

Roselania Francisoni Borges

DOS "SUPER-NORMAES" AOS "SUPERDOTADOS"

Duas faces do avesso da inclusão

Prefácio
Maria Lucia Boarini





Roselania Francisoni Borges

Psicóloga. Especialista em Saúde Coletiva (UEM). Mestre em Fundamentos da Educação (UEM). Doutora em Saúde e Sociedade (UNESP-ASSIS). Pós-doutora em Psicologia (UEM). Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia Sócio-Histórica (LAEPSO). Dedicar-se a pesquisas nas áreas de Educação e Saúde Pública em sua interface com as demais Políticas Públicas. Contato: rfborges@uem.br, Orcid: 0000-0002-5611-5144. Lattes: https://www.cnpq.br/cvlat-tesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=29-F59E1F135E4EB11EC1186B6A2D885B



Dos “super-normaes” aos “superdotados”

Duas faces do avesso da inclusão

Dos “super-normaes” aos “superdotados”

Duas faces do avesso da inclusão

Roselania Francisconi Borges

Prefácio

Maria Lucia Boarini

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam necessariamente a posição oficial da Editora EduFatecie. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

B732d Borges, Roselania Francisconi
Dos "supernormaes" aos "superdotados": duas faces do
avesso da inclusão / Roselania Francisconi Borges. Paranavai:
EduFatecie, 2025.
145 p.

ISBN Digital 978-65-5433-160-9
ISBN Físico 978-65-5433-161-6
DOI: <https://doi.org/10.33872/super-normaes.superdotados>

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Superdotados.
4. Inclusão escolar. I. Centro Universitário UniFatecie. II.
Núcleo de Educação a Distância. III. Título.

CDD: 23. ed. 371.9

Catalogação na publicação: Zineide Pereira dos Santos – CRB 9/1577



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).



Unidade III: BR 376,
km 102 -
Paranavai-PR
(Saída para Nova
Londrina)
(55) (44) 3045 9898 /
(55) (44)
99976-2105
www.unifatecie.edu.br

EXPEDIENTE:

Reitor: Prof. Me. Gilmar de Oliveira
Diretor de Ensino: Prof. Me. Daniel de Lima
Diretor Administrativo e Financeiro (Presencial): Eduardo Luiz C. Santini
Diretor Administrativo e Financeiro (EaD): Prof. Me. Guilherme A. R. Esquivel
Coordenador NEAD - Núcleo de Educação a Distância:
Prof. Me. Jorge Luiz Garcia Van Dal
Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONPEX (Presencial):
Prof.ª Dr.ª Adriana A. Rodrigues
Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONPEX (EaD):
Prof. Me. Bruno E. Bertuol
Núcleo de Apoio Psicológico e Psicopedagógico: Bruna Tavares Fernandes
Secretário Acadêmico: Tiago Pereira da Silva
Bibliotecária: Tatiane Vitorino de Oliveira
Marketing e Mídias: João Vitor Duarte de Souza



EQUIPE EXECUTIVA:

Editora-chefe:
Prof.ª. Dr.ª. Denise K. Sbardelotto
Editor-adjunto: Prof. Daniel de Lima
Revisão de Texto:
Judith Aparecida de S. Bedê
Projeto Gráfico/Design/
Diagramação: Lorena G. D. Leal
Setor Técnico: Fernando Barbosa

Controle Financeiro:
Eduardo Luiz Campano Santini
Assessoria Jurídica:
Prof.ª. Leticia Baptista Rosa
Biblioteca:
Tatiane Vitorino de Oliveira
Secretária:
Yasmin Cristina de Miranda Andretta
www.unifatecie.edu.br/editora
edufatecie@fatecie.edu.br

CONSELHO EDITORIAL:

Prof.ª. Dr.ª. Adriana A. Rodrigues
Prof.ª. Dr.ª. Alba Materazi
Prof.ª. Dr.ª. Ana Claudia B. S. Cimardi
Prof. Dr. Arthur R. do Nascimento
Prof.ª. Dr.ª. Carolina Moser Pairoso
Prof. Dr. Cleder Mariano Belieri
Prof. Me. Daniel de Lima
Prof.ª. Dr.ª. Denise K. Sbardelotto
Prof. Dr. Fernando H. Villwock
Prof.ª. Dr.ª. Hãmara M. de S. Zaniboni

Prof.ª. Dr.ª. Heloá C. Borim Christinelli
Prof. Dr. Heraldo Takao Hashiguti
Prof.ª. Dr.ª. Jaqueline de C. Rinaldi
Prof. Dr. Jeferson de Souza Sá
Prof.ª. Dr.ª. Judith A. de S. Bedê
Prof. Dr. Julio Cesar T. Colella
Prof.ª. Dr.ª. Kelly Mayara da Silva
Prof.ª. Dr.ª. Lais S. C. Mantovani
Prof. Dr. Layon Zafra Lemos
Prof.ª. Dr.ª. Leticia Baptista Rosa

Prof.ª. Dr.ª. Leticia Jalilou Guimarães
Prof. Dr. Lucas Henrique M. da Silva
Prof.ª. Dr.ª. Luciana Moraes Silva
Prof.ª. Dr.ª. Lyvia Eloiza de F. Meirelles
Prof.ª. Dr.ª. Nathally C. de S. Santos
Prof.ª. Dr.ª. Neiriele Bruschi Montana
Prof.ª. Dr.ª. Nelma S. R. de Araújo
Prof. Dr. Rená Moreira Araújo
Prof. Dr. Ronan Yuzo Takeda Violin
Prof.ª. Dr.ª. Ticiania Petean Pina

1ª Edição Impressa: junho de 2025.
Paranavai – Paraná – Brasil

Sumário

Prefácio	5
Agradecimentos	8
Novas propostas para velhas concepções	10
PARTE I - AS RAÍZES DAS “VELHAS” E “NOVAS” CONCEPÇÕES	21
1 Educação Especial no Brasil	22
PARTE II - O PERCURSO DA PESQUISA: BUSCANDO COMPREENSÕES	60
2 Uma perspectiva teórica pelas <i>lentes</i> da história	61
PARTE III - UMA HISTÓRIA DE INTENÇÕES NÃO REALIZADAS	74
3 Para além das intenções: a prática desvelada	75
O tempo não para... A vida não para...	111
Referências	119

Prefácio

O Programa de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica, de que trata a presente obra, nos faz lembrar a secular *Alegoria da Caverna*, datada de 354 a.C., corresponde a Carta VII da obra *A República*¹ de autoria do filósofo grego Platão. Muito longe da intenção de adentrar ou reproduzir aqui a densidade filosófica deste feito considerado um clássico da literatura universal, queremos apenas levantar alguns pontos sobre ele e, quiçá, provocar reflexões, das tantas possíveis.

Nesta alegoria Platão destaca que no interior da caverna existem algumas pessoas imobilizadas e tendo como visão apenas algumas sombras refletidas na parede. Um deles consegue se libertar e escapa dos enganos do mundo sensível, das sombras. Ao sair da caverna, essa pessoa a quem Platão denomina de filósofo, encontra a luz do sol que representa o símbolo da alma em direção ao mundo inteligível e, assim, seguirá tendo a razão como guia. Difere-se dos demais que permanecem na sombra do interior da caverna. E é ele a quem Platão vai acrescentar o adjetivo político, ou seja, é o filósofo-político que deve ocupar o lugar de “guardião” ou legislador da “República”. Além dos “guardiões”, responsáveis pela determinação e cumprimento das leis, há outros dois segmentos: os “artesãos” produtores das necessidades materiais, digamos os operários, e os “soldados” cujo dever é defender a cidade. Todavia, para que a cidade siga a contento é imprescindível um cuidadoso e rigoroso sistema educativo para que todos desenvolvam as virtudes necessárias para o exercício de suas funções, previamente determinadas. No caso, o “guardião” ou filósofo-político, em virtude de sua sabedoria, é considerado o educador-supremo da sua cidade, aquele que faz da procura da verdade uma arte de demolir ilusionismo.

¹ República é o nome da cidade idealizada por Platão.

Desta perspectiva, Platão afirma sua crença e esperança no egresso da caverna: “os males não cessarão para os humanos antes que a raça dos puros e autênticos filósofos chegue ao poder, ou antes que os chefes das cidades por uma divina graça, ponham-se a filosofar verdadeiramente” (Platão, 1983, p. 326b).

Enfim, não obstante a riqueza filosófica, o valor literário e a importância das questões e problemáticas levantadas na obra de Platão, as soluções apresentadas por ele são inviáveis em uma sociedade democrática. Na República platônica não há possibilidade de embates entre posicionamentos diferentes, pois o consenso é definido pelo filósofo-político. Entretanto, suas reflexões permanecem vivas entre nós. Senão, vejamos.

Salvaguardadas as devidas diferenças que o tempo histórico descortina, neste estudo ao trazer à luz o desenvolvimento, a dinâmica e resultados do Programa de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica, Roselania Francisconi Borges nos aponta que aspectos do ideário platônico sobrevivem entre nós, há tempos. Revisitando a história circunscrita ao solo brasileiro a autora, fundamentada em minuciosa investigação histórica, recupera as mais variadas propostas e tentativas de encaminhamentos educacionais para os considerados superdotados ou possuidores de altas habilidades, atual denominação dos que, em outros tempos, eram habitualmente conhecidos por super-normas intelectuais, bem-dotados, gênios, prodígios, portadores de quociente de inteligência superior, etc., que frequentavam as aulas, em salas de aula organizadas em fileiras por ordem de inteligência. Em geral a “fileira A” era reservada aos alunos mais adiantados ou mais inteligentes entre todos os demais daquela sala de aula. E, à medida que o alfabeto das fileiras se alterava, entendia-se que seus integrantes se diferiam em termos de dificuldades de aprendizagem etc., de acordo com a avaliação do(a) professor(a).

Em tempos recentes, os alunos com características dos frequentadores da “fileira A” são selecionados para desenvolver atividades diferenciadas em Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, em horário contrário ao da Classe Comum. Este encaminhamento visa suplementar e enriquecer os conteúdos escolares do currículo básico. Sem debater o conceito de altas habilidades/superdotação ou enveredar no mérito do Programa de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica, recuperamos os depoimentos de dois alunos integrantes deste Programa. Satisfeitos com o que vem recebendo, um deles diz: *“tem bastante atividade que eu acho que os professores (da Classe Comum) podiam passar na sala de aula”* (p. 92), e o outro complementa: *“eu acho que cada pessoa deveria ter esta oportunidade”* (p. 102).

Em um gesto de ousadia, arriscamos afirmar que estes alunos estão questionando o que se passa na *Alegoria da Caverna*, ou seja, é mais razoável levar a luz para o interior da caverna onde todos possam usufruir das oportunidades oferecidas, ao invés de vangloriar aquele que, em certa medida, escapou das sombras. Para enfrentar esta histórica equação a leitura desta obra é indispensável.

Maria Lucia Boarini.

Maringá, Outono de 2025.

PLATÃO. **Diálogos**/Platão: seleção de textos de José Americo Motta Pessanha. Traduções e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. – 2ª ed. - São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Maria Lucia Boarini, ser humano cuja lucidez impressiona aqueles com quem interage, seja cotidianamente, ou por meio das obras que produz. Para mim sempre uma importante parceira de tantas demandas teóricas e práticas e, nessa tarefa, sendo minha supervisora no Programa de Pós-Doutorado em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Estadual de Maringá-PR.

Aos alunos e professores do Programa de Altas Habilidades/Superdotação de uma escola pública de Educação Básica do Estado do Paraná os quais, anonimamente, ao disponibilizarem suas concepções e avaliações sobre o referido Programa, contribuíram imensamente para as reflexões propostas neste estudo.

“Pergunte sempre a cada ideia: a quem serves?”
Bertolt Brecht.

NOVAS PROPOSTAS PARA VELHAS CONCEPÇÕES

“Se podes olhar, vê.
Se podes ver, repara”.
José Saramago.

Durante o ensino primário², juntamente com alguns colegas de classe, sempre sentamos na “fileira A”. Os integrantes desta fileira eram tidos como privilegiados, visto que recebiam mais atenção do professor em função de uma suposta capacidade intelectual diferenciada. Por mais estranho que possa parecer, não nos sentíamos confortáveis com esse zelo e essa designação. Embora essa diferenciação trouxesse algumas benesses, tal situação retumbava no cotidiano escolar e trazia incômodos. Talvez o sentimento fosse de incompreensão e não de orgulho, tanto porque quem estava nessa condição era tratado de forma distinta pelas professoras, mas também podia ser tributado por alguns colegas de classe que estavam nas “fileiras C ou D”. Alguns destes, por vezes, demonstravam um certo desdém, provavelmente, por se sentirem em posição inferior ou desprivilegiada.

Dona Clarice, dona Sonia, dona Lourdes e dona Maria Amélia, nossas professoras no ensino primário, sempre tratavam com carinho e com muitos elogios os integrantes da “fileira A”, mas também faziam muitas cobranças, por exemplo, sobre o dever de serem exemplos para os demais alunos da classe, e não somente no quesito desempenho acadêmico,

2 Designação dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental I na década de 1970, no Brasil.

mas também em nível comportamental. Nos sentíamos muito desconfortáveis também com isso. Parecia que estávamos sempre sob a baliza das professoras.

Passada mais de uma década, ao estudar sobre as classes escolares homogêneas (Carneiro Junior, 1913; Roxo, 1925) durante o curso de Formação de Professores em Nível de Magistério de 2º Grau, retornou a lembrança da posição que ocupávamos nessa classificação e aquele incômodo voltou a rondar. Passadas mais duas décadas, já então orientadora de estágio em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio tivemos como demanda, juntamente com um grupo de estagiários do curso de Psicologia, a solicitação para atuar junto a estudantes da Sala de Recursos para Altas Habilidades/ Superdotação no sentido de desenvolver atividades voltadas a orientação profissional, ou seja, auxiliá-los na escolha de suas futuras profissões. E tudo voltou à cabeça e ao coração: as professoras do ensino primário, as “fileiras A, B, C e D”, os elogios, as cobranças e o desconforto nascido décadas atrás.

