



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE  
CASCAVEL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-  
CULTURAL**

**VERONICE SURIANO ALVES**

CASCAVEL, PR  
2017

**VERONICE SURIANO ALVES**

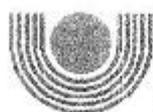
**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE  
CASCAVEL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-  
CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lídia Sica Szymanski

CASCAVEL, PR  
2017

## ATA DE APROVAÇÃO



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel - CNPJ: 760203370002405

Rua Jesuítas, 2754 - Jardim Universitário - Box 11000711 - CEP 85819-110

Fone (45) 3250-2000 - Fax (45) 3421-4562 - Cascavel - Paraná



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO

### VERONICE SURIANO ALVES

Atas habilidades/superdotação na rede pública municipal de Cascavel: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural:

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

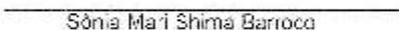
  
Orientador(a) - Maria Lídia Sica Szymanski

  
Elisabeth Rossetto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

  
Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

  
Sônia Mari Shima Barroca

Cascavel, 25 de setembro de 2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas – UNIOESTE)

Alves, Veronice Suriano.

A482a

Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Municipal de Cascavel: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural / Veronice Suriano Alves. --- Cascavel (PR), 2017.

165f.: il.

Orientadora: Profª Drª Maria Lidia Sica Szymanski

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e artes, área de concentração: Sociedade, Educação e Estado.

Inclui bibliografia

1. Superdotados - Estudantes. 2. Habilidades sociais. 3. Professores - Formação. 4. Psicologia – Histórico-Cultural. 5. Política pública. I. Szymanski Maria Lidia Sica. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 370.15

*Dedico esta dissertação aos meus pais João e Leonora, exemplo de força e coragem! Não posso deixar de destacar aqui, as mulheres guerreiras da minha vida: minha mãe Leonora, minha irmã Susete e por fim as minhas filhas Karoline e Anna Victória que me ensinam diariamente o desafio de ser mãe, trabalhadora, pesquisadora. A vocês o meu carinho e respeito.*

## **AGRADECIMENTOS**

Esse estudo não teria se concretizado se não fosse o precioso contributo das pessoas especiais que me cercam, às quais aproveito esse momento para expressar publicamente o meu profundo agradecimento: A Deus, pela vida e por ter me proporcionado saúde e coragem para que eu pudesse enfrentar este desafio.

Ao coletivo organizado do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, representado pela coordenadora do PPGE – professora Dra. Isaura Mônica Souza Zanardine.

Destaco as contribuições da minha Orientadora Maria Lídia, que caminhou comigo rumo à cientificidade desse trabalho. Obrigada por ter me acolhido e me entendido durante essa trajetória, que mesmo em dias difíceis, me direcionou além de contribuir para que eu me regulasse emocionalmente. Grata pela oportunidade de realizar este trabalho. A experiência, as intervenções foram indispensáveis para a efetivação desta pesquisa.

Às professoras Elizabeth Rosseto, Jane Peruzo e Sonia Shima Barroco, obrigada por pelos apontamentos seguros e indicações precisas durante o exame de qualificação e, posteriormente aceitarem prontamente o nosso convite para compor a banca examinadora de defesa.

À Secretaria Municipal de Educação, pela concessão da licença qualificação a qual possibilitou esse importante momento de formação. Estendo meus agradecimentos às Escolas municipais dessa Rede pela participação e pelas contribuições no processo da pesquisa.

Aos professores e colegas de mestrado, pelas discussões proporcionadas durante as aulas que se efetivaram em conhecimentos. Em especial, os meus colegas da Linha de Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem, Alex, Cleonilde, Deyvid, Flavia, Kalil, Luiz Fernando, Melania, e em especial Kelley, Jakeline com quem compartilhei estudos, alegrias e angústias. Vocês fazem parte da constituição desta nova página da minha vida. Continuarão sendo os “Tops”. Portã já eternizaram para mim. Obrigada grandemente!

Aos meus pais João e Leonora. O amor e o carinho de vocês foram indispensáveis durante toda a trajetória de minha vida e, em especial, nesta etapa

fortalecendo-me para que eu conquistasse essa vitória. Vocês são os meus mestres na escola da vida. Obrigada por ter me ensinado viver meio às contradições, sempre apontando caminhos, mesmo quando tudo parecia impossível. Com vocês, eu aprendi a acreditar e a lutar por dias melhores. Mesmo não tendo a oportunidade de se apropriarem dos conhecimentos científicos por meio da educação escolar, apontam por meio de suas ações, a necessidade de um mundo mais humanizado. Tenho orgulho de tê-los como meus pais. A vocês o meu amor incondicional.

Às minhas filhas, Karoline e Anna, a minha gratidão, por entender as minhas constantes ausências mesmo quando eu estando presente e, tomarem conta dos afazeres domésticos, além de prepararem a nossa alimentação diária. A vocês meu amor incondicional.

Aos meus irmãos, Eudeires, Euderi, Eldemiro, Susete e Jhoni, obrigada por existirem e fazer parte da minha vida. Vocês são muito especiais. Amo cada um de vocês, exatamente como são.

Às minhas cunhadas: Sandra Regina, Carla Fernanda, Clevernice, Eliane e ao cunhado Sidnei que sempre estão presentes, cuidando da família e harmonizando nossas vidas. Vocês são peças fundamentais, obrigada por constituírem minha história. In memoriam Dorvalina, carinhosamente a “Barbie” que ao partir, deixou-nos seu maior legado, nossos sobrinhos amados. Saudades eternas.

Aos sobrinhos, Bruna e Emerson (herdeira da carreira do magistério) Deivid e Fernanda Felipe, Julie, Wesley, Higor, Thays, Wérica, Wéric, Mariana, Samuel, Thiago, Vinícius e nossos pequeninos Manu e Miguel, obrigada por tudo que me proporcionam simplesmente pelo fato de existirem, amo demais.

Aos agregados Guilherme e Yuri, obrigada pelo carinho.

A Lazaro Ney, amigo muito especial, que mesmo distante, sempre posicionou-se favoravelmente manifestando apoio encorajador. Também à amiga de longa caminhada, Lia Mara Rauber.

A Claudiomiro, com quem eu tenho compartilhado essa etapa da minha vida, obrigada pela atenção, carinho e cuidado que tens para comigo.

Por fim, o meu especial agradecimento ao meu tio Silvio (Biá) que foi meu precursor no ingresso do magistério, obrigada por ter visto, naquele momento histórico, uma perspectiva de vida diferente para mim e, ousou depositar créditos a meu favor

para tamanha responsabilidade social, que foi e continua sendo a profissão de professor. Sou grata imensamente.

Aos colegas de trabalho do CENSE I, que souberam me compreender diante do desafio de ser pesquisadora, principalmente os profissionais do Programa Proeduse, Ademir, Diógenes, Fátima, Keli, Lori, Lúcia, Marcia, Marta, Mariza e Patrícia, pela paciência com que souberam compreender essa trajetória e pela amizade que me proporcionam.

À todos companheiros que acompanharam e incentivaram, uns desde início durante o desenvolvimento da pesquisa, como: Diego Knebel que auxiliou-me enquanto *Coach*, mesmo que informal, Marcelo Avelar com orientações de metodologia científica e a Dra. Márcia Cossetin, enquanto colega de trabalho, me inspirou com suas ações encorajadoras e orientadoras, que foram referência fundamental para que eu iniciasse este mestrado. A vocês, não tenho palavras que deem conta de expressar o quanto sou grata.

A toda equipe administrativa pedagógica da Escola Municipal Maria Fanny Quessada de Araújo, que tem seu coletivo neste momento bem representado na pessoa da diretora Jacira e da coordenadora Silvana, agradeço por terem demonstrado compreensão, apoio, durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, cada um do seu jeito, com um olhar, um bom dia, um sorriso uma palavra, enfim, cada ação efetivada, foi fundamental para que eu conquistasse esse título. Sem a contribuição de cada um de vocês, não seria possível. Deixo aqui, a minha consideração à diretora anterior, Maria Pauletti.

A todos, a minha eterna gratidão!

ALVES, Veronice Suriano. **Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Municipal de Cascavel: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**, 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lidia Sica Szymanski. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva aprofundar o conhecimento sobre altas habilidades e superdotação (AH/SD), na perspectiva da psicologia histórico-cultural, fornecendo subsídios que contribuam para efetivação das políticas públicas voltadas às AH/SD, desdobrando-se nos seguintes objetivos secundários: Investigar como os coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Cascavel conceituam e caracterizam AH/SD; Verificar qual a contribuição da psicologia histórico-cultural para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com AH/SD; Identificar quais os encaminhamentos por parte da Secretaria Municipal de Educação frente ao desafio de preparar os professores para o atendimento de alunos com AH/SD. Inicialmente, investigou-se o estado do conhecimento no Banco de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, entre 2005-2015, com os descritores: altas habilidades/superdotação, psicologia histórico-cultural e políticas públicas. Desse refinamento, encontraram-se 25 pesquisas, das quais, apenas uma voltou-se à teoria histórico-cultural e uma à teoria foucaultiana, sendo 23 fundamentadas em teorias não- críticas. Ainda, buscou-se verificar como a rede municipal de ensino trata a formação continuada nessa temática, bem como o conceito e as características de AH/SD apresentadas por esses profissionais. Para esse estudo, realizou-se uma pesquisa de campo, aplicando-se primeiramente, um questionário aos Coordenadores Pedagógicos das 62 escolas municipais de Cascavel. Dentre esses coordenadores, 25 apontaram, na escola em que atuavam, alunos com indicativos de AH/SD, no ano de 2015. De posse de tais informações, no ano de 2016, a pesquisa teve continuidade nessas escolas, envolvendo nessa etapa, 31 professores regentes dos anos iniciais. Os dados coletados foram analisados com base na Análise de Conteúdo (BARDIN,1977). Constatou-se que 52% dos coordenadores pedagógicos e 52% dos docentes compreendem que os alunos com AH/SD, destacam-se em todas as áreas do conhecimento; 8% dos coordenadores e 16% dos professores entendem que esses alunos apresentam AH/SD em várias áreas; 12% dos coordenadores e 22% dos professores compreendem que os alunos apresentam AH/SD em uma área, enquanto que 28% dos coordenadores e 13% dos professores apontam que as AH/SD estão presentes em uma ou em várias áreas do conhecimento. Para Vygotski, os sujeitos com AH/SD não apresentam uma habilidade geral, pois se constituem culturalmente, por meio de suas atividades, dentro do complexo movimento estabelecido dialeticamente em suas relações sociais. Em relação às características, a pesquisa revela que 71% dos professores apontam que os alunos com AH/SD apresentam altas habilidades acadêmicas; 26% destacam a criatividade; 61% enfatizam habilidades emocionais e 58% enfatizam habilidade intelectual, sendo que as habilidades de lideranças e as motoras, apontadas nos documentos oficiais atuais, são desconsideradas. Conclui-se que as fragilidades conceituais encontradas, relacionam-

se com o processo de formação docente e, assim, emerge a necessidade de políticas públicas que contemplem formação inicial e continuada específica sobre AH/SD. Reitera-se dessa maneira, a relevância da contribuição da psicologia histórico-cultural para a compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e ressalta-se ainda, que se fazem necessárias mais pesquisas que abordem essa temática.

**PALAVRAS CHAVE:** Altas Habilidades/Superdotação; Psicologia Histórico-Cultural, Formação de Professores; Políticas Públicas.

ALVES, Veronice Suriano. **Concept and description of High Abilities / Giftedness in the public municipal network of Cascavel: an analysis of the perspective of historical-cultural psychology**, 2017. 165 f. Dissertation (Master of Education) - Post-Graduation in Education. West State University of Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2017.

### **ABSTRACT**

This research aims at deepening the knowledge about high skills and giftedness (AH / SD), from the perspective of historical-cultural psychology, providing subsidies that contribute to the effectiveness of the AH / SD public policies, unfolding in the following secondary objectives: the pedagogical coordinators and teachers of the Municipal Network of Cascavel conceptualize and characterize AH / SD; To verify the contribution of historical-cultural psychology to the understanding of the teaching and learning processes of students with AH / SD; To investigate the referrals by the Municipal Department of Education in the face of the challenge of preparing teachers for the care of students with AH / SD. Initially, we investigated the state of knowledge in the Database of the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), between 2005 and 2015, with the descriptors: high skills / giftedness, historical-cultural psychology and public policies. Of this refinement, 25 researches were found, of which only one turned to the historical-cultural theory and one to the Foucaultian theory, being based on non-critical theories. Also, it was sought to verify how the municipal education network treats the continued formation in this subject, as well as the concept and characteristics of AH / SD presented by these professionals. For this study, a field survey was carried out, applying a questionnaire to the Pedagogical Coordinators of the 62 municipal schools of Cascavel. Among these coordinators, 25 indicated, in the school where they worked, students with AH / SD indicators, in the year 2015. With the possession of such information, in 2016, the research continued in these schools, involving 31 teachers' regents of the early years. The collected data were analyzed based on the Content Analysis (BARDIN, 1977). It was found that 52% of pedagogical coordinators and 52% of teachers understand that students with AH / SD, stand out in all areas of knowledge; 8% of the coordinators and 16% of the teachers understand that these students present AH / SD in several areas; 12% of coordinators and 22% of teachers understand that students have AH / SD in one area, while 28% of coordinators and 13% of teachers point out that AH / SD are present in one or several areas of knowledge. For Vygotsky, subjects with AH / SAD do not present a general ability, since they are culturally constituted, through their activities, within the complex movement established dialectically in their social relations. Regarding the characteristics, the research reveals that 71% of the teachers indicate that the students with AH / SD present academic abilities; 26% point to creativity; 61% emphasize emotional skills and 58% emphasize intellectual ability, and the leadership and motor skills indicated in current official documents are disregarded. It is concluded that the conceptual fragilities found are related to the teacher training process and, thus, the need for public policies that contemplate initial and continued specific training on AH / SD emerges. In this way, the relevance of the contribution of historical-cultural psychology to the development of the human psyche is emphasized, and further research is needed to address this theme.

KEYWORDS: High Abilities / Giftedness; Historical-Cultural Psychology, Teacher Training; Public policy.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado.
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
ConBrasSD	Conselho Brasileiro para Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEES	Necessidade Educacionais Especiais
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas
SEMED	Habilidades/Superdotação
SERE	Secretaria Municipal de Educação
TECLE	Sistema Estadual de Registro Escolar
UFPR	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNIOESTE	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
PME	Plano Municipal de Educação
Q.I	Quociente de Inteligência

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura I</b> – Modelo dos três anéis.....	29
<b>Figura II</b> – Planilha com indicação dos alunos nas diferentes especialidades do AEE no município de Cascavel.....	104
<b>Figura III</b> – Exemplo de habilidades na área acadêmica.....	116
<b>Figura IV</b> – Exemplo da diversidade de talentos do gênero musical.....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico I</b> – Porcentagem de docentes que já trabalharam com alunos com indicativo de AH/SD.....	105
<b>Gráfico II</b> – Distribuição dos coordenadores e professores quanto à conceituação de AH/SD.....	111
<b>Gráfico III</b> – Características de alunos com AH/SD apresentadas pelos docentes.....	119
<b>Gráfico IV</b> - Habilidades emocionais positivas e negativas na concepção docente da Rede Pública Municipal de Cascavel.....	120
<b>Gráfico V</b> – Efetivação das políticas públicas referentes ao AEE conforme os professores e coordenadores da Rede Pública Municipal de Cascavel.....	128
<b>Gráfico VI</b> – Causas da inexistência de alunos com AH/SD na estatística oficial da rede pública municipal de ensino de Cascavel de acordo com os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Cascavel.....	130
<b>Gráfico VII</b> – Aumento do número de crianças com AH/SD reconhecidas e o número de escolas que passaram a trabalhar com essa demanda nos últimos seis anos.....	132

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro I</b> – Formação básica/superior dos docentes/coordenadores pedagógicos da Rede Pública Municipal de Cascavel.....	105
<b>Quadro II</b> – Especialização dos docentes e dos coordenadores pedagógicos da Rede Pública Municipal de Cascavel.....	106
<b>Quadro III</b> – Distribuição dos sujeitos da pesquisa, quanto ao tempo de serviço nas Escolas da Rede Pública Municipal de Cascavel.....	107
<b>Quadro IV</b> – Distribuição dos sujeitos da pesquisa quanto à carga horária de trabalho na Rede Pública Municipal de Cascavel .....	109
<b>Quadro V</b> – Categoria “conceito” de AH/SD na concepção de coordenadores e professores da Rede Pública Municipal de Cascavel .....	112
<b>Quadro VI</b> – Características de alunos com AH/SD apontadas pelos docentes da Rede Pública Municipal.....	118
<b>Quadro VII</b> – Formação continuada na área das AH/SD na escola e ofertada pela rede municipal de ensino de acordo com os Coordenadores.....	<del>122</del>
<b>Quadro VIII</b> – Distribuição percentual de coordenadores e docentes quanto à existência ou não de alunos com indicativo de AH/SD na escola em que trabalham .....	131

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA I</b> - Porcentagem de matrículas de alunos que apresentam NEES incluindo AH/SD no período de 2008- 2016.....	133
---	-----

<b>SUMÁRIO</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	
<b>1 ENCAMINHAMENTOS HISTÓRICOS E O ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	<b>22</b>
1.1 O desenvolvimento do conceito de inteligência .....	22
1.2 A identificação das pessoas com altas habilidades/superdotação.....	33
1.3 Mitos e dificuldades de identificação .....	43
<b>2 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	<b>52</b>
<b>3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS COM AH/SD</b> .....	<b>66</b>
3.1 Estado do conhecimento sobre a formação de professores na área das AH/SD.....	66
3.2 A constituição do professor matéria viva nas objetivações da natureza humana (produto e produtor do conhecimento) e o processo de desalienação.....	68
3.3 Importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos que apresentam AH/SD .....	83
3.4 Altas Habilidades/Superdotação e o Atendimento Educacional Especializado – AEE .....	89
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>100</b>
4.1 O contexto da pesquisa, procedimentos e instrumentos .....	101
4.2 Os sujeitos da pesquisa.....	104
<b>5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>111</b>
5.1 Quanto ao conceito de AH/SD.....	111
5.2 Quanto às características destacadas pelos docentes.....	117
5.3 A efetivação das políticas de inclusão dos sujeitos com AH/SD .....	122
5.3.1 Quanto à formação continuada.....	122
5.3.2 Quanto ao AEE .....	128

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO 01 – Autorização do Comitê de ética para a pesquisa.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICES</b>	
Apêndice 01 – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo.....	157
Apêndice 02 – Termo de Consentimento livre e esclarecido – TCLE.....	158
Apêndice 03 – Questionário para coordenador pedagógico das escolas .....	160
Apêndice 04 – Questionário para professor regente de classe.....	162
Apêndice 05 – Roteiro de entrevista para o representante da SEMED .....	164

## INTRODUÇÃO

No ano de 1985, iniciei<sup>1</sup> minha trajetória profissional na zona rural, como professora regente de uma classe multisseriada, na qual eram atendidos alunos da 1ª a 4ª séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Corbélia, onde permaneci até o ano de 1990. Neste mesmo ano prestei concurso público para lecionar na rede municipal de Cascavel, na qual continuo com vínculo empregatício até a presente data (2017). Durante essa trajetória, atuei com a regência nos anos iniciais.

No ano de 2009, assumi concurso na rede estadual de ensino, no mesmo município, como professora pedagoga, passando a coordenar os trabalhos pedagógicos para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além de ministrar aulas para o Curso de Formação de Docentes em nível Médio, Profucionário e também para o curso de Formação de Docente Subsequencial.

Atualmente, exerço a função de coordenadora pedagógica itinerante em um Centro de Socioeducação com a carga horária de 20 horas semanais, além da regência de uma Sala de Recursos Multifuncional na Rede Municipal de Ensino, ambas na mesma cidade. Desse modo, tenho vivenciado o cotidiano da escola em vários níveis e modalidades de ensino.

A participação nos diversos momentos de formação continuada, possibilitou-me verificar que muitas lacunas, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, permaneciam abertas, principalmente quanto ao público da Educação Especial.

A partir do ano de 2010 atuo como professora regente de Classe Especial e Sala de Recursos Multifuncional, em escolas municipais, emergindo muitas indagações, fazendo com que minha responsabilidade aumente ao buscar respostas para as mesmas. Ao desempenhar o trabalho com os alunos da Sala de Recursos Multifuncional, pude perceber que os alunos que a frequentavam por apresentarem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, também se destacavam em determinadas áreas.

---

<sup>1</sup> Por se tratar de um relato pessoal, utilizarei a 1ª pessoa do singular nesta Introdução e a 3ª pessoa do singular impessoal, nas demais seções.

Compreendendo que o público da Educação Especial também é composto pelos alunos que apresentam Altas habilidades/superdotação, novos questionamentos passaram a fazer parte de minhas reflexões enquanto professora, os quais foram estendidos aos demais colegas nos momentos dos Conselhos de Classe e Paradas Pedagógicas no interior da escola.

Uma das perguntas que surgiu neste contexto foi: onde estão os alunos com AH/SD desta escola, considerados público da Educação Especial, uma vez que na Sala de Recursos encontram-se alunos diagnosticados com deficiências e transtornos? Desse modo, surgiu o interesse pela área de AH/SD.

No ano de 2014, participei de um Seminário de Educação Especial, e o que mais me chamou atenção foi uma palestra realizada na cidade de Cascavel, ministrada por Freitas (2012), a qual como pesquisadora, falou com propriedade sobre o assunto. No mesmo ano, desenvolvi o pré-projeto desta pesquisa para concorrer ao processo de seleção do Mestrado em Educação.

Para melhor compreensão deste assunto, como aluna do Programa de Mestrado, inicialmente realizei o levantamento do estado do conhecimento, analisando as produções científicas realizadas sobre AH/SD, no período de 2005 a 2015, junto ao banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), no sentido de resgatar o conhecimento acumulado ao longo desses anos, a partir dos autores que versam sobre a temática.

O refinamento da pesquisa constituiu-se pela busca de palavras chaves, incluindo os termos altas habilidades/superdotação associados à inclusão escolar, Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foram considerados os trabalhos publicados na íntegra, que tivessem como foco Altas habilidades/superdotação. No total, foram analisadas, de forma descritiva, 25 produções de 2005 a 2015.

Verificou-se apenas uma produção mencionando diretamente a Psicologia Histórico-Cultural, e uma na perspectiva foucaultinana. As demais eram elaboradas na perspectiva não crítica, embora também apresentem fragmentos das ideias dos autores críticos, porém de maneira superficial, deixando lacunas que podem dar dupla interpretação das ideias. No que tange à distinção entre teorias críticas e não críticas, destaca-se:

Quando falamos em enfoque, em perspectiva, nesse sentido de ponto de vista, queremos dizer que a nossa ação tende a superar determinados obstáculos, orienta-se por uma determinada teoria. No entanto, sabemos que existem teorias e teorias. Como entender, então, aqui, o problema da teoria para colocarmos a questão das perspectivas de se equacionar os problemas existentes? Diríamos, em relação à teoria, que será necessário distinguir as teorias não-críticas de uma teoria crítica. E será necessário, então, superar teorias não-críticas e ingênuas e assumir uma perspectiva crítica da educação brasileira (SAVIANI, 1996, p.176).

Justifica-se, portanto, a necessidade de refletir sobre esse tema, na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Ainda, as Políticas Públicas pertinentes desdobram-se em estratégias e ações que devem ser colocadas em prática de modo a atender às necessidades dos alunos com AH/SD. Porém, mesmo com todo arcabouço de garantias e direitos, a realidade aponta outra face frente à situação. Embora a legislação para a Educação Especial, assegure que os alunos que apresentam altas habilidades/superdotação necessitem do Atendimento Educacional Especializado, e esclareça como ele deve acontecer, ao definir a forma de registro e procedimentos a serem seguidos, ressaltando que tais especificações devem constar no PPP – Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar (BRASIL, 2001), não é o que vem ocorrendo em relação a essa demanda. Assim, a existência de fragilidades quanto ao atendimento para esse público ainda inspira reflexões, quanto à efetivação de tais políticas. Por um, lado há necessidade de conceituar e compreender AH/SD para a identificação desses alunos, garantindo a todos alunos que frequentam nossas escolas, o desenvolvimento de suas potencialidades.

Diante desse conjunto de discussões posto em nossas escolas, este estudo debruçou - se sobre a temática altas habilidades/superdotação e seu respectivo Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Cascavel, uma vez que esses alunos ainda se encontram na invisibilidade. A própria estatística oficial apresentada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED (CASCAVEL, 2015) evidencia que não existem alunos com altas habilidades/superdotação matriculados, e conseqüentemente não há atendimento a esse público. Trata-se de uma contradição, pois a literatura especializada aponta a ocorrência de 1% a 10% dessas

pessoas em qualquer agrupamento (METTRAU, 2000). Supõe-se, portanto, que eles podem existir, mas não estão sendo identificados. Portanto, indaga-se: Qual a concepção docente sobre AH/SD? Como os professores caracterizam os alunos com AH/SD? Quais as contribuições da PHC para a compreensão dessa temática?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral aprofundar o conhecimento sobre altas habilidades e superdotação na perspectiva da psicologia histórico-cultural, fornecendo subsídios que contribuam para efetivação das políticas públicas voltadas às AH/SD.

E, como objetivos secundários:

- Investigar como os coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Cascavel conceituam as AH/SD, e suas características.
- Verificar qual é a contribuição da psicologia histórico-cultural para a compreensão do processo de ensino aprendizagem dos alunos com AH/SD.
- Identificar quais os encaminhamentos por parte da Secretaria Municipal de Educação frente ao desafio de preparar os professores para o atendimento de alunos com AH/SD.

A partir de um processo analítico, as produções levantadas no Estado do conhecimento foram organizadas de acordo com as seguintes categorias: conceituação, identificação, e caracterização das pessoas com AH/SD, desenvolvidas na Seção I. A segunda seção aborda a contribuição da psicologia histórico-cultural para a compreensão da dialética objetividade-subjetividade, no desenvolvimento do psiquismo. A terceira seção apresenta a questão da constituição da subjetividade do docente, a partir da categoria trabalho, e seu papel no processo de mediação do conhecimento científico, bem como sua atuação frente a alunos com altas habilidades/superdotação.

A quarta seção apresenta o procedimento metodológico para coleta dos dados, descreve os sujeitos envolvidos e o procedimento para análise dos dados coletados. A quinta seção apresenta a análise e a discussão dos dados colhidos. Finalmente, apresenta as considerações finais sobre o assunto, a partir das indagações iniciais.

## **SEÇÃO 1**

### **1 ENCAMINHAMENTOS HISTÓRICOS E O ESTADO DO CONHECIMENTO**

#### **1.1 O desenvolvimento do conceito de inteligência na perspectiva não-crítica**

Considerando o objeto de estudo, este trabalho inicia-se com uma breve reflexão histórica sobre como evoluiu o conceito de inteligência. Ainda que este trabalho se proponha a analisar esse objeto a partir da ideia de que o homem é um ser social, portanto, é o produto das relações estabelecidas com o meio ao longo da história da humanidade, a análise das pesquisas que tecem considerações sobre a questão da conceituação e identificação das pessoas com altas habilidades/superdotação revela que em sua maioria, apoiam-se em teorias educacionais não-críticas (SAVIANI, 1996) e teorias psicológicas apoiadas no modelo médico (COLLARES; MOYSÉS, 1996). Desta forma, optou-se por apresentá-las inicialmente, para posteriormente, em outra seção refletirmos sobre a concepção de inteligência na perspectiva pela qual se optou no presente trabalho.

A busca das primeiras reflexões no início do século XX remonta a Alfred Binet (1857/1911), um dos primeiros teóricos que discutiu sobre a inteligência, em um momento no qual, na história da Psicologia, ainda a concepção vigente era inatista, isto é considerava-se que uns sujeitos nasciam mais inteligentes do que outros. A teoria inatista propõe que o conhecimento já nasce com o sujeito. Nessa visão, na constituição da subjetividade, entende-se que predomina a transmissão hereditária, a qual seria passada de pais para filhos.

Noll (1965, p. 286) afirma que, no final do século XIX e início do século XX, caracterizava-se a inteligência como capacidade de apresentar “julgamento seguro” como fator central. Os testes que eram aplicados anteriormente a Binet, para avaliar a acuidade visual e auditiva, estavam em consonância com essa teoria, porém não davam segurança para identificar quais crianças eram “débeis mentais, [...] normais [...], consideradas mais brilhantes por seus professores [ou] faziam relativamente bem à escola ou a universidade” (NOLL, 1965, p. 286). A observação de Noll é óbvia, pois se avaliavam a acuidade visual e/ou auditiva, como esses testes

poderiam dar segurança para avaliar a inteligência? Na verdade, supõe-se que Noll refere-se a eles porque eram os testes que circulavam nos laboratórios de psicologia da época, conforme relata Shultz & Shultz (1981).

Ao utilizarem a expressão “mais brilhantes”, naquela época, as discussões acerca de teorias sobre inteligência, apontavam a presença de alunos que correspondem ao público hoje denominado com altas habilidades/superdotação. Outro aspecto que essa citação revela e chama atenção, diz respeito ao fato de que se pode observar que esses alunos estavam presentes nos diferentes níveis de ensino, e sugere uma preocupação em identificá-los. Possibilita compreender, ainda, que essa identificação era realizada a partir das considerações docentes, e ocorria nos diferentes níveis de ensino, da educação básica (escola) até o ensino superior (universidade). Entretanto, embora se falasse da existência deles, não se propunha um Atendimento Educacional Especializado.

No início do século XX, Alfred Binet definiu a inteligência a partir de três fatores: “(1) habilidade de pensar, para manter uma direção definida ou manter-se na linha; (2) escolher meios adequados aos fins, ou adaptar processos às finalidades procuradas e (3) avaliar, objetivamente, as próprias ações (autocrítica)”. Sua concepção de inteligência propunha que a mente é unitária e sua função principal é o ajustamento efetivo ao ambiente. Portanto a questão do ajustamento era cogitada como indicativo de inteligência desde o início do século passado.

Entretanto, buscava-se uma definição mais rigorosa de inteligência. Baseado em estudos estatísticos, o inglês Charles Spearman (1863/1945) desenvolveu a teoria dos dois fatores: o primeiro chamou de fator g, que significa fator geral. Propôs, ainda, muitos fatores específicos, S1, S2, etc., sem discriminá-los. Assim, o fator g entraria nas atividades intelectuais, mas cada atividade específica envolveria, além do fator g, um ou mais fatores específicos. (NOLL, 1965).

Contra-pondo-se à teoria dos dois fatores, Edward Lee Thorndike (1874/1949) apoiado na concepção behaviorista, apresentou a teoria multifatorial, sustentando que seriam vários os fatores específicos que compõem a inteligência. Assim colocou em cheque a teoria que valorizava um fator geral e, na perspectiva conexionista, entendia que a pessoa seria tão mais inteligente quanto mais conexões entre estímulos e respostas pudesse estabelecer.

Entre a teoria dos dois fatores e a multifatorial, uma intermediária foi postulada pelo psicólogo estatístico americano Louis Leon Thurstone (1887/1955), que mostrou discordância tanto em relação a teoria da inteligência geral de Binet, quanto à teoria dos dois fatores. Essa terceira teoria, proposta por Thurstone, considerou que a inteligência seria composta por seis a dez fatores grupais ou primários assim descritos: “número, verbal, espaço, fluência verbal, raciocínio e memorização” (NOLL, 1965, p. 287).

Noll (1965) explica que nenhum desses fatores é inteiramente diferente dos demais, mas que existem provas estatísticas para justificar a suposição de que não são os mesmos. Ele afirma que a teoria de Thurstone estabelece uma ponte entre as outras duas.

As três teorias discutidas baseiam-se em fundamentos estatísticos – especificamente, em intercorrelações entre diferentes testes mentais. As teorias, embora baseadas no mesmo tipo de dados exemplificam o fato inevitável de que, às vezes, indivíduos diferentes interpretam de maneira diferente, dados iguais ou semelhantes. O pensamento atual inclina-se para a teoria do fator grupal, como provavelmente mais consistente com os fatos, mas reconhece também, a probabilidade da existência de um fator geral (NOLL, 1965, p. 287).

Gradativamente, com as exigências do avanço do capitalismo, o desenvolvimento científico e técnico da humanidade, as atividades de cunho social como computar informações, pensar projetos, pensar a solução para cura das doenças, bem como a administração de diferentes situações foram se tornando mais complexas exigindo novas habilidades humanas. Teóricos como Joy Paul Guilford (1897/1987), Andrew Laurence Comrey (1949), Robert Sternberg (1949/2015) e Howard Gardner (1943), propuseram modelos para representar no que constituiria a Inteligência, opondo-se ao modelo monolítico.

A ideia proposta era de que as habilidades que se desenvolvem no exercício das atividades apoiam-se na inteligência e, diferentes grupos de atividades exigem diferentes tipos de inteligência e acessam diferentes áreas cerebrais. Nesta direção, a teoria de Howard Gardner (1995), psicólogo e pesquisador da Universidade de Harvard, nos USA, com base na teoria de Thurstone, propôs a teoria das

Inteligências Múltiplas, na década de 1980, a qual foi a mais difundida e divulgada no Brasil.

Gardner (2000) propõe que cada uma das inteligências, deve operar envolvendo um núcleo ou um conjunto de neurônios que podem ser identificáveis. Compara a base neuronal a um sistema de computação, cada inteligência desencadeia ou ativa alguns tipos de informações que podem se apresentar externa ou internamente. Neste sentido, Gardner (2000) propôs sete (7) habilidades básicas organizadas a partir de três grandes eixos, funcionando de maneira integrada: A inteligência como habilidade para criar; A inteligência como habilidade para resolver problemas; A inteligência como habilidade para contribuir em um contexto social. Os grandes grupos propostos por Gardner são:

- ❖ **Inteligência linguística:** Domínio da expressão verbal, habilidade para lidar criativamente com a linguagem oral e escrita.
- ❖ **Inteligência lógico-matemática:** Capacidade de raciocínio lógico e compreensão de modelos matemáticos. Habilidade para a compreensão de cadeias de raciocínios, bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos. Geralmente, tem sido associada à ideia tradicional de inteligência acadêmica.
- ❖ **Inteligência musical:** Domínio da expressão com sons. Habilidade para compor, ouvir música reconhecendo os sons emitidos, ou tocar instrumentos musicais.
- ❖ **Inteligência espacial:** Sentido de movimento, localidade e direção. Corresponde à habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas.
- ❖ **Inteligência corporal cinestésica:** é uma das competências que as pessoas acham mais difícil aceitar como inteligência. Cinestesia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo - movimentos musculares, peso e posição dos membros etc. Refere-se à habilidade de domínio dos movimentos do corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos.
- ❖ **Inteligência interpessoal:** Capacidade de autocompreensão, automovimentação e conhecimento de si mesmo. Habilidade de administrar os sentimentos a seu favor, inclui a habilidade de compreender as outras pessoas.

- ❖ **Inteligência intrapessoal:** Capacidade de se relacionar com outro, entender reações e criar empatia. É a competência de uma pessoa para se autoconhecer e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos, a partir de um conhecimento apurado de si próprio, ou seja: reconhecer os próprios limites, aspirações e medos e utilizar esse conhecimento para ser eficiente no mundo.

Gardner (2000, p. 22) enfatiza que a inteligência envolve um “sistema de significados culturalmente criado, que captura e transmite formas importantes de informação”, citando a música, a linguagem, a pintura e a matemática como exemplos de sistemas simbólicos apropriados culturalmente. Refere-se a uma “capacidade nuclear computacional” que antecipa a existência de um sistema simbólico. Nesse sentido, está colocando a questão da pré-disposição para se apropriar desses sistemas simbólicos, ou mesmo admite que a “inteligência pode prosseguir sem um sistema simbólico”, embora não esclareça o que quer dizer com a palavra “prosseguir” (GARDNER, 2000, p. 22).

O documento Cadernos da TV Escola (BRASIL, 1999, p. 9) endossa a teoria de Gardner e pondera que em cada tipo de sociedade as habilidades de criação, resolução de problemas e planejamento, que mobilizam a inteligência, são utilizadas de maneira única pelas pessoas, para resolver seus diferentes problemas e produzir bens culturais e sociais. Assim, “não há como padronizar, as combinações de inteligência são únicas, tal como as impressões digitais” (BRASIL, 1999, p. 9). Revela, portanto, que o entendimento do desenvolvimento intelectual humano como um processo sócio-histórico, ainda que sobre uma base biológica, já começa a ser mais difundido.

Especificamente no tocante às altas habilidades/superdotação, apesar de essa discussão permear o cenário brasileiro desde 1929, não existe uma definição fechada para tal especificidade, e vários conceitos podem ser encontrados na literatura (PEREZ; FREITAS, 2016). Considerando que o homem é um construto social, não dá mesmo para pensar em um modelo de conceito engessado. Por outro lado, conceituar altas habilidades/superdotação ainda envolve uma complexidade que exige compreender o sujeito na sua individualidade, de acordo com o movimento dinâmico estabelecido em cada momento histórico e social por ele vivido.

