, 2<sup>a</sup> feira, das 15 às 21h30min*

*Local: Teatro Noel Rosa  
Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO*



NAPE / Depext / SR-3 Programação Visual: Rafael Gonzalez Impressão: Gráfica UERJ 2001  
Imagem: La Maison de Giverny vue du Jardin aux Roses - 1924 - Claude Monet



V Jornada de Talentos

**CRIATIVIDADE:**



**SOLUÇÃO PARA UM MUNDO COMPLEXO**

Mesas redondas, apresentações culturais  
e exposição de talentos de zonas periféricas.

dias 17 e 18 de outubro,  
das 9 às 19 horas

Teatro Noel Rosa  
R.S.Fco.Xavier, 524 - Maracanã

**Anexo III**

***Folder da 1ª Jornada de Altas Habilidades do Rio de Janeiro***

Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

O Deputado Estadual Paulo Pinheiro tem o prazer  
de convidar e contar com sua participação na

**Iª Jornada de Altas Habilidades do  
Estado do Rio de Janeiro**

a realizar-se no dia 21 de junho de 2000,  
quarta-feira, no Salão Nobre do Palácio Tiradentes,  
Rua Primeiro de Março, s/nº  
Praça Quinze, Centro.



**Anexo IV**

**Boletim Técnico-Científico da ABSD Pró-Pensar**

# PRÓ-PENSAR

**Boletim Técnico-Científico  
da ABSD - Associação  
Brasileira para Superdotados**

ABSD-Entidade nacional para estudos e pesquisas da inteligência, talento, criatividade e altas habilidades/Periodicidade: quadrimestral/Número22/set. a dez. de 2001.

## Editorial

O n° 22 do Boletim Técnico da ABSD, através do Edital de Convocação, divulga a todos os seus associados a data da eleição da nova diretoria para o biênio 2002/2003.

O texto de Kátia Regina Xavier da Silva, mestranda em Altas Habilidades (UERJ), é um convite à reflexão sobre as dificuldades com que, muitas vezes, nos deparamos e as possíveis respostas às situações vivenciadas. A hora da decisão.

Este número também apresenta um breve histórico sobre a implantação e desenvolvimento do Projeto PRISMAH, escrito por Elisa Loureiro Kritsinelis, membro da equipe que compõe o trabalho realizado pela ABSD em parceria com a UERJ. A professora Elisa apresenta os objetivos, a forma como se estruturou a proposta de atendimento aos indivíduos com indicadores de Altas Habilidades, a clientela recebida, o trabalho paralelo com a família, a importância desse trabalho como objeto de estudo para alunos do curso de Especialização em Altas Habilidades, e as dificuldades e resultados positivos encontrados até então.

Nesta edição, contamos, ainda, com a publicação do artigo "Refletindo sobre a História da Avaliação", de Simone da Silva Salgado, especialista em Avaliação Educacional (UERJ) e aluna do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Altas Habilidades. O artigo perpassa por um viés histórico sobre o conceito de avaliação na Educação, instituído na prática pedagógica em forma de exames, provas, testes e notas, preocupando-se com o controle da aprendizagem em detrimento a outros problemas da Educação.

**Diretoria da ABSD** – triênio – 2000/2002  
Presidente – Cristina Coelho Pedrosa de Souza  
Vice-Presidente – Miguel Tavares Mathias  
1ª Secretária – Haydéa Maria Marino de S. Reis  
2ª Secretária – Mário Lúcio de Lima Nogueira  
1ª Tesoureira – Lucília Villas da Rocha

**Conselho Fiscal**  
Alda Leonor Paiva de Araújo / Hilda Maria de Aguiar Freitas / Marina Plubins Bulkool

**Suplentes**  
Clydéa da Costa Rocha / Fernando José de Freitas

**Presidente do Conselho Técnico**  
Marsyl Bulkool Mettrau

**Conselho Editorial**  
Marsyl Bulkool Mettrau (Faculdade de Educação/UERJ)  
Ricardo Freitas (Faculdade de Comunicação Social/UERJ)  
Rosana Glat (Faculdade de Educação/UERJ)

**Editores**  
Haydéa Maria Marino de S. Reis  
Cristina Coelho Pedrosa de Sousa  
Marina Plubins Bulkool  
Virgínia Maria Fontes Gonçalves

**Bolsista de Extensão**  
Tatiana Abreu da Silva Pinto

**Editoração Eletrônica**  
Fabiana Antonini

## INFORME ABSD

### PRISMAH

Nosso mais novo Projeto de Extensão atende a 26 crianças e adolescentes aos sábados, pela manhã, servindo de estágio e observação aos cursistas da Especialização, Mestrado e Graduação. A professora Marina Plubins auxilia na coordenação do projeto, que conta com a Coordenação Geral da Presidente do Conselho Técnico e seus membros atuantes.

### IV Jornada de Talento e Criatividade

A IV Jornada de Talento e Criatividade, realizada no dia 22 de novembro de 2001, no Teatro Noel Rosa, pela professora Marsyl Bulkool Mettrau – juntamente com a turma de 2001, do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Altas Habilidades e alguns colaboradores –, já rendeu bons frutos.

Inspiração na IV Jornada, a Nova Associação Brasileira de Ensino, instituição localizada no bairro de Bonsucesso, realizou a sua 1.ª Mostra de Talentos, no dia 30 de novembro de 2001.

O espetáculo elaborado pelos alunos e coordenado pela professora Kátia Regina Xavier da Silva, mestranda em Educação/Altas Habilidades, foi composto de apresentações de dança, canto e exposições de desenhos e poesias, e contou com a participação da comunidade.

Reconhecer os talentos e incentivar a criatividade devem ser encarados como uma meta profissional, pois "talentos devem ser mediados e não desperdiçados", (Mettrau, 2000).

## SUMÁRIO

**Informe ABSD** ..... **pág. 1**

**Assembléia Geral Ordinária Eleitoral  
Edital de Convocação  
Cristina Coelho Pedrosa de Souza** ..... **pág. 2**

**Caminhos e Pedras  
Kátia Regina Xavier da Silva** ..... **pág. 2**

**Projeto PRISMAH – O relato de uma experiência  
Elisa Loureiro Kritsinelis** ..... **pág. 2**

**Refletindo sobre a história da avaliação  
Simone da Silva Salgado** ..... **pág. 3**