No momento atual, o caminho da pesquisa acadêmica possibilitou compreender de forma mais aprofundada as raízes históricas dessa divisão em “fileiras” por ordem de desempenho escolar e, ainda não concordando com esta designação, viabilizou reconstruir o percurso das ideias e ideais de investir de forma diferenciada em alguns alunos em detrimento de oferecer as mesmas chances, em termos acesso e oportunidades, para todos os estudantes.

Em contato com teorias pedagógicas que defendem que este acesso e estas oportunidades de aprendizagem promovem o desenvolvimento (Freire, 1996; Saviani, 1992) foi possível tecer argumentos que tenham o condão de fazer frente às questões históricas que “aqueles que estiveram nas fileiras A” vivenciaram recebendo mais atenção, mais elogios, mais desafios, em detrimento da atenção, dos elogios e dos desafios não designados aos considerados mais atrasados na aprendizagem.

Este estudo resulta também desse anseio de participação na proposta de reparação dessa dívida histórica com aqueles a quem a Educação, como política pública relegou, e ainda relega, hodiernamente, à condição de fracassados na escola.

Sendo assim, investigar o alcance e as possíveis ressonâncias da proposta de atendimento do Programa de Altas Habilidades/Superdotação, ofertado na Educação Básica, é o que nos leva a propor a discussão a qual nos dedicaremos nesta obra.

Em termos de legislação nacional este Programa é recomendado pelo Ministério da Educação (MEC), na modalidade Educação Especial, devendo perpassar todas as etapas de ensino³, em função de que, de acordo com o MEC, “os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com *altas habilidades/superdotação*” (Brasil, 2013, grifo nosso).

Especificamente sobre a questão das altas habilidades/superdotação, em termos conceituais, segundo as diretrizes da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, os alunos nesta condição são aqueles que “[...] *demonstram potencial elevado* em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008a, p. 15, grifo nosso).

Para que fossem desenvolvidas propostas pedagógicas e espaços institucionais visando prestar atendimento educa-

3 O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino. As etapas são: Educação Infantil, Ensino Fundamental (obrigatório de nove anos) e Ensino Médio. As modalidades são: Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Profissional. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>. Acesso em: 02 set. 2016.

cional especializado a esta clientela a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC, em parceria com as Secretarias de Educação, criou em 2005 e implantou em 2007, os *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação* (NAAH/S)⁴ em todas as Unidades da Federação (Brasil, 2006). Concomitantemente, elaborou, em conjunto com especialistas na área, uma coletânea de livros didático-pedagógicos composta por quatro volumes visando formar professores e profissionais da educação para identificar os alunos considerados pessoas com altas habilidades/superdotação, tendo como objetivo oportunizar “[...] a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas *ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos*” (Brasil, 2013, grifo nosso).

Na introdução do primeiro volume desta coletânea, em alusão a personagens da história tais como Issac Newton, Leonardo da Vinci, Charles Darwin, entre outros, são utilizados termos como “aluno brilhante”, “aluno talentoso”, com “potencial superior”, aluno “prodígio” ou “gênio” enfatizando-se que geralmente “[...] chama-se a atenção, nos dias atuais, para o fato de que essas mentes extraordinárias, *a despeito de suas potencialidades genéticas*, não nasceram inteiramente prontas” (Virgolim, 2007, p. 09, grifo nosso).

A partir desta afirmação várias questões podem ser extraídas. Uma delas, por exemplo, é que se acredita que algumas pessoas teriam um potencial intelectual genético mais elevado do que outras e que este adviria de fatores hereditários. Assim, haveriam condições inatas nas questões de ordem cognitiva que se expressariam na vida cotidiana desses sujeitos. Esta mentalidade decorre de uma visão de que o ser

4 De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2013), estes Núcleos têm como objetivo básico apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação.

humano nasce com algumas habilidades congênitas que são dependentes de fatores inatos.

Outra questão que pode estimular outra argumentação é a identificação dessa clientela da Educação Especial. Sobre isso Guimarães e Ourofino (2007, p. 55) afirmam que a literatura prevê alguns instrumentos de identificação, em geral, compostos por “(a) testes psicométricos; (b) escalas de características; (c) questionários; (d) observação do comportamento; (e) entrevistas com a família e professores, entre outros”.

Sem entrar no mérito de como são realizadas tais avaliações, quando buscamos mensurar ou quantificar determinadas características consideradas naturais nos seres humanos, partimos do pressuposto que elas existem enquanto manifestação *a priori*, independentemente de questões ambientais, sociais, pedagógicas, emocionais, políticas, econômicas ou mesmo ideológicas. Ademais, ao estabelecer índices de desempenho para classificar fatores considerados mensuráveis, estaremos buscando parear os considerados iguais entre si e separar os diferentes, de modo a originar uma tentativa de homogeneização.

Esta prática de promover uma divisão entre “fracos” e “fortes” não é novidade no cenário educacional brasileiro. Outrossim, podemos localizá-la, exatamente há 100 anos, na segunda década do século XX quando, pela crença nas diferenças individuais buscava-se organizar classes homogêneas o que seria, segundo Roxo (1925, p. 05), uma forma de realizar a “profilaxia mental” que se daria pela “separação de acordo com o desenvolvimento intelectual”. Sobre isso, afirmava ele:

O ensino deve ser ministrado de acordo com a evolução psíquica de cada um e as classes devem ser discriminadas de acordo com os ensinamentos dos psicólogos e não consoante o critério falível de idade. Da mesma forma há crianças que tem grande habilidade manual e podem ser muito proveitosas na vocação que evidenciam, ao passo que no manuseio obrigatório dos livros se enervam e nada produzem. A seleção para as profissões deve desde logo ser feita (Roxo, 1925, p. 05, grifos nossos).

A despeito de uma ampla aceitação das diferenças de desempenho como resultado de características biológicas, sendo esta muitas vezes tomada como explicação para as desigualdades sociais, no Brasil a mensuração ou classificação do desenvolvimento humano começou a ser amplamente debatida por importantes estudiosos a partir da década de 1980.

Estudiosa desta temática, Maria Helena Souza Patto (1987, 1990, 1997, 2007), ao considerar as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar, pontua que a avaliação psicométrica surgiu do “aumento da demanda social por escola” tanto pela necessidade de explicar as diferenças de rendimento como para justificar “o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados”. Nesse caso, “sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o *mérito pessoal* é o único critério legítimo de seleção educacional e social” (Patto, 1990, p. 40, grifo da autora).

Apesar da importância dessas discussões e do peso que elas tiveram sobre muitos estudos (Boarini, 1992; Moy-sés; Collares, 1997; Machado, 2000; Meira; Antunes, 2003; Machado; Proença, 2004; Wanderboock Junior, 2009; Borges, 2019) e, apesar das ressonâncias que produziram na prática de muitos profissionais, ao que tudo indica, prevalece de forma hegemônica a concepção de que é preciso conhecer as diferenças individuais, via avaliação psicométrica, para explicar a diferença de desempenho entre as crianças em processo de escolarização e, em última instância, para justificar o fracasso escolar. Isto pode ser verificado, por exemplo, quando é orientado aos profissionais da Psicologia que, ao avaliarem crianças que estão nos anos iniciais da Educação Básica, utilizem como parâmetro de capacidade de aprendizagem, instrumentos baseados em escalas psicométricas. Tal orientação, em geral, é feita pelos profissionais responsáveis pelos setores da Educação como forma de justificar a matrícula do aluno no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, na

maioria das vezes, prontamente atendida pelos psicólogos avaliadores os quais intentam oferecer teor científico às suas análises ou abonar explicações para as queixas de dificuldades no processo de escolarização.

Em geral, a literatura atual tem concordado e valorizado a mensuração da diferença pela via da pesquisa das características individuais (Alencar; Fleith, 2001; Hazin et al, 2009; Perez; Freitas, 2011; Guenther; Rondini, 2012; Fleith; Alencar, 2013; Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2018; Rech; Negrini; Santos, 2023; Silva; Geller, 2024), inclusive defendendo a criação de legislação para amparar e apoiar a construção de programas e propostas (Pérez; Freitas, 2014; Nagano; Negreiros; Fusaro, 2025) visando essa diferenciação.

Retomando a questão da conceituação, o termo atualmente utilizado para fazer referência às pessoas consideradas “superiores cognitivamente”, segundo Guenther e Rondini (2012), é pessoa com altas habilidades/superdotação. Esta nomenclatura foi adotada pelo MEC nos documentos oficiais que sustentam a existência do Programa de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica.

Porém, ao longo dos tempos, tais pessoas já receberam diversas denominações, quais sejam: “super-normaes” (Kaseff, 1931); “super-normaes intellectuaes” (Leme Lopes, 1932); “bem-dotados” (Pinto, 1933; Domingues, 1936, Antipoff, 1938/1992a); “supernormais” (Antipoff, 1938/1992b); “juventude de elite” (Antipoff, 1940/1992b); “superdotados” (Novaes, 1979), “mais capazes” (Freeman; Guenther, 2000), entre outros.

Recuperando os fundamentos dessa proposta, constatamos que as discussões a respeito das políticas públicas brasileiras destinadas ao atendimento de alunos que frequentam/frequentaram o Programa de Altas Habilidades/Superdotação estão presentes no cenário educacional brasileiro desde a década de 1930, especialmente pela iniciativa da psicóloga e educadora russa Helena Antipoff (1892-1974) a qual, ao longo

de décadas, não poupou esforços para defender a proposição de que as pessoas por ela designadas de “bem-dotados” ou de “juventude de elite” pudessem ter uma educação diferenciada.

Tais discussões tornaram-se oficiais a partir da década de 1970, com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692/71 (Brasil, 1971). No caso dos considerados superdotados, estes deveriam receber atendimento especializado de acordo com normas que deveriam ser fixadas pelos Conselhos de Educação. Porém, como citado anteriormente, somente em 2005 foram criados os NAAH/S, passando a funcionar, de fato, em 2007.

Recobrando a literatura, é possível verificar que questões como estas que, em um olhar rápido parecem ser tão atuais, fazem lembrar encaminhamentos do passado quando, em meados do século XX, buscava-se separar os considerados capazes e incapazes pela ótica de uma suposta diferença de capacidade mental/intelectual. Havia, nesse contexto, a intenção por parte de um grupo de educadores de que o poder público investisse de forma distinta em pessoas consideradas intelectualmente mais capazes. É o que afirma Kaseff (1931, p. 25) ao defender “a imposição da necessidade de melhor aproveitamento, por meio de uma educação apropriada, das crianças super-normaes”. É também o que pondera Pinto (1933, p. 09) ao pleitear atendimento diferenciado àqueles considerados “elites culturais”. Segundo ele, “o problema reveste-se, assim, de forma estável e utilitária, desprovida de qualquer lirismo ou caráter místico. É incontestável que o Estado deve assistência às inteligências bem dotadas”.

Esta distância quase secular entre os encaminhamentos do passado e as propostas atuais, aliado ao interesse em averiguar a viabilização e os resultados de tais ideias e ideais que foram se tornando programas oficiais, nos estimulam a pesquisar visando refletir sobre esta temática. Desta feita, há como elencar algumas indagações, entre elas: em que se situ-

am as propostas atuais em relação aos encaminhamentos do passado? Que embasamentos encontram estas propostas da atualidade que mostra semelhanças com encaminhamentos de épocas anteriores? Por que investir de modo diferenciado em pessoas consideradas “elites culturais”? O que tais investimentos trariam em termos de retornos coletivos em uma sociedade assentada em interesses individuais?

Seguramente, os tempos são outros! Porém, a afirmação abaixo, feita na primeira década deste século, nos traz algumas inquietações:

O mundo de hoje clama por boas ideias, por mudanças em nossas noções pré-concebidas, principalmente quando os velhos hábitos já não resolvem velhos problemas. *Esta postura exige uma combinação de inteligências para resolvermos problemas e criarmos novos produtos necessários ao desenvolvimento de nossa cultura.* Exigem também a integração de ações que devem se iniciar no lar e progredir com a ajuda da escola, a fim de que possamos preparar nossos jovens para enfrentar os desafios de uma sociedade onde as transformações constantes são a única certeza (Virgolim, 2007, p. 15, grifo nosso).

Tais pressupostos e concepções concretamente observados nos programas atuais que propõem a detecção e o investimento educacional diferenciado em pessoas consideradas superdotadas, podem surpreender ou causar estranhamento quando se concebe que na atualidade há, de forma vigorosa, a defesa de um movimento de inclusão educacional. Se tal movimento visa, entre outras coisas, superar a segregação e fortalecer a crença na Educação como importante instrumento de desenvolvimento cultural e de humanização (Mantoan, 2001, 2011; Duarte, 2001; Saviani, 2002; Kibrit, 2013; Santiago; Santos, 2015, Mantoan; Lanuti, 2022), não encontramos sentido em separar os indivíduos por categorias cognitivas e, nem tampouco, almejar investir de forma desigual em alguns grupos considerados superiores sob a égide de torná-los responsáveis pela melhoria das condições de vida de todos, anseio que, via de regra, é uma tarefa coletiva.

Em tempos de inclusão estes procedimentos de separar os considerados “mais inteligentes” ou “superdotados”, em nosso entender, poderão produzir outras formas de exclusão. Se os consideramos “superdotados”, pressupomos que eles já nasceram assim, ou seja, entendemos que a natureza os privilegiou. Nesse caso, oferecendo a eles a participação em um programa de ensino que se propõe a ser suplementar aos conteúdos ofertados a todos, que diferença este Programa poderia representar em suas vidas? Que retornos à sociedade estas pessoas trariam por o terem frequentado?

Outrossim, o tempo transcorrido nos estimula a averiguar se haveria verossimilhanças entre os pressupostos do passado e as propostas da contemporaneidade. Mais que isso, esse interesse nos impele a interrogar: sobre quais princípios se fundam as propostas atuais? Não seriam novas roupagens para velhos objetivos que já se mostraram inconcludentes? No intuito de angariar possíveis respostas temos como propósito investigar o alcance e as possíveis ressonâncias da viabilização da proposta de atendimento do Programa de Altas Habilidades/Superdotação, ofertado na Educação Básica.