No Brasil, uma das precursoras do estudo sobre as altas habilidades/superdotação foi a professora Helena Wladimirna Antipoff (1892/1974), a qual na década de 30 mostrou preocupação com os alunos que apresentavam desenvolvimento superior em relação a seus pares. Num primeiro momento no Rio de Janeiro, logo depois, em Minas Gerais ministrou aulas na Educação do Campo e comprovou que, mesmo apresentando diferentes condições sociais, os alunos destacavam-se pela inteligência.

De acordo com Correia (2011), até a década de 80, acreditava-se que a Educação Especial estivesse voltada ao atendimento dos alunos que apresentavam os diferentes tipos de deficiências. Tal crença ocorria em função da falta de (in) formação por parte dos profissionais.

Na década de 80, em vários países, pesquisas que versavam sobre as altas habilidades/ superdotação estavam sendo gestadas, provocadas pela mudança de paradigmas (PÉREZ; FREITAS, 2016). Até então, no Brasil, o aluno mais brilhante destacava-se e era possível progredi-lo de ano escolar, isto é acelerar sua escolarização, mediante avaliações psicopedagógicas que comprovassem seu avanço, promovendo-o para o ano escolar seguinte.

Após as discussões de Salamanca na Espanha, em 1994, iniciada em Jomtien-Tailândia (1990) uma nova concepção de inclusão, primando pela Educação para Todos começou a ser discutida mundialmente. Dessa maneira, ressaltou-se a necessidade de atendimento para os alunos da Educação Especial. No entanto, tal preocupação voltou-se àqueles que apresentassem principalmente deficiência intelectual, física, auditiva, visual entre outras. Diante da relevância para tal atendimento, pouco se discutiu sobre os alunos com altas habilidades/superdotação, que também pertencem à demanda da Educação Especial.

Novos estudos brasileiros sobre as AH/SD foram surgindo a passos lentos. Porém, ainda atualmente, são considerados escassos, devido à complexidade do tema, principalmente no que tange ao conceito de AH/SD. A literatura atual continua sinalizando para a necessidade de pesquisas neste viés (DELOU; BUENO, 2001; MARQUES, 2010).

Outra concepção de inteligência amplamente considerada no Brasil, voltada à Superdotação foi proposta por Renzulli (2004). Este autor aclara que a literatura sobre superdotados e talentosos, até então, apontava duas finalidades para a oferta de Educação Especial a esses sujeitos:

A primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e auto-realização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente. A segunda finalidade é aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes (RENZULLI, 2004, p. 81).

De certa forma, Renzulli ressalta a importância de que esses jovens talentosos possam contribuir para um avanço nas artes, nas técnicas, ou no conhecimento científico. Ao se tomar como princípio que a escola deve proporcionar a cada um o necessário para o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, pode-se pensar que o investimento necessário à formação desses talentos, para que eles possam ser preparados para contribuírem socialmente de forma significativa, está sob a responsabilidade social da escola.

Diante da relevância do assunto, Renzulli (2004) propôs dois tipos de superdotação, às quais denominou de: Superdotação Acadêmica e Superdotação Produtiva - Criativa. O autor considerou que a superdotação acadêmica seria referente àquela mensurada pelos testes padronizados de capacidade. Envolve a capacidade cognitiva valorizada pela escola tradicional, que focaliza as habilidades analíticas ao invés das habilidades criativas ou práticas. Relata, baseado em pesquisas, que essa superdotação acadêmica pode ser identificada facilmente através de técnicas formais padronizadas, sendo que seus resultados se apresentam em graus variados.

O segundo tipo de superdotação, denominada por Renzulli (2004) de Produtiva - Criativa difere do tipo Superdotação Acadêmica, por tratar dos aspectos voltados ao desenvolvimento das ideias, criação de produtos, além da habilidade para as expressões originais de cunho artístico. “As situações de aprendizagem

concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real” (REZULLI, 2004, p. 83).

Com base em pesquisas envolvendo indivíduos criativos/produtivos, esse autor propõe que para se destacar, é necessário que o sujeito apresente três conjuntos de traços característicos das pessoas com altas habilidades/superdotação: Habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Representou-os em um modelo que propõe a intersecção de três grupos ou anéis denominado Modelo dos Três Anéis ou Modelo Triádico de Enriquecimento:

**Figura 1 – Modelo de três anéis**



Fonte: Reis e Renzulli  
(1997, p. 325).

A **Habilidade acima da média (geral ou específica)** “Caracteriza-se pela capacidade de processar informações, integrar experiências, que resultam em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e engajar-se no pensamento abstrato” (REIS; RENZULLI, 1997, p. 5).

Freitas (2012), refletindo sobre o que seria “habilidade acima da média” esclarece que se pode detectá-la:

[...] tendo como referência um grupo homogêneo de pessoas (por exemplo, alunos de uma mesma turma escolar), da mesma faixa etária e aproximadamente da mesma origem socioeconômica (já que

as oportunidades de expressão das AH/SD são estreitamente vinculadas ao contexto) (FREITAS, 2012, p. 18).

Assim, pode tratar-se de pessoas cujas habilidades destacam-se com mais intensidade, em um grupo relativamente homogêneo, em diferentes áreas de uma maneira geral ou em uma habilidade específica. Essas pessoas apresentam características tais como: vocabulário avançado e boa memória; aprendizagem de forma rápida e fácil, com ampla capacidade para receber e reter informações, fazer generalizações, compreender novas ideias facilmente, fazer abstrações sem dificuldades, perceber rapidamente semelhanças, diferenças e relações entre as coisas, bem como para analisar e tomar decisões (REIS; RENZULLI, 1997). Em artigo publicado em 2014, Renzulli altera o termo “habilidade” para “capacidade” (RENZULLI, 2014).

**O comprometimento com a tarefa** envolve traços que revelam um nível refinado de motivação, levando a pessoa a dedicar uma energia muito grande a um problema específico ou a uma área de desempenho. Perseverança, persistência, trabalho árduo e intensa dedicação prática, autoconfiança e auto eficácia perceptiva, capacidade superior para identificar problemas significativos, fascinação especial com um determinado tema, altos níveis de interesse e entusiasmo, determinação, autocrítica, senso estético, definição de expectativas elevadas, qualidade e excelência no seu próprio trabalho e no dos outros estão presentes nas pessoas com AH/SD” (REIS; RENZULLI, 1997).

### **A criatividade**

“manifesta pelo alto nível de influência de ideias; flexibilidade e originalidade do pensamento; abertura a experiência; receptividade para o novo e diferente mesmo que seja irracional em termos de pensamentos, ações e produtos próprios e dos demais; sensibilidade para detalhes; senso estético desenvolvido; desejo de agir e reagir aos estímulos externo; ideias e sentimentos próprios e pensamento divergente” (REIS, RENZULLI; 1997, p. 9).

Segundo Alencar (2007), Renzulli (2002, 2003) é um dos estudiosos da temática AH/SD, cuja concepção é das mais reconhecidas por fornecer critérios de identificação contribuindo para a implementação de programas de apoio a essa

área, em diferentes países, sendo amplamente utilizada no Brasil. Ivo (2012) e Freitas (2012) também se apoiam na teoria de Renzulli, e assim como Alencar (2007), ressaltam a importância dos aspectos de criatividade, liderança artística e psicomotora, ressaltados por Renzulli, ampliando definições que se apoiavam unicamente na perspectiva acadêmica.

Gregory (1994) traz a ideia de dois tipos de inteligência sendo o primeiro chamado de Inteligência “potencial”, com base no armazenamento de informações; e o segundo, denominado de Inteligência “cinética”, com base em boa capacidade em resolução de problemas. Assim, um aluno inteligente pode agir de duas formas em uma situação: resolver situações problema recuperando as informações arquivadas na memória, ou ainda criar uma situação que não existia para a resolução de tal problema.

Gottfredson (1997) buscou superar a dificuldade para conceituar inteligência, e após uma pesquisa envolvendo 52 autores, sintetiza inteligência da seguinte forma:

A inteligência é uma capacidade mental muito geral que, entre outras coisas, envolve a habilidade de raciocinar, planejar, solucionar problemas, pensar abstratamente, compreender ideias complexas, aprender rapidamente e aprender da experiência. Ela não é meramente apreender o que está nos livros, ou uma habilidade estritamente acadêmica ou uma esperteza para responder a testes. Ao invés disso, ela reflete uma capacidade de ampliar e aprofundar a compreensão do ambiente que nos rodeia – captando-o, dando sentido às coisas, ou descobrindo o que fazer (GOTTFREDSON, 1997, p.13, tradução das autoras)<sup>2</sup>.

Ao conceituar superdotação, Pocinho (2009) concorda que existem inseguranças e controvérsias e ressalta que tal conceito está constantemente em evolução, portanto, não pode ser estático. Envolve habilidades para além da área cognitiva, entendendo que a pessoa superdotada é aquela com:

---

<sup>2</sup> *Intelligence is a very general mental capability that, among other things, involves the ability to reason, plan, solve problems, think abstractly, comprehend complex ideas, learn quickly and learn from experience. It is not merely book learning, a narrow academic skill, or test-taking smarts. Rather, it reflects a broader and deeper capability for comprehending our surroundings - “catching on,” “making sense” of things, or “figuring out” what to do. (GOTTFREDSON, 1997, p. 13)*

[...] elevado desempenho ou elevada potencialidade, em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, talento especial para as artes visuais, dramáticas e musicais, capacidade motora e capacidade de liderança (POCINHO, 2009, p. 1).

Atualmente, aprofunda-se e alarga-se a concepção de inteligência. Entretanto, falar de inteligência ainda é um paradoxo. As tendências da atualidade consideram que a inteligência não se desenvolve ao acaso, nem tampouco o sujeito nasce com ela. Ela vai se construindo a partir de situações sociais e individuais (BRASIL, 1999, p. 8).

Tais afirmações convergem para o que preconiza o método materialista histórico dialético que considera o homem como sujeito histórico, produtor e produto de suas relações sociais. Essa concepção será apresentada em uma seção específica, na qual a aprofundaremos, por ser a que é endossada na presente dissertação, e por partir de uma concepção de sociedade, na qual o objetivo não é privilegiar os mais capazes em detrimento dos demais.

Por ora, definem-se as pessoas com AH/SD, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, como aquelas que apresentam

[...] grande facilidade de aprendizagem que as leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, deve conceber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 39).

Considerando a complexidade da dimensão humana, não há como fechar uma conceituação, nem tampouco um modelo de avaliação mecânico para identificar sujeitos com indicativos de AH/SD. Assim é preciso compreender que a subjetividade humana se constrói nas múltiplas relações estabelecidas. Portanto, há de se considerar os aspectos sociais, culturais e psicológicos do homem em sua

totalidade, isto é, seu desenvolvimento omnilateral, entendendo que esse processo é determinado pelas relações possíveis ao sujeito, as quais se submetem à sua condição de classe social, aspecto que é aprofundado na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Contrapondo à compressão dos teóricos que valorizam a dimensão inata da inteligência, os teóricos da psicologia histórico-cultural, afirmam que o psiquismo é formado socialmente e se desenvolve à medida que o homem estabelece relação/contato com outros homens, no desenvolvimento de suas atividades laborais. Neste sentido, entende-se que a inteligência desenvolve-se socialmente, ainda que envolvendo os componentes biológicos que constituem o corpo humano. A partir do que sistematizam Vygotsky e Luria (1996) é possível traçar um caminho argumentativo.

Ao distinguir a genialidade e talento, Vygotski (1998) afirma que a genialidade apresenta nível superior em relação ao talento, manifestando-se em uma máxima produtividade criadora e tem relevância histórica para a vida social. Ainda, a genialidade pode se manifestar em qualquer área da criação humana: técnica, política, ciência e/ou arte. Já o talento, refere-se mais especificamente ao destaque em determinada área. Tanto no caso dos indivíduos talentosos, quanto na genialidade, o desenvolvimento supera o normal.

Ressalta-se que ainda não há um conceito fechado quanto à genialidade. O sujeito que apresenta genialidade é aquele “cuja contribuição favorece à humanidade por dar início a uma nova fase na referida área” (VYGOTSKI, 1998, p. 9). Ou seja, entende-se que tal contribuição além de ser inédita, é entendida na perspectiva da contribuição social dos produtos dessa genialidade.

## **1.2 A identificação das pessoas com Altas habilidades/Superdotação**

Em 1905, Alfred Binet, com ajuda de seu assistente Theodore Simon publicaram um artigo em que apresentavam um conjunto de testes para medir a capacidade intelectual das pessoas. Vários pesquisadores de diferentes países passaram a trabalhar com esses testes e enviavam seus resultados a Binet, que publicou, ainda, duas versões aperfeiçoadas desse instrumento, em 1908 e 1911 (NOLL, 1965). O objetivo de Binet era descobrir um “método simples, rápido e

preciso, para identificar crianças retardadas e medir o grau desse retardamento” (IDEM, p. 25) termo usado à época para se referir à deficiência intelectual.

Por muito tempo, a inteligência foi conceituada como uma faculdade mental mensurável por meio de testes de “lápiz e papel”, e em muitos dos casos esse pensamento ainda continua. Acreditava-se que os testes de inteligência eram preparados com a finalidade de “quantificar a inteligência”, embora seu objetivo inicial fosse identificar alunos que iam mal na escola, para poder ajudá-los. Com esse objetivo, a partir de um teste com 35 questões linguísticas e lógico-matemáticas, que compunham o teste elaborado por Binet, propunha-se o cálculo da inteligência, que corresponderia a uma divisão da Idade Mental (IM), correspondente ao número de itens que o avaliado acertava, e a idade cronológica (IC) do avaliado, calculada em meses. Dessa forma obtinha-se um Quociente Intelectual, expresso pela fórmula:  $QI = IM/IC$  (em meses) X 100.

Nas primeiras décadas do século passado, Vygotski sentia a necessidade de superar as teorias psicológicas que se pautavam no modelo biológico e propõe uma nova teoria que, voltada também aos aspectos sociais, que considerasse o homem na sua totalidade. Mesmo vivendo pouco tempo, esse autor mostrou uma preocupação com o coletivo daquela sociedade a qual pertencia, fato esse expresso, ao partilhar suas discussões com seus colaboradores no período de 1930. A reforma pensada por Vygotski contrapunha-se à perspectiva burguesa, endossada pelas teorias psicológicas da época, cuja concepção de inteligência padronizada, não levava em conta o contexto histórico e cultural do sujeito. Para o pensamento burguês, o sujeito já nascia com o seu destino traçado, ou seja, entendia-se que o comportamento humano era determinado por características biológicas (VYGOTSKI, 2012).

O método desenvolvido no laboratório por Vygotski, envolvia experimentos, com objetivos e hipóteses, possibilitando a realização de tarefas, o que diferia dos testes convencionais que eram, até então, apresentados. Os experimentos eram planejados de forma a possibilitar que os sujeitos pudessem ampliar ao máximo suas possibilidades de realização. (VYGOTSKI, 2007). O autor considerava que as questões e tarefas que o sujeito realizasse com ajuda também, deveriam ser consideradas como indicativo de inteligência, enquanto, de acordo com a proposta

de Binet, para o cálculo do nível de inteligência, só eram consideradas as tarefas que o sujeito realizava individualmente.

Vygotski, na década de 30 do século passado, indagava por quais meios pode-se determinar a idade cultural de uma criança, afirmando:

Os procedimentos que se utilizam hoje em dia para medir o desenvolvimento infantil e o estado atual de seu diagnóstico só esclarecem superficialmente o problema. É preciso conhecer as primeiras tentativas de mensuração da idade cultural infantil para demonstrar que tais medidas, como qualquer outro índice novo, não anulam nem contradizem em nada as formas fundamentais de estudo do desenvolvimento psíquico da criança, com as quais a ciência trabalha<sup>3</sup> (VYGOTSKI, 1995, p.317).

Ou seja, ainda que não descartasse a contribuição da ciência psicológica tradicional, Vygotski destacou que essa mensuração pouco vale se não se levar em conta os fatores culturais no processo de desenvolvimento psíquico. Ressalta que, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o processo de desenvolvimento psíquico deve levar em conta o desenvolvimento infantil considerando a perspectiva cultural, uma vez que essa teoria propõe esse enfoque científico para compreensão da constituição das habilidades especiais:

Esse enfoque, sem dúvida, nos permite considerar o processo de desenvolvimento infantil de outro ponto de vista, destacar aqueles aspectos que atribuem uma especial importância para o desenvolvimento, tanto da criança normal como do deficiente. A mensuração básica do desenvolvimento cultural está estreitamente vinculada ao enfoque científico das faculdades especiais<sup>4</sup> (VYGOTSKI, 1995, p. 317).

---

<sup>3</sup>Los procedimientos que se utilizan hoy día para medir el desarrollo infantil y el estado actual de su diagnóstico sólo aclaran superficialmente el problema. Es preciso conocer los primeros intentos de medición de la edad cultural infantil para demostrar que tales mediciones, como cualquier otro índice nuevo, no anulan ni contradicen en nada las formas fundamentales de estudio del desarrollo psíquico del niño que maneja la ciencia. (VYGOTSKI, 1931/1995, p.317, Tomo III).

<sup>4</sup> Este enfoque, sin embargo, nos permite considerar el proceso del desarrollo infantil desde otro punto de vista, destacar aquellos aspectos que revisten una especial importancia para el desarrollo, tanto del niño normal como del deficiente. La medición básica del desarrollo cultural está estrechamente vinculada al enfoque científico de las facultades especiales. (VYGOTSKI, 1931/ 1995, Tomo III ,317).

Atualmente, a ideia de medir a inteligência apenas por testes que busquem quantificá-la está sendo superada. Estes testes ainda existem e são utilizados, porém não mais de forma isolada. Objetivando explicar “o fracasso escolar, avaliar candidatos a empregos, justificar determinados comportamentos” (BRASIL, 1999), muitos outros instrumentos foram desenvolvidos a partir dos testes de Binet. Porém, a discussão em torno da inteligência permanece aberta até hoje (IBIDEM, p. 6).

Autores como Vieira (2005), Cupertino (2008), Virgolim (2007) tratam dessa temática, ressaltando a importância e as dificuldades para identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação. Esses autores têm enfatizado a necessidade de atendimento especializado, evitando consequências negativas para essa demanda. Porém, a identificação torna-se um desafio complexo devido à falta de consenso, em relação ao próprio conceito de “Altas habilidades” (POCINHO, 2009; MARQUES, 2010). Segundo Paludo (2013), as pessoas que apresentam AH/SD, fazem parte de um grupo heterogêneo, o que dificulta fechar esse conceito. Consequentemente, o processo de identificação torna-se mais complexo.

Na verdade, se o ensino regular desenvolvesse de forma ampla as potencialidades dos alunos em geral, de fato, não haveria necessidade de um atendimento especial aos alunos com AH/SD, e a questão da identificação dos alunos com AH/SD deixaria de ser tão relevante. Dessa forma, o próprio trabalho pedagógico apoiado na perspectiva da psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, não dá especial relevância à identificação dos alunos com AH/SD, uma vez que deve ser conduzido de forma a que cada aluno possa desenvolver ao máximo suas potencialidades.

Entretanto, tendo em vista que ao pesquisar o Estado do Conhecimento, as pesquisas envolvendo AH/SD, dão especial ênfase ao problema da identificação desses alunos, as retomaremos, nesta seção, com o objetivo de situar o leitor quanto às pesquisas que têm sido realizadas nessa área.

Nesse sentido, buscando refletir sobre a identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas habilidades/superdotação na rede pública estadual, o estudo de Souza (2011) objetivou discutir a ocorrência de matrículas no Ensino Fundamental e Médio nos

anos de 2005 a 2009. Constatou-se, com esse estudo, que o processo de identificação é complexo e está atrelado ao processo de avaliação.

Considerando essa temática relevante, Vieira (2005) analisou o processo de identificação das altas habilidades/superdotação em crianças na faixa etária de quatro a seis anos, apoiando-se na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (REIS; RENZULLI, 1997). Seu foco voltou-se à identificação das altas habilidades/superdotação a partir de um paradigma qualitativo, que se distinguiu pelos componentes afetivo, psicomotor e social além de enfatizar as singularidades e potencialidades, levando em consideração o meio em que os sujeitos vivem. A autora buscava uma concepção de inteligência que evidenciasse suas múltiplas expressões e um entendimento dinâmico dos indicadores que definissem os sujeitos que apresentam essas características.

A partir da análise realizada, Vieira (2005) identificou evidências de altas habilidades/superdotação nesta faixa etária, destacando, como indicadores, comportamentos relativos à categorias: “linguagem, matemática, ciências, música, social, corporal-cinestésico, espacial, artes visual e estilos de trabalho”, pois a inteligência não é um produto pronto e acabado. Realçou a importância de procedimentos de identificação em diferentes situações do cotidiano, de modo a nortear as ações docentes.

Claudia S. Rossi Martins (2006) discutiu a análise e avaliação dos procedimentos de identificação do aluno nos anos finais do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª) séries, com potencial para Altas habilidades/superdotação no Sistema Educacional Adventista. Sua metodologia envolveu três etapas: Identificação pela nomeação do professor (antes e após a capacitação); Identificação pelos colegas de classe; identificação pelo próprio aluno. Para a autora, existem problemas complexos relacionados à identificação dos alunos com Altas habilidades/superdotação devido à carência de instrumentos avaliativos voltados a outros aspectos diferentes dos intelectuais, implicando, assim, na não identificação de indivíduos com sinais de capacidades superiores.

Fundamentada em Guenther (2000) e Alencar e Fleith (2001), Claudia S. Rossi Martins (2006) afirma que deve ser utilizado um conjunto de instrumentos no

processo de avaliação que atenda aos múltiplos critérios, devendo ser de diferentes fontes.

Nesse sentido, a pesquisa de Marques (2010) surgiu diante dos obstáculos encontrados no processo de avaliação dos alunos que chegam à APAE, onde atua como psicólogo. Muitas crianças eram encaminhadas pelos professores para avaliação, com queixas tais como: dificuldade para aprender e para reter os conteúdos, seguidas de outros tantos tipos de “não”, isto é seguidas de outros tipos de aspectos negativos. Todavia, durante o processo de avaliação a partir das entrevistas, atividades lúdicas e psicométricas, observava-se uma discrepância entre o que foi dito e os comportamentos que a criança apresentava. Ao invés de dificuldades na aprendizagem, mostravam criatividade, compreensão, inteligência acima da média em relação às crianças consideradas normais, o que logo descartava a avaliação inicial de deficiência intelectual. Para aprofundar a análise desta questão, Marques (2010) envolveu os professores de segunda, terceira e quarta séries das escolas que ofereciam Ensino Fundamental nos anos iniciais, em um estudo exploratório do tipo “survey” buscando registrar e analisar quantitativamente o número de alunos com indicadores de AH/SD, a partir da identificação docente, em uma amostra representativa da população do município de Jaboticabal (SP). Para coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: uma ficha de identificação, uma ficha de caracterização e um formulário de identificação de indicadores de AH/SD.

Seus resultados indicaram a presença de pelo menos um dos indicadores de AH/SD em 38% das crianças avaliadas (809 crianças em 2148 observadas), foram observados 2760 indicadores, resultado que o autor considera compatível aos encontrados na literatura. Marques (2010) afirma que, ainda que os testes de QI sejam utilizados há quase um século e sejam confiáveis do ponto de vista psicométrico, não são suficientes para afirmar se a pessoa tem Altas habilidades, pois atualmente esse conceito ampliou-se muito, diante da diversidade de características presentes nas pessoas. Reitera, portanto, que os programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação precisam utilizar, no processo de avaliação, instrumentos variados, como os Testes Psicométricos, Escalas de Características, Questionários, Observação de Comportamentos além de

Entrevistas com a família entre outros. Para este autor, a identificação deve ser o primeiro passo, pois é a partir dela que os alunos poderão receber a intervenção correta, através da mediação. Afirma, ainda, que quanto maior for o número de pessoas envolvidas como observadores no processo de identificação, e quanto maior o foco de observação, maior a possibilidade de localizar as pessoas com AH/SD. Desse modo, os testes de inteligência não serão mais as principais ferramentas de identificação.

Sabatella (2005) cita os índices apresentados pela Organização Mundial de Saúde, segundo os quais 2% a 3% dos indivíduos da população apresentariam AH/SD, quando avaliados por meio de testes psicométricos, os quais valorizam apenas o conhecimento das áreas acadêmicas. Entretanto, a autora afirma que esse resultado poderia ser ampliado para 15 a 20% se fossem levados em consideração outros critérios de avaliação como a liderança, a criatividade artística e psicomotora.

A busca por sujeitos com altas habilidades/superdotação, no Brasil, ocorreu a partir da última década do século XX, acompanhando o desenvolvimento das ciências e os movimentos internacionais voltados à inclusão das pessoas com necessidades especiais, articulada às Políticas Públicas de nosso país, as quais estão atreladas, muitas vezes, a programas internacionais (JELINEK, 2013)<sup>5</sup>.

Jelinek (2013) desenvolveu um estudo centrado na linguagem, a partir de um movimento analítico descritivo. Este estudo buscou compreender como vinha sendo discutida as AH/SD nas escolas. Seu diário de campo realizado em 2010 revelou, que no Brasil não são mais utilizados apenas os testes de QI. A autora buscou esclarecer quais os instrumentos utilizados no processo de identificação. Entrevistou professoras de Sala de Integração, apoiando-se nas seguintes questões: Como é feita a seleção dos alunos? Quais são os instrumentos utilizados? Como eles são encaminhados para a testagem da Sala de Integração e Recursos - SIR/AH? (JELINEK, 2013, p. 134). Seus resultados apontaram uma mudança quanto à identificação dos alunos com AH/SD, proposta que inicialmente era focada na

---

<sup>5</sup>Haja vista o interesse da Europa e dos USA em articular-se às universidades com altos financiamentos na área da pesquisa, na busca de inovações com o objetivo de construir massa crítica sob condições adversas. CONRATHS, B.; SMIDT, H. **The Funding of university-based research and innovation in Europe: an exploratory study**. Bélgica: European University Association asbl, 2005.

matemática no âmbito científico – cognitivo, e no desenvolver da pesquisa, passou para o âmbito comportamental relacionado ao social econômico (IDEM, IBIDEM).

A autora revela que, de um modo geral, as instituições e os programas públicos que propõem o enriquecimento educativo às pessoas com AH/SD, apoiam-se em autores como Renzulli, Guenther e Virgolim, e defendem que a avaliação seja pautada em instrumentos múltiplos, de caráter formal e informal, compreendendo o sujeito em sua totalidade.

Quanto aos instrumentos avaliativos para identificação das pessoas com altas habilidades/superdotação, a pesquisa de Ribeiro (2013) buscou evidências de validade em uma bateria para avaliação das pessoas com AH/SD, por ela organizada. A bateria envolvia seis subtestes, sendo quatro de raciocínio (verbal, abstrato, numérico e lógico), um de criatividade figural e outro de criatividade verbal (criação de metáforas).

Esses testes foram aplicados a 588 alunos do 2º. ano do Ensino Fundamental ao 3º. ano do Ensino Médio, para alunos de ambos os sexos, com idade média entre 11,11 anos, sendo 470 alunos do Ensino Regular e 118 participantes do Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades. Os resultados demonstraram que a bateria apresentava evidências de validade. A autora aponta a carência de instrumentos para o processo de avaliação e identificação para esse público. Constatou que poucos são os instrumentos validados para normatizar o processo, além do baixo investimento para essa demanda.

Virgolim (2007) sugere algumas alternativas para identificação de sujeitos com AH/SD: investigar junto aos professores possíveis sujeitos, verificar quais os indicadores de criatividade esses sujeitos apresentam, buscar essas informações junto aos pais, aos colegas de classe, e a professores dos anos anteriores ou outros adultos que conviveram com esse aluno, autoanálise por parte do aluno, escalas de características e listas de observação, e investigação dos interesses do aluno, além de análise dos resultados das produções desse aluno.

Ressaltando a importância do contexto social, Jelinek (2013), afirma que o processo de identificação das pessoas com AH/SD deve materializar-se no ambiente da escola, compreendendo que a constituição da subjetividade ocorre nas relações sociais. A autora investiga jogos de poder-linguagem buscando compreender a

forma como os discursos das AH circulam nas escolas de Rede Municipal de Ensino, e capturam esses sujeitos (JELINEK, 2013). Assim, investiga nas práticas discursivas docentes, o posicionamento da sociedade contemporânea, isto é, como o sujeito com AH/SD se produz no contexto em que circula. Neste sentido sinaliza que a avaliação deve acontecer no contexto escolar, o que exige o preparo dos professores para colocar em prática ações que concretizem o processo de avaliação no interior da escola.

Outro estudo encontrado, Pocinho (2009), traz que há uma controvérsia quanto à idade indicada para realizar o diagnóstico de pessoas com AH/SD. Quanto mais cedo a criança for identificada, menor será a garantia de precisão do diagnóstico. Ainda Pocinho (2009), apoiando-se em Castelló (2005; 1998), aponta três importantes razões relativas a este aspecto: Em primeiro lugar, não é fácil fazer um diagnóstico com precisão envolvendo crianças antes dos 12 -13 anos. Para alguns autores é por volta dessa idade que ocorre a consolidação do processo de maturação e começa a estabilidade em relação a pontuação dos testes. Em segundo lugar, nos primeiros anos de vida é difícil identificar o que pode ser um talento específico, uma superdotação ou até mesmo um desenvolvimento precoce na aprendizagem. Assim, em terceiro lugar, o processo de identificação, deve reunir o máximo possível de informações, mantendo-se objetivo, preciso e com relevância prática, envolvendo pais, educadores, professores e seus pares.

A autora enfatiza, ainda, que não devem ser negligenciados no processo de avaliação de um superdotado:

[...] os aspectos da aprendizagem e da realização mais confinados à personalidade, os aspectos cognitivos e, além disso, é importante conhecer as formas e os níveis de aprendizagem, de treino e de desempenho da criança/adolescente, quer em áreas curriculares, quer em áreas específicas extracurriculares (e.g. sociais, artísticas, desportivas ou mecânicas) (POCINHO 2009, p. 7).

Pocinho (2009) sugere três etapas para o processo de identificação. Na fase inicial utilizam-se testes, aplicados coletivamente para descartar aqueles que não prosseguirão no processo. Depois são aplicados testes individualizados visando a redução do efeito teto (máximo) que às vezes ocorre em alguns testes realizados no

coletivo. Já a segunda fase deverá aprofundar mais o diagnóstico, pois é quando a identificação se confirma de forma explícita. Nessa fase, utilizam-se “[...] de testes estandardizados, nomeadamente de inteligência, escalas de desenvolvimento, provas acadêmicas, ou até, pareceres de especialistas em talentos específicos” (Pocinho, 2009). A fase final é aquela do planejamento do programa, envolvendo atividades no decorrer de determinado tempo, durante as quais os responsáveis devem, além de colocar no programa a pessoa com AH/SD, acompanhar e avaliar a sua execução. Nessa terceira fase o planejamento do programa, requer respeito à individualidade, às habilidades apresentadas, assim como às características pessoais, estilos de aprendizagem, áreas fortes e fracas, interesses e realizações. Para descrevê-la, Pocinho (2009) sintetiza as sugestões de vários pesquisadores:

Esta fase consiste, portanto, numa avaliação contínua das crianças/jovens sobredotados após a sua admissão num programa de intervenção. A este respeito, pode-se considerar que existem diversas medidas interventivas, nomeadamente no campo da educação: currículos destinados aos alunos sobredotados diferenciados do currículo regular [...]; aceleração escolar, ou seja, reduzir o tempo de permanência dos alunos no sistema escolar normal, através de um ritmo mais rápido de aprendizagem [...]; enriquecimento que se refere à implementação de um programa qualitativamente diferente do previsto no currículo regular, com o objetivo de aprofundar e diversificar as aprendizagens [...]; e agrupamento, que consiste em distribuir os alunos em pequenos grupos, turmas ou escolas, para um ensino conjunto, de acordo com o seu nível de habilidade ou preparação académica, em horário parcial ou a tempo inteiro (POCINHO, 2009, p. 7).

Apoiando-se em Oliveira (2007), Pocinho apresenta um amplo rol de instrumentos utilizados ao longo desse processo de avaliação de alunos que apresentam Altas habilidades/superdotação:

[...] provas psicológicas estandardizadas; provas académicas de incidência curricular; escalas para pais e professores; redação de ensaios breves; inventários de criatividade; entrevistas individuais; escalas de autoavaliação; guias de observação da realização; relatos sobre “histórias de aprendizagens” e sobre o passado/presente escolar (e.g. classificações académicas, formas de trabalhar). As medidas mais subjetivas incluem questionários, inventários e informações dos pais e professores, a nomeação por parte dos pares, as autoavaliações e os inventários biográficos. Testes

psicométricos de inteligência e aptidões, testes de criatividade, classificações escolares e testes de rendimento constituem as provas mais objetivas e formais. Os métodos mistos englobam meios como a observação direta dos comportamentos e atitudes, a análise de textos e outros produtos, o registro do discurso interno (*thinking aloud*) e a classificação em concursos artísticos e científicos (POCINHO, 2009, p. 8).

No Brasil, os testes mais utilizados atualmente têm sido as escalas de Wechsler, nomeadamente a Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) e a WPPSI, seguidas da Stanford-Binet Intelligence Scale, versão atualizada do teste original de Alfred Binet. Entretanto destaca-se, com base nas pesquisas relatadas, a relevância de se utilizar uma variedade de instrumentos no processo de identificação dos alunos com indicativos de AH/SD.

### **1.3 Mitos e dificuldade de identificação**

Outro aspecto, focado em diferentes pesquisas, refere-se a mitos que envolvem as pessoas com AH/SD. Fernandes (2014) revela que um mito frequente é considerar que a pessoa surda não possa apresentar AH/SD. Mito este que se acentua, tendo em vista a carência de estudos, como apontado, na área das AH/SD é ainda maior quando se trata das pessoas surdas. Conforme essa autora, as capacidades que se destacariam nos surdos não aparecem em razão do não uso da linguagem oral. Sua pesquisa evidenciou a importância do processo de identificação para pessoas surdas com AH/SD, e revelou a presença de alunos com AH/SD na modalidade Educação Especial, na área da surdez. Constatou que a surdez merece atenção especial, porém não é sinônimo de dificuldade cognitiva. Seu estudo contribuiu, ainda, para mostrar que é preciso atentar-se para as capacidades que podem ser desenvolvidas nos surdos ao invés de focar em seus déficits.

Pode-se afirmar, portanto, que as dificuldades encontradas com relação à identificação, tornam-se maiores para as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, como no caso da deficiência auditiva.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2014) sobre a inclusão escolar envolveu o estudo de caso de um aluno com AH/SD, com 12 (doze) anos de idade, frequentando o 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola regular, em uma

escola pública federal de Brasília. Mostrou que muitos avanços já ocorreram na área das altas habilidades, entretanto permanecem equívocos e mitos, quanto ao discurso e à prática por parte dos profissionais da educação, dificultando a identificação desses alunos. Entre as principais barreiras à inclusão, a autora destaca: o desconhecimento sobre AH/SD, formação docente inadequada, ausência de orientações sobre o fazer pedagógico envolvendo, ausência de diálogo entre a escola e a família, e o limitado apoio do sistema educacional.

Nesse contexto, considera-se que um dos maiores mitos refere-se à equivocada ideia de que as pessoas que apresentam AH/SD poderiam se destacar em todas as áreas do conhecimento, isto é, a crença de que estes alunos sejam excelentes em todas as áreas acadêmicas. Também dificulta o processo de identificação desses alunos a utilização do termo “super”, o qual dá ideia de um desempenho muito superior, como se o aluno superdotado fosse gênio e apresentasse domínio em todas as áreas do conhecimento tirando nota dez em tudo (BISPO, 2001).

Até a década de 1980, existia uma crença de que alunos com Quociente Intelectual (QI) elevado apresentariam dificuldades no relacionamento interpessoal. Entretanto, outras pesquisas questionam essa crença, pois a resiliência é uma das características encontradas em alguns perfis das pessoas com AH/SD, a qual pode manifestar-se precocemente (PALUDO, 2013).

Atualmente, como as características do Transtorno do Espectro Autista são mais conhecidas pode-se diferenciar a questão intelectual da questão do relacionamento social. Ou seja, se um aluno com AH/SD tem dificuldade para relacionar-se, entende-se que essa dificuldade pode estar associada a outro transtorno (CORREIA, 2011).

Fernandes (2014) informa que 25% da população mundial, são talentosos e acompanham as mesmas características de distribuição aleatória para identificação. Este público, encontra-se distribuído no contexto social entre homens e mulheres em todos os segmentos, incluindo portanto, as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Reitera que existem dúvidas quanto ao processo de identificação, “entre o ser ou não pessoas com a AH/SD”, além de tais dúvidas, existe o mito de que o

público das AH/SD, esteja presente apenas nas áreas acadêmicas do conhecimento.