Dessa forma, para nos aproximarmos de tais questões e, utilizando o benefício que o acesso aos registros históricos oferece, adentraremos à tarefa de verificar se haveriam semelhanças entre o que tais registros apontam sobre a educação almejada para os alunos considerados “super-normaes” (Kaseff, 1931) ou aos alunos considerados pessoas com “altas habilidades ou superdotação” (Silva; Geller, 2024), da contemporaneidade.

Para tanto, temos como método recuperar as propostas históricas que fundamentaram a criação de programas de atendimento aos alunos identificados como “super-normaes” ou “superdotados”, bem como pesquisar a legislação e a literatura científica que fundamenta as propostas atuais de atendimento a essa clientela na Educação Básica. Para cumprir essa empreitada, em seus respectivos desdobramentos, além de

recuperarmos a literatura sobre o tema, seja ela descrita em livros, anais, relatórios, artigos científicos, entre outras fontes primárias, desenvolvemos uma pesquisa de campo pela qual nos inserimos no cotidiano daqueles que fazem parte do Programa de Altas Habilidades/Superdotação. Este tipo de investigação buscou alcançar o que é próprio do ser humano em sociedade, ou seja, suas relações com os demais membros, bem como a produção simbólica resultante dos intercâmbios sociais. Tendo tal princípio como norte, este estudo se embasa nos pressupostos teórico-conceituais da investigação histórica enquanto abordagem que busca relacionar as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas sob a concepção de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma linear e independente. Do mesmo modo, pressupõe que esses processos estão sempre profundamente atrelados ao contexto social que os produzem (Minayo, 2008).

Em termos de disposição didática, este livro está organizado em três partes, além da introdução e das considerações finais.

A parte I, intitulada *Raízes das “velhas” e “novas” concepções*, é destinada a apresentar os condicionantes históricos que deram corpo ao Programa de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica, bem como as concepções atuais que orientam a Política Nacional de Educação Especial no Brasil.

Na parte II, denominada *O percurso da pesquisa: buscando compreensões*, apresentamos a metodologia do estudo no sentido de delinear o caminho percorrido para evidenciar as práticas desenvolvidas na contemporaneidade na área de altas habilidades/superdotação.

A parte III, nominada *Uma história de intenções não realizadas*, engloba a análise dos conteúdos coletados no campo, à luz da literatura sistematizada.

PARTE I

AS RAÍZES DAS “VELHAS” E “NOVAS” CONCEPÇÕES

“O mundo é opaco
para a consciência ingênua
que se detém
nas primeiras camadas do real”.

Ecléa Bosi.

I

Educação Especial no Brasil

As políticas públicas para a Educação brasileira são um conjunto de disposições, procedimentos e diretrizes criadas em um período histórico relativamente recente, se considerarmos que datam do início do século XX. Em que pese o projeto de desenvolver o país encabeçado por inúmeros segmentos da sociedade desde o Império (Romanelli, 2002), foi somente a partir do limiar da República que a política educacional tomou corpo no sentido de ser uma aposta visando a “formação da nacionalidade” (Carvalho, 1988).

Ao longo das três primeiras décadas do século XX, inúmeras foram as medidas práticas e legais implantadas no sentido de criar e expandir o sistema educacional brasileiro (Teixeira, 1967; Freitag, 1980; Ribeiro, 1993; Faria Filho, 2000) visando a que o Brasil se alinhasse às nações consideradas desenvolvidas naquele momento histórico.

Nesse processo, muitos “homens de ciência” (Schwarcz, 1993), entre eles, os integrantes da *Liga Brasileira de Higiene Mental*⁵ (LBHM) ofereceram importantes contribuições no sentido de empreenderem esforços para instituir saberes e práticas educacionais voltadas principalmente ao contexto familiar e escolar, as quais eram consideradas fundamentais para alcançar o grau de civilidade que se almejava para o Brasil. Um destes integrantes foi o médico, político e professor

5 A *Liga Brasileira de Higiene Mental* (LBHM), fundada em 1923, no Rio de Janeiro, pelo médico Gustavo Riedel, tinha como objetivo precípua a criação de programas de higiene mental difundidos principalmente através do sistema educacional com vistas a “realizar na vida social um programa de higiene mental e de eugenia, que melhore o nível de saúde mental coletiva” (Lopes, 1925, p. 151).

Manoel Bomfim (1868-1932) o qual, enquanto parlamentar, conclama esforços coletivos advertindo:

Nem é impossível fazer destas sociedades atuais nacionalidades livres, prosperas e felizes; o que é impossível é transformá-las em grandes, e ricas, e poderosas nações, dentro de seis ou oito anos [...] desprezando as causas dos males sociais [...]. Raros, raríssimos são os que pensam nestas obras de educação social, instrução popular e aperfeiçoamento da produção, indispensáveis ao progresso do país, e essenciais para a constituição de sociedades harmônicas, adiantadas e felizes (Bomfim, 1905, p. 405-406).

Para alcançar tal condição o também parlamentar Augusto de Lima (1859-1934) propunha:

A educação e a instrução fundamental do povo brasileiro – a mais nacional de todas as causas – estão a reclamar a intervenção da União nesse importantíssimo departamento de pública administração [...] Sem dúvida, aos Estados competem o governo das escolas e a livre administração do ensino público primário, mas nada impede que o Governo Federal venha em auxílio daqueles que mais se empenham na nobilíssima tarefa de eliminar do país o seu mal inveterado e crônico, a sua grande chaga, sempre viva, cujo período de cicatrização não se pôde precisar – o analfabetismo (Brasil Congresso, 1918 apud Schelbauer, 1998, p. 113).

Para Nagle (1974) o surgimento de um “entusiasmo pela escolarização” e um “marcante otimismo pedagógico” demarcou as bases para a ascensão da crença de que a “multiplicação das instituições escolares” possibilitaria “incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo [...]” (p. 99-100).

Nesta perspectiva, outro integrante da LBHM, o médico Miguel de Oliveira Couto (1865-1934), avolumava os esforços para demonstrar a importância de um investimento consistente e contínuo na Educação, enfatizando que

A educação do povo é o nosso primeiro problema nacional; primeiro, porque é o mais urgente; primeiro, porque solve todos os outros; primeiro, porque, resolvido, colocará o Brasil a par das nações mais cultas, dando-lhe proventos e honrarias e lhe aprofundando a prosperidade e a segurança; e, assim faz-se o primeiro, na verdade se torna o único (Couto, 1927, p. 19).

Concomitantemente às inúmeras intenções e recomendações para que houvesse investimentos públicos na Educação como um todo – já que naquele período a educação pública não era universalizada e, nem ao menos, uma política de Estado - nesse início de século XX ganhava corpo a crença nas diferenças individuais advinda de teorias que tinham nos princípios da eugenia os argumentos para identificar os tipos biológicos superiores e inferiores visando estimular o aumento dos primeiros e, inversamente, coibir a expansão dos considerados tipos biológicos disgênicos e/ou degenerados. Esse ideário prosperava em muitos países, visando o “aperfeiçoamento da raça” (Kehl, 1929). Em solo brasileiro não foi diferente. Muitos esforços passaram a ser empreendidos no sentido de estimular “a adoção de um projeto eugênico no país” (Schwarcz, 1993). Desse período em diante, assentado em conceitos advindos de teorias que tinham na eugenia os princípios e os argumentos para identificar os tipos superiores e inferiores, floresce em muitos países um movimento em prol da aferição das capacidades individuais visando “a seleção das melhores espécies” por meio da “mensuração das imperfeições” (Boarini, 2003, p. 30).

Nesse contexto de expansão de novas ideias voltadas aos princípios liberais e, sob o “patrocínio intelectual do liberalismo”, neste início de projeto republicano, crescem as explicações pautadas na crença entre as diferenças entre raças e grupos sociais como baliza para justificar o desempenho de cada um. No bojo de tais concepções são instituídas as bases para a ascensão do que viria a ser

[...] uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre as raças e grupos e, por extensão, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais: a crença de que abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre numa sociedade capitalista criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada apenas por suas *aptidões naturais* (Patto, 1990, p. 78, grifo da autora).

Nesta perspectiva, com o respaldo da “psicologia das diferenças individuais”, inserida no país naquele período como ressonância do ideário político liberal, cresceu “a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração” (Patto, 1990, p. 78).

Tal questão pode ser verificada em um dos Editoriais dos *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*⁶ publicado em 1930, no qual é destacada a importância da Psicologia por meio da utilização de testes psicológicos.

A esse propósito nunca será bastante insistir sobre o enorme progresso que representa a moderna corrente de psicologia dos testes mentais, usados e interpretados com o rigorismo necessário, para o que muito concorre o precioso auxílio dos processos matemáticos, em sua pluralidade transportados do campo da estatística para o das aplicações psicológicas (*Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*, 1930, p. 312).

Os *Archivos* eram um meio de divulgar, em solo brasileiro, estudos e pesquisas sobre conceitos e práticas voltados a diversas áreas do saber, incluindo a Educação e a Psicologia. Nesse sentido, os integrantes da LBHM mantinham intercâmbio constante com pesquisadores de outros países e divulgavam seus trabalhos por meio deste periódico. Alguns exemplos de tais estudos científicos reproduzidos como forma de propalar os saberes da Psicologia são: *A organização das clínicas psicológicas infantis e da vigilância no período evolutivo*, de Arnold Gesell (Lopes, 1930); *O desenvolvimento mental e a inteligência*, de Henri Piéron (Leme Lopes, 1931); *É preciso compreender as crianças atrasadas*, de Stanley Abbot (Caldas, 1931); *As origens do caráter na criança*, de Henri Wallon (Caldas, 1934).

Como desdobramento de tal proposta a formação de classes escolares homogêneas foi uma das medidas reco-

⁶ Periódico instituído em 1923 e editado até 1947 para divulgar as ações da LBHM e “sobretudo a orientar os que desejem (desejassem) colaborar na campanha pela hygiene mental” visando a ser “um núcleo de atração de prosélitos, no amplo domínio dessa Hygiene Mental, que com justo direito aspira tornar-se ‘moral universal de amanhã’” (Fontenelle, 1925, s/p., destaque do autor).

mendadas para oferecer educação escolar conforme o que se vislumbra serem os talentos ou aptidões de cada um. De acordo com Bomfim (1928, p. 20) a uniformização das classes estudantis deveria ser feita “segundo o nível de inteligência e de aproveitamento” visando a que houvesse uma ordenação do ritmo de cada estudante. A organização de alunos em classes homogêneas visava, em última instância, “[...] uma seleção não só dos retardados como dos bem dotados, de modo que, constituídos em grupos homogêneos, possam ser-lhes aplicados os métodos adequados de ensino” (Toulouse; Targowla, 1925, p. 172).

Segundo essa linha de pensamento, em *Escola sob medida* o neurologista e psicólogo Édouard Claparède (1873-1940) defendia que a educação deveria assegurar o progresso individual, pois a escola não conseguiria promover o desenvolvimento de todos tendo em vista que “[...] ela assegura o desenvolvimento da média”. Nesse caso, o investimento conforme as características individuais seria um meio de assegurar “o progresso de cada um” (Claparède, 1959, p. 149).

Concepção análoga é declarada pelo médico psiquiatra Henrique Roxo (1877-1969) ao apregoar uma divisão entre alunos “fracos” e “fortes” como uma forma de realizar a “profilaxia mental” que se daria pela “separação de acordo com o desenvolvimento intelectual”. Tendo como norte a qualificação profissional ele afirmava que “há crianças que tem grande habilidade manual e podem ser muito proveitosas na vocação que evidenciam”, porém, “no manuseio obrigatório dos livros se enervam e nada produzem”. Com isso, ele visava que uma “*seleção para as profissões deve desde logo ser feita*” (Roxo, 1925, p. 05, grifo nosso).

Em semelhante perspectiva, mas em sentido oposto, buscando identificar os mais aptos para as funções consideradas superiores na sociedade, na obra *Lições de Eugenia* o médico Renato Kehl (1889-1974), ao explanar sobre a ne-

cessidade da adoção de medidas políticas eugênicas para garantir “o aperfeiçoamento dos homens”, propõe ações de “regeneração eugênica”. Entre estas medidas estaria a identificação dos indivíduos a quem ele denominava de “bem-dotados”, sobre os quais afirmava:

Examinando a organização individual de uma sociedade, nota-se, claramente, que dentre a grande massa de anônimos, encontram-se *poucos núcleos de individualidades em destaque, os quais formam as diferentes estratificações da “aristocracia” intelectual, social, política e econômica* (Kehl, 1935, p. 237, grifo do autor seguido de grifos nossos).

Atrelando a tarefa de promover o desenvolvimento do Brasil e vinculado aos investimentos nestes “indivíduos de elite”, ele os concebia como “fermentos sociais, homens de audácia e iniciativa, tipos de condutores, de abridores de caminho” (Kehl, 1935, p. 237).

Analisando as contingências históricas desse período, as quais culminaram com os ideais de construção de um Sistema Nacional de Educação, Schelbauer (1998, p. 137) verifica que a crença de que a escolarização poderia transformar o indivíduo e tal feito ser estendido a toda sociedade concerne ao pensamento liberal em ascensão no Brasil no final do século XIX, segundo o qual “a educação escolar iria **criar** uma unidade nacional em torno da qual cada indivíduo (...) fosse mobilizado a trabalhar em nome do progresso da nação” (destaque da autora).

Desse modo, nas primeiras décadas do século XX, tais concepções se configuraram como marca indelével de um período da história do Brasil como um possível método de melhoria das condições sociais e econômicas do país, visando, entre outros objetivos, realizar intervenções “[...] que abarcassem ou integrassem escola e família na tarefa de promover a higiene física e moral das futuras gerações” (Borges, 2012, p. 236).

Esta marca foi levada a cabo pela Psicologia quando esta passou a respaldar as práticas da Pedagogia numa com-

Dos “super-normaes” aos “superdotados”: duas faces do avesso da inclusão

plementariedade que se configurou “[...] tanto mais inclinada para o lado da redução psicológica na explicação das dificuldades de aprendizagem escolar *quanto mais as áreas da psicomетria e da higiene mental se desenvolveram e se impuseram nos meios educacionais*” (Patto, 1990, p. 87, grifo nosso).