Alunos com altas habilidades/superdotação apresentam um ritmo de aprendizagem diferenciado em relação a seus pares, podendo ser encontrados em um grande número de escolas (NEGRINI; FREITAS, 2008). Entretanto, conforme Perez (2008), a realidade escolar aponta que há resistência de muitos professores em lidar com a diversidade, pois não reconhecem o potencial de seus alunos e nem suas características socioemocionais.

Esses alunos muitas vezes são considerados como aqueles que atrapalham na sala de aula, podendo ser rotulados como alunos-problemas, apresentando as seguintes características: “desadaptação, desinteresse, desmotivação, desatenção, indisciplina, rebeldia, agitação, tiques, cacoetes, desobediência, ausências prolongadas da classe, dentre outras” (CORREIA, 2011, p.17). Ou, ainda, podem ser confundido com alunos que apresentam desvios variados, como a hiperatividade, déficit de atenção, depressão, síndrome de Asperger ou autismo. (PISKE, 2013).

Claudia S. Rossi Martins (2006, p.14) aponta que outra dificuldade para a identificação decorre de não haver uma linha divisória nítida entre o superdotado e o não superdotado. Além disso, refere-se ao relativismo cultural que envolve a categorização sobre o que é superior ou inferior, julgamento conceitual diretamente ligado a aspectos sociais e econômicos, conforme afirma Soares (2004).

A literatura deixa transparecer que estudos sobre altas habilidades/superdotação, geralmente são voltados para a fase da infância e da adolescência. No entanto, ao considerar que o homem é um ser social, entende-se que a vida é uma construção diária. Portanto, a pessoa adulta também se encontra em um processo contínuo de construção e reconstrução. Logo, o adulto também pode ser um sujeito com AH/SD. Nesta direção, Martins; Abrantes e Facci, (2016, P. 2) afirmam que o desenvolvimento humano, depende das condições proporcionadas ao sujeito no decorrer da sua existência.

Compreendo essa realidade, Pérez (2008) comparou 5 adultos identificados com AH/SD, com 5 adultos não identificados, buscando verificar “como a pessoa com AH/SD adulta constrói sua identidade, propondo estratégias educacionais para uma construção sadia dessa identidade” (PÉREZ, 2008, n.p.). De acordo com Perez,

as características da pessoa com A/H permanecem na vida adulta, porém passam a apresentar uma nova dimensão a qual ela classificou em três características renovadas: a moral e a ética, como fios condutores do pensar, do sentir e do fazer; o assincronismo pessoa – sociedade e o assincronismo interpessoal.

Perez (2008) toma como base o conceito de assincronismo proposto pelo pesquisador francês Terrasier, descrito por Prieto Sánchez e Hervas Avilés (2000) e Acereda Extremiana (2000), embora esses autores tenham trabalhado com crianças. O assincronismo infantil, do ponto de vista do funcionamento interno, englobaria três aspectos 1) assincronismo afetivo-intelectual; 2) assincronismo intelectual psicomotor e 3) assincronismo da linguagem e do raciocínio. Quanto ao relacionamento externo da criança, os mesmos autores propõem: 1) assincronismo criança-escola; 2) assincronismo familiar.

Ao retomar esses conceitos, Perez (2008) reflete sobre o assincronismo adulto, propondo 1) o assincronismo pessoa-sociedade, uma vez que não se trata de pessoas que ainda estejam frequentando a escola, mas que podem apresentar um ritmo diferenciado no trabalho, nos ambientes de lazer, enfim em outras instâncias sociais. 2) assincronismo nas relações familiares que Perez (2008) sugere ser denominado assincronismo interpessoal, o qual envolve dificuldades de relacionamento com suas famílias.

Com base nesses conceitos, além de comprovar a validade do instrumento para o processo de identificação que indica AH/SD, Perez (2008) recomenda que os adultos sejam identificados e atendidos em suas individualidades, tanto no âmbito universitário quanto no âmbito laboral, uma vez que não há como propor um perfil homogêneo.

Versando sobre a temática altas habilidades/superdotação no ensino superior, Lima (2011) entrevistou nove professores da UFPR, com 5 a 40 anos de docência e formação diversificada. Objetivou investigar se os professores universitários faziam o reconhecimento e pensavam em estratégias para os alunos com AH/SD. Sua pesquisa apontou divergências entre os professores em relação ao conceito, deixando dúvidas quanto à existência de alunos com AH/SD, além de constatar que os professores desconsideram a necessidade educacional especial de tais alunos, e há escasso número de estudos sobre o assunto no Ensino Superior.

Lima (2011) chama a atenção para o fato de que, a maioria das informações prestadas pelos professores do Ensino Superior, são elementares, não são sistematizadas, dificultando a utilização de procedimentos pedagógicos que possam enriquecer o currículo. Sua pesquisa revela que no Ensino Superior também existem fragilidades quanto à formação docente para o atendimento aos alunos com AH/SD, o que implica na não identificação e em prejuízo à qualidade do trabalho acadêmico realizado com esses alunos. Sugere que as universidades precisam de políticas e programas mais concretos para atender a essa demanda. Evidenciou a necessidade de formação específica voltada para o atendimento a essa demanda em todos os níveis e modalidade de ensino, sinalizando a necessidade de programas que possam materializar esse trabalho, através de projetos estruturados em parceria com diversos setores da comunidade, de modo a proporcionar o desenvolvimento do potencial desses alunos (LIMA, 2011).

Vários autores propõem que a identificação deva ser a primeira etapa a ser realizada para que os alunos com AH/SD possam sair da invisibilidade e receber o atendimento em suas necessidades. Na mesma direção, Cianca (2012), em pesquisa desenvolvida na UEL com 14 docentes, coordenadores dos cursos de Licenciatura, buscou verificar como percebem a área das AH/SD, se reconhecem os alunos com AH/SD em seus cursos e se lhes proporcionam um ambiente diferenciado. Constatou que os alunos mais capazes são considerados pelos professores como estudantes “esforçados”, e não lhes oferecem atividades diferenciadas. As respostas dadas pelos docentes demonstraram falta de conhecimento, pois eram elementares (CIANCA, 2012).

A autora destaca a falta de pesquisas nesta área, e em seu trabalho relacionou possíveis temas que podem ser estudados sobre AH/SD, dentre eles: Adulto superdotado; Criação de programas de identificação e acompanhamento de estudantes com AH/SD na UEL; Contribuição do Conselho Brasileiro de Superdotação – ConBraSD, na garantia de que o tema AH/SD seja abordado nos cursos de licenciatura; Abertura de cursos de licenciatura em Educação Especial em que o tema AH/SD pudesse ser tratado em disciplina específica; Pesquisa sobre quais conteúdos de AH/SD poderiam ser tratados nesses cursos de licenciatura, a partir de investigações junto aos estudiosos da área; Desenvolvimento de projetos

de pesquisas sobre AH/SD, nas universidades; Reaplicabilidade dessa pesquisa em outras universidades, tanto no estado do Paraná quanto em outros estados. (CIANCA, 2012, p. 112).

Ainda, a pesquisa de Cianca (2012) constatou os seguintes mitos: esses alunos destacar-se-iam em todas as áreas do conhecimento, teriam capacidade superior somente aqueles que possuíssem QI excepcional, seriam alunos diferentes ou teriam dificuldades de relacionamento.

Outro mito ainda presente na atualidade, em relação às pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação, é que aprenderiam sozinhos, e dessa forma não necessitariam de Atendimento Educacional Especializado (MARQUES, 2010). Esses mitos acabam por atrapalhar a identificação dos alunos com AH/SD.

Outra situação advinda da falta de identificação, relaciona-se às características intelectuais, socioemocionais e comportamentais, que diferenciam os alunos com AH/SD das demais pessoas, tornando-os vulneráveis à possibilidade de sofrer *Bullying* como revela a pesquisa de Peterson e Ray (2006). Nessa pesquisa, 67% em uma amostra de 432 alunos talentosos da 8ª série de 16 distritos escolares em 11 estados dos Estados Unidos, relataram ter sido alvo de xingamentos, empurrões, socos e violência física na escola.

A pesquisa realizada por Dalosto (2011, p. 94) envolveu 118 alunos com AH/SD, que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com AH/SD da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Cerca de 91% (90,7%) cursava predominantemente os anos finais do Ensino Fundamental em escolas da rede pública, sendo 62,7% do gênero masculino e 37,3% do gênero feminino, com idades variando de 10 a 20 anos e média etária de 13,9 anos. A autora constatou que 54,3% já foram vítimas de *bullying*. Conclui ressaltando a importância do trabalho para prevenção contra o *bullying* no interior da escola. Compete à escola proporcionar mais espaços voltados para as atividades de cultura e lazer, que propiciem o fortalecimento dos vínculos emocionais e uma convivência saudável, ajudando assim, os alunos a superarem as experiências negativas.

As pesquisas de Sabatella e Cupertino (2007) e Silva (2014) ressaltam que se houvesse maior investimento na formação de alunos com AH/SD, melhor seria o “aproveitamento de capital humano superior, evitando o desperdício das

capacidades elevadas no Brasil” (SILVA, 2014, p. 86). Esses talentos poderiam estar contribuindo de forma significativa nas áreas científicas, técnicas ou artísticas. Contudo, não basta apenas identificá-los. Os alunos com altas habilidades/superdotação precisam do atendimento educacional especializado, que lhes propicie condições para se desenvolverem cultural, tecnológica e cientificamente (RIBEIRO, 2013). E mais, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, é justamente competência da escola propiciar condições para que cada aluno, com ou sem AH/SD desenvolva ao máximo suas possibilidades.

Reis (2008) realizou um estudo objetivando identificar os fatores relacionados à sub-representação feminina, nas diferentes áreas em um programa de atendimento às AH/SD, mantido pela Secretaria da Educação do Distrito Federal, durante os anos de 2003 a 2007. O programa desenvolvia atividades de acordo com os seguintes componentes curriculares: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Música. Assim selecionou a área com menor representação feminina nas Salas de Recurso do Programa e buscou refletir sobre os critérios utilizados para identificar as AH/SD e suas implicações, entrevistando oito professores do ensino regular e oito profissionais da sala de recursos.

Reis (2008) constatou que a indicação feita pelos profissionais do Ensino Regular tende a ser influenciada por estereótipos, embora as semelhanças entre os gêneros tenham sido maiores do que as diferenças. Ainda que o gênero não se apresentasse como fator para separar os alunos com AH/SD nas Salas de Recursos Multifuncionais, o número maior de meninos do que de meninas, em certas áreas, revela a presença desses estereótipos na “porta de entrada” do programa, os quais deveriam ser discutidos, na busca de uma percepção igualitária entre os gêneros. Os dados obtidos por Reis revelaram que a formação para professores, continua fragilizada e automaticamente interfere no processo de identificação e no processo ensino e aprendizagem do alunado com AH/SD. Assim, sugere mudanças em relação às práticas pedagógicas, mudanças no currículo, visando adequar e respeitar as diferenças entre os meninos e meninas, em especial dos superdotados talentosos, na tentativa de romper com os estereótipos socialmente construídos, além de considerar as áreas de interesses e estilos próprios de cada um.

Castro e Abramovay (2004), Baudelot e Establet (2006) afirmam que, culturalmente, as mulheres eram preparadas para desempenhar atividades domésticas, enquanto que ao homem tem-se atribuído o provimento da família e da casa. Embora na realidade as mulheres estejam lutando para a superação dessa desigualdade, e na prática a situação do provimento tenha se alterado, prevalece o preconceito de que o homem está no comando. É comum também o homem não aceitar o crescimento profissional da mulher e, dessa forma, surgem conflitos que muitas vezes levam até à separação de casais. Isso reforça que os potenciais femininos são desvalorizados.

Para alguns autores, enquanto não se ampliarem as possibilidades de identificação dos alunos com AH/SD, e não lhes forem fornecidas condições para que possam se desenvolver, o desperdício de talentos continuará (SILVA, 2014; MARQUES, 2010; VIRGOLIM, 2007; VIEIRA, 2005; PEREZ; FREITAS, 2009/2011). Entretanto, para outros autores como Jelinek (2013) e Piske (2013) o problema não está apenas na identificação e no desperdício de talentos específicos, mas no desperdício do grande grupo de brasileiros que passa pela escola sem desenvolver ao máximo suas potencialidades.

Concorda-se com a identificação dos alunos com AH/SD, num primeiro momento. Porém não com a intenção de colocá-los como objeto para favorecer a classe hegemônica, atuando como mão-de-obra “de ponta” nas grandes multinacionais, como convém ao atual sistema neoliberal, que na sua organização, prima pelo recrutamento e utilização do sujeito, para dele extrair o potencial de modo que venha favorecer o próprio sistema. Ao analisar o discurso neoliberal, fomentado pelo discurso da sociedade capitalista, Jelinek contrapõe-se à identificação e avaliação dos alunos com AH/SD para submetê-los ao Estado, e destaca que esse processo:

Não deixa de ser uma ação normalizadora, bem como, tem como alvo o governo dos indivíduos [...]. A identificação dos sujeitos portadores de altas habilidades se justifica uma vez que o investimento nos ‘cérebros’ pode ser vista como uma política de governo que, a longo prazo, beneficia o Estado. Tal aspecto está entrelaçado às questões do assujeitamento dos indivíduos e ao que entendemos como governabilidade ou, em outras palavras, o autogoverno dos sujeitos livres (JELINEK, 2013, p. 70-71).

Na mesma direção, Virgolim (2007) defende a ideia de que a escola não deve focar na identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, e sim proporcionar a todos possibilidades para desenvolverem as diferentes habilidades, ao longo da trajetória escolar. Para essa autora,

A missão das escolas deveria ser de encorajar as produtividade criatividade e intensificar a qualidade de experiências de aprendizagem para todos os estudantes e não só para os que se destacam por suas capacidades superiores. Assim sendo, a sua meta não seria, *a priori*, identificar e separar o grupo de superdotados daqueles que não o são, mas sim prover cada aluno, com as oportunidades, recursos e encorajamento necessários para atingir seu potencial máximo, de forma inclusiva (VIRGOLIM, 2007, p. 17 -18).

Assim, o olhar da escola para os alunos que apresentam Altas habilidades\superdotação, deve ser semelhante aos olhar para os demais alunos que apresentam ou não necessidades educacionais especiais, respeitando sempre as suas individualidades, e dando-lhes condições para desenvolverem ao máximo suas potencialidades. Quando os profissionais da educação tiverem essa consciência, a emancipação humana estará mais próxima. Sem essa consciência a identificação pela identificação poderá apenas servir à ótica neoliberal e ser usada para favorecer tal sistema.

Ao proporcionar que o alunado com AH/SD tenha uma educação que atenda às suas necessidades, no viés da emancipação, esses sujeitos poderão contribuir também para a emancipação da humanidade. Contudo, mesmo que identificados, se a educação proporcionada for alienada, possivelmente servirão à lógica do sistema social vigente.

Portanto, andar na contramão dessa vertente, significa uma educação para além do capital, que requer formação adequada dos profissionais, quer seja formação inicial ou continuada.

## SEÇÃO 2

### 2. O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL

L. S. Vygotski propôs uma nova forma de ver a psicologia, propondo a psicologia histórico-cultural que, se apoiando no materialismo histórico - dialético buscou superar a psicologia multifacetada, vigente no final do século XIX e início do século XX. A psicologia até aquele momento, ou investigava aspectos fragmentados do funcionamento psíquico ou baseava-se em experimentos com animais de laboratório; tratava-se de uma psicologia natural e a-histórica. Natural por considerar apenas o aspecto biológico e por isso mesmo, desconsiderando que o desenvolvimento é um processo cultural e histórico. Assim, Vygotski propôs uma psicologia histórico- cultural que considerasse o homem em suas múltiplas relações. Essas considerações percorreram

O caminho de uma luta incessante orientada para a assimilação criadora do marxismo-leninismo e contra as concepções idealistas e mecanicistas biologizantes, que tomava ora um rosto, ora outro. Seguindo uma linha oposta a estas concepções havia que preservar-se quer do isolacionismo científico quer da adoção de posições duma das escolas psicológicas em presença. Compreendíamos todos que a psicologia marxista não é uma tendência particular, não é uma escola, mas uma nova etapa histórica que representa o princípio de uma psicologia autenticamente científica e consequentemente materialista (LEONTIEV, 1978, p.10).

Leontiev destaca, portanto, que não se trata de uma teoria psicológica, mas de uma nova etapa histórica, que marca uma outra concepção da psicologia, como ciência baseada nos princípios do Materialismo Histórico Dialético.

A discussão ora iniciada volta-se ao desenvolvimento do psiquismo humano, no entanto, para chegar a compreendê-lo, em sua evolução histórica, vários estudos foram realizados. De acordo com Luria (2012) as discussões relacionadas ao funcionamento do cérebro e do desenvolvimento da consciência, sempre permearam o campo da filosofia e da psicologia, no entanto, nas últimas décadas tais discussões se ativaram de forma mais intensa. Além de se constituírem em

objeto de muitas pesquisas, tem sido tema de discussão em muitos eventos internacionais, não só na área da psicologia, mas também no campo da fisiologia e da neurologia.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento é complexo e ocorre por meio da apropriação da cultura. Um dos caminhos para estudar o desenvolvimento do psiquismo, nessa perspectiva, consiste em retomar o estudo da evolução do homem, ou seja, fazer um estudo filogenético, buscando verificar como o intelecto dos animais diferencia-se do intelecto humano.

O intelecto da maioria dos mamíferos está no estágio perceptivo, apenas alguns mamíferos mais desenvolvidos alcançam um nível mais alto de intelecto, que se caracteriza por apresentar “atividade extremamente complexa e formas de reflexo da realidade também complexas (LEONTIEV, 1978, p. 53). Entretanto o intelecto animal é qualitativa e totalmente diferente da razão humana, a qual decorre da

Atividade do trabalho que é social por natureza, [...] o essencial, quando de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio histórico (LEONTIEV, 1978, p. 73).

Para os autores soviéticos, a passagem à humanidade refere-se ao salto qualitativo dos ancestrais antropóides ao homem, o qual se tornou possível graças ao intercâmbio com a natureza por meio do trabalho social, necessário para satisfazer as necessidades humanas vitais. Dessa forma, o trabalho é intencional, tendo por finalidade prover o sustento, dando condições para que o homem se mantenha vivo.

Embora os estudos da psicologia histórico-cultural tenham abordado a questão filogenética, essa perspectiva não será aprofundada na presente discussão. Ressaltar-se-á o fato de que, a partir do ponto em que a espécie humana se constituiu como tal, as leis que determinavam o desenvolvimento do psiquismo

deixaram de ser as leis biológicas, passando a leis sócio históricas (LEONTIEV, 1978).

Assim, além da perspectiva filogenética, a psicologia histórico cultural busca compreender a constituição do psiquismo refletindo sobre sua sociogênese. Não sendo o trabalho uma ação neutra, mas que provoca o desenvolvimento das funções psíquicas, possibilitando a tomada de consciência. Ou seja, é a necessidade de realização da atividade pelo sujeito que provoca a transformação do reflexo psíquico inconsciente em reflexo consciente.

Dessa maneira, a consciência forma-se mediada pela “articulação da via funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduzindo ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral possibilitando ao homem suas condições de existência” (MARTINS, 2013, p. 28). Portanto, as ações desempenhadas pelo sujeito no trabalho coloca-o em um processo articulado ativo, o que possibilita vencer cada vez mais a complexidade que envolve a compreensão do mundo que o cerca.

Pesquisas desenvolvidas por vários neurologistas e fisiologistas e outros pensadores, defendiam a ideia de que a consciência seria um mecanismo interno do cérebro e a definiam como realidade primária, diferenciando-se assim, do que preconiza a psicologia histórico-cultural. Há de se considerar que as teorias da neurofisiologia e da fisiologia contribuíram de forma significativa para o estudo do desenvolvimento e da atuação do cérebro. Todavia, tais pesquisas não apontavam solução para o problema de qual seria a base cerebral da atividade consciente. Ou seja, não descobriram como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por entenderem a consciência como um estado primário, com suas raízes fundadas apenas nos aspectos biológicos (LURIA, 2012, p. 192).

A teoria idealista clássica definiu a inteligência como uma experiência do “ego” ou dom primário, que o sujeito já trazia consigo ao nascer. A psicologia histórico-cultural propõe outra forma de pensamento, por acreditar que o homem é um ser social e que seu desenvolvimento está atrelado as interferências do meio.

A consciência nunca foi um “estado interior primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva; mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa,

com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico (LURIA, 2012, p. 194).

Dessa maneira, a filosofia marxista a qual foi o ponto de partida para Vygotski, apresenta uma concepção filosófica que difere das demais ao afirmar que a consciência “é a vida tornada consciente”, sendo sempre significativa e subjetiva em suas características (LURIA, 2012, p. 195). Portanto, a consciência é o próprio reflexo do mundo e não são os processos internos e nem as estruturas receptoras que se refletem na consciência.

A psicologia histórico-cultural afirma que a consciência desenvolve-se por meio da atividade externa. Não sendo o trabalho uma ação neutra, provoca o desenvolvimento das funções psíquicas, possibilitando a tomada de consciência. Ou seja, é a necessidade de realização da atividade do sujeito que provoca a transformação do reflexo psíquico inconsciente em reflexo consciente.

Em síntese, a consciência humana envolve o reflexo psíquico superior, processo que se articula com a linguagem, e desenvolve-se nas relações que o homem estabelece com o meio social tendo como base o trabalho que é a categoria central.

Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que malgrado toda semelhança o supera de longe em tamanho e em perfeição (LEONTIEV, 1978, p.76).

Leontiev (1978) apoiado em Marx, afirma que a linguagem é a consciência prática dos homens, que opera sobre a realidade circundante. Portanto, a consciência é inseparável da linguagem. A linguagem como consciência humana, se efetiva no processo laboral. Desse modo, considera-se que a consciência é o produto da coletividade:

A linguagem é tão velha como a consciência, a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para outros homens, portanto [...] o nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa (LEONTIEV, 1978, p. 92).

Dessa forma, a transformação do ser orgânico em social (homem) ocorreu a partir da evolução complexa do sistema nervoso central, por meio da influência do trabalho e da apropriação da linguagem, possibilitando a formação da consciência. Leontiev (1978a, p. 79) afirma que “a imagem do psiquismo se expressa como a subjetividade do mundo objetivo refletindo a realidade”, e que a consciência é especificamente de origem humana.

A consciência não ocorre com a exclusividade do mundo interno, mas envolve a expressão do ato psíquico, pela linguagem ou outras formas culturais, na experiência vivenciada pelo indivíduo nas relações estabelecidas com os outros homens e com o mundo (MARTINS, 2013, p. 29).

A consciência humana distingue a realidade objetiva de seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo (LEONTIEV, 1978, 75).

Segundo Leontiev (1978), o psiquismo se manifesta na atividade de duas maneiras. A primeira forma de sua existência é a objetiva e a segunda é subjetiva. A forma objetiva pode ser explicada na sua concretude apresentada no mundo externo, enquanto a subjetiva ocorre de maneira peculiar no mundo das ideias, na síntese construída na individualidade do sujeito. Contudo, uma está atrelada à outra. Nesta lógica, a materialidade externa concreta é necessária para estabelecer a relação com o “concreto pensado”, que consiste na compreensão do concreto após sucessivas e articuladas análises.

A consciência, por ser especificamente humana, é a categoria central no estudo do psiquismo, sendo que a atividade material possibilita sua representação, constituindo a imagem subjetiva do mundo objetivo. A perspectiva materialista histórica dialética, considera que teoria e a prática estão intrinsecamente articuladas. Como reitera Vázquez (1997), a teoria está para a práxis assim como a práxis está

para a teoria, pois a práxis é a ação transformadora do homem sobre o mundo, quando sustentada pela reflexão teórica, portanto, nem toda atividade prática é práxis, uma vez que a práxis exige a ação pensada ou a teoria, como reflexão sobre a prática. Assim, quando o sujeito realiza uma atividade de forma mecânica, desarticulada da consciência, não se trata de práxis. Nesta perspectiva materialista, segundo Bottomore, Marx explica que a práxis é a ação geral do homem, que se refere à:

[...] à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis” (BOTTOMORE, 2013, p. 460).

A relação entre teoria e prática se explica na medida em que a atividade objetiva torna-se subjetiva resultando no produto chamado consciência. Vázquez (1997) esclarece que essa relação apresenta diferentes níveis, de acordo com as exigências do trabalho que está sendo executado, podendo constituir-se em uma práxis criadora, reiterativa, espontânea ou reflexiva. A práxis criadora possibilita encontrar novas soluções na busca de compatibilizar o planejado e o realizado, é inovadora. A práxis reiterativa utiliza modelos já estabelecidos para a solução do problema, ou seja, reproduz algo já estabelecido, opera por imitação. Na práxis espontânea há pouca consciência, dessa forma, traz pequena contribuição para o desenvolvimento psíquico. Já a práxis reflexiva envolve um elevado grau de consciência, tendo assim, caráter transformador. O acesso à práxis constitui-se em um processo que dependerá das atividades mediadoras (VÁZQUEZ, 1997).

Destarte, a imagem psíquica é elaborada a partir do contato prático com os objetos, em um processo não linear, reafirmando-se, assim, a íntima relação entre o trabalho e a consciência. Estando imerso na cultura construída pelos homens em um processo histórico, cada ser humano vai se apropriando dos signos que o envolvem, por meio de suas atividades mediadas. Dessa maneira, essas atividades práticas externas tornam-se internas, quando o sujeito delas se apropria,

construindo conceitos através dos signos. Compreende-se desta maneira, que é nesse movimento dialético que se desenvolve o psiquismo, num processo lento e contínuo em diferentes níveis.

Portanto, para satisfazer suas necessidades vitais, o homem se relaciona com a natureza e por meio da atividade desenvolve suas potencialidades, de modo a favorecer também o desenvolvimento dos processos mentais complexos que dão origem ao psiquismo.

Esses processos mentais complexos constituem as funções psicológicas superiores afetivo-cognitivas, tais como sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento.

A **sensação** é a mais elementar das funções, graças à qual os estímulos são captados, tendo em vista a construção da imagem e de seus componentes, a serem unificados por meio da percepção, a quem compete a formação da imagem unificada do objeto (MARTINS, 2011, pp. 45-46).

Vygotski (1995, p.266) descreve como, a partir das primeiras sensações captadas pelos órgãos sensoriais, de maneira fragmentada, pouco a pouco o bebê vai agrupando essas imagens que “mais tarde constituem grupos e finalmente, a criança chega a perceber o mundo”. Essa é uma das primeiras manifestações da criança em resposta às necessidades que a leva a evoluir de ações meramente biológicas em direção a processos mentais superiores.

As crianças respondem inicialmente a reflexos incondicionados, e aos poucos vão aprendendo novas respostas, ainda ligadas ao Sistema Nervoso Autônomo e gradativamente ao Sistema Nervoso Central. Assim, a **percepção** vai se desenvolvendo, à medida que aos reflexos incondicionados acrescentam-se reflexos condicionados e, posteriormente, as aprendizagens sociais mais complexas. A aprendizagem de novas respostas é decorrência de situações estimuladoras cada vez mais complexas.

Portanto, a **percepção** é resultado da articulação entre as sensações inicialmente fragmentadas, que possibilitam à criança, pouco a pouco, representar o

mundo no pensamento. Quanto a essa representação psicológica, Luria enfatiza que:

Toda atividade mental humana organizada possui algum grau de direção e de seletividade. Entre os muitos estímulos que nos atingem, só respondemos aqueles poucos que são especialmente fortes ou que parecem particularmente importantes e correspondem aos nossos interesses, intenções ou tarefas imediatas (LURIA, 1981 p. 223).

A **atenção** é a função que ocorre neste processo de captação que resulta da percepção.

O caráter direcional e a seletividade dos processos mentais, base sobre a qual se organizam, geralmente são denominados atenção em psicologia. Com este termo designamos o fator responsável pela escolha dos elementos essenciais para a atividade mental, ou o processo que mantém uma severa vigilância sobre o curso preciso e organizado da atividade mental (LURIA, 1981 p.223).

De acordo com Luria (1991), o reflexo psíquico consciente é aquele proporcionado pela atividade orientada, provocado pelo estímulo. Neste sentido a atenção do sujeito depende da organização estrutural dos estímulos.

O caráter seletivo da atenção humana é determinado por, pelo menos, dois grupos de fatores. Num primeiro momento, os estímulos externos chamam a atenção pela sua intensidade, ou seja, os estímulos mais intensos captam a percepção do sujeito, o qual se volta para esse objeto de interesse, estabilizando sua atenção. O segundo grupo de fatores que interfere no processo seletivo da atenção, é a novidade ou a diferença em relação a outros estímulos (LURIA, 1991, p. 2). Quando há um equilíbrio entre os estímulos externos, em relação à intensidade ou ao seu caráter de novidade, a atenção é instável, oscilando entre os estímulos.

Pode-se dizer que a consciência psíquica é ativada quando os estímulos externos apresentam alterações em seu volume e intensidade. Portanto, quando a

atenção flutua indistintamente entre os estímulos, a consciência psíquica não está ativada.

Alguns alunos apresentam dificuldades com relação a direcionar e manter o foco da percepção em determinadas atividades ou situações. Dentre eles pode-se destacar o aluno com altas habilidades/superdotação, pois uma de suas especificidades é o elevado interesse por determinadas áreas do conhecimento, as quais podem extrapolar as áreas acadêmicas. Trata-se, portanto, de observar para quais áreas o foco da atenção desses alunos dirige-se. Esses, assim como os demais alunos precisam ser compreendidos em suas múltiplas dimensões, pois apresentam necessidades específicas, as quais demandam um olhar diferenciado e um Atendimento Educacional Especializado que lhes permitam desenvolver o conjunto das funções psicológicas superiores, pertinentes ao gênero humano. Nesse sentido, a atenção precisa ser muitas vezes regulada por meio das ações pedagógicas, no contexto da educação formal, levando em conta os fatores reguladores propostos por Luria.

A atenção auxilia no processo de regulação da memória humana, pois é na memória que são arquivadas as lembranças desde a mais tenra idade, assim como a soma resultante das experiências culturais vivenciadas ao longo da vida humana. Desse modo, Luria (1991, p. 39) definiu a **memória** como:

[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios (LURIA, 1991, p. 39).

Assim como as demais funções psicológicas superiores, a memória é complexa, pois “os fenômenos da memória podem pertencer igualmente ao campo das emoções e ao campo das percepções, ao reforço dos processos motores e da experiência intelectual” (LURIA, 1991, p.99). Portanto, fazem parte da memória as capacidades, as habilidades, assim como os conhecimentos que o homem armazena. É interessante o destaque dado por Luria inclusive à memória motora,

isto é às ações que o homem desempenha com seu corpo, uma vez que o mais comum é relacionar a memória principalmente a atividades cognitivas.

Ainda, Luria (1991, p. 78) esclarece que:

[...] o homem memoriza antes de tudo aquilo que está relacionado com o fim de sua atividade [...] contribuindo ou obstaculizando esse processo. Aquilo que [...] motiva a reação orientada, torna-se dominante e é memorizado, não se observando nem se conservando na memória os detalhes secundários que não tem relação com o objeto principal da atividade (LURIA, p. 78).

A linguagem constitui-se em outra função psicológica que, assim como as demais, necessita da mediação para ser desenvolvida, tendo tanto o papel de comunicação, quanto contribuindo na formação da consciência (LURIA, 2001). Para esse autor a “linguagem humana é um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas”. Essas possibilidades são específicas do homem, enquanto que os animais não possuem as mesmas características, portanto, o que eles manifestam é uma “quase linguagem”. Desse modo,

Quando o homem diz “pasta”, não somente designa uma coisa determinada, também a inclui em um determinado sistema de enlaces e relações. Quando o homem diz “marrom”, se abstrai desta pasta, separando apenas sua cor. Quando diz “está”, abstrai o objeto e sua cor e assinala sua posição. Quando o homem diz “esta pasta está sobre a mesa” ou “esta pasta está perto da mesa”, expressa uma relação entre os objetos, dando uma informação completa (LURIA, 2001, p. 25).

A “linguagem” dos animais, somente expressa e transmite o estado afetivo por meio do sinal que é a própria transmissão deste estado. Enquanto que a palavra humana é considerada o elemento principal da linguagem, pois é por meio dela, que a experiência humana é codificada, além disso, também designa as coisas de forma individualizada nos sistemas. Portanto, a fala articula-se ao pensamento, e expressa relações estabelecidas no conjunto do sistema de códigos desenvolvido pelo homem

que, por esse meio, é capaz de transmitir todo tipo de informação e expressar ações práticas, mesmo quando fora do contexto (LURIA, 2001, p. 25).

A linguagem desenvolve-se, portanto, na medida em que o sujeito identifica os signos que circulam ao seu redor, e se apropria desses signos que se transformarão nos significantes que lhe possibilitarão pensar e falar, os quais têm um sentido pessoal, ao mesmo tempo em que se articulam a um significado social.

Dessa maneira, o psiquismo humano, envolve processos de grande complexidade que ao serem transformados pela linguagem, conduzem o sujeito à atividade consciente voluntária. Ou seja, o sujeito passa se apropriar da cultura do mundo. Ao estudar a estrutura da consciência, e a capacidade do homem em buscar a superação dos limites em relação aos reflexos imediatos e sensoriais da realidade, além de refletir sobre as abstrações complexas, Luria afirmou que “o reflexo abstrato e generalizado do mundo e o pensamento abstrato realizam-se com a estreita participação da linguagem”, que se constitui como um complexo sistema de códigos desenvolvidos socialmente ao longo da história da humanidade (LURIA, 2001, p. 26-27).

Em síntese, a **linguagem** é uma especificidade do gênero humano que possibilita a representação cognitiva da realidade imediata. Com o desenvolvimento, a realidade imediata pode ser superada possibilitando a “construção de ideias, que são a rigor, os conteúdos do pensamento” (MARTINS, 2011, p. 47).

Embora o pensamento e a linguagem caminhem juntos, ambos não coincidem. Martins (2011) declara que a comunicação é finalidade número um da **linguagem**, enquanto que a função primária do **pensamento** é regular o comportamento. Apesar da conexão entre o pensamento e linguagem, Vygotski (2001) explica que o desenvolvimento ocorre “na medida em que a comunicação passa a demandar o pensamento e ele a manifestar-se por meio da linguagem”. Luria (1981) esclarece que,

[...] a organização léxico-semântica do ato de falar,[...] exige domínio do código léxico-morfológico da linguagem para possibilitar a conversão de imagens ou conceitos em seus equivalentes verbais, o que em si mesmo se compõe da simbolização radical (ou categorização objetiva) da fala e a função de sua generalização ou “significação”, ou, em outras palavras, a função de incorporação de qualquer coisa que precise ser designada em um sistema concreto

de conexões baseadas em critérios morfológicos ou semânticos (LURIA, 1981, pp. 270- 271).

De acordo com os estudos realizados por Luria, o pensamento se concretiza na análise da situação direta, auxiliado pela linguagem permitindo ao homem analisar, distinguir e relacionar situações importantes e planejar a resolução de tarefas. É nessa relação que pensamento prático se aproxima do pensamento verbal-abstrato, por meio dos objetos perceptíveis, apontando as possibilidades de resolução dos problemas. Para que sua ideia fique mais clara, Luria exemplifica:

O pensamento de um construtor, que resolve uma tarefa prática de construção, processa-se com a mesma orientação interna na condição da tarefa, com a mesma discriminação dos componentes mais importantes e construção do plano (estratégia) de ação que o pensamento de um físico ou lógico que resolve uma complexa tarefa abstrata (LURIA, 1994, p.9).

A partir dessa explicação é possível compreender que é na relação direta com os objetos, que acontece o pensamento prático, por meio do contato com a imagem do objeto no mundo real. Mas, ao mesmo tempo, com o auxílio da linguagem o homem distingue as relações mais importantes em sua atividade, analisa-as e planeja sua execução. Assim, o pensamento prático direto se articula ao pensamento lógico verbal- abstrato.

Em relação à generalização e a abstração, pode-se dizer que são aliadas. Desse modo o homem precisa superar diferenças existentes naquilo generalizado por ele. Tal generalização permite identificar as propriedades gerais dos objetos e fenômenos, e possibilita a transposição para outras situações semelhantes. A comparação se torna possível pela análise que estabelece as diferenças e semelhanças entre os fenômenos e objetos. O produto da análise e generalização, que é possibilitado pela abstração envolve a representação mental que ocorre por meio dos conceitos já apropriados a partir da imagem real (MARTINS, 2011 p.48).

Outra função psicológica superior frequentemente citada como características das pessoas com AH/SD é a criatividade. Freitas (1996), refletindo sobre a criatividade, afirma que:

Os processos criadores existem desde a tenra infância e se desenvolvem a partir de elementos tomados da realidade. A atividade criadora da imaginação se encontra, pois, em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. É nessa perspectiva que a criação é compreendida por Vygotski como uma reelaboração criadora do antigo com o novo. A obra criadora se constitui num processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apoia nos precedentes. Dessa maneira, toda invenção, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. A obra criadora partirá de níveis já alcançados antes e se apoiará em possibilidades que existem fora de seu criador (FREITAS, 1996, p. 77).

Enfim, as funções acompanham os sujeitos desde o nascimento, porém seu desenvolvimento não ocorre apenas com a passagem do tempo, depende das articulações no contexto social em que o sujeito se encontra, isto é, depende das atividades que lhe forem oportunizadas. Elas se desenvolvem na “captação, do real, imagem, signo, palavra, ideia, num trânsito contínuo de superação” (MARTINS, 2011, p. 47), que ocorre por meio da prática social mediada.

O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores decorre da apropriação do que está sendo produzido em cada época, portanto, esses processos psicológicos desenvolvem-se ficando mais complexos pela interiorização resultante das relações sociais, em um movimento dialético entre a atividade humana objetiva externa, as internalizações dela resultantes, as novas objetivações e assim por diante. Nesta direção, Martins (2013) ressalta que é no processo de formação do psiquismo aliado à atividade humana que a consciência é regulada. Conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psicológicas, possibilita por sua vez o desenvolvimento do psiquismo humano colocando-o “a serviço da inteligibilidade do real” (MARTINS, 2011).

Assim, considerando a diversidade de alunos, com características diferenciadas que ora se encontram na esfera escolar, reitera-se a relevância de uma psicologia voltada para o processo de humanização de todos, cada um com suas características, pois:

[...] a) as funções psicológicas superiores não podem ser reduzidas a processos elementares, existindo diferentes níveis de funcionamento psicológico com características próprias e irredutíveis; b) o pensamento e a consciência não são uma emanação de características estruturais e

funcionais internas, mas são, ao contrário, fortemente influenciadas por atividades externas e objetivas, realizadas num ambiente social. Essa é a ideia da gênese social do pensamento; c) a atividade é definida como uma unidade de análise, integrando as características sócio interativas e individuais-cognitivas das condutas; d) a cooperação social na atividade se realiza por meio de instrumentos ou signos dentre os quais os signos verbais desempenham um papel primordial (FREITAS, 1996, p. 88-89).

Os alunos, com AH/SD, são parte integrante do coletivo e dos demais alunos da escola. Portanto, precisam ser compreendidos nessa complexidade, uma vez que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não evolui por si só. É a mediação que proporciona às funções psicológicas superiores desenvolverem-se, de acordo com as especificidades apresentadas nas particularidades de cada sujeito, movimentada tanto pelas práticas regradas absorvidas pelo sistema, como pelo convívio social, na trama de cada momento histórico.

Refletir sobre a função social da escola remete pensar nas ações pedagógicas, que quando desenvolvidas de forma planejada e organizada intencionalmente, proporcionam a apropriação do conhecimento científico. Neste sentido, cabe ressaltar que o professor é peça fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, processo no qual a mediação é imprescindível, possibilitando assim, o desenvolvimento do psiquismo humano e o processo de humanização. Portanto, ainda que o trabalho do professor, não seja considerado trabalho material, seu resultado final é o desenvolvimento da própria consciência humana. Dessa forma, na próxima seção, discute-se a formação necessária ao docente que atua na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

## **SEÇÃO 3**

### **3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM AH/SD**

#### **3.1 Estado do conhecimento sobre a formação de professores na área da AH/SD**

Em sua maioria os professores não percebem a necessidade dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação e quando a identificam, não sabem como lidar com essa situação. Como consequência, os alunos sentem-se desestimulados e até excluídos do processo educativo (PISKE, 2013).

Apesar de ter ocorrido mudanças quanto ao atendimento para os superdotados nos últimos cinco anos, existem desafios que ainda precisam ser superados, dentre eles: a falta de formação especializada aos profissionais; materiais adequados às necessidades do grupo; currículos e programas adequados nos diferentes níveis, tanto na rede pública quanto no sistema privado; cursos de graduação e pós - graduação nas universidades brasileiras específicas para a área; técnicas mais modernas de identificação; maior número de pesquisas envolvendo essa população na realidade brasileira, além de mais literatura especializada em nossa língua (VIRGOLIM, 2007).

A realidade escolar mostra a resistência de muitos professores em lidar com a diversidade, por não reconhecerem o potencial de seus alunos e nem suas características socioemocionais. Neste sentido, o aluno que tem altas habilidades encontra-se no prejuízo, tanto na área acadêmica como na criativa- produtiva, por não lhe serem proporcionadas as condições para o desenvolvimento de seu potencial (PEREZ, 2004).

Claudia S. Rossi Martins (2006) chama atenção para consequências sofridas por eles. Na escola, sofrem o tempo de espera, ao concluir as atividades propostas e geralmente ficam aguardando os demais também; ou ainda por não encontrarem no outro o que veem em si, podem enfrentar situações conflituosas.

Conforme a legislação vigente, alunos com Necessidades Educacionais Especiais- (NEES) são aqueles que durante o processo educacional apresentam

dificuldades de aprendizagem acentuadas ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, quer seja por causas orgânicas ou relacionadas a condições, disfunções, limitações, deficiências, ou mesmo por apresentarem altas habilidades/superdotação demonstradas pela grande facilidade de aprendizagem e do domínio mais acelerado de conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Oportuno dizer que as reflexões pertinentes a essa temática são relevantes e nos remetem a pensar no processo de formação dos professores para tais especificidades, pois a formação adequada poderá propiciar mudanças na maneira de entender como ocorre o desenvolvimento de tais sujeitos, e materializar tal atendimento. No entanto, não podemos ser ingênuos a ponto de achar que essas mudanças dependem somente da vontade do professor. Outros dispositivos devem ser acionados de modo a favorecer tal demanda. Por isso existem políticas públicas para garantir os direitos sociais, sendo a Educação *parte destes*.

Martins (2010) ressalta que, no Brasil, o número de pessoas para atuar nesta área, é bem reduzido e reitera que há necessidade de propostas de formação nesta área por parte das instituições de ensino.

Perez (2008) afirma que a falta de formação específica para professores nesta área, pode ser considerada como um dos fatores negativos no processo de identificação dos alunos. O estudo realizado por Lima (2011) comprovou que os docentes universitários consideram os estudantes mais capazes, como aqueles que se apresentam acima da média, são apenas alunos esforçados e não superdotados.

A falta de conhecimento dos profissionais implica diretamente no processo de identificação, principalmente daqueles que fazem parte da área do fazer docente, pois a escola ainda valoriza aqueles que se destacam na área acadêmica. Isso faz com que muitos que sobressaem em outras áreas permaneçam na invisibilidade.

Fernandes (2011) afirma que a escola pode ser considerada a um “laboratório humano”. Para ela, a formação adequada poderá dar conta de desvelar o que está implícito, e ressalta que não basta a dimensão dialógica para superar as discrepâncias sociais. Entende-se que tais lacunas só poderão ser preenchidas se houver intenção de emancipar e ao emancipar, desalienar-se. Enquanto a formação

ofertada aos profissionais da educação, não for consistente e coerente, a distância entre o que é e o que precisa ser, vai permanecer.

Martins (2010) afirma que é responsabilidade das universidades, incluírem em suas grades, uma proposta curricular que discuta as características desejáveis nos professores para atuar na área das AH/SD, ofertando formação específica.

Constatou-se, portanto, nas pesquisas apresentadas, que muitos desafios ainda precisam ser superados em nosso país em relação ao preparo docente para atuar junto aos alunos que apresentam AH/SD, a começar pela formação dos professores, considerada base fundamental do processo.

### **3.2 A constituição do professor matéria viva nas objetivações da natureza humana (produto e produtor do conhecimento) e o processo de desalienação**

Com fundamento na psicologia histórico-cultural é possível afirmar que a responsabilidade social atribuída aos profissionais da educação é grande. O trabalho por eles desempenhado é essencial e relevante no processo do desenvolvimento humano.

No entanto, a trajetória em que esses profissionais foram formados, aponta o quanto foi e continua sendo difícil constituir-se para a emancipação humana, no contexto capitalista, uma vez que é preciso entender que esses profissionais fazem parte do contexto social e são considerados também, como produto das relações sociais estabelecidas. Na sociedade capitalista o trabalho do professor é pouco valorizado, pois ainda é visto como preparação de mão obra, cujo foco é o lucro exacerbado.

Nesse contexto, considera-se que o processo de formação e constituição do professor, continua complexo e desafiador, pois inicia-se desde o seu nascimento, quando começam a ser constituídos enquanto sujeitos, e perdura ao longo de toda vida. É possível dizer que os desafios diários, ou seja, as contradições nas quais estão submersos, fazem parte dessa constituição. Portanto, são as condições dadas a essa “base material viva”, que proporciona o desenvolvimento da consciência, pois [...] “não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, p. 25).

A Educação, na sociedade capitalista, tem sido em prol da formação de mão de obra, em detrimento da formação de um sujeito na sua totalidade, enquanto ser humano. Ao contrário, a forma como a premissa capitalista gestou a educação, foi sempre desumana, sangrenta, de modo que crianças de três e quatro anos, já eram inseridas no processo da mão de obra massacradora. O excerto apresentado por Marx evidencia esse tipo de prática, condição imposta para sobrevivência:

[...] No lugar das escolas de bordados, surgem as *straw plait schools* (escolas de entrançamento de palha). Aí as crianças começam a aprender a entrançar palha com 4 anos de idade, às vezes entre os 3 e os 4 anos. Educação, naturalmente, não recebem nenhuma. As próprias crianças chamam as escolas primárias de *natural schools* (escolas naturais), para diferenciá-las dessas instituições de sugar sangue, nas quais apenas são mantidas a trabalhar para aprontarem a tarefa prescrita por suas mães meio mortas de fome, em geral 30 jardas por dia. Essas mães fazem frequentemente com que trabalhem em casa até 10, 11, 12 horas da noite. A palha corta-lhes os dedos e a boca, com a qual a umedecem a todo momento (MARX, 1996, p. 97).

Nessa realidade vulnerável, a educação pública foi se estabelecendo. Diante de tanta barbárie, como esses sujeitos se constituíram? Em quais situações e como sobreviveram? Como desalienar-se? No lugar da escola, as crianças eram colocadas diante de práticas desumanas, direcionadas pelas mães também produto do mesmo sistema que possivelmente as colocou em posição de estranhamento pelas relações impostas, pois obviamente nenhuma mãe consciente e em condições normais, exerceria essa força bruta sobre seus filhos.

À medida que as indústrias fabris foram se ampliando, houve a necessidade de pessoas alfabetizadas, esclarecidas em alguns aspectos, ou seja, apenas com domínio do código, para acelerar o andamento do trabalho nas fábricas, pois não importava para esse serviço pessoas que pensassem. Assim, para que desenvolver suas funções psicológicas superiores? É obvio que não havia nenhum interesse em humanizar o sujeito trabalhador, apenas torna-lo dócil e submisso. Desse modo, o único desenvolvimento que se buscava, era o do capital e da mais valia, acelerado pela transformação da produção manufaturada pela industrial.

O barateamento da força de trabalho por meio do mero abuso de forças de trabalho femininas e imaturas, do mero roubo de todas as condições normais de trabalho e de vida e da mera brutalidade do trabalho excessivo e noturno choca-se, por fim, com certas barreiras naturais não mais transponíveis, o mesmo ocorrendo com o barateamento das mercadorias e com a exploração capitalista em geral, quando repousam nesses fundamentos. Assim que esse ponto finalmente é alcançado, o que demora bastante, soa a hora de introduzir a maquinaria e a agora rápida transformação do trabalho domiciliar esparsa (ou também da manufatura) em produção fabril (MARX, 1996, p. 98).

Diante de tanto sofrimento, percebe-se que a classe trabalhadora começa a reagir frente à situação instaurada naquele contexto social, e passa a reivindicar melhores condições básicas de sobrevivência para seus sucessores. Sobre esse assunto, o registro abaixo expressa essa ação ao afirmar que:

[...] Os trabalhadores das minas reivindicam uma lei tornando obrigatório o ensino para as crianças, como nas fábricas. Consideram a cláusula da Lei de 1860, pela qual se exige certificado escolar para o emprego de meninos de 10 a 12 anos de idade, como pura ilusão. O “penoso” processo de interrogatório dos juizes de instrução capitalistas torna-se aqui verazmente cômico (MARX, 1996, p. 122).

Desse ponto de vista, nota-se que a luta de classe já estava presente na vida dos trabalhadores, porém o processo desalienador é moroso e complexo. Remar em sentido contrário ao da classe hegemônica foi, e tem sido ainda, um desafio constante para a massa popular. Ainda hoje, o sistema continua tentando mascarar a realidade para que a classe hegemônica continue dominando a maioria. Mesmo com os avanços já alcançados, ainda são muitas as inquietações que rondam o coletivo social.

Com essa reflexão, convém retomar que:

As classes, na teoria marxista, só existem nas relações que mantêm uma com as outras, e essa relação gira em torno da forma de exploração que tem lugar em um determinado MODOS DE PRODUÇÃO. É a exploração que dá origem à LUTA DE CLASSES. Assim, os diferentes tipos de sociedade, as classes neles existentes e a luta de classes que é responsável pela dinâmica de qualquer

sociedade podem, todos, ser caracterizados pela maneira específica segundo a qual a exploração se efetiva. (BOTTOMORE, 2013, p. 235).

Na realidade atual, a exploração é visível no cenário urbano no qual as mães são obrigadas pelas condições sociais, a deixarem suas casas para prover o sustento dos filhos. Essas crianças, por vezes também na primeira infância, se organizam à mercê da vida cotidiana, sem terem a mediação de um adulto mais experiente para regular suas ações. Será que o sistema pensa nesse público e em suas individualidades? De onde saem todas as profissões existentes? Como se constitui o sujeito humanizado e em quais objetivações?

No século XIX, o que chamavam de escolas, eram espaços precários, onde os filhos dos trabalhadores deveriam cumprir uma carga horária letiva de no máximo cento e cinquenta horas, que eram realizadas em até dez horas diárias, cujo objetivo era aligeirar o processo “educativo” e antecipar o trabalho precoce das crianças e adolescentes nas oficinas de treino, para que pudessem atuar como mão de obra, que interessasse naquele momento principalmente às fábricas.

E nos dias atuais, as pessoas estão sendo respeitadas em suas especificidades? Apesar de muitos avanços já terem ocorridos em razão das lutas travadas em favor dessa faixa etária, pode-se dizer que muito ainda precisa ser feito. Atualmente, como o Estado está administrando o setor da educação quanto à estrutura física, transporte, alimentação escolar e principalmente ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, à formação inicial e continuada e ao plano de carreira dos professores? Como os diálogos entre a categoria docente e o órgão mantenedor têm sido estabelecidos?

Muitas são as inquietações que perpassam quando se propõe discutir a constituição do profissional da educação, em especial do docente que tem a incumbência de contribuir para o processo de humanização dos discentes por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Assim, o profissional da educação vem se constituindo também nas contradições que permeiam a luta instaurada por essa classe trabalhadora, de modo a contrapor-se à lógica estabelecida pelo capital, visando à emancipação humana.

Atualmente, muitos são os retrocessos que se apresentam em vários aspectos sociais, dos quais a educação formal faz parte. Neste cenário, do qual a educação é parte integrante, a premissa capitalista continua desconsiderando a importância do desenvolvimento da consciência para o coletivo da humanidade e, de forma contundente assevera a precarização do ensino para a classe trabalhadora.

Será que a falta de investimento por parte do Estado se deve ao fato do trabalho do professor não ser de ordem material? Como as políticas públicas têm tratado desse aspecto? Qual é a importância da formação do professor? Qual a diferença no resultado do trabalho pedagógico quando o professor tem formação adequada para atuar nas diversas áreas do conhecimento e especificidades educacionais?

De acordo com a perspectiva marxista, Bottomore (2013) afirma que o Estado é o órgão que regula e exerce coerção sobre a classe trabalhadora. Tanto é, que o trabalhador vende sua força de trabalho para a classe dominante, gerando a mais valia, que se transforma em mais e mais capital mantendo-a no poder. Enquanto que a classe trabalhadora, em sua maioria, recebe um salário miserável pelo desempenho de suas funções. Tal salário, mesmo sendo insignificante em relação ao montante que produziu com seu trabalho, retorna brevemente para o capitalista, em razão de sua sobrevivência, ao repor as forças para gerar novamente mais capital. Assim o decorre o ciclo entre a classe dominante e a dominada.

Nesta lógica, é possível entender o porquê de tanto descaso com a educação pública, pois o trabalho educativo, não gera o lucro imediato para o tesouro do Estado, dessa maneira, o Estado que é representante geral da classe burguesa, desconsidera a necessidade de investir no campo educação.

Nesse contexto, em meio às diversidades específicas nas quais se encontram os docentes, este estudo pautado na teoria histórico-cultural, se posiciona contrário às premissas do sistema neoliberal. Posicionar-se de forma contrária ao sistema vigente, implica em continuar travando a luta pela humanização do sujeito que se dá pelo processo de desalienação complexo e moroso. Tal processo ocorre por meio de ações consistentes e mediadas enquanto o sujeito viver. Desse modo, ressalta-se que a educação formal é um dos dispositivos que, se acionado de maneira correta, poderá contribuir para a desalienação do sujeito, tornando-o mais humanizado.

Nesse intuito, destaca-se a essência da natureza do trabalho do professor, cujo resultado final não é material. Nessa direção, cabe o excerto abaixo:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada Indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material (SAVIANI, 2011, p. 12-13).

Ao distinguir a diferença entre o trabalho material e o trabalho não material, Saviani (2013) afirma que, de um lado está o trabalho material e do outro o trabalho não material e ambos têm a finalidade de apresentar um produto final. Portanto, o resultado do trabalho material será material (físico), enquanto que o resultado do trabalho não material, “constitui resultados que não são materiais”. Contudo a ação exercida pela educação é baseada no suporte material e tem visibilidade. Apoiado em Marx, Saviani esclarece que:

[...] a produção não material, distingue duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do produtor. [...] a primeira ele fala nos livros, nos objetos artísticos em geral. Nesse caso, o produto separa-se do produtor, exatamente porque também o produto contém uma materialidade, mas esse mesmo produto contém um resultado que não é, ele próprio, material; esse resultado é espiritual, quer dizer, é simbólico. Nesse sentido, um livro é material, mas o que contém são ideias, são teorias, portanto algo imaterial. Então o produto da elaboração de um livro é imaterial, são ideias, mas essas ideias são veiculadas pela materialidade, pelo livro que se manifesta fisicamente (SAVIANI, 2013, p. 90).

Como a prática está aliada à materialidade, as condições para o seu desenvolvimento são imprescindíveis, pois a precariedade material interfere na qualidade da prática, por dificultar o andamento do trabalho. Neste sentido conclui-

se que a relação entre o trabalho material e não material, no trabalho do professor está intimamente imbricada na relação teoria e prática pois, ao mesmo tempo precisam-se de condições materiais para desenvolver o plano das ideias. Ou seja, o conhecimento adquirido pelo sujeito deve servir para ser aplicado na realidade, diante das adversidades e contradições que por ele possam ser encontradas (SAVIANI, 2013).

Isso remete ao entendimento de que a educação não se sustenta por si só, confirmando, assim, os pressupostos citados anteriormente: a escola é parte do sistema como um todo, portanto, as ações pedagógicas também estão vinculadas ao sistema vigente em que se inserem.

Martins (2011) considera que o trabalho do professor é de extrema relevância e defende a ideia de que, o professor é um “indivíduo real, vivo, que atua e se revela como síntese de um sistema de relações sociais e, ao mesmo tempo como sujeito dessas relações” (MARTINS, 2011, p. 2), dialética que só pode ser compreendida na perspectiva da epistemologia marxista. Portanto, o trabalho docente vai além da questão da utilização de técnicas pedagógicas adequadas.

Sobre a constituição da personalidade do professor, Martins (2011, p. 3) destaca três pressupostos fundamentais: O primeiro pressuposto considera o trabalho como a “atividade vital do homem”, tendo “papel central no desenvolvimento humano”; O segundo pressuposto diz respeito ao “caráter material da existência humana”, voltado para a organização do homem em sociedade e à maneira como a vida laboral constitui-se de modo a atender às suas necessidades vitais. Já o terceiro pressuposto ressalta “o caráter histórico do desenvolvimento humano”, considerando as relações que o homem estabelece na dinâmica do mundo real, ou seja, o movimento contraditório responsável pelo impulso da vida.

É nesse contexto marcado pelo cotidiano e suas implicações que ocorre o desenvolvimento do homem, que a cada dia que passa, agrega valores e vai superando as contradições em sua existência enquanto parte da humanidade.

Diante da diversidade cultural e de valores sociais, o professor necessita atualizar-se constantemente. Nesta direção, convém elucidar que o objetivo central da educação escolar, como responsabilidade social, reside:

[...] na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social (MARTINS; DUARTE, 2010, p.15).

Entretanto, na lógica capitalista, o trabalho do professor serve para reproduzir a premissa do capital e manter o processo de alienação e desumanização de forma exacerbada. Assim, quanto mais o sistema desumaniza o trabalhador, menos ele tem tempo e condições para refletir sobre as reais condições de trabalho e a exploração a que está submetido. Sem condições para refletir sobre a própria realidade, o sujeito continua alienado e sua personalidade esvaziada de conteúdo relativo à materialidade da própria existência humana. Sobre essa perversidade alienante, Bottomore retoma as palavras de Marx:

Assim como o trabalho alienado [1] aliena do homem a natureza e [2] aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, ele o aliena da própria espécie (...) [3] (...). Ele (o trabalho alienado) aliena do homem o seu próprio corpo, sua natureza externa, sua vida espiritual e sua vida *humana* (...). [4] Uma consequência direta da alienação do homem com relação ao produto de seu trabalho, a sua atividade vital e à vida de sua espécie é o fato de que o homem *se aliena* dos outros *homens* (...). Em geral, a afirmação de que o homem está alienado da vida de sua espécie significa que todo homem está alienado dos outros e que todos os outros estão igualmente alienados da vida humana (...). Toda alienação do homem de si mesmo e da natureza surge na relação que ele postula entre outros homens, ele próprio e a natureza. (BOTTOMORE, 2013, p. 21).

O trabalho educativo, em sua base material, promove a humanização, contribuindo para que os sujeitos desalienem-se e se tornem conscientes das próprias ações. Reitera-se ainda que o produto desse trabalho não se materializa num objeto na forma física e sim na forma imaterial. Entretanto, enquanto outras formas de trabalho podem diferir, por apresentarem seu produto final na forma material e, nem sempre exigir que seu autor seja desalienado, pois essa condição não compromete a qualidade do produto final, uma vez que o que importa é reproduzir o que alguém intencionalmente já planejou, no trabalho docente a

qualidade do produto final está diretamente ligada à consciência do professor. (MARTINS, 2011).

De acordo com Martins (2012), o desenvolvimento da consciência é possibilitado pela ação humana consciente na sua forma objetiva. Entende-se assim que a subjetividade é a essência extraída da forma objetiva por meio da atividade concreta transformada em signos, ou seja, a representação da representação social dos objetos. Desse modo, a alienação pode ser explicada pela ruptura da unidade entre o significado social e o sentido pessoal (LEONTIEV, 1978). Para Marx a alienação é:

[...] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica (BOTTOMORE, 2013, p. 19).

São as condições de vida do sujeito que o determinam, dependendo do modo como ele se relaciona com os outros homens (no trabalho, na vida diária) será sua produção (resultado do trabalho). Esse estranhamento em relação a si mesmo, em relação ao outro e ao próprio produto de seu trabalho gera um conflito que acaba por constituir-se em um apelo pela desalienação.

Dessa maneira, pode-se dizer que o sujeito desalienado é aquele que se aproxima da compreensão da totalidade da dimensão humana de forma articulada com o contexto social. A “‘autoalienação’ ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação)” (BOTTOMORE, 2013, p. 19).

O sistema capitalista desconsidera que o trabalho imaterial do professor é produtivo, fato que leva à ideia de que a tarefa da escola é preparar o sujeito como

mão de obra para o mercado de trabalho. Assim, quanto mais esvaziado de conteúdo for o sujeito, mais alienado permanecerá, obviamente maior o risco de ser manipulado pela máquina (sistema). Dessa forma:

A alienação incide de forma decisiva sobre toda a classe trabalhadora, inclusive sobre a categoria docente, a qual, em tais condições concretas passa a ser agente ativo na veiculação e manutenção desse processo alienado e alienante (LIMA; FACCI, 2012 p. 81).

O docente torna-se alienado, quando as condições em que vive não permitem seu crescimento profissional, em detrimento de sua carga de trabalho; quando o piso salarial não garante sua forma de existência, tendo que dobrar sua jornada de trabalho; quando não lhe é possibilitada uma formação, seja ela inicial ou continuada, em um formato adequado, que lhe propicie crescimento reflexivo; quando não tem sua data base respeitada; quando por muitas vezes trabalha doente por não ter substituto para seus alunos, e assim por diante.

O professor desalienado, ao contrário daquele que é alienado, deve planejar e preparar suas aulas, de modo a confrontar o conhecimento apresentado pelo aluno ainda no senso comum, instigando-o ao conhecimento científico elaborado. Caso isso não ocorra, estará contribuindo para que o processo de alienação continue. O esvaziamento de conteúdos resulta em alienação (LIMA; FACCI, 2012, p. 81).

O indivíduo que é alienado, não consegue conduzir a própria vida cotidiana. Ele é conduzido pelas questões imediatas e vive do espontaneísmo do senso comum, determinado pelas relações sociais que a divisão social do trabalho ocasiona (DUARTE, 2013). Quando se trata desse tipo de alienação no campo da educação escolar, entra em cena a figura do professor, que ao permanecer vinculado às ideias do senso comum é esvaziado de si mesmo, dessa forma, reproduzindo tal esvaziamento na mesma proporção.

Da mesma maneira que a consciência humana não se desenvolve de forma aligeirada e sem mediação, a alienação não desaparece por si só, exige do sujeito, o esforço contínuo em seu processo de formação. Assim, uma nova estrutura

psicológica na consciência só é formada no sujeito, por meio das lutas por ele travadas, em suas condições de existência (LEONTIEV, 1978).

Desse modo, a personalidade/comportamento do professor também se dá por meio da intervenção do ato educativo, considerando-se que educar não é um ato neutro, pressupõe intencionalidade nas ações do educador e posicionamento político nas tomadas de decisões. Em vista disso, ressalta-se que,

[...] a intencionalidade, por sua vez, é um pressuposto da consciência, e esta, núcleo da personalidade. Assim sendo, pode - se deduzir que não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador. É pelo reconhecimento de sua importância que se faz necessária uma sólida compreensão do que ela é (MARTINS, 2011, p. 5).

Pelo exposto, com base na teoria de Marx e dos teóricos soviéticos pode-se enfatizar que:

[...] a essência humana é o conjunto das relações sociais e não uma abstração inerente ao indivíduo isolado. [...] não há na personalidade algo que não seja do domínio social, sendo necessária que sua singularidade seja compreendida como essencial, e também reconhecendo o caráter dialético da personalidade. [...] Portanto, a história social dos homens está contida na história do seu desenvolvimento individual. [...] o homem transforma-se com a mutação das relações sociais, de modo que a natureza do homem é a história. [...] O desenvolvimento máximo de cada personalidade pode ser analisado pelo reconhecimento da mediação nele exercida pelas relações sociais existentes, implicando necessariamente em uma transformação radical das relações sociais determinadas pela alienação. (FACCI, 2011, p.2-11)

Segundo Martins (2004) a personalidade dos indivíduos, é uma síntese que é constituída por meio os processos biológicos e psicológicos e de sua interação com o meio. Ao ser exercitada de maneira criadora e auto criadora, transforma e desenvolve a consciência de maneira particular, conforme a condição em que o sujeito encontra-se inserido.

Sobre a formação do professor, Martins (2012) ressalta a relevância dos aspectos: teórico metodológico e técnico, por entender que é nesse movimento e na relação teoria prática que o docente se constitui. Deste modo, são as práticas reais vivenciadas pelo sujeito que proporcionam a interação, a ação diante das situações

de estresse. Assim como, são as crises desses momentos de estresse que possibilitam a criação de novas práticas. Portanto, os obstáculos vivenciados na prática do professor promovem seu crescimento (formação) possibilitando-lhe refletir sobre sua prática, por meio dos enfrentamentos por ele realizados. A reflexão é fundamental no processo de formação de professores, pois é a partir das reflexões que as ações passam a ser desenvolvidas.

O êxito do profissional está assentado na capacidade que apresenta em resolver situações problemas de maneira clara e coerente, colocando em prática o conhecimento e as técnicas. Para tanto, os professores necessitam de uma formação consistente de modo que, agindo, contribuam com o processo de humanização em detrimento da aceleração da barbárie estabelecida na dinâmica social vigente (MARTINS, 2011).

A falta de êxito profissional reverte em consequências como o “mal-estar docente”, gerando crise de identidade nos professores, conduzindo-os a diferentes reações. Reforçando essa ideia, Esteve (1991, pp. 97-108) apresenta essas reações classificando-as em quatro grupos:

- O grupo de professores que aceita a ideia de mudança do sistema de ensino como uma necessidade inevitável da mudança social. Relacionam-se frente à mudança de forma positiva, ainda que reconhecendo que deverão transformar suas atitudes em sala de aula, adaptando-se às novas exigências [...]

- Um segundo grupo de professores, incapazes de fazer frente à ansiedade que lhes causa a mudança (“o desconhecido”), têm atitude de inibição. Conscientes de que não podem opor-se abertamente a uma ampla corrente de mudança, estão decididos a suportar o temporal com o propósito oculto de continuar fazendo na sala de aula o que sempre têm feito [...].

- O terceiro grupo é formado por professores que alimentam, face à mudança do sistema de ensino, sentimentos profundamente contraditórios: por um lado, dão-se conta de que pode ser uma condição de progresso e exigência de mudança social; mas por outro, discordam ou são céticos em relação à própria capacidade real de mudança, o que os mantém reticentes [...].

- Um quarto grupo tem medo da mudança. São professores que se encontram em situações instáveis, por falta de habilitações adequadas ou porque pensam que as reformas deixarão a descoberto suas insuficiências no campo dos

conteúdos, das metodologias de ensino ou das relações com os alunos [...]. Este grupo de professores vive o ensino com ansiedade, ao dar-se conta de que carecem de recursos adequados para levar à prática o tipo de ensino que, idealmente, gostariam de fazer [...] (ESTEVE, 1991, p. 110).

Além das consequências do “mal-estar docente”, o autor elenca consequências da crise de identidade, que repercutem de forma direta na personalidade dos professores, por meio de:

Sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática de ensino. Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas. Desenvolvimento de formas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal como o trabalho que se realiza. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não). Absentismo laboral, como mecanismo de cortar a tensão acumulada. Esgotamento, como consequência da tensão acumulada. Estresse. Ansiedade. Depreciação do eu. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino. Reações neuróticas. Depressões. Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa - efeito a diagnóstico de doenças mental (ESTEVE, 1991, p. 113).

Sabendo que o conhecimento do aluno é o produto resultante do trabalho docente, qual é o impacto que a falta de êxito no trabalho do professor poderá causar no processo de ensino aprendizagem dos alunos, sejam eles do ensino regular ou da Educação Especial?

Quando se trata do resultado do trabalho para produção material, como é o caso do profissional da área de mecânica, por exemplo, compete-lhe entender o mecanismo de funcionamento do motor do carro. Partindo do pressuposto de que o trabalho desenvolvido pelos professores se refere ao trabalho não material, entende-se que devem conhecer o mecanismo de funcionamento do cérebro humano, ou seja, as funções psicológicas superiores, cujo desenvolvimento só ocorre por meio da mediação do professor. É o processo de mediação que possibilita o desenvolvimento da consciência humana e ao mesmo tempo pode contribuir para a desalienação discente, a partir da desalienação docente.

No entanto, para se tornar desalienado, o homem passa por situações muito difíceis, sendo que uma delas é lutar em busca de sua dignidade, num contexto oposto àquele de respeito aos ideários humanos.

A “alienação” não significa muito simplesmente que qualquer coisa deixou de existir para mim. O trabalho alienado [...] entra [...] duplamente na sua vida [do operário]: de maneira negativa e de maneira positiva. Negativamente porque o trabalho lhe toma uma parte de sua vida, pois fazer pela vida não é viver. A vida começa para ele onde acaba esta atividade, à mesa, em casa, na cama. Positivamente sob duas relações. **Primeiro**, enquanto meio de atividade. Ele constitui a riqueza real do aspecto “técnico” de sua vida, a riqueza em conhecimentos, em hábitos, em saber-fazer que lhe é necessário possuir para efetuar seu trabalho. **Segundo**, enquanto condição de enriquecimento da sua vida por um conteúdo novo, muito diferente do da sua atividade alienada, mas todavia criada por ela (LEONTIEV, 1978, p.133, grifo nosso).

O trabalho é uma das categorias centrais do materialismo histórico dialético e é o que garante a existência humana. No entanto, são as condições às quais o homem se obriga a submeter-se neste sistema, que o torna na maioria das vezes alienado em relação ao produto de seu trabalho, uma vez que esse sistema, não possibilita que o homem se desenvolva culturalmente, por tomar-lhe a maior parte de seu tempo. Ainda, o que ganha geralmente é insuficiente para mantê-lo vivo, fazendo com que necessite dobrar sua jornada de trabalho para satisfazer as necessidades vitais. Muitas vezes, consegue prover o sustento da família, mas não pode sentar-se sequer à mesa para fazer as refeições ou fazer uma atividade física, em razão da dinâmica imposta pela classe hegemônica. Dessa maneira, o trabalhador gasta a maior parte de sua vida e não vive.

[...] O operário de uma empresa capitalista, não aliena apenas o seu trabalho, entra também por este fato em relação com outros homens: com o explorador do seu trabalho por um lado, e com os seus companheiros de trabalho, por outro. Naturalmente não são apenas relações “teóricas”. Para o homem elas encarnam-se antes de tudo na luta de classes que tem que travar em todas as etapas do desenvolvimento da sociedade de classes, como escravo, como servo ou como proletário (LEONTIEV, 1978, p.134).

Para manter-se no comando, a classe hegemônica, explora a classe dominada por meio do trabalho exaustivo, arranca do trabalhador o que tem de mais precioso, sua força de trabalho, pois enquanto está produzindo para os senhores proprietários, não tem tempo nem forças para fazer algo diferente. Assim, mesmo os proletários, sendo possuidores de talentos/habilidades profissionais, não podem desenvolver-se, devido à falta de recursos. É nesse embate que se instaura a luta de classes.

Esta luta compromete os dois polos da sociedade, tanto o da dominação como o da exploração. Do lado da dominação, a luta desenvolve o aspecto inumano do homem e sabemos hoje até onde esta inumanidade pode ir no horror. No polo oposto, a luta desenvolve o aspecto autenticamente humano do homem. Assim, na sociedade capitalista, “uma vez mais o trabalhador só tem esta alternativa: aceitar a sua sorte, tornar-se um “bom operário”, servir fielmente “os interesses da burguesia- e, neste caso, cai de certo ao nível do animal – ou então resistir, lutar, quanto possa pela sua dignidade de homem, e isto só lhe é possível lutando contra a burguesia” (LEONTIEV, 1978, p. 134).

Atualmente, são muitos os embates que a classe trabalhadora vem estabelecendo, em função das contradições que o sistema impõe de forma severa. Dentre as contradições pode-se citar a chamada reforma da previdência, que desfavorece totalmente a classe trabalhadora, incidindo diretamente no direito de viver, pois não basta o trabalhador esgotar toda sua força no exercício de suas atribuições. Esse sistema exige que enquanto o sujeito estiver respirando deve trabalhar, não importando as condições. Esse é apenas um exemplo de toda barbárie. Assim, só resta aos trabalhadores lutarem na contramão dessa triste realidade, ou acomodarem-se e assinarem seu próprio atestado de óbito ainda que vivo.

Resistir e lutar é um exercício árduo que exige de cada um grande esforço e determinação. Ao analisar a história da humanidade, nota-se que a luta de classes está presente e se expressa de várias maneiras nas diversas situações, porém, a parte dominante, apenas mudando o foco, para manter-se no poder. É neste contingente que a classe trabalhadora estabelece a luta pela sobrevivência. Para

manter-se nessa dinâmica que o contexto exige, é preciso que o sujeito desenvolva uma consciência não alienada, que só ocorre por meio do relevante processo constituinte mediado na trajetória vivida. Para permanecer nessa luta diária, é preciso muita garra, a qual somente terá quem tiver a consciência da totalidade real como combustão nessa batalha.

Enfim, a teoria histórico-cultural, apoiada no método materialista histórico dialético, considera que o homem se constrói a partir das relações que estabelece com seu meio social. Defende o respeito à diversidade cultural, à apropriação do conhecimento científico elaborado. Desse modo, posiciona-se contrária a ordem capitalista e reforça a importância de um desenvolvimento humanizado (LIMA; FACCI, 2012).