Psicologia e Educação: mãos dadas em prol de novos ideais

No Brasil, uma parceria fortemente estabelecida entre a Psicologia e a Educação remonta ao início do século XX. Esta se configurou como uma das ressonâncias de fatores econômicos e sociais que se desenharam em um contexto de crise econômica mundial, que levou o país a projetar uma mudança de modelo econômico, de agrário exportador para urbano-industrial, e de efervescência de um projeto nacionalista. Esse projeto é descrito por Leite (1976) como uma tentativa de criar uma unidade nacional diante da situação de crise, com vistas a agregar os brasileiros em torno da construção de uma nação unificada. Porém, esse ideal de nacionalismo, segundo Aguiar (2000, p. 184) tinha um duplo significado:

De um lado, tratava-se de um processo de afirmação diante do parasitismo, ou seja, diante do colonialismo e do imperialismo; de outro, era também uma reação ao racismo científico, que dividia a sociedade entre indivíduos *capazes e incapazes, superiores e inferiores, úteis e inúteis*, com vistas à dominação dos últimos. E, é claro, da própria nação brasileira (grifo nosso).

Desse modo, em torno do objetivo de unificar o país haviam, notadamente, ideias e ideais divergentes e não complementares. Entre os adeptos dos ideais nacionalistas, estavam Alberto Torres (1865-1917) e Olavo Bilac (1865-1918), os quais acentuavam os valores nacionalistas e defendiam as riquezas nacionais⁷ que incluiriam todos os brasileiros em tor-

⁷ Alberto Torres, em seu livro *O Problema Nacional Brasileiro*, escrito em 1914,

no do projeto de erradicação da pobreza e do analfabetismo.

Entre as frentes de discordância da possibilidade de construção de uma nacionalidade a partir do investimento educacional nas diversas etnias que compunham a população brasileira (incluindo negros, indígenas e mestiços) estavam Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) e Silvio Romero (1851-1914), ambos adeptos das ideias evolucionistas formuladas por Charles Darwin⁸ (1809-1882). Pautado nessas premissas, Silvio Romero apregoava que a formação do povo brasileiro provinha de uma sub-raça calcada em tipos inferiores (mestiços e crioulos) distintos dos europeus. Dessa forma, defendia a necessidade de um branqueamento progressivo da população que poderia ser alcançado somente através da imigração (Romero, 1960).

Nessa profusão de opiniões e visões, à medida que as transformações no mundo do trabalho foram ganhando força e passando a requerer novas formas de organização social, a Educação passa a ser convocada a dar respostas no sentido de preparar um novo homem para o trabalho. Nesse contex-

expõe os fatores econômicos e sociais das condições de miserabilidade da população brasileira e sentencia: "o nosso nacionalismo não é uma aspiração sentimental, nem um programa doutrinário, que pressuponha um colorido mais forte do sentimento o do conceito patriótico. É um simples movimento de restauração conservadora e reorganizadora" (Torres, 1982, p. 133). Olavo Bilac, por sua vez, fazia da defesa da nacionalidade um de seus principais temas, ressaltando que: "É indispensável que, constantemente, seja defendido e protegido o nosso idioma. Já disse, um dia, e todos o compreendem e professam: o máximo problema da formação da nossa nacionalidade é a assimilação dos elementos adversos, que estão fecundando e enriquecendo a nossa terra" (Bilac, 1980, p. 88).

⁸ Charles Darwin é considerado o maior sistematizador das teorias evolucionistas. Em sua mais conhecida obra *A Origem das Espécies* (1859) ele afirma que o homem é resultado de um processo de seleção da evolução natural onde "as circunstâncias externas determinam rigidamente a natureza dos seres vivos, inclusive o homem, e que nem a vontade, nem a razão podem agir independentemente de seu condicionamento passado". Para Darwin o homem é parte integrante da ordem natural e passa a ser tomado como ser animal, regido pelo instinto biológico, pelas mesmas leis que regem todos os animais (Schwarcz, 1993, p. 57).

to, a Psicologia é chamada a integrar a proposta da “Pedagogia da Escola Nova que pôs no avesso as ideias da escola tradicional” (Bock, 2003, p. 81).

Para atender as necessidades desse novo contexto histórico, o projeto eugênico de construção de uma “nação forte” pautada nos ideais de “higiene social” pela via da “seleção hereditária ganhou corpo” (Boarini, 2011). Tais anseios passaram a demandar a formação de “um *homem novo*, apto para as exigências de um *novo modelo produtivo e de novas relações de trabalho*, tarefa esta que deveria ser empreendida pela educação” (Antunes, 2003, p. 151, grifos da autora) culminando com a ascensão do ideário escolanovista o qual, pouco a pouco, passou a ser considerado uma proposta de superação do atraso educacional em que vivia o país.

De acordo com Nagle (1974) a introdução das ideias da Escola Nova⁹ no Brasil se deu em dois momentos. O primeiro, até a década de 1920, se constituiu em termos de “preparação para o terreno”, ou seja, da implantação de condições facilitadoras para a posterior difusão de tal ideário, seja por meio de reformas de ensino, criação de laboratórios de Psicologia e Pedagogia e veiculação de correntes pedagógicas voltadas aos princípios do escolanovismo. Nessas primeiras décadas efervesciam também ideias e ideais voltados ao nacionalismo e à preocupação com as questões da formação de uma nacionalidade amparada em um desenvolvimento cívico e moral, bastante destacado por diversas agregações, entre elas, a LBHM visando elevar o nível moral e intelectual da população.

9 Movimento que reuniu, nos anos de 1920, intelectuais e políticos que ficaram conhecidos como Pioneiros da Educação ou escolanovistas. Os princípios norteadores desse ideário eram ligados à modernização da sociedade brasileira pela educação, por meio de reformulações nos conteúdos com a inclusão de elementos de racionalidade e “utilização da ciência como procedimento de inovação, principalmente dos referenciais teóricos da psicologia e da pedagogia” (Catelli, 2010, p. 607).

No compasso de tais intentos, Nagle (1974, p. 240) assevera que “se privilegia a dimensão cívico-nacionalizadora da escolarização”, na perspectiva que

As tendências remodeladoras – escolanovistas – introduzem-se, quando muito, como elementos secundários ou auxiliares desse núcleo básico (tendo em vista que) existia um sólido padrão de pensamento e de realização educacional que se esgotava no *ideário cívico-patriótico da educação popular, questão de natureza mais política que pedagógica* (Nagle, 1974, p. 240, grifo nosso).

A despeito de tal especificidade inicial, paulatinamente, em uma sociedade que visava o progresso e na qual o pensamento liberal ganhava corpo, a introdução desse novo ideário educacional viria a ser um dos principais instrumentos de expansão do liberalismo que visava a “remodelação da ordem político-social”. Desse modo, novos pressupostos iam se desenhando no cenário educacional voltados a compreensões inovadoras sobre o processo de aprendizagem, às características da mentalidade infantil, à introdução de atividades lúdicas, plásticas, musicais, teatrais e cinematográficas nos currículos, mudanças na ambiência escolar, preocupação com a profissionalização, entre outras. Essa nova didática foi alargando e diversificando as experiências educativas e se forjando como “um dos principais pontos de apoio da corrente escolanovista” (Nagle, 1974, p. 244).

Expondo o que deveriam ser as novas bases do que foi denominada de Pedagogia Moderna, na 1ª Conferência Nacional de Educação, Xavier (1927) exemplifica as expectativas nessa nova corrente pedagógica, presumidamente alinhada ao pensamento liberal, nessa nova forma de ensinar:

A verdadeira Pedagogia ensinará os meios práticos de vencer na vida: pela preparação técnica, pela educação da vontade, pelo saneamento do corpo e do espírito, pelo estudo do meio físico e moral. Toda verdadeira Pedagogia tenderá pelo ensino da Economia, no tempo e no espaço. Tudo no melhor processo, com o mínimo de dispêndio e o máximo de proveito, na maior velocidade. Toda Pedagogia moderna será fordiana: irá buscar nos livros de

Dos “super-normaes” aos “superdotados”: duas faces do avesso da inclusão

Ford os processos da vitória, com o máximo de humanidade, no mais intenso sistema de economia, com a generalidade das especializações. Para o fordismo¹⁰ não há aleijados, não há inúteis; todos cooperam para a obra geral (Xavier, 1927, p. 71, grifos nossos).

Nesse contexto de novas visões sobre o papel e as funções da Educação na sociedade do início do século XX, enquanto um dos desdobramentos das mudanças político-sociais, os saberes psicológicos ganham destaque, no sentido de passarem a ser, de acordo com Antunes (2003), “um dos principais sustentáculos científicos” das práticas educacionais.

Nesse íterim, pelas suas contribuições às diversas áreas do desenvolvimento humano “a posição da psicologia é singular”, em função de que esta ciência foi reconhecidamente tomada como “o principal domínio científico que fornece os recursos para transformar a escolarização numa técnica altamente racionalizada” em uma sociedade onde as necessidades voltavam-se ao desvelamento do desenvolvimento infantil, principalmente aqueles que agora englobavam aspectos ligados a fatores que diziam respeito “[...] a natureza da criança, a dinâmica dos seus interesses e desejos, as leis do seu crescimento mental, as suas tendências” (Nagle, 1974, p. 247).

Diferenciar para educar

O novo contexto de mudanças no modelo educacional brasileiro engendrado no início do século XX requereu os saberes da Psicologia com vistas a que o desenvolvimento infantil fosse conhecido e sobre ele assentada a preparação dos conhecimentos agenciados aos objetivos de uma sociedade que almejava o progresso da nação. Assim, a colaboração da Psicologia se

10 Modelo de produção introduzido por Henry Ford (1863-1947) na indústria automobilística americana caracterizado pela produção em série ou em linha de montagem, com uso de maquinaria, que otimiza os esforços do trabalhador e o tempo de produção por fixá-lo em um determinado posto de trabalho realizando um único movimento e com pouco uso de força física (Moraes Neto, 1986).

fez presente intensamente “não só como conhecimento, mas também como prática capaz de contribuir no processo educacional”; mas, principalmente, por meio dos testes de inteligência visando a formação de “classes mais homogêneas e para avaliar o desenvolvimento psicológico das crianças” (Bock, 2003, p. 83).

No lastro de tal escopo, pouco a pouco, foram sendo desenvolvidos estudos voltados ao desenvolvimento infantil, tanto das crianças consideradas “normaes” como das “infra-normaes” e “supernormaes” (Leme Lopes, 1932). Sobre estes últimos, a crença de que eles seriam um capital intelectual a ser aproveitado em benefício da coletividade passou a tomar corpo e a atrair, cada vez mais, estudiosos sobre o tema.

De acordo com Medeiros (2001), o médico pernambucano Ulisses Pernambucano de Mello Sobrinho (1892-1943), pode ser considerado um dos pioneiros da defesa de uma educação diferenciada que hoje é conhecida como Educação Especial, sendo que em 1918, pelo seu grande interesse pela área da Psicologia e Pedagogia ele escreve e defende a primeira tese brasileira na área de deficiência mental com o título *Classificação das crianças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental* na Escola Normal de Pernambuco, da qual foi diretor de 1923 a 1927. Nesse período, Ulisses Pernambucano funda uma escola para excepcionais em prédio anexo. Esta escola é considerada a primeira instituição cientificamente autônoma a funcionar regularmente no Brasil que atendia os denominados excepcionais. Em 1941 ele funda o *Externato Primário para Anormais Educáveis* destinado a atender a criança considerada superdotada.

Outra iniciativa de grande importância foi empreendida pela psicóloga e educadora russa, Helena Antipoff (1892-1974), que se mudou para o Brasil em 1929, após receber convite para trabalhar em Belo Horizonte/MG. De acordo com Rafante e Lopes (2008, p. 146), Helena Antipoff organizou um

Laboratório de Psicologia para avaliar crianças com o intuito de homogeneizar as classes escolares. Dessa avaliação, a educadora russa obteve três conclusões: “1) a orientação profissional da criança não ocorria nas escolas; 2) a formação física, moral e intelectual incompleta das crianças ao saírem da escola primária; 3) as crianças que se encontravam ‘em perigo moral.’” Em função de tais conclusões Helena Antipoff propôs a criação de instituições para atender as crianças consideradas excepcionais. Em 1932, ela própria criou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte e, dois anos mais tarde, o Instituto Pestalozzi (1934), o Pavilhão de Natal (1935) e a Fazenda do Rosário (1940). Décadas mais tarde, em 1972, criou a Associação Milton Campos para o Desenvolvimento de Vocações (ADAV). Todas estas instituições estavam voltadas ao atendimento das crianças que eram avaliadas como excepcionais infradotados ou excepcionais bem dotados e, portanto, aptas a receber um atendimento diferenciado em relação ao que era ofertado pelo ensino público oficial.

Alinhada com o ideário liberal no ensino, naquele contexto representado pela proposta da Escola Ativa¹¹, Antipoff afirma:

Uma das medidas mais elementares e comuns, o primeiro passo no sentido da individualização do ensino, é a seleção das crianças em classes homogêneas. Constituindo a criança, antes de tudo, um ser em estado de evolução, o agrupamento de acordo com sua marcha evolutiva e as etapas biopsíquicas por ela atingidas seria talvez o melhor critério para tal seleção (Antipoff, 1992a, p. 30).

Para atender esse objetivo ela defendia o uso de testes de inteligência visando a seleção dos estudantes por categorias cognitivas, conforme o critério do quociente intelectual o qual traria incontáveis benesses quanto ao aproveitamento dos talentos individuais. Em suas palavras:

11 Para conhecer os preceitos da Escola Ativa nas obras de Helena Antipoff, consultar o texto “Escola ativa no Brasil na obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff”. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZzDm9ZQfGW-3dkXN3dX4DM4K/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2018.

[...] o primeiro passo no sentido de individualizar o ensino é agrupar os alunos, tendo em vista o ritmo de desenvolvimento mental. O processo mais empregado hoje em dia é a seleção das crianças e sua concentração em classes homogêneas de valor forte, médio e fraco, de acordo com os resultados dos testes de inteligência geral, organizados em escalas de idades mentais. [...] O critério do quociente intelectual, conforme a experiência demonstrou, é superior ao simples critério de idade mental, para a formação de classes homogêneas, porquanto aquele, não cogitando apenas de mostrar o que é a mentalidade da criança isoladamente, procura antes saber o que representa seu desenvolvimento mental comparado ao das outras crianças da mesma idade (Antipoff, 1992a, p. 31).