### **3.3 Importância da mediação docente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos que apresentam AH/SD**

Diante do que já foi discutido nas seções anteriores, é possível afirmar que o trabalho educativo deve servir para a humanização dos indivíduos. Porém, é no processo mediado que ocorre a transmissão dos conhecimentos culturalmente produzidos ao longo da história da humanidade. Quando o processo de mediação não é consciente, poderá contribuir para a alienação da prática social dos indivíduos, opondo-se assim, ao processo de humanização.

O docente pode estar realizando um trabalho de mediação, mas isso não implica necessariamente em desalienação. Por exemplo, ao trabalhar o conceito de moradia, o professor pode apresentar os diferentes tipos de moradia descrevendo suas características em uma perspectiva positivista. Já em uma postura dialética, não se trata apenas de especificar características materiais dos diferentes tipos de moradia, mas de questionar e refletir sobre porque o sujeito submete-se a morar em condições tão miseráveis ou insalubres. Será por que ele quer? Porque na maioria das vezes, um número significativo de famílias mais numerosas vive em barracos com uma única peça, enquanto uma família com duas ou três pessoas mora em uma casa com 200 m<sup>2</sup>?

Considerando que a mediação é uma das categorias centrais do materialismo histórico dialético, convém apresentar nesta discussão, como essa terminologia foi conceituada por Marx, o primeiro a refletir sobre o conceito de mediação articulando-o ao processo de humanização. Assim, mediação refere-se:

[...] ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário. [...] a categoria de mediação adquire significação qualitativamente diferente na dialética marxista, que se recusa a admitir a autonomia de qualquer ramo tradicional da filosofia e trata seus problemas – e portanto também os da “mediação”, herdados da lógica e da epistemologia tradicionais, e num sentido especial (como o “meio-termo” ou a média) da ética aristotélica – como partes integrantes de um estudo adequado do ser social, com a TOTALIDADE de suas determinações objetivas, interligações e mediações complexas (BOTTOMORE, 2013, p. 417).

Pensar no desenvolvimento do homem omnilateral, na atualidade, exige compreensão quanto à evolução da história da humanidade. Essa compreensão, e a própria evolução, só ocorre pela mediação e consequência do trabalho de um homem sobre outro homem, fazendo com que funções psicológicas superiores se desenvolvam.

Quando se trata da educação escolar, esse trabalho deve ser desenvolvido pelo professor ao qual é atribuída a responsabilidade na transmissão do conhecimento. Portanto, não se trata aqui, de qualquer conhecimento, refere-se ao conhecimento científico elaborado, o clássico que não passa com a “moda”. Assim, a ação pedagógica desenvolvida pelo professor poderá resultar no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Para tanto, entende-se que o professor precisa estar bem preparado.

Nesse sentido, a formação do professor, deve acompanhá-lo enquanto estiver atuando, para poder atender às necessidades reais do ensino e sem perder de vista a dinâmica social estabelecida. Em tempos anteriores, pensava-se que a formação inicial fosse suficiente, concepção hoje ultrapassada.

A partir da mediação no trabalho docente, o aluno pode superar o imediato pelo mediato, ou seja, passar da realidade cotidiana para uma ação mais elaborada e complexa. É a organização da prática pedagógica, que proporciona ao aluno apropriar-se do conhecimento, sendo que o ensino constitui-se nessa relação.

(ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 109). Nesse trânsito o aluno supera o conhecimento cotidiano, apropriando-se do conhecimento científico por meio da mediação do professor.

O trabalho educativo desalienado, é aquele capaz de revelar as contradições postas no bojo desse sistema capitalista avassalador. O professor que não percebe tais contradições, não é capaz também de compreender que a prática alienada, não pode contribuir para o processo de humanização do sujeito, e desse modo, nem tampouco perceber que “seu trabalho não material pode contribuir para a transformação da consciência dos alunos, por meio da formação de novos conhecimentos” (LIMA; FACCI, 2012).

Mesmo sabendo da existência dos entraves que permeiam o trabalho pedagógico, a escola não pode perder de vista seu foco primordial, sua função social. Porém, “não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. [...] “saber escolar” (SAVIANI, 2013, p. 17).

Nesta direção, o autor referenda a importância da função social da escola e afirma:

[...] clássico na escola é a transmissão - assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. E aí cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, o currículo. É aqui que podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2013, p. 17).

O meio cultural favorece o processo de apropriação do conhecimento, isso é fato, porém não isenta a mediação da pessoa adulta uma vez que o conhecimento não ocorre de forma espontânea. Dessa maneira, a mediação deve se fazer presente desde o início da vida da criança. É a intervenção da pessoa mais experiente que ajuda a concretizar o processo de apropriação.

Assim a apropriação do conhecimento científico, passa pelo processo de mediação e cabe à escola possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da execução de prática pedagógica planejada intencionalmente pelo professor. No entanto, importa saber que somente o conhecimento na sua forma sistematizada, não é o suficiente para assimilação e transmissão do conhecimento, é preciso que haja condições para efetivação das práticas.

Outro aspecto relevante, diz respeito à sequência e dosagem dos conteúdos, que devem ser dispostos de modo a respeitar a faixa etária das crianças. A todo esse aparato organizado, se denomina “saber escolar” (SAVIANI, 2013).

Entende-se que, mesmo a escola não sendo a responsável pela superação dos problemas sociais, tem a responsabilidade em zelar pelo bem maior da humanidade, o legado social, ou seja, o conhecimento científico elaborado. Nesse sentido pensar em suprir as especificidades individuais dos alunos, implica também em primar pela aplicabilidade das políticas educacionais, de modo a atender à diversidade social.

Ao contrário dos mitos de que as crianças que apresentam AH/SD, aprendem sozinhas, Piske (2013) reitera a importância da mediação para esse público. Afirma que a mediação/intervenção é um elemento intermediário entre o sujeito e o mundo. Por meio da mediação, o professor faz o papel do sujeito intermediário, possibilitando ao aluno superdotado, superar as limitações e experiências mal sucedidas, tanto no aspecto cognitivo como no afetivo social (PISKE, 2013).

Para essa autora, os aspectos sociais e os emocionais são fundamentais para o desenvolvimento humano. Devido ao fato do homem ser um construto social, sofre o impacto e as interferências do meio, seja de forma positiva ou negativa e, ao mesmo tempo é regulado pelas emoções vividas. Assim a ação resultante desta construção influenciará direta e indiretamente no retorno social, em todos os ciclos da vida humana, da mais tenra infância até a velhice (PISKE, 2013).

É o processo de mediação que fará a travessia da ponte existente entre o ensino e aprendizagem, por meio dos recursos mediadores que são os signos e os instrumentos, os quais provocam a mudança na conduta e na natureza humana.

Vygotski (1995) assegura que a mediação tem relevância, quanto ao caráter de direcionar o trabalho educativo e o desenvolvimento das funções psicológica

superiores. Afirma que os processos mentais dos indivíduos decorrem dos processos sociais, provocados pela mediação que caracteriza o processo de humanização dos sentidos, por meio dos fatores internos e externos, formando o sujeito nas objetivações de sua realidade, e configurando-o como produto resultante da atividade das gerações anteriores.

Acentua-se, portanto, a concepção de Vygotski, no sentido de que os sujeitos que apresentam AH/SD necessitam serem mediados em seu processo de desenvolvimento, visto que não basta nascerem com talentos ou apresentarem predisposição, são as ações mediadoras docentes que proporcionam o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, Mettrau (2000) destaca a inteligência como patrimônio social, composto pelo arcabouço social. Assim, o sujeito expressa sua potencialidade e desenvolve sua dimensão subjetiva, por meio da mediação. Além das ações, destaca-se que as condições econômicas sociais são elementos que potencializam o desempenho (DELOU; BUENO, 2001).

Duarte (2013, p. 19) cita Marx: “[...] não há entrada já aberta para ciência e são aqueles que não temem fadiga de galgar suas escarpas abruptas é que tem chance de chegar a seus cimos luminosos”. A partir dessas afirmações, é possível entender que ninguém se apropria do legado social, sem esforço e mediação.

Há uma heterogeneidade presente na escola, mesmo assim, muitos alunos são tratados como se fossem iguais, como se aprendessem da mesma forma, e apresentassem o mesmo comportamento. No entanto, isso não acontece, muito menos ainda em relação aos alunos que precisam ser atendidos de forma diferenciada. As diferenças que existem, estão atreladas ao modo de vida e às relações as quais cada indivíduo está sujeito.

Nesse grupo de pessoas “não iguais”, encontra-se o público das altas habilidades/superdotação, que como os demais alunos que apresentam necessidades educativas especiais, precisam do atendimento educacional especializado, além de serem atendidos na sala do ensino regular comum, respeitados em suas especificidades.

Contudo, uma das limitações que perduram ao longo dos anos, diz respeito à falta de formação específica dos professores, para atender à diversidade que permeia o campo educacional. Desse modo, reitera-se a necessidade de maior

investimento por parte dos sistemas de ensino, quanto à formação dos professores de um modo geral. Acredita-se que assim como os alunos, com necessidades educativas especiais, estão presentes em todos os níveis e modalidades de ensino, também a formação dos professores devem ser aclarada em todos os níveis e modalidades de ensino. Do contrário, as fragilidades continuarão.

O trabalho da escola pressupõe uma concepção de homem e de sociedade. Para tanto, a prática deve ser organizada a partir dos saberes escolares que são desdobrados, por meio dos encaminhamentos pedagógicos, ou pelo menos deveriam ser. Alencar e Fleith (2001) considera que, na escola levando em conta as características dos alunos, as estratégias devem ser diferenciadas, além da modificação no currículo, visando a adequação aos alunos e em especial àqueles que apresentam superdotação e talentos, respeitando o estilo de aprendizagem e suas áreas de interesse. Esta autora destaca ainda que:

Os objetivos de estratégias de modificação e diferenciação curricular são motivar intrinsecamente o aluno superdotado a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, criar situações de aprendizagem desafiadora para esse aluno e conseqüentemente, reduzir o risco de sub realização acadêmica por parte dos mesmos (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 11).

Vários são os fatores que interferem e por vezes impedem que o desenvolvimento dos sujeitos aconteça. Dessa maneira, é salutar pensar em suprir as especificidades individuais dos alunos. Apesar da legislação garantir o direito do atendimento a essa demanda, muitos equívocos ainda permanecem. Tais equívocos podem estar atrelados à falta de formação específica dos docentes, o que dificulta o AEE para esse público.

Diante da posição dos autores que defendem a premissa da Psicologia histórico-cultural, e versam sobre o processo de desalienação e a importância da mediação e fundamentam esta pesquisa, recomenda-se o atendimento educacional especializado para os alunos que apresentam AH/SD, que são parte integrante da diversidade cultural e da modalidade Educação Especial, no que se refere aos aspectos intelectuais.

Enquanto os docentes não tiveram uma formação que abarque a compreensão das especificidades em relação à heterogeneidade presente na educação formal, será necessário recomendar o AEE. Essa prática poderá deixar de existir quando for incorporada a ideia de que nem todos os alunos são medianos, e assim como aqueles alunos que se apresentam abaixo da média muitas vezes necessitam do AEE, também os que se apresentam na faixa superior à média, devem ser atendidos em suas peculiaridades. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, devem ser proporcionadas condições materiais e imateriais para que todos os alunos desenvolvam ao máximo suas potencialidades, indiferente da necessidade/particularidade que possam vir a apresentar.

Diante dessas recomendações, discutir-se-ão alguns aspectos relacionados às políticas públicas direcionadas aos alunos que apresentam AH/SD e o AEE.

### **3.4 Altas habilidades/superdotação e o Atendimento Educacional Especializado – AEE**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) entende a Educação Especial como a modalidade de ensino transversal ofertada a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Essa Política também garante recursos e serviços de modo a complementar ou suplementar o ensino, por meio do AEE.

O Atendimento Educacional Especializado para os alunos com AH/SD, em consonância com o ensino regular tem, como finalidade, auxiliar na construção da identidade e desenvolver as capacidades que esses alunos possuem. Segundo Martins (2006), os alunos que apresentam AH/SD correm o risco de ter seus potenciais atrofiados, se forem tratados da mesma forma que os considerados medianos. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, não se trata de privilegiá-los, mas de encontrar uma forma de interação que promova ao máximo seu desenvolvimento. Preocupação que deve estender-se a todos os alunos, com ou sem necessidades especiais.

É de competência do Estado, garantir e proporcionar condições para que o

aluno possa usufruir do AEE. No entanto, compete à escola em cumprimento ao seu papel social, construir sua proposta pedagógica, tendo vista as especificidades dos alunos, tanto no âmbito do ensino regular quanto no âmbito da educação especial. Para efetivar o atendimento, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 no seu Parágrafo 1º do Art. 29, institui que:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns do ensino regular no educacional Especializado (AEE), Atendimento complementar ou suplementar à escolarização ofertada em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010, p. 10).

Essa discussão tem como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9394/96 – LDB, sendo que o Ministério da Educação e da Cultura – MEC, por meio da Secretaria da Educação Especial, enfatiza que essa modalidade abarca o público que apresenta: Deficiência Intelectual, Deficiência Sensorial e Física/Neuromotora; Transtornos Globais do Desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010). Compete aos órgãos legais a normatização dos serviços que devem ser prestados de modo a atender aos alunos que constituem o público da Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9394/96, em seu Artigo 58º, que assegura ser a Educação Especial a “modalidade da Educação Especial, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 43). Desse modo, como forma de garantia dos direitos, preconiza em seu Artigo 59:

[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como

professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 44).

Apesar de esse dispositivo legal garantir o AEE, a organização do currículo e a formação docente, de modo a favorecer os alunos que apresentem qualquer necessidade educacional especial, a realidade da escola ainda está distante de alcançar esses objetivos, sinalizando assim, a necessidade da efetivação dessas políticas públicas por parte dos órgãos mantenedores.

Outro documento que normatiza a educação escolar e a modalidade Educação Especial é a Resolução CNE/CEB nº. 02/2001, que no seu artigo 3º, preconiza que esta modalidade, seja:

[...] compreendida como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 01).

Já em seu artigo 5º, inciso III, reitera que os alunos que apresentam necessidades educativas especiais (NEE) são aqueles que em seu processo educacional, apresentam [...] “altas habilidades / superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 02).

As Políticas Públicas existem para concretizar ações, garantir e efetivar os direitos sociais em todos os seguimentos da sociedade. Logo, compreende-se que no âmbito educacional não é diferente, pois muito ainda tem para ser feito, em especial na modalidade Educação Especial no que se refere às AH/SD. Nesta

direção, Viera (2005) afirma que há necessidade de Políticas Públicas que busquem estratégias de atendimento no sentido de prevenir e evitar futuros problemas relacionados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam AH/SD. Com vistas a atender os professores, os pais e os alunos que apresentam AH/SD matriculados na rede regular de ensino, a Secretaria de Educação Especial propõe, a criação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em todos os Estados brasileiros no ano de 2005.

A Teoria dos Três Anéis e o Modelo de Enriquecimento Triádico elaborado por Renzulli (2014) propõe enriquecimento curricular do tipo I, tipo II e tipo III, os quais direcionam as atividades enriquecedoras a serem propostas aos alunos com AH/SD, objetivando fornecer uma variedade ampla de experiências. O enriquecimento do Tipo I consiste em: “Uma ampla variedade de disciplinas, temas, produções, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular [...] pode ser oferecido a grupos em geral ou a alunos que já expressaram um interesse na área do tema” (RENZULLI, 2014, pp. 545-546).

Trata-se, portanto, nesse primeiro tipo de enriquecimento, de promover atividades variadas, muitas vezes fora do ambiente escolar, consideradas gerais e de cunho exploratório, envolvendo os pais, os professores e os colegas. Têm como objetivo, o autoconhecimento, de forma a que o sujeito reconheça suas áreas de maior interesse, e possa engajar-se nas atividades de tipo II.

O enriquecimento do Tipo II inclui materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento. [...] inclui o desenvolvimento de (a) pensamento criativo, e solução de problemas e processos afetivos. (b) uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas do tipo como aprender; (c) habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado em materiais de referência; (d) habilidade de comunicação escrita, oral e visual. O outro enriquecimento de Tipo II é específico, já que não pode ser planejado com antecedência e normalmente envolve instrução avançada em uma área de interesse selecionada pelo aluno (RENZULLI, 2014, p. 546).

Esse segundo tipo de enriquecimento aproxima os sujeitos de áreas específicas, ensinando-lhes “como fazer”, incentivando-os a trabalharem em grupos, com problemas que enfrentam na realidade, e preparando-os para as atividades de

tipo III. No documento *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*, (BRASIL, 2007), sintetiza a contribuição de diferentes autores para esclarecer:

O enriquecimento do tipo III envolve alunos que Querem aprofundar o conhecimento em uma área de interesse determinada e dispõem-se a investir tempo e esforço, sendo preparados para assumirem papel de pesquisador de primeira categoria. O enriquecimento do tipo III objetiva:

Oferecer oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e o comprometimento com a tarefa a um problema ou área de estudo selecionada; adquirir uma compreensão avançada do conhecimento (conteúdo) e da metodologia (processo) utilizados em disciplinas específicas, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares; desenvolver produtos autênticos que são prioritariamente direcionados para realizar um impacto desejado sobre uma audiência específica; desenvolver habilidades de aprendizagem auto-direcionadas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, administração do tempo, tomada de decisões e auto-avaliação, e o desenvolvimento do comprometimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa (RENZULLI, 2014, pp. 546-547).

O enriquecimento do Tipo III, que é uma consequência das etapas I e II, implica nas investigações individuais do sujeito ou em pequenos grupos com afinidades semelhantes, envolvendo problemas reais.

O Decreto nº 6949/2009, em seu artigo 24, afirma que “os Estados Partes<sup>6</sup> assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. Para tanto, adotou medidas para lhes garantir condições de efetiva participação e inclusão, objetivando:

[...] O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais [...] (BRASIL, 2009).

---

<sup>6</sup> Os Estados-Parte referem-se aos países que, na ONU, assinaram a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2007, e ratificada no Brasil, por meio do Decreto nº. 6.949 de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

Neste sentido, a Secretaria da Educação Especial, garante no papel, o AEE para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Quanto à materialização desse atendimento, a Resolução CNE/CEB nº4/2009 em seu Art. 5º, define as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica ao afirmar que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições com Unitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios [...] (BRASIL, p. 2, 2009).

Esse documento também especifica como serão atendidos os alunos com AH/SD:

[...] Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 2).

De acordo com esse documento, a inclusão educacional do estudante requer mudanças no contexto da sala de aula quanto à formação dos professores e à concepção das práticas de gestão, para que o direito à escolarização seja efetivado. Nesse sentido, entre os dispositivos criados pelas políticas públicas, destacam-se as Salas de Recursos Multifuncionais, objetivando possibilitar o desenvolvimento dos alunos que necessitam de AEE.

As atividades de enriquecimento curricular seriam desenvolvidas em interface com os NAAHS, que têm como objetivo facilitar a identificação dos alunos que apresentam indicativos de AH/SD para que possam desenvolver melhor seus talentos, buscando superar os mitos existentes em relação à identificação e às características presentes nesses alunos (BRASIL, 2017). No entanto, indaga-se: porque esse currículo enriquecido não pode ser possibilitado a todos os alunos?

No Estado do Paraná oficialmente, até 2017, só tem um NAAHS situado na cidade de Londrina. Considerando a dimensão geográfica desse Estado e sua composição por 399 municípios, pode-se constatar a insuficiência neste tipo de serviço, centralizado em uma determinada região do Estado, previsto pelo MEC. Esse formato de programa de atendimento atende o objetivo proposto para esse programa ou é mais uma contradição? Que tipo de apoio os professores, alunos e os pais dos alunos com AH/SD estão recebendo por parte do Estado, se essa política desconsidera os aspectos históricos e geográficos, em seu atendimento?

Embora seja um dos objetivos do NAAH/S apoiar a formação continuada de professores para atuar no AEE com estudantes AH/SD, considera-se que parte das fragilidades apresentadas no que se refere ao trabalho pedagógico com esses alunos, podem estar vinculadas ao formato e às condições em que a formação docente vem ocorrendo.

A análise dos documentos oficiais relativos à escolaridade dos alunos com necessidades especiais (AH/SD) (BRASIL, 2007) revela que as teorias que os fundamentam enfatizam principalmente uma perspectiva não-crítica, na qual são valorizadas as teorias de Gardner (1995; 2000) e Renzulli (1997; 2002; 2003; 2004) preponderantemente. Para esse público, foram organizados quatro Cadernos de Orientação.

O primeiro caderno, intitulado de: Altas habilidades/superdotação - Encorajando Potenciais, discute de um modo geral, o papel da família, da escola e da sociedade em relação à pessoa com AH/SD, e esclarece os significados e as diferenças entre termos tais como: superdotados, precoce, prodígio ou gênio. Esse documento procura elucidar as seguintes indagações: Por que investir na educação de alunos com altas habilidades/superdotação? O que as palavras querem dizer? (Diferentes terminologias) Como reconhecer uma criança superdotada?

O segundo caderno, trata da Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Orientação a Professores. Esse material foi pensando no sentido de clarificar conceitos e desmistificar as ideias errôneas sobre as AH/SD; apresenta a Legislação e discute as Políticas Educacionais para a Inclusão desses alunos; discorre sobre as características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com AH/SD; discute estratégias de

identificação para os alunos que apresentam AH/SD e apresenta práticas de atendimento para esses alunos.

O terceiro caderno está voltado para: A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas habilidades/superdotação: Atividades de Estimulação de Alunos; A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas habilidades/Superdotação: Aluno e a Família. Esse material discute as estratégias de promoção e criatividade, Desenvolvimento e Autoconceito; Modelo de Enriquecimento Escolar; Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa e Grupos de Enriquecimento.

O caderno de número quatro está voltado para as seguintes questões: A Família como Contexto de Desenvolvimento; A Família do Aluno com AH/SD; O papel da Família no Desenvolvimento de AH/SD e a Parceria da Escola e a Família (BRASIL, 2007).

Importante salientar que os cadernos citados, apresentam as mesmas teorias que embasam as políticas públicas para essa demanda, nas quais se apoiam para sugerir práticas educacionais para o trabalho pedagógico. As teorias não críticas pautam-se por descrever as características e os comportamentos das pessoas com AH/SD, porém não falam da relação entre a constituição do sujeito e sua condição de classe, não explicitam a complexidade com que ocorre o desenvolvimento do psiquismo, e, portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesta perspectiva teórica, nota-se que a preocupação por parte do Estado não é apenas o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Percebe-se que parece mais uma busca ao tesouro, quando se refere aos talentos, conforme pode se observar nos países considerados desenvolvidos internacionalmente, que primam pela exploração do potencial humano, visando o desenvolvimento científico e tecnológico a serviço do capital.

A teoria histórico-cultural aceita tanto o talento como a genialidade e entende que esses alunos, apresentam características e ritmos de aprendizagem diferenciados em relação aos demais, valorizando e respeitando esses sujeitos, de forma omnilateral, isto é em suas múltiplas dimensões. Dessa forma não descarta que a contribuição das pessoas com AH/SD no processo de construção do conhecimento científico e tecnológico será intensa e valiosa para o coletivo.

As teorias não-críticas ao apontarem critérios para a identificação desses alunos, não podem ser desconsideradas. Pelo contrário, precisamos conhecê-las para incorporá-las por superação. Isso significa que podemos compreendê-las, mas tomando como base os princípios da psicologia histórico-cultural, é possível afirmar que todos os alunos têm o direito de desenvolver suas potencialidades.

Nesse sentido, não se trata de formar um grupo com alunos que apresentam traços de AH/SD, para um trabalho diferenciado, mas, de trabalhar no coletivo em que esse aluno se insere, de forma integrada, conduzindo o trabalho pedagógico de forma a possibilitar que todos se desenvolvam, de forma articulada e recíproca.

Para tanto, considera-se que sua identificação é um dos primeiros passos a serem dados, a fim de que possam ser atendidos em suas necessidades, sejam elas voltadas para área acadêmica ou criativa do desenvolvimento. O alunado que faz parte desse grupo apresenta características diferenciadas em relação à maioria e é parte integrante da Educação Especial. Ignorá-los pode contribuir para dificuldades em seu desenvolvimento. Se somos heterogêneos, o sistema pedagógico precisa considerar essa heterogeneidade, para intervir de maneira a respeitá-la.

Romper com as dificuldades encontradas no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado para as pessoas que apresentam AH/SD, parece não ser uma tarefa fácil. Para tanto, ações precisam ser desenvolvidas com o intuito de efetivar os dispositivos legais a partir das Políticas públicas voltadas para esse fim. Nesse sentido, precisamos de políticas públicas que estendam essa possibilidade aos alunos em geral, pois a materialidade possibilita o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com mais qualidade. Esse atendimento coletivo facilita a implementação do trabalho pedagógico enriquecido.

Para desenvolver tais ações, recursos precisam ser disponibilizados para a manutenção dos programas que as sustentem. E tem mais, não basta a oferta de programas, é preciso investir na formação específica para os professores, o que demanda Políticas públicas e reorganização nas grades curriculares das universidades.

Em relação à universalização do ensino, o Plano Nacional de Educação em sua Meta 4 afirma para os alunos de quatro a dezessete anos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD:

[...] o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 54).

Essa Lei desdobra-se nas seguintes estratégias:

[...] garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno [...] fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] (BRASIL, 2014, p. 56).

No entanto, nota-se que o maior desafio ainda é a efetivação das políticas, que por sua vez, depende da consciência dos sujeitos aos quais compete a execução dos serviços. É preciso neste sentido, derrubar as barreiras existentes, para avançar mesmo que seja em passos lentos, do contrário fica inviável pensar, por exemplo, na universalização do ensino, a qual deve ir muito além de efetivar a matrícula dos alunos na escola, pois proporcionar a todos uma educação de qualidade também é sinônimo de universalizar.

A responsabilidade social, na perspectiva da psicologia histórico cultural, é formar sujeitos não alienados. Por isso entende que é necessário investir na formação e valorização dos professores, na estrutura física, respeitando os direitos tanto dos discentes como dos docentes.

Nesta direção, recentemente a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), foi alterada com a publicação da Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Esta lei dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de alunos com AH/SD na educação básica e ensino superior. No seu parágrafo único essa Lei determina:

A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento (BRASIL, 2015, p. 1).

Dessa forma, emerge a necessidade de formação específica para essa demanda, haja vista que é preciso compreender sobre o assunto antes de identificar para, a seguir, cadastrar, aumentando, assim, a chance dos alunos que apresentam AH/SD, saírem da invisibilidade e ser atendidos em suas necessidades educacionais.

É a compreensão de como se desenvolve o psiquismo, na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, que possibilita ao professor a intencionalidade no processo pedagógico, de forma a atender cada aluno em suas especificidades, por ser a escola, um campo que integra de forma heterogênea, toda a diversidade cultural e, além do mais, é no ensino regular que o aluno inicia sua trajetória acadêmica.

Ressalta-se, a partir da reflexão apresentada, que no campo do discurso, muitas propostas no sentido de identificar e acompanhar os alunos com AH/SD estão explicitadas, entretanto há uma grande distância entre essas propostas e sua efetivação.

## SEÇÃO 4

### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, esta pesquisa delimitou-se a partir da seguinte questão: Como os coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel conceituam e caracterizam as AH/SD. Questionou-se, ainda, quais são os encaminhamentos por parte da Secretaria Municipal de Educação quanto à formação docente na visão dos professores. Essa preocupação derivou-se da necessidade de identificar se havia alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no município de Cascavel (PR) com esse indicativo.

Para dar início a este trabalho, submeteu-se o presente projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, sob o número *CAEE 50095715.7.0000.0107* no dia 10 de outubro de 2015, obtendo parecer favorável em 16 de novembro de 2015 (Anexo 1). Desse modo a pesquisa de campo teve início em novembro de 2015.

Quando descrevemos os procedimentos metodológicos vale a pena destacar que o método:

[...] é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem a reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto (MARX, 1982, p. 14).

A partir do excerto de Marx, evidencia-se que, ao proceder a uma pesquisa, parte-se do pensamento sobre o objeto, buscando suas múltiplas determinações na realidade, em um movimento contínuo de idas e vindas entre a realidade e o

pensamento. Porém, o que está na realidade são objetivações de conhecimentos que foram subjetivados de objetivações, em um processo contínuo e complexo. Trata-se do conhecimento acumulado na sociedade ao longo da história dos homens, que quando colocado em prática, passa da forma abstrata para a forma concreta. Ou seja, da forma objetiva para a subjetiva e vice e versa. É nesse movimento articulado que se explicita a atividade humana movida pelas contradições que funcionam como um motor propulsor, possibilitando o desvelamento e a apropriação do objeto de pesquisa.

#### **4.1 O contexto da pesquisa, procedimentos e instrumentos**

Inicialmente o objeto de estudo desta pesquisa era desvelar os alunos com AH/SD da rede pública municipal de educação que estavam na invisibilidade. Esse objetivo surgiu em decorrência da prática docente, pois esses alunos não apareciam para Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncional, sob a responsabilidade da autora. Objetivava-se investigar onde esses alunos estavam, pois na rede estadual de ensino que atende aos anos finais do Ensino Fundamental, o município de Cascavel conta com uma Sala de Recursos Multifuncional específica para atendê-los. Assim, buscou-se esclarecer o porquê de esses alunos não aparecerem na rede pública municipal e estarem em AEE no Ensino Fundamental II na rede estadual de ensino.

No início da pesquisa, a Coordenadora responsável pelo Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED), forneceu uma planilha do sistema SERE<sup>7</sup>, onde constava o número de alunos matriculados em cada modalidade da educação especial. No entanto, ao analisá-la percebeu-se que nessa planilha não constava nenhum aluno com altas habilidades/superdotação matriculado na rede municipal, confirmando-se a hipótese inicial de que esses alunos encontravam-se invisíveis.

Para localizá-los, o primeiro procedimento foi a aplicação de um questionário com perguntas semiabertas aos coordenadores pedagógicos das escolas (Apêndice

---

<sup>7</sup> Sistema Estadual de Registro Escolar

1) indagando se havia alunos com indicativos de altas habilidades nas escolas, e verificar como a rede estava tratando a formação continuada frente a essa temática, bem como o conceito de AH/SD apresentado por esses profissionais.

Esse questionário foi aplicado aos Coordenadores Pedagógicos das 62 escolas municipais de Cascavel, em 2015, durante um encontro coletivo da categoria, cedido pela Diretora Geral da SEMED. Orientaram-se os coordenadores a responderem um questionário por escola. Do conjunto das 62 escolas, 25 questionários apontavam alunos com indicativo de altas habilidades.

Posteriormente, mais seis escolas contataram a pesquisadora, por suspeitarem que também poderiam ter alunos com essa condição, solicitando que suas escolas fossem incluídas na pesquisa. Com base nesse fato, pode-se supor que os coordenadores comentaram em suas escolas o assunto, e outros professores se interessaram. Um dos seis coordenadores que entrou em contato posterior relatou que ao comentar na escola, soube que havia um aluno com esse indicativo em sua escola, que estava recebendo vários atendimentos fora da escola. Essa mudança na percepção dos coordenadores revela a falta de informação/formação. Estendeu-se, portanto, para 31 o total de escolas nas quais foram apontados alunos com indicativos de AH/SD.

A seguir, foram visitadas todas essas 31 escolas municipais, apontadas pelos coordenadores como apresentando alunos com indicativos de AH/SD. E aplicou-se, um questionário aos 56 professores regentes e coordenadores pedagógicos (Apêndice 2) desses alunos, objetivando-se verificar a concepção, as características de Altas habilidades/superdotação e como os professores avaliavam a formação continuada oferecida pela rede municipal para o trabalho pedagógico com esses alunos.

A maioria dos professores respondeu ao questionário, durante a hora atividade. De um modo geral a pesquisa transcorreu dentro da normalidade, porém alguns obstáculos permearam o percurso, pois em algumas escolas foi necessário retornar por mais de três vezes, ainda que os horários estivessem previamente agendados.

Ainda, a Coordenação Pedagógica da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, na pessoa de sua representante, respondeu a um

questionário (Apêndice 3), indagando sobre os projetos de formação continuada na área da Educação Especial, e especificamente envolvendo o tema das AH/SD. Questionou-se como a Rede Municipal de Ensino de Cascavel tem conduzido o atendimento pedagógico aos alunos com AH/SD, e por qual motivo esse assunto ainda não está sendo discutido na rede, uma vez que a legislação o garante, e a literatura especializada apontava a ocorrência de 1% a 10% (METTRAU, 2000), dessas pessoas, em qualquer agrupamento. Onde este público estaria na esfera municipal?

Após a coleta, os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Inicialmente, procedeu-se a uma leitura rigorosa do material que foi coletado. Esse foi o pré-requisito base para elencar os pré-indicadores e enunciados referentes ao objeto de estudo, com a finalidade de analisar como os coordenadores e os docentes conceituam as AH/SD, bem como verificar como as políticas públicas vêm sendo tratadas pelos gestores na esfera municipal, no que tange a Educação Especial para essa demanda.

Bardin (1977, pp. 95-96) afirma que existem três momentos sequenciais na análise de conteúdo: 1) a pré-análise: “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”, por meio de uma leitura flutuante; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Nesse movimento articulado, a pesquisa foi se desenvolvendo e ganhando materialidade, por meio dos discursos expressos pelos participantes.

Entendeu-se que, neste momento, a pesquisa necessitava de cautela, e que somente amadureceria à medida em que fosse se estruturando na teoria que a fundamenta. Portanto, buscou-se articular gradativamente os resultados da pesquisa, com a teoria que a sustenta.

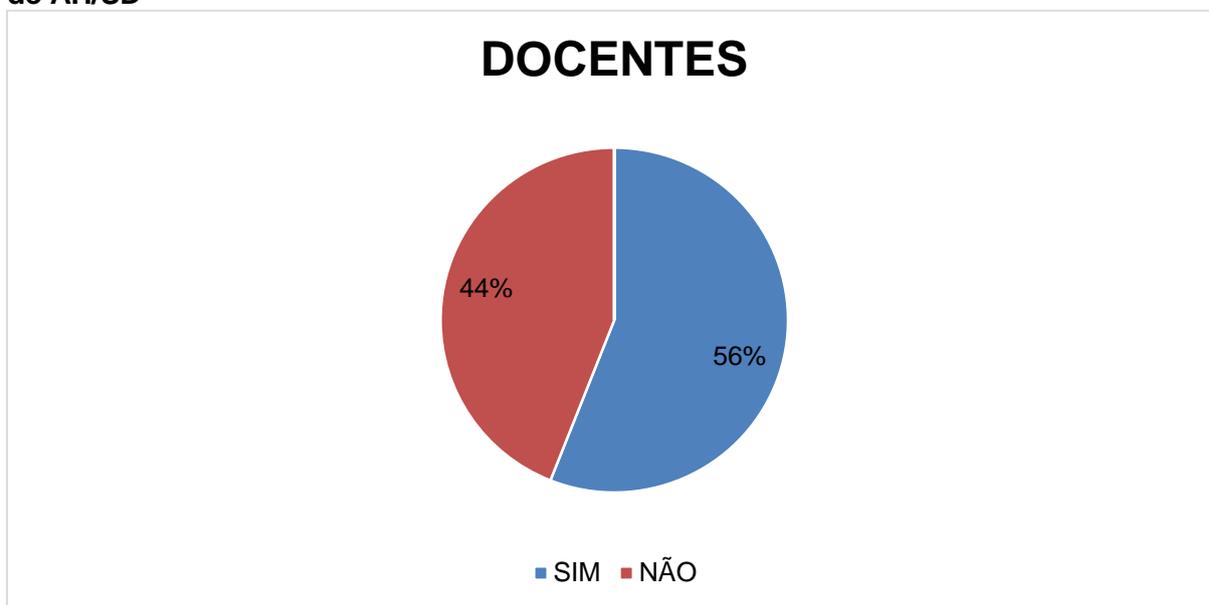
Quanto ao tratamento e interpretação dos resultados obtidos, buscou-se organizá-los em quadros e tabelas, de modo a permitir outras descobertas pois, como afirma Bardin (1977):

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros



sujeitos da pesquisa afirmaram já terem trabalhado com alunos com indicativos de AH/SD durante sua trajetória profissional e um total de 44% respondeu que não trabalharam, conforme representado no Gráfico 1.

**Gráfico 1 – Porcentagem de docentes que já trabalharam com alunos com indicativo de AH/SD**



Fonte: Dados coletados por Alves (2017).

Quanto ao perfil dos participantes destaca-se que a formação é bastante variada, apareceram vários cursos. No questionário aplicado aos coordenadores e professores, o primeiro aspecto observado diz respeito a identificação e formação, conforme explicita o quadro a seguir.