Em 1938, ao elaborar um relatório sobre 1000 avaliações realizadas com crianças que frequentavam o Instituto Pestalozzi, Antipoff descreve:

Começa a aparecer no Consultório *um novo gênero de clientes: crianças bem-dotadas*. Este fato anima-nos bastante, porque, criado para atender as crianças subnormais, vem ele servir agora à infância supernormal, quanto à inteligência ou outras aptidões (...) Oito crianças vieram procurar o consultório para serem examinadas do ponto de vista da sua inteligência que era considerada como supernormal. Umas realmente foram brilhantes, outras apenas normais ligeiramente acima da média e ainda insuficientes os seus quocientes intelectuais para cursar com êxito a escola secundária (Antipoff, 1992b, p. 09-10, grifo nosso).

Finalizando o referido relatório, ela conjectura sobre alguns encaminhamentos realizados junto a algumas famílias deixando ver, nesse contexto, um atravessamento de classe social:

Como se tratava de adolescentes de meios humildes, desaconselhamos aos pais pleitear a admissão no ginásio, pois não demonstravam aptidões necessárias para vencer as provas e entrar nas carreiras liberais. Neste ponto, partilhamos a opinião de Mauvezin: *'o erro mais grave que se possa cometer para com a criança é encaminhá-la para destinos ultrapassando suas possibilidades. O que é de suma gravidade não é ser demasiadamente inteligente para seu ofício, mas não o ser bastante'* (Antipoff, 1992b, p. 10, grifo da autora).

A iniciativa de Helena Antipoff em oferecer, ainda na década de 1940, um serviço voltado aos considerados super-

dotados é reconhecida pela literatura (Novaes, 1979; Freeman; Guenther, 2000; Guenther, 2000; Rafante; Lopes, 2008) como um dos marcos do programa hoje denominado Programa de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica.

O mesmo intento desta notável educadora em promover uma educação dessemelhante aos considerados superdotados foi também defendido por outros eminentes educadores daquele período, entre os quais, Leoni Kaseff e Estevão Pinto, ambos empenhados em encontrar meios para ascender a condição do Brasil em termos de desenvolvimento econômico, social e cultural.

A obra *Educação dos Super-Normaes: como formar elites nas democracias*, publicada em 1931, é uma importante produção do professor Leoni Kaseff sobre a temática da educação dos considerados “super-normaes”. No prefácio o autor adverte que sua obra “[...] representa o fruto de um esforço bem intencionado e perseverante, no sentido de abrir, entre nós, o debate sobre um problema que em outros países, justamente considerados como leaders (líderes) da civilização (...) o primeiro e máximo dos problemas, o da salvação nacional” (Kaseff, 1931, p. 11, grifo ao autor). Em outro trecho do mesmo prefácio, Kaseff afirma que o adequado aproveitamento de tais “riquezas espirituais desconhecidas” traria ao país o afã de “constituir um dos maiores, senão o maior fator de sua grandeza” (1931, p. 14).

A obra como um todo defende a necessidade de investimento público naqueles a quem Kaseff (1931) denominou de “elite intelectual”, independentemente do seu lugar social na sociedade. Suas alegações recaiam sobre a necessidade de o Estado dar oportunidade de estudos aos “talentos nascidos de famílias pobres”. Segundo ele:

A verdadeira democracia é o governo do povo por uma aristocracia saída do mesmo povo. Não basta que a democracia seja governada por uma elite, muito embora se trate de elite intelectual, porquanto poderiam constitui-la elementos sadios, uni-

camente das classes abastadas da sociedade; *é essencial que na elite diretora de uma nação sejam representadas todas as classes sociais* (p. 262, grifo nosso).

Nesse aspecto, suas pretensões destoam das convicções de Helena Antipoff, a qual desestimulava que os filhos das famílias menos abastadas tivessem interesses em “carreiras liberais”; visto serem desaconselháveis para “adolescentes de meios humildes” (Antipoff, 1992b, p. 10).

Por seu turno, Estevão Pinto, enquanto um dos grandes defensores da oferta de educação diferenciada aos considerados “bem dotados”, na obra *O problema da educação dos bem dotados*, publicada em 1933, argumenta que o aproveitamento dessa clientela deveria tornar-se uma prerrogativa de Estado, visto que “se o futuro estágio da organização social solicita o desenvolvimento das capacidades técnicas, conclui-se que a eleição das elites culturais é um problema de utilidade, de ordem e de disciplina, em síntese, um problema moral” (Pinto, 1933, p. 09). Segundo ele, o Estado necessitaria intervir em benefício dos “mais capazes ou supernormaes”, haja vista que tal intervenção e investimento educacional subsequente preparariam estas “elites culturais” para futuras governanças, em função de que “a estrutura do Estado ideal se acha muito ligada ao problema da seleção dos mais capazes, o que é o mesmo que dizer do problema da educação das inteligências bem dotadas, uma vez que *a utilidade do grupo depende indubitavelmente da utilidade do indivíduo*” (p. 08, grifo nosso).

Eis aqui uma assertiva que coloca o peso de toda uma coletividade como tarefa de alguns indivíduos. Tanto esta, como tantas outras afirmações dos educadores destacados acima, assim como de outros não contemplados neste estudo, podem ter a pujança de nos indicar que, em sua maioria, esses pensadores invocam concepções de homem e de mundo voltadas a um inatismo biológico e social - mesmo que, por vezes, indiquem a pretensão de superá-los pela via do

desenvolvimento científico – concepções estas que se configuram enquanto heranças das visões hegemônicas internacionais daquele período que adentravam no Brasil por meio das diversas correntes teóricas introduzidas no país naquele início de século.

Entre ideias e ideais: a busca de uma almejada perfeição

O pensamento pautado no objetivo de investir de forma diferenciada em algumas pessoas para, supostamente, usufruir de seus talentos em termos de retornos à coletividade foi um indicador bastante presente nas propostas de muitos pensadores do início do século XX, entre eles, os denominados higienistas e eugenistas, principalmente aqueles que nutriam a crença na existência de uma possível superioridade de alguns tipos biológicos sobre outros considerados degenerados ou inferiores do ponto de vista físico e intelectual.

Recobrando a literatura, verificamos que propostas de investimento educacional diferenciado estavam presentes no ideário educacional do início do século XX no sentido de existirem solicitações que o poder público investisse de forma distinta nos indivíduos considerados mentalmente superiores. É o que conclama Lourenço Filho (1933, p. 03) ao afirmar que “sonha-se com o império da inteligência”. Com esta premissa, ele delega a responsabilidade ao Estado afirmando que, “todo talento pertence à Nação, e a ninguém será lícito usurpá-lo”.

Reiteramos que naquele período a Educação não era amplamente ofertada pelo Estado, ou seja, não era uma política pública universal, e nem a escola o local, por excelência, para prover educação. É o que afirma Pinto (1933, p. 14), ao elucidar que “[...] a educação não é função exclusiva do Estado, nem da família, nem da igreja. Do mesmo modo, a escola não é o único educador. A escola não passa de um órgão

integrante da sociedade". Nesse caso, os esforços para que houvesse investimentos públicos nos considerados "super-normaes" assentava-se em argumentos ligados à convicção de se considerar "os talentos como *propriedades do Estado*" (Pinto, 1933, p. 100, grifo do autor).

Sobre essa defesa, ao recuperarmos os trabalhos desenvolvidos pelos integrantes da LBHM, em sua maioria composto por médicos, juristas, literatos e professores, identificamos primórdios da história da Psicologia Escolar no Brasil e constatamos que eles tinham, entre as suas muitas inquietações, o objetivo de construir um ideal de sociedade assentado em um ideal de infância para o qual não mediam esforços em termos de promoverem estudos e pesquisas sobre variados temas a respeito do desenvolvimento da criança. Para tanto, propunham intervenções na família e na escola tendo como meta alcançar o progresso que aspiravam para a nação. Em função desse ideal, muitos estudos foram por eles realizados sobre a criança em fase de escolarização no que diz respeito, por exemplo, ao uso de testes psicológicos para aferição da inteligência (Lopes, 1925); a Psicologia na escola (Antipoff, 1930); pesquisas sobre memória e fixação (Leme Lopes, 1930); o ajustamento da criança com inteligência muito elevada (Lopes, 1930); as crianças anormais (Lopes, 1931); as crianças atrasadas (Caldas, 1931); a educação dos "super-normaes" (Leme Lopes, 1932); aprendizado e maturação (Caldas, 1935); entre outros.

Os higienistas julgavam que a educação deveria ser oferecida aos considerados "super-normaes" que não tinham condições de custear os próprios estudos. Lemes Lopes (1932, p. 169) acentua que o seu "aproveitamento integral" deveria ser "um imperativo categórico" para a nação, pois "[...] se deposita grandes esperanças numa futura humanidade mais desenvolvida, de que o gênio é uma manifestação preparatória, antecipada e esporádica". Para tanto, conclamava

que houvesse “[...] justiça social aos bem-dotados desprovidos de recurso para a sua educação completa, indica como tornar realidade a promessa imensa que eles representam”.

As convicções e intenções de alguns desses intelectuais empenhados em pensar e desenvolver o Brasil se davam no sentido de uma certa radicalidade pela defesa de medidas eugênicas como estratégia para alcançar um aperfeiçoamento das raças as quais consideram superiores. Dentre eles, o médico Renato Kehl o qual, na obra *Lições de Eugenia*, propõe que aqueles a quem denominava de “aristocracia intelectual” estariam sob a égide de promover o desenvolvimento do país (Kehl, 1935).

Reportando-se a estudos americanos para identificar esses indivíduos de elevada condição intelectual ele destaca:

[...] balanceando os coeficientes de “bem-dotados” na América do Norte, verificaram que em 100 crianças americanas encontram-se apenas 5 de inteligência superior à mediana e destas cinco, nem todas apresentam aptidões para se tornarem indivíduos de *elite*, tipos eugênicos, ou como diz Oliveira Vianna¹², “fermentos sociais, homens de audácia e iniciativa, tipos de condutores, de abridores de caminho” (Kehl, 1935, p. 237, grifos do autor).

Tal visão amplamente aceita por alguns setores da sociedade e defendida até mesmo em clássicos da literatura nacional como *O Choque das Raças* de Monteiro Lobato, posteriormente renomeado para *O Presidente Negro* (Lobato, 1951) e, em parte, denunciada por outros, como no romance *Casa-Grande & Senzala* (Freyre, 2001), do sociólogo Gilberto Freyre, perpassou todo o século XX. Isto se deu tanto como propostas explícitas para o setor educacional até a década de 1940, como quanto meta velada, após o período do holo-

12 Natural do Rio de Janeiro, Oliveira Vianna foi antropólogo, jurista, professor e historiador. Enquanto eugenista convicto, era favorável à seleção imigratória de “tipos psicológicos assimiláveis” por meio da “psicologia das raças” pela qual “argumentava que dados de pesquisas psicométricas mostravam estatisticamente que as raças brancas concentravam maior número de inteligências superiores” (Campos, 2001, p. 265).

causto promovido pelos nazistas durante a II Grande Guerra.

Ao longo das décadas seguintes muitas das concepções ligadas à classificação e segregação da pessoa com algum tipo de deficiência (hoje reconhecida como público da Educação Especial) com o fim de oferecer-lhe educação formal no contexto do ensino regular, se tornaram política de Estado. Essa defesa obteve aceitação de ampla parcela do meio acadêmico e científico e de diversos segmentos da sociedade (Mazzota; Souza, 2000; Mantoan, 2006; Castilho, 2009), embora críticas e questionamentos ao processo de inclusão tenham estado presentes (Tunes, 2003; Mendes, 2006; Anjos; Andrade; Pereira, 2009; Schabbach; Rosa, 2021) no sentido de demonstrar os percalços e possíveis prejuízos nesse processo e/ou defender o ensino segregacionista. Porém, visões ligadas ao segregacionismo são debatidas e questionadas por diversos segmentos acadêmicos e sociais, na perspectiva de que a segregação da pessoa com deficiência e a oferta de ensino em instituições específicas, como é o caso das denominadas Escolas de Educação Especial, podem não favorecer o desenvolvimento acadêmico e, nem tão pouco, engendrar posturas de superação de preconceitos e estigmatizações (Brasil, 1994; Patto, 1997; Mantoan, 2001; Mantoan; Lanuti, 2022).

Educação Especial no Brasil: entre avanços e retrocessos

Sem a pretensão de trazer uma linearidade no que tange à história do atendimento à pessoa com necessidades educativas especiais no contexto brasileiro, mas com a preocupação de circunscrever, ainda que de forma breve, o percurso histórico desse atendimento, entendemos importante recuperar a construção das propostas de assistência no âmbito da Educação Especial no Brasil, bem como apontar seu crescimento enquanto política pública educacional. Atu-

almente, o atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais vem sendo oferecido tanto pelo sistema público de ensino, quanto pela iniciativa privada. Nesse segundo caso, em geral, este atendimento é concretizado por meio de convênios com entidades do terceiro setor¹³.

Esse cenário foi sendo estabelecido a partir da segunda metade do século XX. Seguindo um movimento internacional em defesa dos direitos humanos, muitos conceitos, legislações e práticas pedagógicas foram sendo implantadas ou reestruturadas tendo como objetivo precípuo a aproximação do aluno com necessidades educacionais especiais da escola de ensino regular na perspectiva da construção de uma educação inclusiva.

A partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), há a indicação de que o aluno com deficiência esteja inserido, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esta recomendação foi resultado da ação de movimentos nacionais e internacionais. Um deles foi a *Conferência de Salamanca*, realizada na Espanha em 1994, que se tornou referência de educação inclusiva pelo documento produzido neste evento: a *Declaração de Salamanca*. Entre os seus mais importantes princípios, está o que considera que o processo de inclusão educacional é uma ação grupal e que, portanto, assume numa perspectiva coletiva que envolve toda a comunidade escolar e que deve veicular a necessidade de construção de escolas inclusivas e redes de apoio ao processo inclusão (Brasil, 1994).