**QUADRO 1- Formação básica/superior dos docentes/coordenadores pedagógicos**

FORMAÇÃO/DOCENTES	%	FORMAÇÃO/COORDENADORES	%
PEDAGOGIA	77%	PEDAGOGIA	88%
MAGISTÉRIO	36%	MAGISTÉRIO	28%
LETRAS	8%	LETRAS	4%
HISTÓRIA	8%	ARTES	4%
CIÊNCIAS	2,7%	FILOSOFIA/HISTÓRIA	4%
DIREITO	2,7%		

Fonte: Dados coletados por Alves e Szymanski (2017)

Como pode ser observado no Quadro 1, a formação dos professores, bem como a dos coordenadores pedagógicos em sua maioria, tem como base o curso de Formação de Professores (nível médio) e o curso de graduação em Pedagogia. No

entanto, isso não significa que a formação inicial possa dar conta da dimensão do trabalho pedagógico. Neste universo, também se destaca que nem todos tiveram a mesma formação. Isso implica diretamente na constituição desses profissionais.

Desse modo, reitera-se a relevância da formação continuada após o ingresso na função pedagógica. Acredita-se que essa formação possibilitará o fortalecimento das práticas pedagógicas, que obviamente devem ancorar-se na ideologia que explicita o próprio currículo da rede. Esse currículo fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético, que traz em seu cerne a dimensão do movimento e os aspectos históricos sociais; num segundo momento discute os aspectos voltados para as necessidades educacionais especiais dos sujeitos; e por fim, faz menção à organização curricular em seus aspectos pedagógicos (CASCAVEL/PR, 2008, p.7).

Diante da proposta que o município de Cascavel apresenta, a formação continuada dos profissionais da Educação, deveria estar em constante movimento, de modo a atender o proposto no próprio currículo, sendo coerente com a própria proposta. Ainda em relação aos sujeitos dessa pesquisa destaca-se:

#### **QUADRO 2- Especialização dos docentes e dos coordenadores pedagógicos**

<b>ESPECIALIZAÇÃO/ DOCENTES</b>	<b>%</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO/ COORDENADORES</b>	<b>%</b>
Educação Especial	35%	Educação Especial	28%
Psicopedagogia	16%	Psicopedagogia	28%
Gestão	8%	Gestão e supervisão	20%
Educação Infantil	6%	Docência/Ensino Superior	4%
Docência/Ensino Superior	6%	Estratégias didáticas de ensino	4%
Estratégias didáticas de ensino	3%	Educação Matemática	4%
Educação Brasileira	3%	Fundamentos da ed.	4%
Ensino de ciências	3%	Mestrado	4%
Educação do campo	3%		
Supervisão escolar	3%		
Educação cristã	3%		
Administração Gestão	3%		

Fonte: Dados coletados por Alves e Szymanski (2017).

Embora exista uma variedade de especificidades nas especializações, o destaque está para dois cursos, 35% dos docentes que participaram dessa pesquisa e 28% dos coordenadores pedagógicos são especialistas em Educação Especial. Em segundo lugar, encontram-se 28% dos coordenadores pedagógicos e 16% dos

docentes especialistas em Psicopedagogia. Em terceiro lugar, está para a Pós Graduação em Gestão escolar, com 20% dos coordenadores pedagógicos e 8% dos docentes.

Quanto à Especialização do quadro de Coordenadores, ficou assim representada: Gestão e Supervisão: (20%); Educação Especial: (28%); Estratégia Didática e Ensino Superior: (4%); Fundamentos da Educação: (4%); Docência no Ensino Superior: (4%); Ed. Matemática: (4%); Psicopedagogia (28%) e Mestrado: (4%). É pertinente ressaltar que a formação em nível de *stricto sensu*, ainda é uma realidade distante da maioria dos profissionais que atuam na educação, seja na regência, seja na organização do trabalho pedagógico.

Em relação aos docentes, verifica-se uma variedade de cursos de Especialização, dentre eles o que mais se destacou foi Educação Especial, cursado por 35% dos professores que participaram da pesquisa, seguidos por: Psicopedagogia: 16%; Gestão: 9%; Docência no Ensino Superior; Educação Infantil: 6%; Educação Brasileira, Ensino de Ciências, Educação do Campo, Educação Escolar, Planejamento/ Administração na Educação e Educação Cristã: 3%.

A pesquisa evidenciou que 28% dos coordenadores pedagógicos se apresentaram o Curso de Formação de Professores como formação básica inicial; quanto à graduação 88% tem o curso de Pedagogia; outras áreas de formação também compõem o quadro dos coordenadores da rede, como o curso de Letras (4%), História (4%), Artes (4%).

Dos docentes que participaram dessa pesquisa, um número significativo tem como formação inicial o Magistério (36%). Dos 100% destes participantes, 90% são graduados em Pedagogia. Os demais apresentaram formação em Letras, História, Direito e Ciências.

Outro aspecto da caracterização dos sujeitos está relacionado ao tempo de atuação dos docentes, cujos dados são apresentados no Quadro 3.

**QUADRO 3- Distribuição dos sujeitos da pesquisa, quanto ao tempo de serviço nas escolas da Rede Pública Municipal de Cascavel**

<b>TEMPO/ATUAÇÃO/DOCENTES</b>		00 a 05 anos	----
00 a 05 anos	40%	05 a 10 anos	28%
05 a 10 anos	17%	11 a 15 anos	16%
11 a 15 anos	27%	16 a 20 anos:	28%

16 a 20 anos:	17%	21 a 25 anos	20%
21 a 25 anos	06 %	26 a 30 anos	08%
26 a 30 anos	—	00 a 05 anos	----

Fonte: Dados coletados pela autora.

Observa-se que a maioria tanto dos docentes quanto dos coordenadores pedagógicos, encontram-se na faixa entre 5 e 20 anos de trabalho. Considerando que tais profissionais são efetivos do quadro do magistério, mais uma vez ressalta-se a necessidade da formação continuada, até mesmo em razão de exercerem suas funções com exclusividade para esse município.

A trajetória profissional na carreira do Magistério, dos Coordenadores Pedagógicos pesquisados apresenta: de 05 a 10 anos: 28%; 11 a 15 anos: 16%; 16 a 20 anos: 28%; 21 a 25 anos: 20% e de 26 a 30 anos: 8%.

Destacou-se ainda o tempo de atuação dos docentes: de 05 a 10 anos: 40%; 11 a 15 anos: 17%; 16 a 20 anos: 27%; 21 a 25 anos: 17% e de 26 a 30 anos: 6%. O fato de 40% dos professores regentes estarem na faixa entre cinco e dez anos de experiência revela que, além de boa bagagem de experiência, estão longe de se aposentarem.

No que se refere à carga horária de trabalho docente 87%% tem uma carga horária de quarenta horas semanais, enquanto 13% trabalham o equivalente a 20 horas semanais. Isso demonstra que a maioria dos professores regentes tem exclusividade no serviço prestado, por outro lado pode ser um dos fatores que impeçam estes profissionais de se aperfeiçoarem fora do horário de trabalho, uma vez que o fator tempo é uma das condições necessárias para que ocorra uma formação mais sólida. Assim, aumenta a importância da formação continuada oferecida pela SEMED.

Quanto aos coordenadores, 100% trabalham quarenta horas semanais. Assim como a maioria dos professores, trabalham com exclusividade na rede municipal de ensino. Durante a pesquisa vários coordenadores mencionaram que gostariam de dar continuidade aos estudos, como por exemplo, fazer o Mestrado, mas devido à necessidade de trabalhar quarenta horas, o estudo acaba ficando em segundo plano.

Em uma das escolas campo da pesquisa, uma coordenadora relatou que quando assumiu a função de coordenadora pedagógica, achava que teria mais tempo para se dedicar aos estudos. Mas para a surpresa dela, foi um grande equívoco, pois o trabalho do coordenador vai muito além do que imaginava antes de atuar na função.

**Quadro 4 - Quanto à carga horária dos professores e coordenadores pedagógicos destaca-se**

<b>CARGA/HORÁRIA SEMANAL DOS DOCENTES</b>	<b>%</b>	<b>CARGA/HORÁRIA SEMANAL DOS COORDENADORES</b>	<b>%</b>
20 horas semanais	13%	20 horas semanais	100%
40 horas semanais	87%	40 horas semanais	100%

Fonte: Alves (2017).

O Quadro 4 explicita que a maioria dos professores e coordenadores trabalham 40 horas semanais e, sabendo da importância do processo de formação continuada, questiona-se as condições e tempo que esses profissionais têm para investir em sua própria formação.

Sabe-se que a formação inicial não é o suficiente para dar conta de atender diversidade que existe no campo da educação. Mas, sem o tempo e condições adequadas, não há formação continuada. Na lógica hegemônica, a formação dos professores, não tem relevância, pois quanto mais alienado este profissional for, mais favorecerá os princípios que tal lógica preconiza, por não considerar produtivo o trabalho desempenhado pelos docentes. Ao encontro dessa discussão Gadotti, (1997, p. 45) afirma:

Admitindo-se que o homem se realiza pelo trabalho, também temos de admitir que ele pode "perder-se" nele. Sendo uma necessidade humana, o processo de trabalho que escapar ao domínio do homem aliena o próprio homem. A alienação não é, por isso, um fato puramente econômico ou psicológico. É consequência do processo de concretização e de reificação da fase capitalista de produção (GADOTTI, 1997, p. 45).

Assim, quanto menos tempo e condições tiver o docente de aperfeiçoar-se, menores suas possibilidades de desalienar-se. E, da mesma maneira resultará

prejudicado o produto do seu trabalho, o que imbrica em um círculo vicioso, que enquanto se mantiver, difícil será encontrada a saída. Não é nada fácil romper com a lógica do domínio imposto pelo sistema capitalista, tal processo é doloroso, exige que o sujeito saia da zona de conforto, e faça os enfrentamentos necessários à dinâmica estabelecida. Para a lógica capitalista, “um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola” (GADOTTI, 1997, p. 46).

Como mencionado anteriormente, pretendeu-se com esse estudo, analisar a contribuição da teoria histórico-crítica para o desenvolvimento das pessoas com AH/SD. Entretanto, considerando que o currículo para a Rede Municipal de Cascavel, tem seus fundamentos nesta perspectiva, fez-se necessário ir a campo para identificar as concepções docentes sobre AH/SD, uma vez que geram intencionalidades no processo pedagógico.

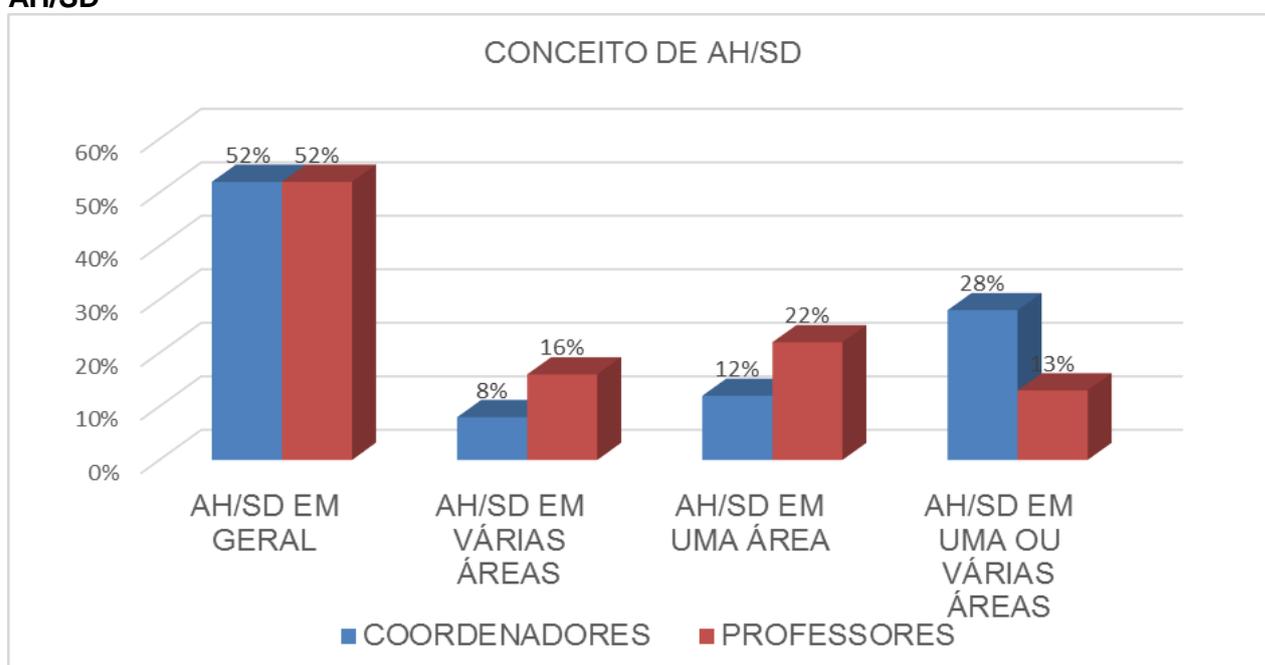
## SEÇÃO 5

### 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 5.1 Quanto ao conceito de AH/SD

O Gráfico 1 representa o conceito de AH/SD apresentado pelos 25 coordenadores pedagógicos e 31.

**Gráfico 2 – Distribuição dos coordenadores e professores quanto à conceituação de AH/SD**



Fonte: Alves (2017).

A análise do Gráfico 2 revela semelhança, entre coordenadores e professores, quanto à conceituação de AH. Após análise das respostas obtidas por meio dos questionários aplicados, elencaram-se as seguintes subcategorias quanto ao conceito de AH/SD: 1 Alunos com AH em geral; 2 Alunos que se destacam em uma área do conhecimento; 3. Alunos que se destacam em várias áreas do conhecimento e 4 Alunos que se destacam em uma ou em várias áreas do conhecimento. As respostas de professores e coordenadores foram agrupadas, conforme se apresenta no Quadro 5.

**Quadro 5 - Categoria “conceito” de AH/SD e subcategorias na concepção de coordenadores e professores da Rede Pública Municipal de Cascavel**

SUBCATEGORIA	RESPOSTAS DOS DOCENTES
<b>AH/SD EM GERAL</b>	<p>AH ao trabalhar conteúdos para a faixa etária (P4; C13; C19; C21); potencial elevado em qualquer área (acadêmica, intelectual, arte...) na realização de atividades do seu interesse (P2); alguém com conhecimentos muito além de sua idade, raciocínio rápido e preciso (P10; P26; C23); nível intelectual/habilidades acima da média (padrão). (P11; P12; P14; C17; C20; C25) capacidade superior nas atitudes e suas ações (P13); capacidade maior no que se refere as funções psicológicas superiores, sendo mais desenvolvido, com Q.I. acima dos padrões normais, destacando-se das demais pessoas (P15); desempenho, compreensão e memória elevados. (P20); [...]médias escolares altas, criativos e grande envolvimento com seus estudos (P29; C9); desempenho escolar acima da média ou ainda desenvolve outras atividades quase que espontaneamente. (P30; C1); capacidade intelectual superior, raciocínio lógico acima do esperado e desempenho excepcional na produtividade acadêmica (P31); condições objetivas de assimilação, resolução, bem como apresentação de problemáticas acima da média(C10). [...] dominam conceitos e conteúdo, necessitam de encaminhamentos e orientações diferentes (P7; P25; C12); apresenta transtornos distintos, [...] o desenvolvimento se diferencia dos ditos normais (C16); muitos apresentam problemas de relacionamento (C19); tiram nossa tranquilidade porque nos atrapalham fazendo mais atividades (P24).</p>
<b>AH/SD EM VÁRIAS ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>	<p>Alunos que superam a aprendizagem com muita facilidade, não necessariamente em todas as áreas, mas que tem capacidade mental acima da média (P3; C18); são alunos que possuem maior facilidade e habilidades em algumas áreas do conhecimento (C2); sobressaem-se em determinadas áreas de estudo, demonstrando grande interesse (P8; P27) se destaca nas aulas, apresentando avanços em determinadas disciplinas, além da idade (P17). Desempenho e potencialidades superiores aos demais em várias áreas, como acadêmica, artística, criatividade, motora e de liderança (P21).</p>
<b>AH/SD EM UMA ÁREA DO CONHECIMENTO</b>	<p>[...] destacam em determinada área do conhecimento (P1; P6; P22; C7; C8); [...] potencial elevado em qualquer área (intelectual, acadêmica, arte... na realização de atividades do seu interesse (P2); aprendem algo com mais êxito do que outros sujeitos, uma habilidade específica [...] uma habilidade específica para aprender determinados conteúdos com mais facilidade, pode-se mostrar mais capacidade na linguagem escrita, matemática ou em outras áreas como, por exemplo, a arte musical (P23); [...] alto grau de criatividade em alguma área do conhecimento, QI acima da média (P18); muita habilidade, facilidade ou domínio de uma determinada área de conhecimento, muitas vezes em detrimento de outras (P28). Funções psicológicas altamente desenvolvidas, destacam-se em uma área do conhecimento (C24).</p>

<p><b>AH/SD EM UMA OU VÁRIAS ÁREAS DO CONHECIMENTO</b></p>	<p>Desempenho acima do esperado para a idade mental e cronológica em uma determinada área ou em várias (P5; C3); Facilidade para uma ou mais áreas do conhecimento ou [...] outras áreas motoras (P16); desenvolvem alguma habilidade ou várias (C4; C5; C11;C14; C15; ); apresentam um desenvolvimento acima da média em algumas disciplinas, ou outra habilidade específica em alguma área (C6); notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: - capacidade intelectual superior; - aptidão acadêmica específica; - pensamento criador ou produtivo; - capacidade de liderança; - talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; - capacidade psicomotora.” Porém, um pouco que eu leio, percebi que esta definição tem sido criticada por alguns estudiosos da área. (P9; P27)</p>
--	---

Fonte: Alves e Szymanski (2017).

A análise feita em relação à apropriação do conceito de AH/SD, revelou que 52% dos coordenadores pedagógicos e também 52% dos docentes, consideram que os alunos apresentam altas habilidades em geral, ou seja, compreendem que o aluno com AH/SD deve destacar-se em todas as atividades que desempenha.

Portanto, a maioria dos coordenadores bem como dos professores, acreditam que o aluno que possui indicativo de AH/SD, é “aquele que domina ou tem facilidade em compreender os conteúdos” (P12); “indivíduos com nível intelectual acima da média (padrão)” (P11). Ou ainda aqueles “Indivíduos que possuem capacidade maior no que se refere as funções psicologias superiores, sendo mais desenvolvidos, com Q.I. acima dos padrões normais, destacando-se das demais pessoas” (P15).

Doze por cento dos coordenadores pedagógicos e vinte e dois por cento dos docentes consideram que os alunos apresentam AH/SD em uma área do conhecimento, afirmando “alunos que apresentam habilidades acima da média, com alto grau de criatividade em alguma área de conhecimento. QI acima da média” (P18). Enquanto que 8% dos coordenadores pedagógicos e 16% dos docentes, afirmam que os alunos possuem AH/SD em várias áreas do conhecimentos: “alunos que apresentam desempenho e potencialidades superiores aos demais em várias áreas, como na área acadêmica, artística, criatividade, motora, de liderança” (P21).

Na direção de Vygotski, 28% dos coordenadores e 13% dos professores entendem que os alunos com SD/AH são aqueles que se destacam em uma ou várias área tais como: intelectual, motora ou musical. Como C18, que considera “os

alunos com capacidade maior para compreender determinadas áreas”, ou “facilidade para uma ou mais áreas do conhecimento, ou outras áreas, por exemplo, motoras”. (P16). Esse conceito coincide com o proposto pela psicologia histórico-cultural, que afirma que as habilidades se explicitam de várias formas, de acordo com as condições proporcionadas aos sujeitos.

Compreende-se assim, que o desenvolvimento de todos os sujeitos, sejam aqueles que possuem alguma limitação/deficiência ou aqueles que se desenvolvem com mais facilidade, está vinculado às relações sociais que vivenciam. Portanto, essa teoria considera o homem em suas múltiplas dimensões, envolvendo os aspectos social, cultural, psicológico, sem desconsiderar os aspectos biológico e cognitivo que juntos tecem e constituem cada sujeito em suas especificidades. Neste sentido, as AH/SD, podem ser analisadas de diferentes formas de acordo com a cultura em que se inserem.

Voltando à análise do Gráfico 2, observa-se que a concepção dos coordenadores aproxima-se mais da perspectiva proposta pela psicologia histórico-cultural do que a concepção docente. Ao refletir sobre esse dado, uma hipótese a ser considerada é que aos coordenadores é oferecida formação continuada com mais frequência, bem como participam mais de reuniões pedagógicas. Outra possibilidade seria o fato de que o próprio desempenho da função de coordenação exige mais estudo, uma vez que a pessoa que a desempenha tem como atribuição orientar os professores, o que a obriga a estudar mais, pois muitas vezes ele é tomado como referência na escola.

Os excertos a seguir revelam que 10% dos professores participantes, não conseguiram conceituar AH/SD, limitando-se a afirmar alguma característica fragmentada, como por exemplo: “Muitas vezes ele tira a nossa tranquilidade em trabalhar no geral, porque achamos que eles nos atrapalham fazendo mais atividades” (P24); “O aluno que necessita de um atendimento individualizado, diferenciado da turma. Que atenda seu grau de desenvolvimento (P25); Toda criança que possui um diferencial merece sua atenção individualizada” (P19).

No universo de 56 educadores, somente quatro referiram-se ao desenvolvimento das funções psicológicas dos sujeitos que apresentam AH/SD (P15; P27; C22; C24), como por exemplo: [...] “possuem capacidade maior no que

se refere às funções psicológicas superiores, sendo mais desenvolvido, com Q.I. acima dos padrões normais” (P15).

Mesmo quando Vygotski se refere a uma determinada área, afirma que não há um conceito fechado sobre o que seria nela ter talento. Abre-se um leque para ser explorado. Por exemplo, quando uma pessoa apresenta talento para um tipo de gênero como acadêmico, dentro da esfera escolar, isto pode significar ter talento para escrever, mas não necessariamente para cálculos. Toda a heterogeneidade expressa em cada uma das diferentes áreas remete a um conceito aberto devido ao movimento dialético e contextualizado, regularmente observado na dinâmica social vigente.

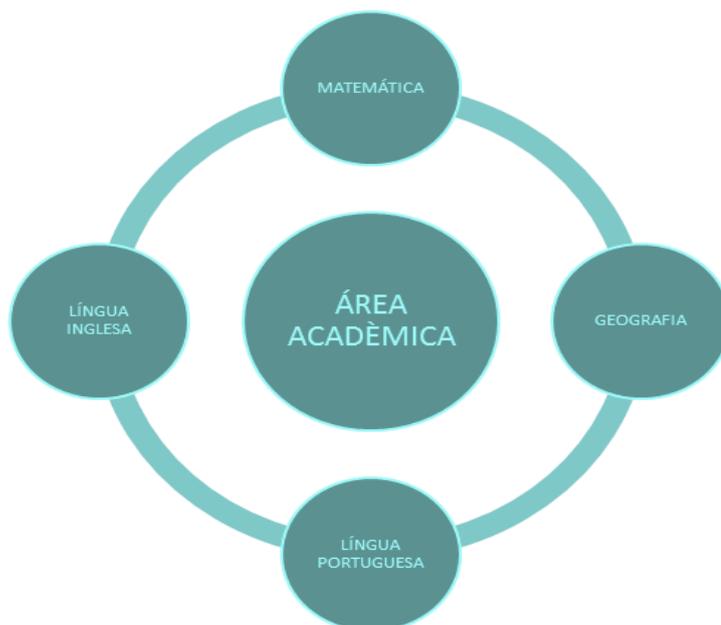
Sabemos, sem dúvida que até o mais simples dos aparelhos digestivos não são constituídos por uma massa de tecido homogêneo, que mediante funções totalmente homogêneas cumpre seu compromisso com respeito à totalidade do organismo. O mesmo pode-se dizer das observações efetuadas sobre homens geniais dotados de um talento que e destaca<sup>9</sup> (VYGOTSKI, 1995, p. 318).

Essa concepção dinâmica e aberta implica também no processo de identificação dos sujeitos que apresentam AH/SD. Nesta direção exemplifica-se conforme as figuras a seguir:

---

<sup>9</sup>Sabemos, sin embargo, que hasta el más simple de los aparatos digestivos, no está constituido por una simple masa de tejido homogêneo que mediante funciones totalmente homogêneas cumple su cometido respecto a la totalidad del organismo. Lo mismo cabe decir de las observaciones efectuadas sobre hombres geniales dotados de un talento sobresaliente (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 318, Tomo III).

**Figura 3 – Exemplo de habilidades na área acadêmica**



Fonte: Alves (2017).

Do mesmo modo, pode-se representar a diversidade de possibilidades daquele que tem habilidade no gênero musical:

**Figura 4 – Exemplo da diversidade de talentos dentro do gênero musical**



Fonte: Alves (2017).

Assim, entende-se que as habilidades não se fecham em si, mas ao contrário elas se estendem de acordo com a diversidade cultural que cada momento histórico social permite/vivencia.

Mas ainda, o próprio conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se aplica à psicologia da criança – a nosso juízo um dos conceitos mais importante da psicologia genética – continua sendo ambíguo e confuso. Não se estabeleceram suficientemente os limites relativos a outros conceitos próximos e afins, seus contornos semânticos são vagos e seu sentido e ainda pouco preciso<sup>10</sup>.

Na direção dessa ideia, Martins (2013, p. 106-107) afirma:

[...] Ao referir-se às funções superiores especiais, Vygotski destacou a inexistência de exatidão em suas delimitações. [...] L. Vygotski não apresentou elementos que possam ser tomados como conclusivos acerca de quais sejam, afinal, as funções psíquicas superiores, exceto que: são as formações culturais, implicam o domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo e sustentam atividades complexas culturalmente desenvolvidas. (VYGOTSKY, 1995, p. 11).

## **5.2 Quanto às características destacadas pelos docentes**

As características dos alunos com AH/SD apontadas pelos docentes são apresentadas na Tabela a seguir.

---

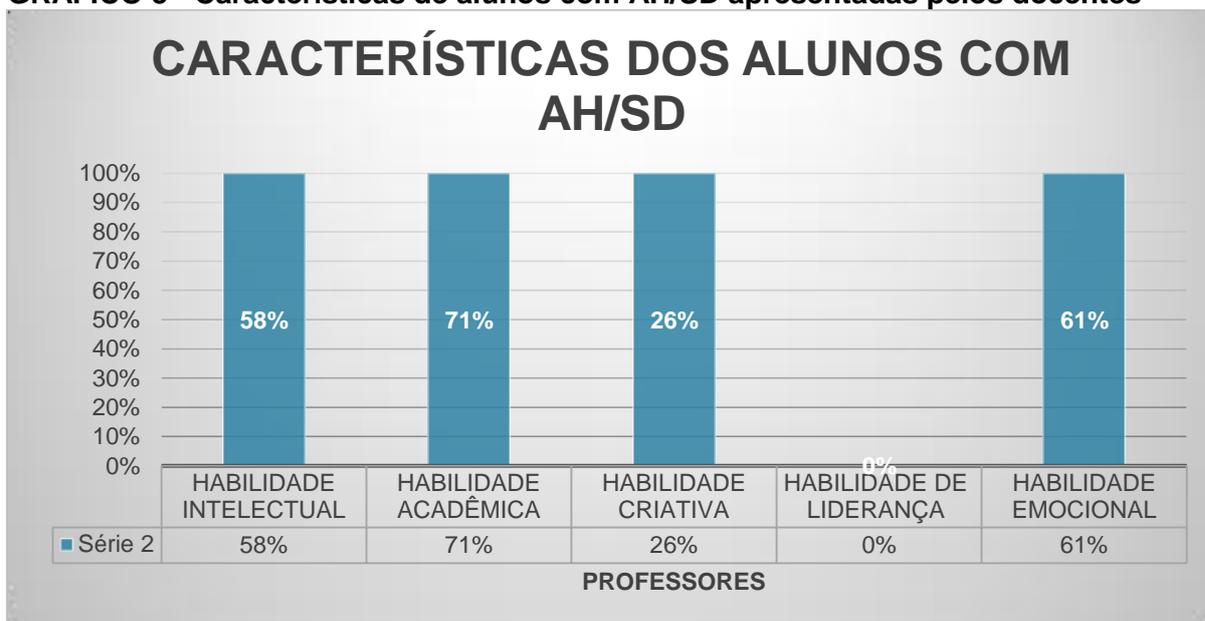
<sup>10</sup>Más aún, el propio concepto de desarrollo de las funciones psíquicas superiores, que se aplica a la psicología del niño —a nuestro juicio uno de los conceptos más importantes de la psicología genética— sigue siendo hoy por hoy ambiguo y confuso. No se han establecido suficientemente los límites respecto a otros conceptos próximos y afines, sus contornos semánticos suelen ser vagos y su sentido es aún poco preciso. (VYGOTSKY, 1995, p. 11, Tomo III).

**Quadro 6 - Características de alunos com AH/SD apontadas pelos docentes da Rede pública Municipal de Cascavel**

SUBCATEGORIA	RESPOSTAS DOS DOCENTES
<b>HABILIDADE INTELLECTUAL</b>	QI acima da média. (P2; P18) [...] Raciocínio rápido e preciso (P3; P7; P10; P14; P18); bom raciocínio lógico (P11; P19; P20); percebe além do que se propõe (P13); facilidade para entender princípios gerais (P20); grande desenvolvimento intelectual (P21); boa memória e concentração (P21); grande capacidade de compreender (P22; P26) grande capacidade de observar (P22); utiliza as funções psicológicas superiores de modo racional (P27); independem do meio para aprender (P31)
<b>HABILIDADE ACADÊMICA</b>	[...] destacam-se em determinada(s) área(s) do conhecimento (P1; P5; P6; P8; P9; P15; P22; P23; P27; P28; P 30); domínio dos conteúdos (P11); [...] em muitos casos se destacam de forma surpreendente em determinada área (P6; P4); [...] vocabulário espetacular (P14; P26); possuem muita habilidade, facilidade ou domínio de uma determinada área de conhecimento (P16; P28; P29); muitas vezes em detrimento de outras (P28); habilidade matemática (P17); precocidade na leitura e escrita(p21)
<b>HABILIDADE PSICOMOTORA</b>	-----
<b>LIDERANÇA</b>	-----
<b>CRIATIVIDADE</b>	[...] alto grau de criatividade em alguma área do conhecimento (P2; P21; P29); [...] tem iniciativa; são curiosos, gostam de atividades que despertem para novos conhecimentos (P3; P21); Destaca-se, surpreende, é uma criança que vai além, faz pesquisas e desafia o próprio professor (P12); resolve as situações de forma não convencional (P14); destaca-se na área de Artes (P29).
<b>HABILIDADE EMOCIONAL</b>	[...] geralmente agitados; não gostam de rotinas (repetições) (P8; P10; P13; P21; P24); persistentes no que acreditam (P18; P21); interesses incomuns à sua faixa etária (P21); provocativos (P21); necessitam de desafios que os estimulem a desenvolverem suas potencialidades (P21); problemas de indisciplina (P25), autodirecionados (P29); espontâneos (P29); às vezes desinteressados e outras descompromissados (P31); dificuldade em socializar-se (P25); insatisfação ao realizar as atividades (P11); está “além das expectativas e acaba se distanciando ou tornando-se ansioso por não ser atendido em seus anseios de mais conhecimento ou atividades (P5; P10); entediado pois seus colegas não estão no mesmo ritmo que ele (P7).

Fonte: Alves e Szymanski (2017).

GRÁFICO 3 - Características de alunos com AH/SD apresentadas pelos docentes

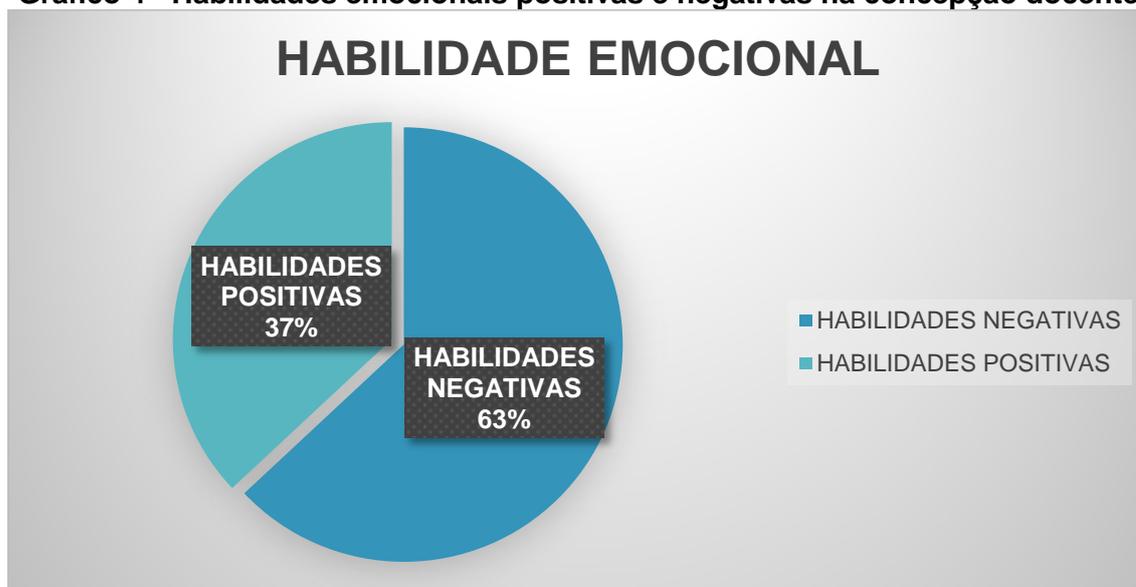


Fonte: Alves (2017).

As informações contidas no gráfico, revelam que 71% dos professores apontam habilidades acadêmicas; 26% apontam a criatividade; 61% enfatizam habilidades emocionais e 58% enfatizam habilidade intelectual, sendo que as habilidades de lideranças e as motoras são desconsideradas. Essa discrepância com relação às diferentes possibilidades de manifestação das AH/SD revela que, para ampliar os conhecimentos docentes nessa área, faz-se necessário incluí-la nos cursos de formação continuada para os docentes.

Surpreendeu a valorização docente dos aspectos relacionados à habilidade emocional. Entretanto, a análise mais minuciosa dos dados revela que na área emocional, ressaltam-se aspectos negativos (63%), enquanto que apenas 37% dos aspectos apontados são positivos. O Gráfico 4 apresenta essa relação.

**Gráfico 4 - Habilidades emocionais positivas e negativas na concepção docente**



Fonte: Alves (2017)

Observa-se assim, que as características negativas apresentadas correspondem a quase o dobro das características emocionais positivas, o que pode gerar dificuldade para trabalhar com esses alunos, que podem ser entendidos como aqueles que “Muitas vezes tira(m) a nossa tranquilidade em trabalhar no geral, porque achamos que eles nos atrapalham fazendo mais atividades” (sic P24), ou “Muitas vezes apresenta(m) problemas de indisciplina e dificuldades em seguir as regras, dificuldade em socializar-se” (sic P25).

Diante dos resultados que os docentes apresentam nesta pesquisa quanto às características dos alunos com indicativos de AH/SD, convém trazer mais uma vez a contribuição da psicologia histórico-cultural que

[...] defende que não só seja levado em consideração o caráter negativo da criança, não apenas seus defeitos e dificuldades, mas que se analise positivamente sua personalidade e a possibilidade de criar caminhos de desenvolvimento colaterais, que contornem o problema. Deste modo, é evidente que a compensação orgânica [...] direta é uma solução limitada e estreita em alto grau. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível através de seu desenvolvimento cultural, seja para dominar os meios externos da cultura como a linguagem, a escrita, a aritmética, seja pelo aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, isto é, a formação da atenção voluntária, a memória, a

lógica, o pensamento abstrato, a formação de conceitos e do livre arbítrio, etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 313)<sup>11</sup>.

Neste sentido, considerando-se que o desenvolvimento psíquico só é possível pelo caminho cultural, entende-se que os aspectos negativos podem ser regulados por meio da intervenção docente. Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem, pois a apropriação dessa regulação não vai ocorrer espontaneamente. Oliveira (2007) retoma autores como Sócrates (1973), Mettrau (2000), Santos (1998) que ressaltam a importância de que superdotados tenham um acompanhamento quanto aos aspectos emocionais. Não há uma relação direta entre alto desempenho intelectual e alto desenvolvimento emocional (OLIVEIRA, 2007). Entretanto, um alto desempenho intelectual mal direcionado pode trazer graves consequências à coletividade.

Ratifica-se nesta pesquisa a posição de Piske (2013, p.7) que, apoiada em Vygotski, ressalta que os aspectos afetivo e cognitivo são indissociáveis, e conclui sua pesquisa afirmando a importância de que por meio do processo educativo o sujeito com AH/SD “passe a regular suas emoções e sentimentos por meio da dialética entre processos interpsíquicos e intrapsíquicos, desenvolvendo comportamentos autorregulados”, de forma a que ele possa desenvolver-se, criando sua própria história, sendo transformado e transformando seu contexto social, uma vez que:

A personalidade, que é um conceito social abarca, no ser humano, de forma sobreposta ao natural, o histórico. Não é inata, surge como

---

<sup>11</sup>Así pues, el nuevo punto de vista preconiza que no sólo se tome en cuenta la característica negativa del niño, no sólo sus defectos y dificultades, sino que se analice positivamente su personalidad y la posibilidad de crear vías de desarrollo colaterales, de rodeo. De aquí resulta evidente que la superación orgánica del defecto, una directa compensación orgánica es una solución limitada y estrecha en alto grado. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño sólo es posible por el camino de su desarrollo cultural, tanto si se trata de dominar los medios externos de la cultura tales como el lenguaje, la escritura, la aritmética, como por el perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas, es decir, la formación de la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento abstracto, la formación de conceptos, el libre albedrío, etc. p. ((VYGOTSKI, 1931/1995, p. 313, tomo III).

resultado do desenvolvimento cultural, por isso a “personalidade” é um conceito histórico. (VYGOTSKI, 1995, p. 327)<sup>12</sup>.

É possível, assim, compreender que as características/personalidades dos sujeitos que apresentam AH/SD diferem, pois cada um se constitui de acordo com seu processo histórico. Dessa maneira, as características são individuais e produzidas socialmente. Nesta perspectiva, cabe retomar que os sujeitos devem ser compreendidos em uma perspectiva dialética, em todas as dimensões humanas.

### **5.3 A efetivação das políticas de inclusão dos sujeitos com AH/SD**

#### **5.3.1 Quanto à Formação Continuada**

De acordo com a pessoa responsável naquele momento da discussão, pelo setor da Educação Especial, as políticas públicas voltadas às AH/SD estão sendo efetivadas, pois quando as escolas “identificam os alunos com indicativos de AH/SD, encaminham para o setor de Educação Especial, onde em conjunto com a escola é iniciado o processo de avaliação em contexto” (CD).

Entretanto, quando se ouve os professores e coordenadores, observa-se algumas contradições:

A não efetivação dessa política no município de Cascavel, com certeza esbarra nos interesse políticos e no financiamento educacional, recursos humanos formação adequada aos profissionais (P23).

Em relação à formação continuada, tendo como objeto de estudo as AH/SD, os coordenadores e professores, apontaram aspectos que requerem destaque. A Chefe do Departamento de Educação Especial afirma que:

---

<sup>12</sup>Por lo unto, la personalidad que es un concepto social abarca lo sobrepuesto a lo natural, lo histórico en el ser humano. No es innata, surge como resultado del desarrollo cultural, por ello la «personalidad» es un concepto histórico. VYGOTSKY, 1931/1995, Tomo III, p.327).

[...] está ofertando no decorrer deste ano letivo formação continuada para professores e profissionais da educação de escolas e CMEIs baseada nos pressupostos teóricos da educação especial, os quais incluem: políticas públicas, formação de professores na educação inclusiva, voltados ao público alvo da educação especial, o que inclui o tema AH/SD. [...] no primeiro semestre foi dado início a formação referente a essa temática com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais. [...] a formação na área de AH/SD já está ocorrendo (CD).

Porém, C7 afirma, “na escola em que trabalho, há uma criança que ano que vem frequentará o 2º ano e tem laudo de AH, inclusive sua avaliação já foi enviada para a SEMED (Avaliação em Contexto) para inseri-la na Sala de Recursos Multifuncional e para que ela seja acompanhada por um PAP” (C7). “Não há essa avaliação no município e nunca houve a preocupação sobre a estatística; Analisando que é possível existir sim alunos com Altas Habilidades no município (C2). Essa fala revela a possível existência de alunos com AH/SD neste município, o que contraria a estatística oficial apresentada na qual os alunos com AH/SD inexistem.

Vários são os aspectos sobre os quais é necessário refletir acerca da formação docente para o atendimento a esses alunos. Geralmente, quando há referência à Educação Especial, vem à mente alunos com dificuldades. Fica expresso em alguns fragmentos dos envolvidos na pesquisa, que a formação continuada mantém foco “centrado mais nos alunos com dificuldades” (C3). C19 explicita em sua fala que neste município “ressalta-se o trabalho somente com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem”.

Mas, P13 afirma: “Como ocorre cursos para trabalharmos as deficiências, deveria ocorrer cursos também para trabalharmos as superdotações”. Dessa maneira, emerge a necessidade de formação também que abarque os alunos que apresentam AH/SD. P13 reitera [...] “Os profissionais da educação deveriam estar mais preparados para detectar estes casos, orientando assim as famílias, trazendo ganhos ao aluno”.

Todos os sujeitos desta pesquisa - 100% dos quais integram o quadro efetivo do magistério na esfera municipal da Rede de Ensino de Cascavel - em alguma questão, solicitam a oferta de cursos na área, a exemplo de P9: “primeiramente deve-se investir no professor, que é o profissional que vai atender esses alunos [...]

investir de verdade, não 'fazer de conta', como acontece hoje [...]" (P9). P5 alerta, “é necessário [...] formação continuada para todos os profissionais da educação; [...] uma formação mais aprofundada para identificar e caracterizar altas habilidades/superdotação” com o que concordam, (P1; P2; P5; P6; P9; P10; P15; P18; C1; C7; C8; C18; C19; C24; C25). Solicitam “a oferta de cursos no nível de especialização, na área, para profissionais da Rede Pública de Ensino”; “no investimento, no atendimento desses alunos”, bem como “, conhecer seu processo de desenvolvimento” (P15).

O Quadro a seguir, apresenta a porcentagem de coordenadores que relatam ter recebido algum tipo de formação sobre essa temática.

**Quadro 7 - Formação continuada na área das AH/SD na escola e ofertada pela rede municipal de ensino de acordo com os Coordenadores**

OFERTADA NA ESCOLA			OFERTADA NA REDE		
SIM	NÃO	POUCAS VEZES	SIM	NÃO	POUCAS VEZES
28%	52%	20%	28%	68%	4%

Fonte: Alves (2017).

Durante a pesquisa, ao serem questionados, se em algum momento de formação **na escola** foi proporcionada alguma discussão sobre a temática AH/SD, 28% dos coordenadores pedagógicos revelaram que sim, enquanto que 52% afirmaram não ter participado e 20% disseram que muito pouco foi discutido sobre essa temática em específico, em **cursos ofertados pelo Município**, 28% responderam que sim e 68%, afirmaram que não participaram. Entre os que responderam 'sim', foi colocado que “há alguns anos” ou “não especificamente”, referindo-se a outros cursos ofertados na área da Educação Especial.

Cerca de 30% dos Coordenadores acrescenta que sentem necessidade de formação mais aprofundada, pedem, ainda, “sugestão de bibliografias” (C7) e “critérios para caracterização da criança com AH/SD” (C20) que embasem “as discussões a respeito” (C7) Sentem necessidade de [...] “profissionais capacitados para estar com esses alunos”. P6 destacou que nunca se aprofundou nem fez leituras técnicas, mas afirma ter participado de momentos de discussão em que o

assunto foi abordado. Porém reconhece que ainda carrega “muitas noções e conceitos equivocados sobre o que é, de fato, AH/SD”.

Compreendem que assim, poderão” prestar mais atenção nos educandos para poder desenvolvê-los” (P7); aperfeiçoando-se de forma a proceder a “[...] ajustes diante da prática pedagógica com os estudantes com AH” (P9).

Porém, ainda delegam o ensino ao professor de apoio, pois consideram que os alunos com AH/SD [...] “necessitam de um atendimento individualizado para que o professor de apoio possa aproveitar o que [eles] têm de bom e controlar suas ansiedades por novos conhecimentos e ir ‘estimulando-os’ cada vez mais” (P10).

Os professores e coordenadores reconhecem que [...] “o tema abordado é de grande importância por tratar-se da inclusão” (P1; P9; P15; C7; C8; C19; P27) e que “ainda são grandes as barreiras a serem avançadas, pois a inclusão ainda não se dá na íntegra” (P15).

Abre-se aqui um parênteses, em favor da formação continuada, pois a ciência avança e assim exige do profissional que atende aos alunos, contínua atualização, como afirma Souza (2005/2006, p. 101), o professor está em uma “condição de aprendiz permanente de seu ofício”.

Considerando a dinamicidade histórica que permeia o cenário educacional, acredita-se que mesmo o professor atuando por longo período nesse ofício, nenhum ano se repete, ou seja, a formação do professor deve acontecer do início ao final de sua trajetória profissional. Portanto, enquanto estiver atuando. Assim, cada ano que passa, aumenta a responsabilidade social que a ele compete, exigindo dele, formação adequada para atuar de maneira incisiva no processo de transformação e humanização, podendo oferecer sua contribuição em razão das experiências vivenciadas.

Dessa maneira, da mesma forma que o professor é responsável pela constituição do sujeito/aluno por meio da educação formal, também se constitui enquanto profissional, para além do imediatismo que se faz presente na atual conjuntura política, quando a formação ocorre de maneira fragmentada e aligeirada.

Compreende-se neste sentido que, assim como o aluno precisa de mediação para se apropriar do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade,

o professor também precisa ser mediado quanto ao processo de formação e desalienação.

A forma como o sistema trata a classe trabalhadora, da qual fazem parte os profissionais da educação, não demonstra de fato, nenhuma preocupação com a formação dos docentes, o que conseqüentemente, implica no esvaziamento de conteúdo, que ao ser esvaziado também esvazia. Melhor dizendo, quanto menos tempo de formação for proporcionado ao docente, menor será a condição de oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos.

A pesquisa revela um clamor pela efetivação de políticas públicas voltadas aos aspectos da educação, principalmente no que tange à formação docente. Entende-se que a formação possibilita a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

As respostas explicitam a urgência no processo de formação docente quanto ao atendimento dos discentes, conforme expressa a professora:

Poucos profissionais para atender a demanda de alunos, falta de equipamentos e materiais pedagógicos, a quase nulidade de formação continuada sobre o tema, entre outros. As políticas públicas e educacionais para a Educação Especial, em minha opinião, precisam ser revistas! (P 28).

No entanto, pensar uma educação que compreenda o homem em sua totalidade, demanda também pensar a educação formal nessa perspectiva, e não fragmentada em grupos específicos. A primeira etapa do Ensino Fundamental requer, dos professores, um olhar apurado sobre os alunos que atendem, tendo em vista que, é nesta etapa que mais aparecem as especificidades educacionais. Sabendo que nem sempre, os pais são preparados para identificar tais especificidades, cabe à escola contribuir nessa tarefa.

Assim como os que atuam na Sala de Recursos, os demais professores do quadro do magistério dos anos iniciais necessitam de maior aprofundamento na compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Desse modo, entende-se que a formação deve ser estendida à totalidade dos docentes, principalmente dos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e mantém contato direto com os alunos desde a primeira infância.

Sabe-se que esta não é apenas uma tarefa da esfera municipal. Porém, esta esfera tem a incumbência de efetivar o que preconizam as políticas públicas no que se refere à educação nos anos iniciais, em todas as modalidades de ensino.

### 5.3.2 Quanto ao AEE

Quanto à importância do AEE para os alunos que apresentam AH/SD, 100% dos professores reconhecem que há necessidade. Os excertos a seguir explicitam:

A falta desse atendimento prejudica o aluno, pois o ensino regular não supre as necessidades da criança (P3); [...] Prejudica e muito, tornando difícil o trabalho do professor regente e até mesmo o aluno poderia avançar muito mais (P4). [...] ele precisa de um atendimento especializado. Acho que os educandos que tem essas habilidades é prejudicado pois não tem sua capacidade aproveitada, tornando a escola um local de tédio (P7); [...] seria uma forma de canalizar o interesse do aluno (para a sua área), assim como trabalhar porventura as disciplinas que apresenta dificuldade (P8); [...] o aluno necessita desse atendimento; Considero importante um atendimento especializado para alunos com AH/SD, pois são crianças que, assim como as demais, tem o direito de ter seu conhecimento científico, artístico e filosófico ampliado (P1 e P9).

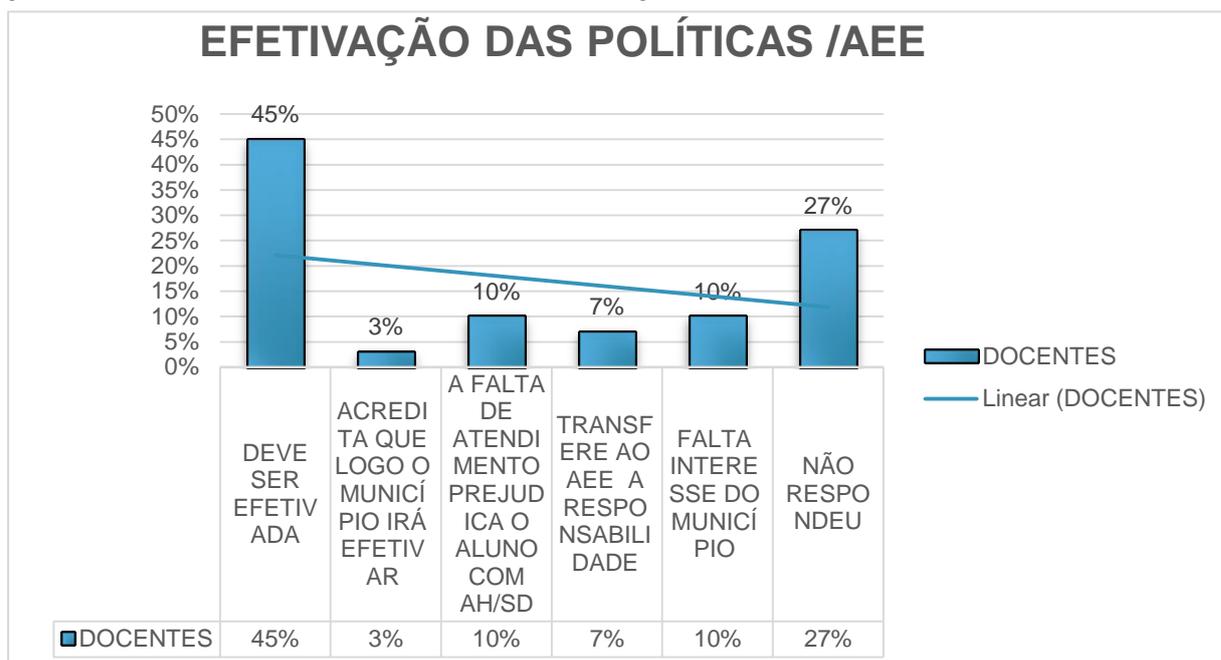
Ao analisar as falas acima, evidencia-se que, ao mesmo tempo em que se releva que há necessidade do AEE para esse público, é como se o aluno não fizesse parte do ensino regular, ao afirmar que este aluno dificulta o trabalho do docente. Isso mostra fragilidades em relação à formação profissional, pois todo aluno que frequenta a Sala de Recursos Multifuncional, tem dupla matrícula no sistema. Portanto, a responsabilidade social atribuída ao professor que atua na educação especial é a mesma ao professor do ensino regular, embora se difiram nas especificidades. O aluno é da escola e, não de um determinado professor.

Se os conteúdos e encaminhamentos pedagógicos não estão mais interessante, porque ele já foi superado, é necessário novo desafio, novos conhecimentos (sic P9). [...] seria necessário pois o professor de apoio poderia avançar com este aluno [...] Assim, o profissional regente não iria atrasar o mesmo ou forçar demais (P10); Com certeza, penso que deve acontecer, pois ter um aluno com AH ou SD muda o olhar e o foco do professor e conseqüentemente a metodologia (P14); Considero importante um atendimento especializado aos mesmos. Faz-se necessário a efetivação deste atendimento, para que seja exercida o direito a inclusão (sic P15); [...] pois o aluno não é hábil em todas as

áreas e tem certas dificuldades e precisa ser trabalhado nessas questões de ser valorizado naquilo que tem facilidade e desenvolver as demais e pelo fato de que a habilidade nem sempre está relacionada às áreas da aprendizagem escolar (P16).

Ao fazer menção aos conteúdos e encaminhamentos pedagógicos, reitera-se a importância da dosagem dos conteúdos propostos mostrando reconhecimento às especificidades dos alunos desmistificando que o aluno que apresenta AH/SD também poderá muitas vezes apresentar limitações em alguns aspectos e precisa ser mediado. “[...] Ele precisa de mediação de direcionamentos para aprender a lidar com seu “alto” conhecimento” (P17), ainda destaca-se que “se houvesse um atendimento especializado, muitos alunos poderiam ser favorecidos para os avanços (desenvolvimento)” (P17).

**Gráfico 5 - Efetivação das políticas públicas referentes ao AEE conforme os professores e coordenadores da rede municipal de ensino**



Fonte: Alves (2017).

Quanto à efetivação da política, os docentes ressaltam a necessidade de Atendimento Educacional Especializado para os alunos com AH/SD:

[...] Considero importante que se invista no aluno e que se efetive o atendimento especializado (P1); Penso que este aluno também deve ser atendido na Sala de

Recurso Multifuncional, pois terá condições para desenvolver as outras áreas que estiver[em] em defasagem. Acredito que nosso município logo irá abrir vagas para que se trabalhe com esses alunos (P2); acredito que o processo de formação de personalidade e de conhecimentos precisariam ser mediados para que o aluno consiga organizar seu conhecimento e o aprofundamento do mesmo (P6); O aluno necessita de auxílio para aproveitamento de suas potencialidades (P20).

Entretanto, declaram certa descrença quanto à efetivação dessas políticas:

Pelas políticas públicas do nosso município ainda vai demorar para que isso aconteça (P5); [...] se o sistema não dá conta de atender os (alunos) com necessidades educacionais especiais, com dificuldades, imagina os com altas habilidades (P11).

As contribuições docentes relatadas, além de destacar que há necessidade da implementação de políticas públicas, que possam atender os alunos com AH/SD como parte da diversidade educacional, também apontam fragilidades do sistema em relação a tal efetivação, como a já mencionada necessidade de formação voltada a essa temática:

O município necessita de pessoas capacitadas para detectar essas habilidades, proporcionando assim apoio ao regente de classe que irá trabalhar com essa criança (P13);

Os professores sabem que, por lei,

É garantido (sic) a ampliação da equipe multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com as áreas da saúde e da assistência social, [que sejam designados] profissionais com habilitação específica para apoiar o trabalho do magistério na rede municipal de ensino que tenham alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a partir da aprovação PME – CVEL (P9), nossas leis proporcionam este atendimento especial. Deveria acontecer para que a evolução dessa criança ocorra (P19).

Embora afirmem que existe nos documentos oficiais do município como o Plano Municipal de Educação-PME de Cascavel, a garantia dos direitos no que se refere às políticas públicas, há professores que entendem que o poder público não investe no atendimento adequado para as pessoas com AH/SD, por porque tal atendimento, não gera lucro.” (P18).

O Gráfico 6, a seguir, apresenta as causas, na opinião dos professores e coordenadores, de não constar na estatística oficial do município, alunos com AH/SD na rede municipal de ensino.

**Gráfico 6 – Causas da inexistência de alunos com AH/SD na estatística oficial da rede pública municipal de ensino de Cascavel de acordo com os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Cascavel**



Fonte: Alves (2017).

O contexto da escola é considerado um espaço minado de diversidade. Os percentuais de 3% a 5% citados pela Organização Mundial de Saúde permeiam as nossas escolas. Outras pesquisas já apontam que esse percentual é ainda maior. Quando indagados nesse sentido, os coordenadores, 48% dos entrevistados afirma que essa identificação não ocorre por falta de conhecimento, 20% afirmaram que essa identificação não ocorre porque a escola está preocupada com os que apresentam deficiência intelectual, e 40% afirma que não há no município um processo de avaliação voltado a esse tema.

Por outro lado, o Quadro 8 apresenta a distribuição percentual de coordenadores e professores quanto à existência ou não de alunos com indicadores de AH/SD.

**Quadro 8 – Distribuição percentual de coordenadores e docentes quanto à existência ou não de alunos com indicativo de AH/SD na escola em que trabalham**

<b>Coordenadores</b>	<b>%</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
Sim – 17	68%	Sim -11	36%
Não – 03	12%	Não -18	58%
Dúvidas – 05	20%	Dúvidas – 02	6%

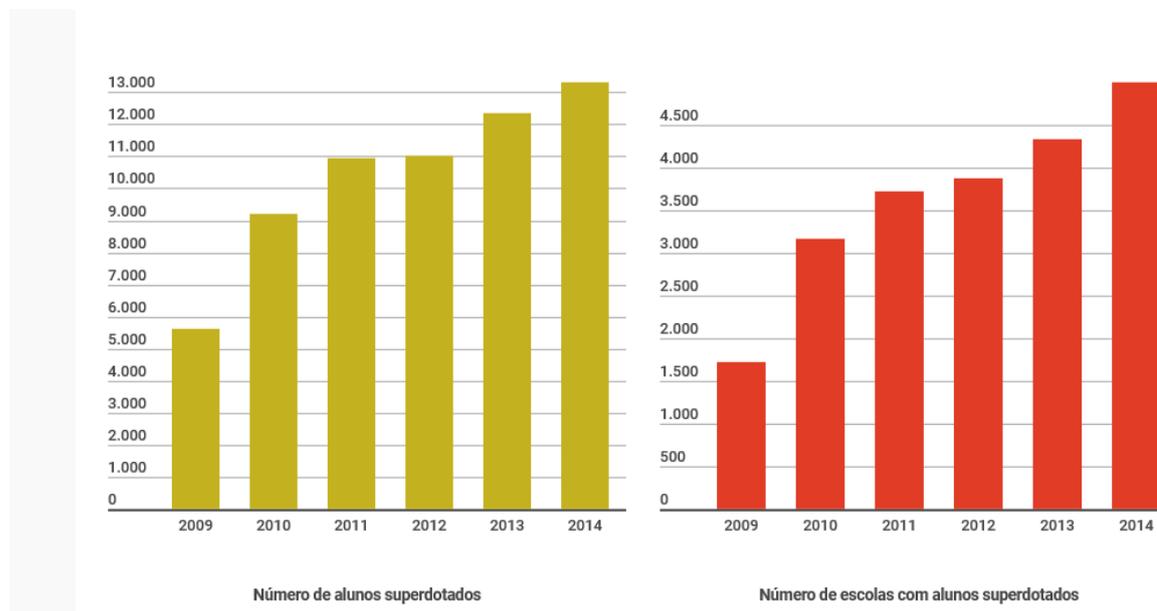
Fonte: Alves (2017).

O percentual dos que apresentam dúvidas revela que os coordenadores apresentam mais clareza com relação à identificação de alunos com AH/SD, do que os professores.

As informações apresentadas por Boghossian (2010), afirmam que os registros do MEC, indicam que vêm aumentando o número dos alunos superdotados de modo que já passaram de 5,6 mil nos últimos cinco anos. Enquanto que a estimativa de alunos com AH/SD apresentada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para o País é de 2,5 milhões. Ressalta-se ainda que, a estrutura precária da rede educacional, dificulta o desenvolvimento dos talentos. Quando o documento oficial refere-se à estrutura, entende-se que está fazendo menção tanto ao efetivo de profissionais que demandam de uma formação que abarque também essa diversidade, quanto às condições materiais para esse atendimento.

Os dados apresentados pelo Ministério da Educação no ano de 2014, afirmam que no Brasil, mais de 13 mil crianças com AH/SD já foram diagnosticadas, aumentando assim, o número dessas crianças e também o número de escolas que passaram a trabalhar com elas, em um salto de seis anos.

**Gráfico 7 – Aumento do número de crianças com AH/SD reconhecidas e o número de escolas que passaram a trabalhar com essa demanda nos últimos seis anos**



Fonte: CARVALHO; OLIVEIRA, 2017

Os dados apresentados pelas políticas públicas evidenciam que houve um aumento significativo de alunos com AH/SD identificados/reconhecidos e atendidos nos últimos seis anos bem como, o número de escolas. Apontam que no ano de 2009, o número de alunos atendidos era de cinco mil em quinhentas escolas. Esse número saltou no ano de 2014, para treze mil alunos atendidos em quatro mil e quinhentas escolas.

Porém ao analisar os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), este número de alunos atendidos, não passa de uma amostra, que se comprova ao verificar como já exposto, que existe somente um NAAHS em cada Estado do Brasil. Sabendo que o NAAHS tem como objetivo, orientar professores, pais e alunos com AH/SD, dessa maneira questiona-se, mais uma vez, as condições para efetivação das políticas de atendimento a esse público.

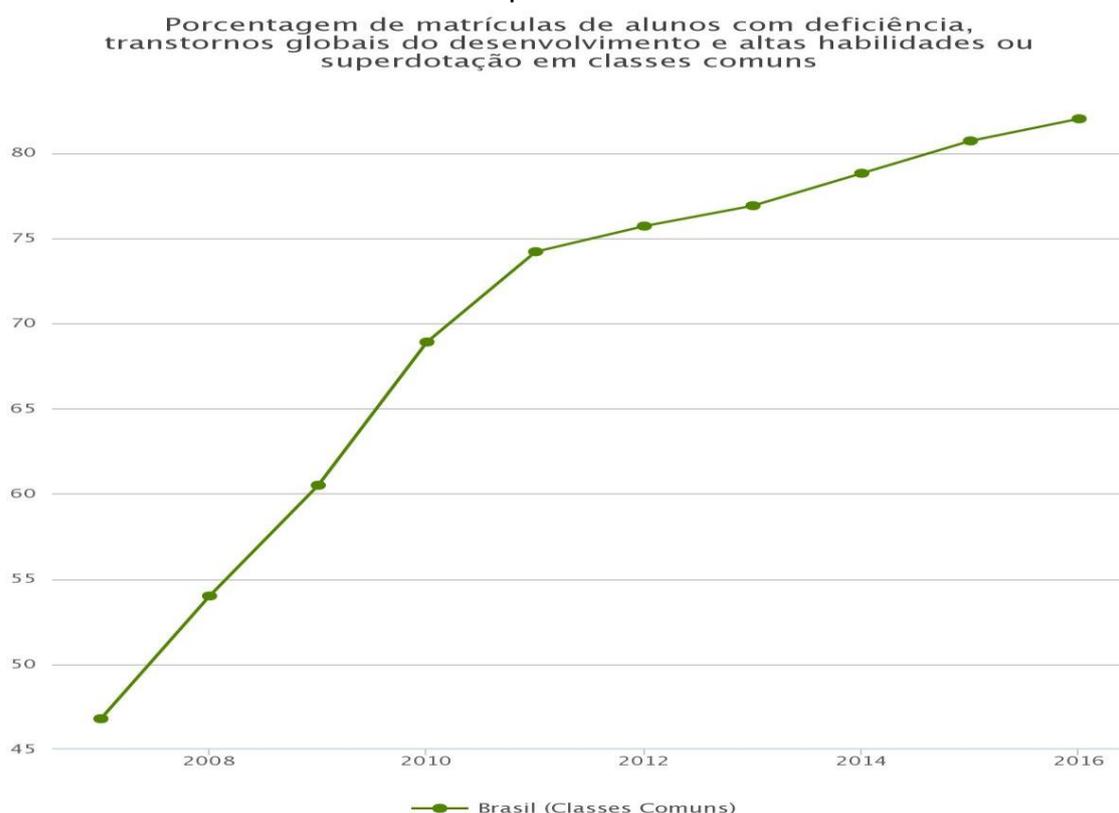
Embora previsto na meta 4 do Plano Nacional de Educação, a universalização do acesso à Educação Básica e o AEE para a população de quatro a dezessete anos, ainda há uma lacuna, principalmente no que se refere ao AEE.

As informações a respeito da identificação, do atendimento e em relação ao número de alunos com AH/SD ainda não são apresentadas pelo MEC com precisão

(BRASIL, 2017). Neste sentido, o INEP, afirma que há “um descaso histórico com o tema”, ressaltando que os dados que são enviados ao censo escolar, são insuficientes para a elaboração dos indicadores.

Ainda que com frequência, as pesquisas e os noticiários apontem para o aumento de matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação no ensino regular, as informações a respeito, apresentam dados generalizados, não sendo possível assim, visualizar o número de alunos que estão sendo atendidos em suas especificidades, conforme revela a tabela abaixo:

**Tabela 1** - Porcentagem de matrículas de alunos que apresentam NEES incluindo AH/SD no período de 2008- 2016.



Observatório do PNE  
 Fonte: Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar  
 Elaboração: Elaboração: Todos Pela Educação

Fonte: Brasil, 2016-2017

Essa análise, possibilita o entendimento de que, no Brasil, o número de alunos com altas habilidades/superdotação identificados e atendidos, ainda destoam muito do percentual apresentado pela (OMS). Desse modo, conclui-se que, assim como esses alunos inexitem nos dados apresentados pela estatística oficial da Rede Municipal de Cascavel, podem também estar ocultos em outros municípios.

Enfim, os dados desta pesquisa revelam que, apesar do currículo de Cascavel estar em vigor há quase uma década, ainda existem lacunas que precisam ser superadas em relação à teoria /prática. Ao discutir as AH/SD, objeto proposto neste estudo, notou-se que muitos dos participantes responderam aos questionamentos com base nos fundamentos da perspectiva não crítica, o que demonstra uma discrepância em relação à proposta que o currículo apresenta.

Decorridos tantos anos de elaboração teórica nessa perspectiva, ainda se encontram falhas na formação docente. Assim, indaga-se, se houve uma construção coletiva do currículo, a concepção teórica docente não deveria ter avançado?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou melhor compreensão acerca da temática altas habilidades/superdotação (AH/SD), principalmente no que se refere ao conceito, às características e ao processo de identificação. Espera-se que este estudo possa contribuir para que os professores, familiares e profissionais, bem como, para os demais segmentos da sociedade que buscam esclarecimentos sobre essa temática. Optou-se por esse termo, em razão de ser utilizado com maior frequência, na literatura e na legislação vigente.

Para entender o desenvolvimento do conceito de inteligência, retomaram-se, inicialmente, as contribuições propostas pelos teóricos não-críticos. A seguir, entendendo que a contribuição da psicologia histórico-cultural é de grande relevância e considera que o homem é um ser social, portanto, deve ser compreendido em suas múltiplas dimensões, ou seja, em sua totalidade, sem perder de vista os aspectos sociais, psicológicos, cognitivos e biológicos. Este estudo delineou-se nessa perspectiva tendo como ponto culminante, o desenvolvimento do psiquismo humano.

Considerando a relevância e ao mesmo tempo, a complexidade da constituição dos processos mentais, fez-se necessário discutir o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. Concluiu-se com o estudo, que essas funções desenvolvem-se de forma articulada, por meio de um processo de objetivações e subjetivações, tendo como base as relações sociais.

Outro aspecto que demandou aprofundamento, diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, dada a importância que este tema apresenta para o desenvolvimento dos alunos com AH/SD. Compreendeu-se que o processo de constituição do professor, decorre de seu desenvolvimento e histórico e cultural. Assim, ele próprio se constitui enquanto matéria viva nas objetivações, produto e produtor do conhecimento.

Nesta direção, refletiu-se sobre a atuação docente, frente às pessoas com AH/SD, ressaltando a importância de que valorizem a mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, ainda contemplou-se nessa

discussão, o que os documentos norteadores preconizam para os alunos com AH/SD no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, por meio das políticas públicas. Constatou-se neste sentido, que as políticas que versam sobre essa temática, a grande maioria apoiam-se nos fundamentos da perspectiva neoliberal. Portanto, ainda há muito que se estudar em relação as AH/SD na perspectiva da psicologia histórico-cultural, visto que a maioria dos estudos apresentados, tanto na literatura quanto na legislação vigente, estão fundamentadas nas teorias não-críticas.

Entretanto, entende-se que ao fundamentar as ações educativas voltadas aos alunos com AH/SD, nas teorias-críticas, contribui-se para o desenvolvimento do sujeito omnilateral.

A educação deveria desempenhar papel central na transformação do homem, o percurso de formação [social] consciente de novas gerações, a base mesma [forma básica] para transformar o tipo humano histórico [concreto]. [...] Nesse sentido, o papel da educação social e politécnica é extremamente importante. As ideias elementares da educação social politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual, reunindo pensamento e trabalho, separados durante o processo mesmo de desenvolvimento capitalista. De acordo com Marx, a educação politécnica proporciona a familiarização com os princípios científicos gerais a todos os processos sociais de produção e, a um só tempo, ensina às crianças e adolescentes as habilidades práticas que lhes possibilitam operar as ferramentas básicas utilizadas em todas as indústrias (VYGOTSKI, 2016, p. 6).

Outro dado constatado é que, ao contrário do apresentado na estatística oficial, na Rede pública Municipal de Ensino de Cascavel, não só existem alunos com indicativos de AH/SD, como também alunos, com esses laudos, aguardando para serem atendidos. Dessa forma, evidenciou-se que há controvérsias em relação ao apresentado nas estatísticas oficiais e o que dizem os sujeitos participantes.

Quando se volta o olhar para a realidade escolar, observa-se que muitos alunos ainda não são atendidos em suas especificidades, haja vista a situação da rede municipal de ensino de Cascavel. Ao serem analisadas, as estatísticas oficiais mostravam que não havia alunos com indicativo de AH/SD frequentando o ensino regular. Porém, ao serem ouvidos os professores da rede, constatou-se que em 31

escolas, encontravam-se alunos com esse indicativo. Inclusive, em uma delas, o aluno apresentava laudo nesse sentido. Esse descompasso entre os dados oficiais e a realidade revela uma contradição, sobre a qual convém refletir.

No que se refere aos sujeitos participantes desta pesquisa, todos são efetivos do quadro próprio do magistério e, em sua maioria trabalham quarenta horas semanais, ou seja, trabalham com exclusividade nesse município. Diante deste fato se questiona se esses profissionais têm condições para investir em sua formação. Nessa perspectiva, os resultados da pesquisa de campo apontam para a necessidade de mais formação continuada. Porém, a fala dos coordenadores e dos docentes, revela que existem fragilidades e desafios a serem superados.

Quanto à temática das AH/SD, tanto os coordenadores quanto os professores deixam transparecer que pouco tem sido discutida, ou quando se a discute, tem sido de forma superficial. Compreende-se assim, que a dificuldade de atendimento a esse público, pode estar relacionada à falta de formação docente, que conseqüentemente implica no processo de identificação e avaliação dos alunos. Reitera-se aqui, a relevância da contribuição da psicologia histórico-cultural, bem como, a importância da formação docente, a qual pode contribuir no processo de constituição dos sujeitos.

Procurou-se apurar, a compreensão dos coordenadores e professores acerca do conceito de AH/SD. A pesquisa revelou que há necessidade de aprofundar essa discussão, possibilitando a identificação dos alunos com indicativos de AH/SD.

Percebe-se que existem mitos que precisam ser esclarecidos, como por exemplo, entender que o desenvolvimento de quem tem AH/SD, ocorre “[...] quase que espontaneamente”, “apresentam problemas de relacionamento”, “transtornos distintos” revelando confusão entre as características de AH/SD.

Outro aspecto que precisa ser desmistificado, é a crença de que um ritmo de desenvolvimento mais acelerado do aluno, gera desconforto para o professor “tiram nossa tranquilidade porque nos atrapalham fazendo mais atividades”. Ainda, 52% dos professores e 52% dos coordenadores entendem que o aluno que apresenta AH/SD, é aquele que possui um desenvolvimento acima da média em todas as áreas do conhecimento. Como já mencionado neste estudo anteriormente, o próprio Vygotski afirma que não se trata de uma habilidade geral.

Portanto, as lacunas conceituais e os equívocos sobre essa temática, reafirmam a necessidade de formação continuada específica. A perspectiva da psicologia histórico-cultural considera que o sujeito deve ser respeitado em sua individualidade, ou seja, cada um possui características próprias que se constituem ao longo de seu próprio desenvolvimento global e não de forma unilateral. Entretanto, para constituir-se humano, é necessário o domínio “das mais desenvolvidas e ricas mediações entre o ser humano e o mundo”, do contrário, os indivíduos ficam inviabilizados de desenvolver-se plenamente (DUARTE, 2013, p. 161). Além disso, essas mediações ao favorecerem o desenvolvimento das funções psíquicas, contribuirão para a regulação dos comportamentos dos alunos.

Partindo da compreensão de que o desenvolvimento humano depende das condições em que o sujeito se encontra, quais quer que sejam as suas especificidades, inserem-se aqui também, os alunos que apresentam /AH/SD. Contudo, é o método que vai explicitar a formação que o sujeito receberá na escola e, direcionará para qual sociedade e de que forma ele deve servir. Se for na direção da perspectiva das teorias não-críticas, as quais fundamentam as políticas públicas que normatizam a educação para essa demanda, eles terão grande chance de servir ao capital usando de suas habilidades como força de trabalho. Porém se a formação desse mesmo sujeito ocorrer em um processo humanizador e desalienante, ele poderá contribuir de forma a reduzir as desigualdades sociais.

O uso das habilidades como força de trabalho, está presente desde o início da história da humanidade, quando os tecelões eram requisitados em nome do capital para produzir e gerar manufatura:

[...] Mas as forças produtivas incluem não apenas os meios de produção (ferramentas, máquinas, fábricas, etc.) mas a força de trabalho – **as habilidades**, o conhecimento, a experiência e outras faculdades humanas usadas no trabalho. As forças produtivas representam as possibilidades que a sociedade tem à sua disposição para a produção material (BOTTOMORE, 2013, p. 412, grifo nosso).