Estas proposições, de caráter internacional, foram incluídas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Brasil, 2001) com a finalidade de

13 De acordo com Carrion (2000) o Terceiro Setor é composto por organizações que envolvem entidades sem fins lucrativos, fundações, projetos sociais ligados a empresas, instituições filantrópicas, etc. Entre elas, se destacam as ONGs - organizações não-governamentais.

nortear e executar os princípios da educação para todos com vistas à igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse documento a educação inclusiva é definida como:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil/CNE, 2001).

Tais diretrizes receberam fortes críticas de vários setores da sociedade, porque apontam propostas, mas não garantem acesso a um ensino, de fato, de qualidade. Para Garcia (2006, p. 309) fica evidente a “insuficiência de proposições inclusivas”, visto que há grande preocupação em ressaltar a necessidade de novas balizas para estabelecer necessidades e possibilidades de aprendizagem em função das diferenças individuais. Portanto, a proposta não sobrepõe uma compreensão assentada na concepção do déficit ou desvio, mantendo-se alinhada a uma concepção funcionalista do ser humano. Fazendo eco com esta opinião, Kassar (2002, p. 22) acentua que “há a necessidade de superar um desafio: propiciar o acesso (à) e a apropriação da cultura produzida pela humanidade para toda a população de crianças”. Caso contrário, corre-se “o risco de colaborar com a contínua exclusão, ainda presente nas escolas do país”. Nas palavras de Mesquita (2010, p. 314), tal proposição pode reforçar a “formação de guetos por reclusão, ou seja, de uma *inclusão excludente*” (grifo da autora).

Em meio a inúmeros posicionamentos consoantes e destoantes, estabelecimento de práticas e também a ausência delas, a partir de 2008 foram lançados novos marcos legais para a Educação Especial sistematizados na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008a). Este documento se pauta em referenciais internacionais (Brasil, 1990; 1994, 2008b) que concebem

que o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação. Neste documento é definido como público-alvo da Educação Especial “[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008a, grifo nosso).

Segundo Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 04) as diretrizes da Política de Educação Especial de 2008 inaugurou um “novo marco na educação brasileira” ao definir a Educação Especial “[...] como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; e definindo seu público-alvo, ou seja, os sujeitos com direito a essa modalidade”.

Analisando esta temática Alves e Aguilar (2018, p. 373-374) advogam que “uma amplitude de documentos internacionais e nacionais e toda a extensão do arcabouço político-legal brasileiro, somados à expressividade dos movimentos sociais, orientaram e alicerçaram políticas de Educação Especial no país [...]”. Porém, a despeito de tais pressupostos legais, as mudanças significativas em relação a construção de princípios inclusivos só viriam de forma processual, à medida que houvesse amparo “[...] de fatores políticos, econômicos e sociais que podem gerar interferências em seu processo de implementação”.

A existência de fatores políticos ou a mudança de rumo em tais fatores, foi o que se viu no segundo semestre de 2020, mais precisamente em 30 de setembro, com a criação do Decreto nº 10.502/2020, o qual modificou (ou desmontou) as diretrizes estabelecidas em 2008. Nesta data foram instituídas as diretrizes para a *Educação Especial denominada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (Brasil, 2020). Este Decreto alterou

completamente os rumos da perspectiva anterior, que ainda estava em processo de implementação, pois desobrigava a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular e passava a promover o ensino segregacionista que estava em lento processo de superação.

O desvio de rumo que a edição desta nova Política Nacional de Educação Especial provocou rapidamente fez surgir inúmeras reações e manifestações de diversos segmentos da sociedade. Entre elas, um documento produzido pela Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva (Coalizão..., 2022) visando a defesa da educação inclusiva, a afirmação da ilegalidade do Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, bem como exigindo sua revogação.

Em 01/12/2020 o Supremo Tribunal Federal, respondendo a ações impetradas pela Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva¹⁴, suspendeu a eficácia do Decreto 10.502/2020, declarando que o mesmo “[...] contraria o modelo de educação inclusiva, ao deixar de dar absoluta prioridade à matrícula desses educandos na rede regular de ensino” (Suspensa..., 2020).

De acordo com Chade (2021) o referido Decreto foi amplamente questionado no Brasil e no exterior. Em fevereiro de 2021 relatores da Organização das Nações Unidas (ONU) se reuniram para questionar o Brasil enviando carta ao então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, solicitando sua revogação tendo em vista que o mesmo desobrigava a matrícula no ensino regular e promovia a permanência a ampliação das denominadas escolas especiais, promovendo a segregação e não a inclusão educacional sendo, portanto, inconstitucional.

Em 1º de janeiro de 2023, na data da posse, o presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva, em um de seus primeiros atos oficiais, revogou o Decreto n. 10.502/2020, denominado o “decreto da exclusão”, promovendo o retorno da Política Nacional

14 A Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva é formada por 56 entidades de diferentes segmentos da sociedade civil.

Dos “super-normaes” aos “superdotados”: duas faces do avesso da inclusão

de Educação Especial criada em 2008. Segundo Albuquerque (2023, s/p), apesar dessa revogação ter sido festejada por diversos setores da sociedade, os óbices são imensos, haja vista que “a educação inclusiva é um desafio contemporâneo. É preciso uma transformação da cultura, de práticas e de políticas para garantir não apenas acesso, mas a participação, o pertencimento e a aprendizagem de todos, sem exceção”.

Como vemos, as diretrizes da Educação Especial no Brasil foram sendo construídas ao longo do século XX e XXI, permeadas por avanços e retrocessos e alinhadas a concepções e práticas por vezes consoantes e, por vezes, destoantes ao que é apregoado em nível nacional e internacional em termos de educação inclusiva.

Altas Habilidades/Superdotação: entre concepções e práticas

No Brasil a identificação das pessoas com necessidades educacionais especiais ocorre por duas balizas: a referência do déficit ou do atraso e a indicação do superávit ou do excedente.

As pessoas consideradas com necessidades educacionais especiais por serem identificadas pela baliza do déficit ou do atraso, ou seja, as que tenham algum tipo de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008a), integram o público-alvo da Educação Especial, devendo ser atendidas segundo suas necessidades por meio de adoção de tecnologias assistivas¹⁵ nas escolas, uso de órteses ou próteses, ter a incorporação de novos recursos pedagógicos, tais como a adoção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e

15 A Tecnologia Assistiva (TA) “abrange recursos, ferramentas, processos, práticas, serviços, metodologias e estratégias cuja finalidade é proporcionar mais autonomia, independência e qualidade de vida para seus usuários”. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/tecnologia-assistiva/conceito/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

o reconhecimento do Sistema Braille (para os alunos surdos e cegos), entre outros recursos que promovam a acessibilidade e o ensino complementar.

No que concerne às pessoas consideradas com necessidades educacionais especiais pela baliza do superavit ou excedente, ou seja, consideradas pessoas com altas habilidades/superdotação, esse atendimento deve ser ofertado por meio de uma proposta de enriquecimento curricular visando suplementar o ensino oferecido para que estes alunos tenham “[...] oportunidades de desenvolvimento e auto-realização de seu potencial criativo e superior” (Fleith, 2006, p. 07).

Trazendo a análise especificamente para a área de altas habilidades/superdotação, este encaminhamento de, supostamente, oferecer mais oportunidades pedagógicas aos considerados “mais capazes” (Freeman; Guenther, 2000) tem suas primeiras defesas na década de 1920, em meio aos ideais de tornar o Brasil uma nação desenvolvida e próspera. Naquele contexto, alguns educadores passam a defender que algumas crianças que se destacavam nos estudos tivessem um ensino diferenciado por serem considerados verdadeiros “*centros irradiadores da vitalidade nacional*” (Kehl, 1935, p. 237, grifo do autor).

Com vistas a promover reflexões sobre o ensino oferecido na área de altas habilidades/superdotação, deste ponto em diante, tomaremos como labor a tarefa de recuperar, ainda que brevemente, a inserção desse público nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil.

Apesar do grande esforço de inúmeros educadores como Leoni Kaseff, Estevão Pinto, Helena Antipoff, Lourenço Filho, entre outros, empreendido ao longo da primeira metade do século XX, foi somente em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5692/71, que pela primeira vez é incluída na legislação menção ao aluno considerado superdotado e tornado obrigatório

o seu atendimento no âmbito da Educação Especial. Na referida Lei, em seu Artigo 9º há a seguinte redação: “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os *superdotados* deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971, grifo nosso).

Por esta Lei todos os considerados excepcionais passariam a ter direitos de serem incluídos no sistema educacional de ensino. Desse período em diante passou a acontecer um movimento de institucionalização da Educação Especial no Brasil com a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) ligado ao então Ministério da Educação e Cultura (Miranda, 2004).

Não obstante a esta institucionalização inicial, foi somente em 1996, com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, que ocorreram novos incentivos à Educação suplementar destinada aos alunos considerados superdotados. Por esta Lei intenta-se garantir, em seu Artigo 59, inciso I, “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*” (Brasil, 1996, p. 28, grifo nosso).

De acordo com o MEC, a possibilidade de acelerar os estudos para concluir ou progredir no ano/série/etapas ou disciplinas é uma forma de compactar a escolaridade mediante avaliação da equipe escolar por meio de um plano de ensino individualizado (Brasil, 1996).

Outra legislação bastante importante na área, são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Instituída pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, como legislação norteadora das ações que envolvem a educação do alunado que apresenta necessidades educa-

cionais especiais na Educação Básica, em seu Artigo 5º, inciso III, considera que alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam “grande facilidade de aprendizagens que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, p. 02). O mesmo Documento define, em seu Artigo 7º, inciso IX, que as escolas da rede regular de ensino devem oferecer [...] o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, *em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino* [...] (Brasil, 2001, p. 03, grifo nosso).

Conforme destacado anteriormente, entre 2005 e 2007 foram implantados em todas as Unidades da Federação os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) visando a “[...] melhor identificação e de atendimento às necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, além da qualificação profissional dos professores” (Brasil, 2006, p. 14). O NAAH/S foi concebido como um serviço de apoio ao sistema de ensino tanto em nível municipal, estadual como federal, para compor um conjunto de programas de políticas públicas a serem organizados para oferecer as condições necessárias ao atendimento em termos de espaço físico adequado, formação profissional, recursos materiais e equipamentos.

Em 2007 passaram a ser implantadas oficialmente as Salas de Recursos por meio da Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007 que criou o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* com o objetivo de “[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino”. Nesta normativa há a recomendação de que os espaços onde ocorrem as atividades devam ser aparelhados com equipamentos de informática, materiais pedagógicos e de acessibilidade, além de mobiliários necessários ao desen-

volvimento das atividades propostas (Brasil, 2007).

No Estado do Paraná, segundo Mori e Brandão (2009), a implantação de Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação foi iniciada em 2003, para ser

[...] um serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela escola regular, no período contrário àquele em que o aluno está matriculado na série que frequenta. Conta com um professor especialista em educação especial em um espaço físico (sala de aula) apropriado e equipado com os instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades previstas (p. 486).

Nesse sentido, estas Salas de Recursos, conforme Mori e Brandão (2009), visam suplementar ou enriquecer os conteúdos escolares do currículo formal, a partir do trabalho individual ou em grupos, por meio de cronograma definido pelo professor. Devem contar com metodologia diferenciada e com recursos que contemplem as necessidades específicas do alunado, capazes de dar suporte pedagógico à proposta de enriquecimento curricular.

Da mesma perspectiva, Delpretto e Zardo (2010) advogam que o enriquecimento curricular pode se dar nas Salas de Recursos quando há atividades planejadas e executadas pelo professor, com o objetivo de:

[...] maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual; expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalhos no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências etc. (Delpretto; Zardo, 2010, p. 23).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação instituiu a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado*

na *Educação Básica*, definindo que o atendimento educacional especializado seja realizado, prioritariamente, em Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola onde o aluno estude ou em outra escolar de ensino regular, no contraturno escolar. Porém, consente que tal oferta seja feita em “[...] outra instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios” (Brasil, 2009, p. 02).

Para o aluno considerado com altas habilidades/superdotação, esta Resolução prevê, no Artigo 7º, que estes devam ter 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. 02).

Em 2015 houve a alteração da LDB, Lei n. 9.394/1996, visando orientar sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, tanto na Educação Básica e na Educação Superior, dos alunos considerados pessoas com altas habilidades/superdotação. Esta alteração foi instituída pela Lei n. 13.234, de 29 de dezembro de 2015 (Brasil, 2015) que estabelece que esta tarefa deve ser empreendida pela colaboração entre os Estados, Distrito Federal e Municípios. A principal alteração na LDB foi feita no Artigo 59-A passando a designar a necessidade de se instituir um cadastro nacional de alunos com altas habilidades/superdotação visando fomentar a execução de políticas públicas que promovam identificação precoce desse alunado.

Esta breve incursão sobre a construção da legislação sobre a Educação Especial no Brasil e, em especial, sobre a legislação que embasa a área de altas habilidades/superdota-

Dos “super-normaes” aos “superdotados”: duas faces do avesso da inclusão

ção, deixa ver que o corolário que ampara a execução das políticas públicas para esta área encontra guarida na legislação.

Porém, embora as ideias e ideais de oferecer atendimento diferenciado para esta clientela já existam há quase um século, somente nas últimas décadas é que houve a implantação efetiva de programas voltados ao que é, hodiernamente, denominado de programas de enriquecimento curricular, os quais, segundo Freitas e Rech (2015) visam oferecer estratégias que enriquecem o ambiente escolar para que os alunos considerados pessoas com altas habilidades/superdotação possam aprofundar seus conhecimentos, potencializar sua criatividade e se envolver nas tarefas escolares.

Programa de Altas Habilidades/Superdotação: um cotidiano distante da legislação

Como já afirmado neste estudo a ideia de investir nos considerados “super-normaes” (Leme Lopes, 1932) ou “mais capazes” (Freeman; Guenther, 2000) atravessou o século XX. Porém, as propostas de concretização de tais intenções foram efetivamente colocadas em práticas a partir do século XXI.

Interessante notar que desde seus fundamentos até os dias atuais o objetivo de oferecer educação diferenciada a este alunado é guiado pelas mesmas intenções de se alcançar um suposto progresso econômico e social para o país pelo investimento nas “elites culturais” (Pinto, 1933) ou nas “mentes extraordinárias” (Virgolim, 2007).

Tais asseverações encontram respaldo histórico e podem ser verificadas em afirmações que esclarecem dúvidas sobre o escopo que as embasa. Um exemplo pode ser recuperado na década de 1970, período ainda marcado por concepções eugenistas (Boarini, 2019) nas políticas públicas brasileiras. Na fala do então presidente da *Associação Brasileira para Superdotados*, o General João Bina Machado, é possível

encontrar uma ilustração, quando ele afirma que [...] tudo que se faça na área dos infra-dotados não terá retorno, enquanto o que se fizer em favor do superdotado representará a maior e melhor das aplicações de recursos financeiros, materiais e humanos, em termos de progresso econômico e social” (Pfromm Netto, 1979, p. 25).

A despeito das intenções e, à propósito do formato e das condições para a sua materialização, os programas de atendimento oferecidos aos alunos identificados como pessoas com altas habilidades/superdotação são objeto de estudos por parte de diversos pesquisadores trazendo importantes reflexões sobre seus limites ou alcances.

Ao desenvolverem um estudo, tendo como campo de pesquisa o Brasil e os Estados Unidos, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes considerados pessoas com altas habilidades/superdotação visando o enriquecimento curricular para os conteúdos de ciências, Matos, Maciel e Machado (2016), se referindo à falta de investimentos, afirmam que é preciso aprimorar tais práticas visando suprir suas necessidades educacionais, pois as propostas desenvolvidas esbarram na escassez de recursos didáticos, falta de laboratórios e outros equipamentos que favoreceriam a melhoria da qualidade das aulas.

A mesma avaliação é feita por Mori e Brandão (2009, p. 496) ao desenvolverem um estudo de campo sobre o atendimento em Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação no Estado do Paraná. As autoras destacam a “escassez e pobreza de recursos disponíveis para o atendimento dos alunos” indicada pelos professores, bem como a falta de “instrumentos para trabalhar o cognitivo, a aquisição de conceitos científicos”. Elucidam ainda que as professoras requeriam “[...] materiais interessantes e estimuladores em suas salas, como mapas, computador, enciclopédias, livros, material didático de consumo, etc.”. Sobre tais constatações, questionam:

Como compreender que uma Sala de Recursos não tenha ao menos “mapas, globo, Atlas, jogos”? De que recursos afinal essa sala dispõe? Como ocorre com tantas boas propostas, a da Sala de Recursos para alunos com AH/SD também não se efetiva na prática; *faltam às professoras os instrumentos mais básicos para alcançar os objetivos propostos e efetivar uma prática pedagógica eficaz* (Mori; Brandão, 2009, p. 496, destaque das autoras, seguido de grifos nossos).

Outro ponto sensível sobre o atendimento ofertado aos alunos considerados pessoas com altas habilidades/superdotação é a formação de professores para atuar nesta área. Sobre isso, diversos autores (Almeida; Capellini, 2005; Sabatella; Cupertino, 2007; Mori; Brandão, 2009; Rech; Negrini, 2018, 2019; Silva; Brandão, 2022) apontam carências na formação de professores que atuam nos programas de enriquecimento curricular voltado a esta clientela.

Após realizarem um levantamento sistemático de produções científicas publicadas que enfocam a formação de professores no período de 2000 a 2015 e, tendo a perspectiva inclusiva como baliza, Monte e Lustosa (2016) concluem a necessidade de revisão dos programas de formação inicial e continuada de professores que atendem esta clientela.

Martins e Alencar (2011, p. 31) prelecionam que a formação perpetrada para docentes que atendem alunos matriculados nos Programas de Altas Habilidades/Superdotação envolve a falta de informação e a existência de mitos sobre esta clientela, sendo importante que eles tenham formação inicial e continuada consistente e frequente sobre a temática, além de reunirem “atributos personológicos (traços de personalidade e habilidade intelectual) e características profissionais”.

Também refletindo sobre a prática docente dos professores da Classe Comum que têm entre seu alunado alguns estudantes que frequentam o atendimento especializado na área de altas habilidades/superdotação, Bahiense e Rossetti (2014, p. 197) reportam que estes profissionais professam não

ter formação adequada para lidar com pessoas consideradas com altas habilidades/superdotação e avaliam não se sentir confortáveis em atender esses alunos. As autoras aferem que os professores demonstram “[...] dificuldade em identificar o aluno com indícios de altas habilidades/superdotação, ou pelo menos, *não conseguiram perceber nada fora do comum que pudesse dizer que os alunos iam além do restante da turma*” (p. 204, grifo nosso). Para elas, este sentimento de incapacidade pode ser dar em função dos mitos e concepções errôneas que grassam sobre essa temática e que “[...] a AH/SD é um conceito que se constitui em um fenômeno construído socialmente, de modo que a identificação da pessoa com AH/SD vai depender da concepção que sua cultura adotar” (p. 196).

Outro fator de destaque nos estudos desta área é a questão da avaliação, ingresso e permanência do alunado nos programas de enriquecimento curricular, visto que o número de matrículas não corresponde ao esperado e as dificuldades de identificação/avaliação são inúmeras.

De acordo com Pérez e Freitas (2009), dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) descrevem a prevalência de cerca de 3,5 a 5% da população mundial, quando se considera apenas as áreas lógico-matemática e linguística, de pessoas que teriam indicadores de altas habilidades/superdotação. Porém, advertem que no Brasil esse percentual não é revertido em matrículas nos programas de enriquecimento curricular por deficiências no processo de avaliação para ingresso nos mesmos.

Para Virgolim (2007, p. 57) a meta principal quando se trata de identificar o aluno considerado com altas habilidades/superdotação é “a localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular”. Para tanto, existem vários métodos de identificação conforme variados modelos que vão desde a aplicação de formulários aos professores até avaliações periódicas “[...] a fim de

se verificar se os critérios para admissão ao programa foram adequados para se atingir os objetivos planejados”. Citando o estudo de Yewchuk e Lupart (1993) Virgolim (2007) apresenta dois estágios de identificação, sendo o primeiro composto por entrevistas com pais e professores e aplicação de testes com o escopo de se avaliar quesitos como inteligência, criatividade, conhecimento acadêmico, autoconceito, entre outros. O segundo estágio incluiria entrevista e provas acadêmicas com o aluno, bem como análise de seu material escolar. A autora adverte sobre o carecimento de tal forma de avaliação e a necessidade de criação de “políticas de *aproveitamento de talentos e competências em nosso país*” (p. 58, grifo nosso).

Sobre a questão da frequência no Programa de Altas Habilidades/Superdotação, mesmo tendo constatado o aumento do número de matrículas nos últimos anos, Brero e Rondini (2023, p. 477) indicam divergências entre os dados oficiais e a condições concretas. Ao analisarem dados de matrículas estes autores avaliam que esta temática acumula ao longo de décadas “muito nomes, muito tempo e pouca efetividade”. Exemplificam que em 2020 houve uma drástica redução do número de estudantes cadastrados, perfazendo quase 50% do número de matrículas em relação ao ano 2019. Asseveram que tal diminuição não se deveu à Pandemia da Covid-19, pois os números foram lançados antes do mês de março de 2020, quando foi declarada a Pandemia em nível mundial. Segundo eles,

Verificou-se que houve queda nas matrículas em 14 estados, em um não houve alteração no número de estudantes (Acre), e em 11 estados e no Distrito Federal houve aumento. Entre os estados que apresentaram redução, dois se destacam, o Estado da Paraíba com 79,17% e São Paulo com exorbitantes 1.053,29% de queda, sendo estes os prováveis responsáveis pela repentina diminuição do total de estudantes com AH/SD matriculados em 2020 (Brero; Rondini, 2023, p. 477).

Segundo os autores, os dados levantados no Censo Escolar de 2020 “[...] evidenciam a fragilidade dos sistemas de

ensino no que tange à identificação e ao atendimento educacional de estudantes com AH/SD [...]” (p. 476), haja vista que identificaram até mesmo “[...] estudante com 2 matrículas em salas regulares e 3 matrículas em sala de recurso” (p. 480). Por estas constatações, entendem eles que há “[...] a necessidade de fortalecimento desta área para que não se percam os estudantes com potencial superior, que *podem contribuir para a construção de uma sociedade melhor*, e, principalmente, ter garantido um desenvolvimento sadio” (Brero; Rondini, 2023, p. 485, grifo nosso).

Os estudos apresentados até o momento trazem informes de que a ideia de investir de forma diferenciada em pessoas consideradas com altas habilidades/superdotação encontra diversas barreiras para sua efetivação, seja na avaliação para ingresso nos programas, nas condições de infraestrutura, na formação de professores e até mesmo nos registros para fins censitários, não caminhando conforme previsto na legislação.

Tais constatações nos levam a pensar que este investimento, quando almejado no início do século XX pelos integrantes da Liga Brasileira de Higiene Mental com o fim de promover o desenvolvimento econômico do Brasil, era genuíno. Leva-nos a pensar também que no momento atual ele se encontra ainda amparado nas ideias originais no sentido de se almejar que as pessoas hoje identificadas com altas habilidades/superdotação seriam aquelas que tornariam o Brasil uma nação mais desenvolvida e próspera pelo aproveitamento de seus talentos cognitivos. Porém, a realidade se mostra outra! E isso não deve nos causar espanto. Não deve justamente porque a possibilidade de fazer escolhas é uma das prerrogativas da sociedade de classes, mesmo que estas estejam subsidiadas a questões que fogem até mesmo à compreensão dos indivíduos, conforme apontou Marx (1978, p. 12) ao declarar que “o homem necessitado, carregado de preocupações, não tem senso para o mais belo espetáculo”.

Desse modo, não há como requerer que as pessoas façam suas escolhas visando um progresso coletivo, justamente porque tais desígnios dependem de fatores construídos a partir da forma como a sociedade se organiza para produzir a vida no campo pessoal, social, cultural, econômico, profissional, entre outros.

Ou seja, estes estudantes podem ou não participar dos programas de enriquecimento curricular ou podem buscar a ampliação ou o desenvolvimento de seus interesses e habilidades por meios próprios, em projetos de iniciativa pública ou privada, especialmente aquelas que têm oportunidades e meios de acesso a bens culturais que são produzidos “histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” em decorrência do trabalho educativo, conforme amplamente destacado por Saviani (1992).

Nesta perspectiva, Mori e Brandão (2009, p. 497) advogam que:

Na sociedade de classe, existem instrumentos que não são acessíveis à maioria da população. Nas famílias com maior poder aquisitivo, é comum que, diante do maior interesse da criança por determinadas áreas – científicas, artísticas, esportivas – os pais disponibilizem instrumentos físicos e simbólicos além e independentemente dos que são oferecidos pela escola, propiciando condições diferenciadas para o seu desenvolvimento.

Outrossim, se as condições do que é oferecido estão longe do ideal, quiçá do aceitável por falta de materiais, professores capacitados, etc, e ainda, se estes programas voltam suas ações para um público supostamente análogo, oferecendo as mesmas atividades para todos os matriculados em uma turma que, independentemente de serem consideradas pessoas com altas habilidades/superdotação, por si só, já têm interesses diferentes, que sentido haveria nesse investimento em uma turma de considerados superdotados, se os programas fossem efetivamente realizados? Por que ainda insistimos nessa empreitada de intentar investir de forma distinta em alguns indi-

víduos em detrimento de um investimento robusto em todos, assim como afirmou Renzulli (2014) ao defender que a escola se torne um lugar que beneficie a todos os alunos oferecendo oportunidades de desenvolvimento para todos?

Com o fim de desvelar contradições presentes nesse processo, na Parte II, apresentamos o percurso metodológico que nos levou a desenvolver a pesquisa de aspectos das práticas cotidianas na área de altas habilidades/superdotação.

PARTE II

O PERCURSO DA PESQUISA: BUSCANDO COMPREENSÕES

“Escrever é traduzir”.
José Saramago.

Uma perspectiva teórica pelas *lentes* da história

Esta parte do estudo será exposta sob dois fios condutores básicos: o primeiro diz respeito à carência de pesquisas na área educacional em altas habilidades/superdotação em uma perspectiva que busque compreender os fenômenos humanos como processos históricos, os quais necessitam ser analisados como produção histórica de um conjunto de homens em determinado contexto histórico e social. O segundo, se refere ao tipo de rigor metodológico utilizado, que busca “desvendar o movimento, identificar quais são as condições de existência de uma determinada formação social” que levam os homens a criarem suas necessidades e assim “[...] reconhecer o homem como transformando continuamente sua natureza, em um movimento perene acionado pelas contradições. Enfim, no mínimo, reconhecer o que o homem é, ou melhor, como está sendo produzido, como está se fazendo nesse momento histórico” (Nagel, 2015, p. 24).

Neste lastro, entendemos que a opção por determinada metodologia científica no trabalho de produzir ciência requer uma escolha anterior: a predileção por uma perspectiva teórica. Tal escolha não se dá ao acaso, como opção que se lança mão em determinado momento e que pode ser substituída, em momento superior, por outra similar, ou até mesmo, totalmente oposta. Outrossim, esta opção é antecedida de uma visão de homem e de mundo que, ao mesmo tempo, em que é anterior a ela, também dela decorre, visto que é

uma construção que vai sendo edificada à medida que a tarefa de fazer ciência passa a ser um desafio a ser descortinado.

Nesse sentido, nossa opção teórica é pela investigação que se vale da história em processo, ou a “história dos homens” no sentido de intentar desvelar seu movimento que, por sua vez, resulta das ações dos homens. Conforme Fernandes (1984, p. 47), os homens “produzem socialmente sua vida, ligando-se ou opondo-se uns aos outros, de acordo com sua posição nas relações de produção, na sociedade e no Estado, e gerando, assim, os eventos e processos históricos que evidenciam como a produção, a sociedade e o Estado se preservam ou se alternam ao longo do tempo”.

Sendo assim, a história dos homens é feita na cotidianidade. Segundo Heller (1989), “vida cotidiana é a vida de ‘todo’ homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual ou físico” (p. 17, grifo da autora). Assevera ela que:

As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade. O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas “em-si” (Heller, 1989, p. 20, grifo da autora).

Tais asserções têm seus fundamentos nos escritos de Marx e Engels (1971, p. 130), ao afirmarem, categoricamente, que a história resulta da atividade cotidiana do homem, sendo ele o produtor de sua própria história.