Dessa maneira, analisando o contexto histórico, percebe-se que os sujeitos habilidosos, sempre foram alvos da sociedade capitalista, tomados como força de trabalho, voltada à produção material. No entanto, os sujeitos que apresentam tais

habilidades, ao terem uma formação que lhes permita desenvolvê-las em uma perspectiva desalienante, podem contribuir com a sociedade para além da mão de obra e, em uma direção contrária às exigências do capital, favorecendo o processo de emancipação humana. Convém lembrar aqui, as palavras do próprio Vygotski, que muito contribuiu e continua contribuindo com sua genialidade intelectual, ao ressaltar que:

Toda atividade humana que não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas cria novas imagens, novas ações, pertence a esta [...] função criativa ou combinatória. O cérebro não é apenas um órgão capaz de preservar ou produzir nossas experiências passadas, mas também é um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas, novas normas e abordagens. Se a atividade do homem se limitasse a reproduzir o passado, ele seria um ser voltado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que o torna um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica seu presente (VYGOTSKI, 2009, p.3)<sup>13</sup>.

Diante do exposto neste excerto, percebe-se a dinamicidade do cérebro humano. É esse movimento de criar e recriar que possibilita as transformações e os ajustamentos, tendo em vista uma perspectiva que aponta para o futuro, como Vygotski traz em seus estudos.

Porém, no viés dessa sociedade capitalista, não basta o sujeito apresentar habilidades especiais, pois as transformações não ocorrem de forma espontânea. No atual modo de produção, a classe trabalhadora a serviço da classe hegemônica, precisa travar lutas constantes pela sobrevivência. Não dá para neutralizar o movimento histórico, pois a classe dominante, por meio das ações excludentes, tira

---

<sup>13</sup> Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta [...] función creadora o combinadora. El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se limitara a reproducir el pasado, él sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente (VYGOTSKI, 2009, p.3).

as condições de vida da classe subalterna, violando os direitos. E dessa maneira, tenta inculcar que tais ações, ocorrem dentro da normalidade.

Por que é importante estudar Altas Habilidades, quando os problemas no sistema escolar vão se agravando a cada dia? Se há uma intencionalidade no processo educativo e as pessoas com AH/SD podem contribuir para a coletividade, aí aprofundar a discussão sobre o processo formativo dessas pessoas tem um sentido.

Nesta sociedade capitalista, a formação dos sujeitos, acontece parcialmente e de forma unilateral. Neste modelo, inserem-se também os trabalhadores da educação. As políticas, na lógica neoliberal, voltam-se para a manutenção da sociedade capitalista, que por sua vez, posiciona-se a favor de quem detém o capital e, portanto, contra o processo de emancipação humana.

Retoma-se aqui, a relevância do trabalho não material, produto da ação educadora que tem um papel fundamental no processo de constituição do sujeito. Nesta direção, a contribuição da psicologia histórico-cultural, aponta possibilidades de enfrentamentos em defesa da continuidade da espécie humana. Com base nos fundamentos dessa teoria, é possível concluir que não basta conceituar, caracterizar e identificar as pessoas com AH/SD, é preciso compreender como se desenvolvem psiquicamente. Considera-se assim, que essa compreensão é a base fundamental a apropriação do conhecimento, pois,

Cada forma de arte: literatura, pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, arquitetura etc., atua de maneira específica sobre os sentidos humanos e o objetivo da educação escolar deve ser o desenvolvimento de todos os sentidos, o que implica igual valorização desses vários campos artísticos (DUARTE 2016, p. 135-137).

Quanto a articulação das áreas, este autor esclarece ainda:

Tanto as obras artísticas como as científicas filosóficas se constituem por meio da relação entre os conteúdos do conhecimento e suas formas, por sua vez, o trabalho educativo também é uma unidade entre conteúdo e forma. Compreender essas inter-relações é importante para uma adequada articulação dos estudos no campo do currículo e no da cultura (DUARTE, 2016, p. 137).

Diante das discussões levantadas nesta pesquisa, entende-se que a psicologia histórico-cultural é a teoria que mais proporciona condições de desenvolvimento para os alunos com AH/SD, visto que apresentam características diferenciadas e não fechadas em uma linearidade. Portanto, o potencial que cada sujeito apresenta está envolto no movimento dialético de cada momento histórico, e depende assim das condições que lhes são proporcionadas.

Entretanto, além da identificação dos alunos com AH/SD, é preciso proporcionar-lhes condições para o desenvolvimento de acordo com o potencial de cada um, por meio de uma prática pedagógica coerente. Nesta perspectiva, é preciso estabelecer os canais adequados e promover os meios para que todos os alunos possam desenvolver suas funções psicológicas superiores, indiferente das particularidades apresentadas. Haja vista que, apenas classificar os alunos com AH/SD, não é sinônimo de garantia de desenvolvimento intelectual. Para que ocorra, esse desenvolvimento exige-se intencionalidade pedagógica e clareza quanto ao método que orienta as práticas pedagógicas, intrinsecamente relacionadas à forma como ocorre a formação dos professores.

Quanto à identificação, Vygotski não descarta os procedimentos com os quais a ciência trabalha. No entanto, ressalta que é necessário considerar o desenvolvimento infantil, não apenas do ponto de vista biológico, mas também cultural.

É necessário que haja profissionais capacitados que possam promover a efetivação das políticas tanto aos alunos que recebem AEE, quanto aos demais alunos. Neste sentido, cabe-nos deixar algumas reflexões: Como a escola avalia essas questões? O que está faltando para que essa demanda seja atendida em suas peculiaridades? A responsabilidade é de quem? Até quando as pessoas que apresentam indicativos de AH/SD esperarão por um atendimento para suas especificidades? Quando a escola irá compreender que AH/SD não é o mesmo que genialidade/ criança prodígio e que o desenvolvimento humano não gira somente em torno das áreas acadêmicas, mas vai para além dos muros da escola? Poderíamos aqui elencar muitos outros questionamentos. Assim, muitas são as inquietações que permeiam o campo educacional no contexto da diversidade cultural.

De um modo geral, os alunos inserem-se primeiramente no âmbito do ensino regular, portanto, compete a escola “regular” o comportamento desses alunos e, é nesse mesmo coletivo do ensino regular que se encontra toda diversidade cultural. A escola por sua vez, atua sobre esse sujeito, na mesma perspectiva em que ela também foi regulada.

Esse processo de “regulação” é complexo. Considerando a diversidade cultural, entende-se que os sujeitos são diferentes e se apropriam dos conhecimentos em ritmo e tempo não iguais. Enquanto alguns desenvolvem suas funções psicológicas superiores em um curto espaço de tempo, outros necessitam de um tempo maior e de encaminhamentos diferenciados. Encaixam-se aqui os alunos que apresentam AH/SD, que assim como os demais sujeitos, apresentam particularidades individuais específicas.

A escola faz parte do sistema social, dentro do qual a perspectiva neoliberal bombardeia seus princípios das formas mais variadas, e busca, com seus objetivos, a constituição de sujeitos “alienados regulados” que potencializem o próprio sistema por meio de suas forças produtivas. Do movimento contrário, emerge a necessidade de desenvolver um trabalho que contribua com o processo de humanização e caminhe no sentido inverso à precarização que está visível no momento atual.

É neste coletivo social carregado de intencionalidades estatais, ou seja, é nesta trama estabelecida pela divisão das classes sociais, onde o Estado se coloca a serviço da burguesia, que os alunos, com ou sem AH/SD, ainda na escola regular, apresentam suas especificidades e, neste contexto, desempenham seu papel enquanto as práticas educacionais são dinamizadas. E ainda, considerando que a educação escolar é coparticipante no processo de avaliação dos alunos, cabe a ela, ser criteriosa quanto os seus procedimentos, pois,

[...] a relação entre o desenvolvimento cultural e as faculdades é muito complexa e ainda que o desenvolvimento cultural tenda, por um lado, a nivelar as diferenças isoladas nas faculdades naturais, por outro, aumenta a escala das diferenças e favorece os diversos níveis nas faculdades. Precisamente o fato de que a relação entre o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento das faculdades gerais seja tão complexa, coloca-se para a investigação científica a necessidade de diferenciar no que for possível o processo de

desenvolvimento cultural de avaliá-lo com máxima precisão (VYGOTSKI, 316 -317) <sup>14</sup>.

Portanto, quando se volta a atenção para o processo de avaliação no contexto escolar, entende-se que é preciso muita cautela, sendo necessário primeiro proporcionar, tanto aos alunos que apresentam AH/SD, quanto aos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, um trabalho pedagógico sério que possibilite o desenvolvimento ao máximo de suas funções psicológicas superiores.

Diante das discussões já apresentadas nesta pesquisa, a psicologia histórico-cultural, revela que todo sujeito traz em sua constituição suas apropriações culturais/sociais com suas especificidades que são reguladas por meio das mediações a ele proporcionadas em seu contexto.

A legislação vigente classifica as pessoas com AH/SD, como aqueles que aprendem de maneira rápida, são curiosos, apresentam desempenho acima da média, se envolvem com tarefas das diversas áreas do conhecimento, tais como: intelectual, acadêmica criatividade, liderança, psicomotora, além de demonstrarem grande interesse por determinados assuntos, as diferenças individuais são visíveis.

Nos países de primeiro mundo, o sistema atual deseja e explicita como deve ser o sujeito que melhor o serve, para dele utilizar-se enquanto força de trabalho e assim manter a classe hegemônica no poder, investindo-se em cérebros como uma política que, a longo prazo, beneficia o Estado.

Porém, é importante afirmar que enquanto o Estado é um órgão que objetiva regular os sujeitos por meio de suas ações para o mercado de trabalho, a escola deve ir para além dessa premissa, trabalhar na contramão das ideias que reforçam essa vertente. Portanto, o processo educativo deve formar os “cérebros

---

<sup>14</sup>¿Cuánto aumentarían sus posibilidades, cómo se ampliarían las diferencias en los resultados debido a esa manifestación de talento! Veamos, por lo tanto, que [...] la relación entre el desarrollo cultural y las facultades es muy compleja y aunque el desarrollo cultural tiende, por una parte, a nivelar las diferencias aisladas en las facultades naturales, por otra, incrementa la escala de las diferencias y favorece los diversos niveles en las facultades. Precisamente el hecho de que la relación entre el desarrollo cultural y el desarrollo de las facultades generales sea tan compleja, plantea - a la investigación científica la necesidad de diferenciar en lo posible el proceso del desarrollo cultural, de evaluarlo con máxima exactitud (VYGOTSKI, 1931/1995, 317, Tomo III).

privilegiados”, não para servir ao capital, e sim, para que contribuam, no coletivo, para redução das desigualdades sociais.

Considerando que o currículo da Rede Municipal de Cascavel já está vigor a quase uma década e, tem sua base teórica fundamentada na perspectiva da psicologia histórico-cultural a qual também sustenta esse estudo, pretendeu-se analisar a percepção dos coordenadores e professores em relação as altas habilidades/superdotação. A pesquisa, revelou que existe lacunas em relação a teoria e a prática, principalmente quando se refere ao desenvolvimento do psiquismo, apesar do tempo de aplicação desta proposta curricular. Dessa maneira sugere-se que seja proporcionado estudos neste sentido, aos coordenadores e professores.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas.** In: FLEITH, D. S. Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Volume 1: Orientação a Professores. Ministério da Educação e Secretaria da Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>. > Acesso em: 20 de jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. Psicologia em estudo**, v.12, n.2, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14133722007000200018&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14133722007000200018&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 26 set. 2016

ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento.** São Paulo: E.P.U., 2001.

BARDIN L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70; 1977. Disponível em: <https://archive.org/details/bardin-laurence-analise-de-conteudo> Acesso em 22 de jul. 2017.

BOTTOMORE, T. (ed.) **Dicionário do pensamento marxista.** Tradução de Waltensir Dutra. Edição digital. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013. Disponível em:<[http://sociologial.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO\\_DO\\_PENSAMENTO\\_MARXISTA\\_TOM\\_BOTTOMORE.pdf](http://sociologial.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOTTOMORE.pdf) .> Acesso em: 20 de mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. >Acesso em: 20 de jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e Cultura de Educação Especial. Orientação de implantação de Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação.** 1ª ed. Brasília: NAAH/S- MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). > Acesso em: 15 de set.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).> Acesso em: 15 de set.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 4, DE 13 DE Julho de 2010.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf).> Acesso em: 10 de abri. 2017.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.** Disponível em: <[http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1723&Itemid=100127](http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1723&Itemid=100127).> Acesso em: 13 de jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei, Nº 9.3994, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).> Acesso em: 10 de ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.> Acesso em: 05 de set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Altas Habilidades / Superdotação: Encorajando Potenciais. Secretaria de Educação Especial.** Ministério da Educação. 2007.

BRASIL, Decreto nº. 6.949 de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm).> Acesso em: 13 de set. 2017.

BRASIL, Plano nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>.> Acesso em: 10 de set. 2017.

BRASIL, Lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/L13234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13234.htm).> Acesso em: 12 de set. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação.** (2008). Brasília, DF: MEC/SEESP.

BISPO, J. **Superdotado não é Gênio: Grupos de discussão:** Jornal do Brasil 30/09/2001. Texto extraído do site da Associação Brasileira para Superdotados. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/030.pdf>>. Acesso em: 28 de fev. 2017.

BRASIL, **Meta 4. Educação Especial Inclusiva.** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>.> Acesso em: 18 set. 2017.

BOGHOSSIAN, B. **Cresce o número de alunos superdotados, mas acesso a ensino continua restrito.** Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-n-de-alunos-superdotados-mas-acesso-a-ensino-continua-restrito-imp-,561821.>>. Acesso em: 15 de set.2017.

CARVALHO, B.; OLIVEIRA, J.C. **Superdotação ganha espaço na educação especial.** Disponível em: <[www.entrevos.com.br/single-post/2017/06/13/Superdota%C3%A7%C3%A3o-ganha-esp%C3%A7o-na-educa%C3%A7%C3%A3o-especial](http://www.entrevos.com.br/single-post/2017/06/13/Superdota%C3%A7%C3%A3o-ganha-esp%C3%A7o-na-educa%C3%A7%C3%A3o-especial).> Acesso em: 10 de jun. 2017.

CASCAVEL, (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** volume II: ENSINO FUNDAMENTAL – anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva. 2008

CASTELLÓ, A. **Inteligencia artificial y artificios intelectuales.** 395f. (Tesis Doctoral) - Universidad Autonoma de Barcelona. Bellaterra, Barcelona, 1988.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Marcas de gênero n escola: sexualidade, violência discriminação.** In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Org.) Educar para a igualdade: gênero e educação escolar. São Paulo: Secretaria Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 157-176.

CIANCA, F. S. C. **A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação.** Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000180291> .> Acesso em: 20 de jun. 2016.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez. 1996.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas **Helena Antipoff:** da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v12n1/02.pdf>> Aceso em: 01 de dez. 2017.

CORREIA, G. B. **O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência.** Curitiba: UFPR, 2012. Disponível em: <<http://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34701>.> Acesso em: 20 de jun. 2016.

CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para as Altas Habilidades: construindo caminhos.** Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação, São Paulo, 2008.

DELOU, C. M. C.; BUENO, J. G. S. **O que Vygotsky pensava sobre genialidade.** Revista de Educação. PUC-Campinas, Campinas, n. 11, p. 97-99, novembro 2001.

DALOSTO, M. M. **O aluno com altas habilidades/superdotação e o bullying: manifestações, prevalência e impactos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2011. Disponível em:< <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/662> . > Acesso em: 18 de set. 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca - Espanha. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. > Acesso em: 02 de dez. 2017.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção educação contemporânea. 2013.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo/Newton Duarte**. –Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea. 2016.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Lisboa: Porto Editora, 1991, p. 92-124.

FACCI, M. G. D.; LIMA, E. C. **A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação**. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da (Org.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Prefácio: Dermeval Saviani. Maringá: Eduem, 2012.

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. **Estado do Conhecimento na Área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas**. 2009, Disponível em: < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. > Acesso em: fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. 2ª Edição Revista e Ampliada. Marília: 2012.

FREITAS, M. T. A. F. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: Intertexto**. Editora Ática: São Paulo, 3 ed.1996.

FERNANDES, T. L. G. **Capacidades silentes: Avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades/superdotação em alunos com surdez**. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (UFC), 2014. Disponível em:< <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9015>. > Acesso em: 20 de ago. 2016.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Editora Artmed Porto Alegre, 2000.

GREGORY, R. Seeing Intelligence. In: KHALFA, J. **What is Intelligence?** Cambridge University Press, Cambridge, 1994, 207p

GREGORY, R. Seeing Intelligence. In: KHALFA, J. **What is intelligence?** Cambridge University, Press, Cambridge, 1994. Disponível em:<<http://pareonline.net/getvn.asp?v=5&n=8>. Acesso em: 20 de fev. 2017.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos. Um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes. 2000.

GUILFORD, J. P. A. **Biographical Memoir by Andrew L. Comrey. Biographical Memoirs**. Washington D.C.: National Academy of Sciences, 1993. Disponível em: <<http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/guilford-joy-paul.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

GOTTFREDSON, L. **Mainstream science on intelligence: an editorial with 52 signatories, history and bibliography**. *Intelligence*, Norwood, v. 24, n. 1, p. 13-23, especial issue 1997. Disponível em: <<https://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/1997mainstream.pdf>>. Acesso em: 12 de fev.2017.

IVO, M. C. **A identificação de jovens com altas habilidades: uma abordagem winnicottiana da criatividade**. São Paulo: USP, 2012. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-22082012-112113/pt-br.php>.> Acesso em 20 de ago. 2016.

JELINEK, K. R. **A produção do sujeito de Altas Habilidades: os jogos de poder-linguagem nas práticas de seleção e enriquecimento educativo**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Tese (Doutorado). Disponível em:<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70606/000877789.pdf?sequence=1>>. Acesso em: <20 ago. 2016>.

LÊNIN, Wladimir Ilitch, 1870-1924. **Cadernos sobre a dialética de Hegel / V. I. Lênin; tradução de José Paulo Netto**. - Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. Disponível em<[http://www.histedbr.unir.br/downloads/3785\\_cadernos\\_sobre\\_a\\_dialetica\\_de\\_hegel.pdf](http://www.histedbr.unir.br/downloads/3785_cadernos_sobre_a_dialetica_de_hegel.pdf)>. Acesso em 05 de nov.2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, D. M. de M. P. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. Curitiba: UFPR, 2011. Disponível em:<

[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11\\_Denise%20Maria%20de%20Matos%20Pereira%20Lima.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Denise%20Maria%20de%20Matos%20Pereira%20Lima.pdf).> Acesso em: 20 de set. 2016.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicología**. São Paulo, EDUSP, 1981.

\_\_\_\_\_. O Cérebro Humano e a Atividade Consciente. In: Vigotskii, L. S. tradução de Villalobos, M. P. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. - 12a edição - São Paulo: ícone, (Coleção Educação Crítica). 2012.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Neuropsicologia** / A. R. Luria; tradução de Juarez Aranha Ricardo. - Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. (1990). **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. (F. L. Gurgueira, Trad.). São Paulo: Ícone.

\_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. Disponível em:< <https://www.passeidireto.com/arquivo/2112049/arluria-curso-de-psicologia-geral---vol-4>.> Acesso em: 20 de mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas**. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. *Psicologia e Pedagogia I*. Lisboa: Estampa, 1991.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral. Atenção e Memória**. Tradução de PAULO BEZERRA Revisão técnica de HELMUTH R. KRUGER Professor de Psicologia da UFRJ e da UERJ Sociedade Unificada Paulista d\* Ensino Renovado Objetivo – SUPERO Data 13/01/99 Nº da chamada 159.9- c967c – 2 ed.u.3.e.3. Disponível em:< <https://www.passeidireto.com/arquivo/2112047/arluria-curso-de-psicologia-geral---vol-3>.> Acesso em: 20 de mar. 2017.

MARTINS, C. S. R. **Identificação do aluno com potencial para Altas Habilidades/Superdotação no Sistema Educacional Adventista em Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2006. Disponível em:< <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3231>.> Acesso em: 20 de set. 2016.

MARTINS, A. C. **Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2010. Disponível em:< [https://btdt.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/633/1/Alexandra\\_Costa.pdf](https://btdt.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/633/1/Alexandra_Costa.pdf).>

Acesso em: 05 de dez. 2017.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** Apoio técnico, Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural.** In: MARSIGLIA, A. C. Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** – Campinas, SP: Autores Associados, (p. 43 - 57). 2011.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores. Associados. 2013.

MARTINS, L. M.; ABRANTES A. A; FACCI G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico.** Do nascimento à velhice. – Campinas SP: Autores Associados. 2016.

MARQUES, C. R. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo.** São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3068?show=full>.> Acesso 20 de set. 2016.

MARX, K. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar** | Karl Marx; introdução de Jacob Gorender; traduções de Edgard Malagodi ... [et al.]. – São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O Capital Crítica da Economia Política.** Livro Primeiro Processo de Produção do Capital (TOMO 2 (CAPÍTULOS XIII A XXV) Editora Nova Cultural Ltda. 1996.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia Alemã (Feuerbach).** São Paulo: Hucitec, 1996.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

METTRAU, M. B. **Inteligência patrimônio social.** Rio de Janeiro: Qualitymark Editora Ltda., 2000.

MOREIRA, L. C. (coord.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** /coordenação Laura Cereta Moreira, Tania Stoltz (coords.) Curitiba: Juruá, 2012.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. **A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes.** Rev. Educ. Espec. Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>.> Acesso em: 20 de set. 2016.

NOLL, V. H. **Introdução às medidas educacionais**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1965.

NORMAS da ABNT: Citações e Referências Bibliográficas. Disponível em:< <http://www.leffa.pro.br/textos/abnt.htm#5.3>.> Acesso em 20 set. 2016.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**, In: NÓVOA, Antônio (coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, C. G. **Altas habilidades na perspectiva da subjetividade** / Cynthia Garcia Oliveira. -- Campo Grande, MS, 2007. Disponível em: < [https://www.google.com.br/search?client=firefox-b&dcr=0&q=Altas+habilidades+na+perspectiva+da+subjetividade+&oq=Altas+habilidades+na+perspectiva+da+subjetividade+&gs\\_l=psy-ab.3...24094.30485.0.31304.3.3.0.0.0.309.804.2-2j1.3.0....0...1.1.64.psy-ab..0.0.0....0.BqV4pqYRcWE](https://www.google.com.br/search?client=firefox-b&dcr=0&q=Altas+habilidades+na+perspectiva+da+subjetividade+&oq=Altas+habilidades+na+perspectiva+da+subjetividade+&gs_l=psy-ab.3...24094.30485.0.31304.3.3.0.0.0.309.804.2-2j1.3.0....0...1.1.64.psy-ab..0.0.0....0.BqV4pqYRcWE).>. Acesso em: 20 de fev. 2017.

PALUDO, K. I. **Altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: relações entre identidade e resiliência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em:< <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32046/R%20-%20D%20-%20KARINA%20INES%20PALUDO.pdf?sequence=1>.> Acesso em: 10 de set. 2016.

PÉREZ, S. G. B.; FREITAS, S. N. **Estado Do Conhecimento na Área de Altas Habilidades /Superdotação no Brasil: Uma Análise das últimas décadas**. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez – CONBRASD Soraia Napoleão Freitas – UFSM. Disponível em: <<http://www.reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514—Int.pdf>> Acesso em: 10 de set. 2016).

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em:< <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2662>.>. Acesso em: 15 de set. 2016.

PISKE, F. H. R. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em:< <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30123/R%20-%20D%20-%20FERNANDA%20HELLEN%20RIBEIRO%20PISKE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.>. Acesso em: 15 de set. 2016.

POCINHO, M. **Superdotação: Conceitos E Modelos De Diagnóstico E Intervenção Psicoeducativa**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.3-14, jan.-

abr. 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf>. > Acesso em>. 12 de mar. 2017.

REIS, S. M.; RENZULLI, J.. **The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths & Interests.** Sally M. Reis & Joseph S. Renzulli, 1997, p. 325. (Capítulo III). Disponível em: [http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/Systems\\_and\\_Models-ReisRenzulli.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/Systems_and_Models-ReisRenzulli.pdf). Acesso em 14 jun. 2016

REIS, A. P. P. Z. **Representação feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2008. Disponível em:< <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/892>. > Acesso em:10 de set. 2016

RENZULLI, **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Porto Alegre, Revista Educação, ano XXVII, nº 1 (52), Jan./Abr. 2004, p. 75- 131. Disponível em:< <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. >. Acesso em: 12 de set. 2016

RENZULLI, Joseph. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação** (Revista Educação Especial | v. 27 | n. 50 | p. 539- 562 set./dez. 2014 Santa Maria). Disponível em:< <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. > Acesso em: 05 set. 2007.

RIBEIRO, W. J. **Evidências de validade de uma bateria para avaliação das altas habilidades/superdotação.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Campinas: PUC-Campinas, 2013. Disponível em:< <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/313/1/Walquiria%20de%20Jesus%20Ribeiro.pdf>.> Acesso em> 05 de set. 2016.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: IBPEX, 2005.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum a consciência filosófica.** Editora autores associados. 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. G. A. **Inclusão escolar do estudante com altas habilidades/superdotação: estudo de caso em uma escola pública federal de Brasília.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2014. Disponível em:< <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1837/1/Adriane%20Gallo%20Alcantara%20da%20Silva.pdf>.>. Acesso em: 20 set. 2016.

SÓCRATES. Textos. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

SOUZA, P. M. **Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <  
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-25102011-124249/en.php>. >Disponível em: 20 de set. 2016.

SOUZA, W. C. **Formação de Professores:** Esvaziamento de uma Prática ou uma prática esvaziada Número 16/17 – Julho / Dezembro de 2005, Janeiro / Julho de 2006 - ISSN 2179 5215. Disponível em: <  
<http://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/revistaeducacaoemudanca/article/view/521/520>. Acesso em: 20 de ago. de 2017.

SHULTZ, D.P.; SHULTZ, S.E. **História da psicologia moderna.** São Paulo: Cultrix, 1981.

SMOLE, C. S. - Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.** 80 p.; 16 cm. – (Cadernos da TV Escola). BRASIL, 1999.disponível em:<  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002751.pdf>.> Acesso em: 20 de set. 2017.

SOARES, Ana Maria Irribarem; VERDE-ARCO, Ulisses Freitas de Souza e BAIBICH, Tania Mari. **Superdotação- Identificação e opções de atendimento.** In: Educar. Edu. UFPR. Curitiba. 2004. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a09.pdf>. >Acesso em: 20 de set. 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. Ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, N. J. W. Viagem a “Mojave-Óki”! **Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a cinco anos.** Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRS, 2005. Disponível em: <  
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6834/000491113.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 de set. 2016.

VIRGOLIM, A. M. R. **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Aprendizagem e o desenvolvimento intelectual na idade escolar.** Vigotski, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 12ª. Edição. São Paulo; Ícone, 2012.

\_\_\_\_\_. LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

\_\_\_\_\_. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007, 7ª ed. (Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas.** Tomo III. Madrid: História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, 1995.

\_\_\_\_\_. **La genialidade y otros textos inéditos.** Buenos Aires: Almagesto, 1998.

\_\_\_\_\_. LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

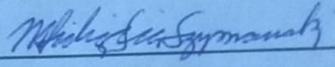
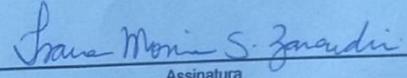
\_\_\_\_\_. **A transformação socialista.** Atualizado em 2016: Disponível em:<<https://docs.google.com/document/d/1k9RuKbyvjPAKrHm-789unBVvtHH0GyAHdxKqOnwpcss/edit?pli=1>> Acesso em 12 de set. 2017

\_\_\_\_\_. **La imaginacion y el arte em la infancia.** 2009. Disponível em:<[http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/lic/ED/DC/AM/10/La\\_imaginacion\\_y\\_el\\_arte\\_en\\_la\\_infancia.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/DC/AM/10/La_imaginacion_y_el_arte_en_la_infancia.pdf)>. Acesso em 10 de set. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para todos 1990.** Disponível em:<<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 15 de set. 2017.

## ANEXO

## ANEXO - 01 AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA PESQUISA

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP <b>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b>			
1. Projeto de Pesquisa: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL EM CASCAVEL		2. Número de Participantes da Pesquisa: 100	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: Maria Lidia Sica Szymanski			
6. CPF: 533.176.538-68		7. Endereço (Rua, n.º): SALGADO FILHO 3201/3942 CANCELLI 3632 CASCAVEL PARANA 85811100	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (45) 3222-0055	10. Outro Telefone:
		11. Email: szymanski_@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>29</u> / <u>9</u> / <u>2015</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA		13. CNPJ: 78.680.337/0002-65	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (04) 5225-2100		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Isaura Monica Souza Zambaldini</u>		CPF: <u>881.310.929-68</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do PPGE</u>			
Data: <u>30</u> / <u>09</u> / <u>2015</u>		 Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>		Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zambaldini RG nº 5.421.000-0 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - nível de Mestrado/PPGE	
Não se aplica.			

**APÊNDICES**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Aprovado na



CONEP em  
04/08/2000

**APÊNDICE 01 – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO**

**TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO II**

**Título do projeto: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO.**

**Pesquisador responsável:** Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Lídia Sica Szymanski

**Pesquisador colaborador:** Mestranda Veronice Alves da Silva

**Local da pesquisa:** Escolas Municipais de Cascavel que possuem alunos de com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação.

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:** MS. Valdecir Antônio Nath

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e coletarem dados nas instituições de ensino credenciadas na Secretaria Municipal de Educação em Cascavel/PR, e em um momento de formação continuada, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares.

Cascavel, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

**Valdecir Antônio Nath**

Secretário Municipal de Educação



Aprovado na

CONEP em  
04/08/2000**APÊNDICE 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

**Título do projeto: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO.**

**Pesquisador responsável:** Professora Dra. Maria Lídia Sica Szymanski

**Pesquisador colaborador:** Mestranda Veronice Alves da Silva

Convidamos o (a) Senhor (a) \_\_\_\_\_ a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de buscar subsídios teóricos que auxiliem na reflexão acerca da temática Altas Habilidades/Superdotação. Para isso serão aplicados questionários aos professores regentes do ensino regular atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental I que têm em sua classe alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação. Em tal procedimento será assegurado total anonimato quanto à sua identidade.

Durante a aplicação do questionário caso o (a) Senhor (a) sinta algum desconforto pela abordagem, poderá suspender a participação no projeto a qualquer momento. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, ou até mesmo cancelamento do procedimento, poderá contatar o pesquisador responsável e/ou colaborador pelo telefone (45) 32203171 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE – CEP/UNIOESTE pelo telefone (45) 3220-3272.

Sua participação é muito importante, pois com suas informações o(a) senhor (a) estará contribuindo para que se possa refletir sobre possíveis proposições para mudanças curriculares e na atuação dos professores.

O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o (a) senhor (a). Não haverá remuneração ou pagamento para participar do estudo, e além de manter a confidencialidade sobre sua identidade, os dados serão utilizados apenas para fins científicos.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do sujeito de pesquisa \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Veronice Alves da Silva, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Aprovado na



CONEP  
04/08/2000

em

## APÊNDICE 03 – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

### Questionário a ser aplicado aos Coordenadores Pedagógicos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU-SENSU* EM EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO

Público alvo: Coordenadores Pedagógicos das escolas municipais dos anos iniciais do Ensino fundamental I da Rede Pública Municipal de Cascavel.

Objetivo do questionário Investigar qual concepção de Altas Habilidades/ Superdotação possuem os Coordenadores Pedagógicos da Rede municipal de Cascavel, analisar se alunos com indicativos de AH/SD nas escolas e ver se a Rede está tratando da formação continuada neste sentido.

#### 1. Identificação

- 1.1 Nome do Docente;
- 1.2 Instituição de ensino onde trabalha;
- 1.3 Formação (inicial, continuada e de pós-graduação);
- 1.4 Tempo de atuação como professor;
- 1.5 Enquadramento funcional;
- 1.6 Carga horária de trabalho.

2- Estudos estatísticos indicam que aproximadamente de 3% a 5% da população apresenta potencial acima da média estimada, em diversos contextos sociais. Ao contrário as estatísticas do município de Cascavel não apresentam nenhum aluno com laudo de Altas Habilidades/Superdotação. Como você analisa essa questão?

3- Como você conceitua Altas Habilidades/Superdotação?

4- O Contexto da escola é considerado um espaço minado de diversidade. Os percentuais de 3% a 5% citados pela Organização Mundial de Saúde permeiam as nossas escolas. Outras pesquisas já apontam que esse percentual é ainda maior. Assim sendo você acredita que na escola coordena há alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação?

5- Ainda nos dias atuais quando se trata da Educação Especial o que vem a mente geralmente é aquele aluno que apresenta dificuldade na aprendizagem. Em algum momento de sua formação na escola foi-lhe proporcionada alguma discussão sobre a temática Altas Habilidades/Superdotação?

6- Nas Formações continuada ofertada pelo Município esse tema já foi abordado em específico?

7- Vocês gostariam de acrescentar mais alguma informação que considera importante?



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Aprovado na



CONEP

em

04/08/2000

## APÊNDICE 04 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR REGENTE DE CLASSE

### Questionário ao Docente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU-SENSU* EM EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO

Público alvo: Professores dos anos iniciais do Ensino fundamental I da Rede Pública Municipal de Cascavel.

Objetivo do questionário: Investigar se há suspeita de alunos com indicativo de Altas Habilidades/Superdotação; e qual é a concepção dos professores sobre esta temática e qual a importância atribuída ao Atendimento Educacional Especializado para esses alunos.

#### **Identificação**

- 1.2 Nome do Docente;
- 1.3 Instituição de ensino onde trabalha;
- 1.4 Formação (inicial, continuada e de pós-graduação);
- 1.5 Tempo de atuação como professor;
- 1.6 Enquadramento funcional;
- 1.7 Carga horária de trabalho.

2 - A legislação vigente, dentre elas a LDB, garante o Atendimento Educacional Especializado para os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Neste grupo encontram-se os alunos com Altas Habilidades/

Superdotação(AH/SD). Como você conceitua Altas Habilidades/Superdotação?

3 - Durante a sua trajetória profissional já trabalhou com alunos com indicativos de AH/SD, ou com laudos de AH/SD?

4 - No seu entender quais as características do aluno com Altas Habilidades/Superdotação e o Atendimento Educacional Especializado?

5 - Você considera que o aluno com Altas Habilidades/Superdotação necessita de Atendimento Educacional Especializado? A efetivação desta política ainda não ocorreu no município de Cascavel. Como você avalia essa questão?

6 - O Contexto da sala de aula é considerado um espaço minado de diversidade. Os percentuais de 3% a 5% citados pela Organização Mundial de saúde permeiam as nossas escolas. Assim sendo você acredita que na sala de aula em que atua como regente, há alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação?

7 - Vocês gostariam de acrescentar mais alguma informação que considera importante?



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Aprovado na



CONEP  
04/08/2000

em

## APÊNDICE 05 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O REPRESENTANTE DA SEMED

### Roteiro de Entrevista ao Representante da Secretaria Municipal de Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU-SENSU* EM EDUCAÇÃO

#### ROTEIRO DE ENTREVISTASEMI-ESTRUTURADA

Público alvo: Representante do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel - SEMED.

Registro: entrevista com áudio gravado

Objetivo da entrevista: Investigar qual concepção de Altas Habilidades/Superdotação possuem os entrevistados, como o município pretende tratar a questão da formação continuada visando capacitar os professores, e também verificar como avaliam a proposta curricular da Rede quanto à aplicabilidade das políticas públicas.

#### **1 - Identificação**

1.1 Nome:

1.2 Formação (inicial, continuada e de pós-graduação):

1.3 Tempo de atuação como professor:

1.4 Enquadramento funcional e tempo de atuação no cargo:

1.5 Carga horária de trabalho:

2 - As Políticas Públicas tanto na esfera Federal, Estadual e Municipal de Educação como nas discussões recentes realizadas em relação ao Plano Municipal de Educação-PME, garantem o Atendimento Educacional Especializado para os alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Como o município está tratando dessa questão?

3 - Nos momentos de Formação continuada para professores que a Secretaria vem conduzindo a temática Habilidades/Superdotação não tem sido mencionada. Por qual motivo esse assunto ainda não está sendo discutido na Rede Municipal de Ensino de Cascavel, se a legislação o garante?

4 - A literatura especializada aponta a ocorrência de 1% a 10% (METTRAU, 2000), dessas pessoas em qualquer agrupamento. Onde este público está na esfera municipal?

5 - Existe alguma previsão de formação continuada neste sentido?

6 - Como vocês avaliam a proposta curricular para a Rede Municipal de Cascavel no quesito Educação Especial?

7 - Vocês gostariam de acrescentar mais alguma informação que considera importante?