A história não faz nada, ‘não possui uma riqueza imensa’, ‘não dá combates’, é o homem, o homem real e vivo que faz tudo isso e realiza combates; estejamos seguros de que não é a história que se serve do homem como de um meio de atingir – como se ela fosse um personagem particular – seus próprios fins; ela não é mais que a atividade do homem que persegue os seus objetivos (grifos dos autores).

No lastro de almejar evidenciar o movimento da história no que diz respeito às ideias e ideais educacionais voltados à educação das pessoas que, inicialmente, foram denominadas de “super-normaes” (Kaseff, 1931); e hoje são identificadas como pessoas que tem “altas habilidades ou superdotação” (Silva; Geller, 2024), nos propomos a desenvolver um trabalho de pesquisa que pudesse ingressar no contexto das práticas voltadas a essa clientela da Educação Especial e, quiçá, angariar o entendimento da totalidade em uma perspectiva materialista histórica de sociedade (Patto, 1997).

Em termos metodológicos nossa pesquisa foi produzida na modalidade de pesquisa de campo.

Em um percurso inicial, angariando documentos históricos, estando eles em formato de livros, relatórios, anais, artigos ou outros registros científicos, tivemos a possibilidade de nos valer de produtos da história dos homens sem, contudo, deixar de considerar os possíveis vieses demarcados nestas produções em função da visão daqueles que produzem ciência. É o que nos advertiu Japiassu (1975, p 24), ainda na década de 1970 do século passado, ao se referir à atividade científica como “uma atividade humana e social como qualquer outra (...) impregnada de ideologias, de juízos de valor, de argumentos de autoridade, de dogmatismos ingênuos”, ou a partir da metáfora de Couto (1990, p. 5) o qual observa que “no arremesso certo vai sempre um pouco de quem dispara”.

Na outra ponta, participando dos “bailes da vida” ou indo “onde o povo está”, como nos ensinou o cantor e compositor Milton Nascimento (1942 -), ou seja, adentrando no universo dos fenômenos humanos em busca do homem que está sendo produzido, como história visceral e concreta, procuramos conhecer as práticas cotidianas do Programa de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica, indo a campo e ouvindo atentamente o que alguns participantes puderam relatar sobre suas vivências, anseios, expectativas e avaliações.

Como estão os Programas na Área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil

Antes de expor o delineamento da pesquisa de campo, entendemos necessário apresentar ao leitor um breve panorama atual dos Programas de Altas Habilidades/Superdotação, no contexto educacional brasileiro.

Em termos numéricos, os dados do Censo Escolar podem ilustrar o crescimento do número de matrículas de estudantes considerados pessoas com altas habilidades/superdotação na Educação Especial, ao longo dos últimos anos. É o que afirmam Rondini, Martins e Medeiros (2021, p. 14) ao levantarem dados de censos escolares. Porém, os autores afirmam que, mesmo tendo havido um “crescimento substancial das matrículas” estes índices “estão distantes das estimativas de incidência na população geral”.

A título de exemplo, o estudo de Costa, Bianchi e Santos (2022) informa que no Censo Escolar de 2020, havia 24.132 estudantes matriculados no Programa de Altas Habilidades/Superdotação. Este índice representava 0,5% do total de matrículas no sistema educacional brasileiro, enquanto que nos Estados Unidos (EUA), por exemplo, este identificador perfazia um percentual de 6,45% no sistema educacional daquele país.

Seguindo essa tendência de alta, o Censo Escolar de 2023 indica um aumento no número de matrículas na área de altas habilidades/superdotação em relação aos anos anteriores, perfazendo um total de 38.019 estudantes matriculados (INEP, 2023).

Apesar do crescimento no número de matrículas ao longo dos anos, segundo Gomes e Delou (2023, p. 01, grifo nosso), estes panoramas carecem de investimentos e são marcados por incertezas e descontinuidades, haja vista que, “o Brasil vem acompanhando o movimento internacional quanto ao progresso das ideias, legislações e políticas educacionais, *mas não*

consegue consolidar o processo de identificação dos estudantes, manter e garantir o atendimento educacional especializado com qualidade nos espaços escolares”.

O exercício de se recobrar a história das primeiras defesas de uma Educação voltada especificamente para o público hoje identificado como pessoas com altas habilidades/superdotação, leva a se verificar que tais reivindicações já se faziam presentes na década de 30 do século XX, conforme aventado anteriormente.

A despeito do progressivo reconhecimento e inclusão na legislação, somente em 2001 é que foi previsto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001), o tipo de atendimento que este alunado deveria receber.

De lá para cá, diversos estudiosos na área afirmam e reafirmam a necessidade de investimentos neste setor, enfatizando o carecimento de melhorias nos processos de identificação da clientela (Nagano; Fusaro; Negreiros; 2023; Pinto, 2022); ampliação da formação de professores (Bhaiense; Rosseti, 2014; Schmengler; Pavão; Negrini, 2020; Silva; Geller, 2024); sistematização e correção de dados censitários (Breno; Rondini, 2022; Kravicz; Bittencourt; Rasoto, 2022; Oliveira, 2024); maior produção científica na área (Pérez; Freitas, 2009; Chacon; Martins, 2014; Faber; Alves, 2023), entre outros carecimentos na oferta de atendimento a esta clientela.

As demandas levantadas nos estudos analisados deixam ver que há diversos imbróglis relacionados ao tipo de atendimento que é oferecido, entre eles, baixos investimentos em formação de professores, bem como falta de condições estruturais e financeiras que possam apoiar o atendimento oferecido.

Em termos de legislação atual, o Programa de Altas Habilidades/Superdotação é contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, em sua versão atualizada

pela Lei n. 13.234, de 29 de dezembro de 2015, prevê “a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação”. Mais especificamente no Artigo 59-A, é estabelecido que “o poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (Brasil, 2015).

Em 2021, foi promulgada a Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021), para incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a modalidade de educação bilingue de surdos, introduzindo a categoria surdos com altas habilidades ou superdotação e visando oferecer atendimento adequado com “materiais didáticos e professores bilingues com formação e especialização adequadas, em nível superior”.

Em termos de formas de atendimento, o Conselho Nacional de Educação, ao lançar em 2022 uma diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação, recomenda que as atividades educacionais voltadas aos alunos considerados pessoas com altas habilidades e superdotação devem favorecer

[...] o aprofundamento e enriquecimento curriculares, mediante desafios e atividades de enriquecimento em locais como: classes comuns, nas salas de recursos, nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, Centros de Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades ou Superdotação (CAAHS) ou Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/ Superdotação (NAAHS) ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, participação de oficinas e desenvolvimento de projetos relacionados às bolsas de iniciação científica, inclusive aceleração de estudos para a conclusão em menor tempo da série ou etapa escolar (MEC/CNE, 2022, p. 19).

Em termos de legislação dos entes federados, as orientações do Ministério da Educação é que o Distrito Federal e os Estados estabeleçam legislações voltadas ao atendimento a ser

oferecido, conforme as diretrizes dos seus sistemas de ensino, não sobrepujando as diretrizes federais.

Especificamente no Estado do Paraná, onde a pesquisa de campo foi realizada, a legislação que compete à área de altas habilidades/superdotação é composta por duas Resoluções (Paraná, 2009a, 2009b); uma Instrução Normativa (Paraná, 2011) e uma Deliberação (Paraná, 2016), a saber:

- Resolução n. 884/2009 – SEED, que cria, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, vinculada, administrativamente e pedagogicamente, ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S-PR, com a finalidade de oferecer suporte aos sistemas de ensino, assegurando o atendimento especializado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, promover a capacitação continuada de professores e demais profissionais da educação, oferecer materiais e apoio didático-pedagógico e orientação, suporte psicológico e emocional à família, dando continuidade à política de inclusão educacional do Estado do Paraná;
- Resolução n. 2.613/2009 – SEED, que autoriza a implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em Londrina;
- Instrução n. 10/2011 – SEED/SUED, que estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, para a Educação Básica na Área de Altas Habilidades/Superdotação;
- Deliberação n. 02/2016 – CEE/PR, que estabelece as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná em acordo com a Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sendo reafirmada a garantia de atendimento ao público-alvo da Educação Especial, incluindo os alunos considerados pessoas com altas habilidades/superdotação.

O percurso da pesquisa

Este estudo é fruto da Pesquisa de Pós-Doutoramento intitulada *O avesso da inclusão. Dos “super-normaes” aos “superdotados”: novas propostas para velhas concepções*¹⁶, desenvolvida entre 2014 e 2015 (Borges; Boarini, 2015).

Passada uma década, em 2024, ainda por interesse na temática, revisitamos o relatório de pesquisa elaborado como requisito para cumprimento dos objetivos do pós-doutoramento e fomos instigados a atualizar os dados angariados em campo visando “traduzir” tais dados empíricos em termos de verificar possíveis continuidades/descontinuidades do Programa de Altas Habilidades/Superdotação.

De modo geral, traçar os caminhos a serem percorridos durante um processo de pesquisa é uma tarefa complexa, pois implica no estabelecimento de uma trajetória que é iniciada desde o momento da escolha do tema, da delimitação do objeto de estudo, do estabelecimento da *lente teórica* a ser utilizada para a leitura de uma dada realidade, até a utilização de procedimentos e técnicas formuladas para a coleta de dados e, finalmente, chegar à análise dos mesmos.

Nesta perspectiva, a pesquisa inserida no campo da metodologia norteada pelos pressupostos teórico-conceituais da investigação materialista histórica de sociedade coaduna com uma abordagem que busca relacionar as ações

16 O Projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá e aprovado em 23 de junho de 2014, sob Parecer n. 31630214.1.0000.0104.

humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, sob a concepção de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada. Ao contrário, pressupõe que esses processos estão sempre profundamente vinculados ao contexto social em que são produzidos.

Tendo como eixo teórico-metodológico essa concepção teórica, comungamos com a premissa de que as ideias não surgem espontaneamente no seio da sociedade, mas são construídas durante o processo histórico-social vivenciado pelos homens, à medida que estes se relacionam para construir coletivamente suas vidas, ao longo da história. Desse modo, utilizamos como fundamento o pressuposto da existência de uma relação dinâmica entre os grandes acontecimentos históricos e o cotidiano dos homens.

Em acordo com o objetivo deste estudo, amalgamado ao referencial metodológico escolhido, buscamos desenvolver uma análise que privilegiasse o caráter histórico dos fatos. Sendo assim, nos orientamos pela perspectiva de inspiração marxiana de que o pensamento é determinado pela realidade, ou seja, a perspectiva de que a partir de suas práticas os homens vão produzindo suas ideias e, a partir delas, vão formulando suas concepções. Sendo assim, não é possível deixar de fora desta análise o fato de que em uma sociedade cuja produção é coletiva e a apropriação é individual, as contradições sociais estão presentes nas relações entre os homens, tanto no modo como produzem e distribuem a riqueza gerada com a colaboração de todos os homens, como na forma como constroem e distribuem os bens relacionados à produção da vida, como a Educação, por exemplo.

Desse modo, as práticas educacionais produzidas pelos participantes deste estudo não podem ser estudadas apartadas da realidade concreta ou das condições de vida destas pessoas e da sociedade da qual fazem parte, sejam elas, estudantes, familiares, professores, gestores e legisladores das

políticas públicas na área educacional. Em função dessa compreensão, empreendemos uma reflexão sobre a temática das altas habilidades/superdotação a partir da prática realizada em uma instituição escolar específica, tendo como pressuposto que, ao circunscrevermos o caso desta instituição, a partir da forma como o atendimento educacional na área de altas habilidades/superdotação é estabelecido, poderemos estar alcançando o inverso, ou seja, abrangendo o todo social presente nesse fragmento da sociedade.

Assim, nos amparamos na premissa de que as relações e as concepções produzidas socialmente e veiculadas pelos sujeitos da pesquisa, sejam eles alunos ou professores, podem auxiliar na compreensão de como estas pessoas estabelecem suas práticas e, a partir delas, elaboram/reelaboram seus conceitos e suas concepções. Ou seja, estudando em profundidade tais “fragmentos” objetivamos realizar a “[...] aproximação entre a abstração dos resultados da pesquisa e a concretude da prática social.” (Gil, 2009, p. 15).

Em termos de recursos metodológicos empregados para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas. Estas foram gravadas por equipamento de áudio e transcritas *ipsis verbis*, ou seja, na íntegra, de forma a preservar a genuinidade dos relatos, bem como os seus sentidos próprios. Foram elaborados roteiros diferenciados para os diversos segmentos participantes do estudo (alunos ativos, alunos egressos e professores). Foram incorporadas informações fornecidas pela instituição escolar sobre número de matrículas, número de turmas e professores, entre outros dados relevantes para o estudo.

O campo em evidência

Na primeira pesquisa de campo, realizada em 2014, compuseram o grupo de participantes: 02 (dois) professo-

res do Programa de Altas Habilidades/Superdotação (sendo a totalidade de professores); 03 (três) alunos que frequentavam o Programa à época (de um total de 18 matriculados) e 03 (três) alunos egressos. A escolha dos participantes se deu pelo número total dos professores (02) e pela terça parte dos alunos frequentadores do Programa (09), segundo indicação dos professores. No que tange aos procedimentos e técnicas para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a partir de roteiros diferenciados para cada grupo (professores, alunos ativos e alunos egressos por conclusão do Ensino Médio ou por desistência do Programa).

Na segunda pesquisa de campo, realizada em 2024, submetemos um novo Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, intitulado *O avesso da inclusão. Dos “super-normaes” aos “superdotados”: novas propostas para velhas concepções – parte II*, visando atualizar os dados de campo¹⁷.

Desta vez, o grupo de participantes foi composto por 02 (dois) professores do Programa de Altas Habilidades/Superdotação e 03 (três) alunos que frequentavam o Programa à época. O critério de seleção dos participantes, no caso dos professores, se deu por indicação da coordenação do Programa, e dos alunos por indicação dos professores participantes do estudo, sendo entrevistados: 02 (dois) professores (de um total de 04); 03 alunos ativos (de um total de 110 matriculados à época), com exceção dos alunos egressos que não foram entrevistados na segunda parte da pesquisa.

Em termos didáticos, para a apresentação dos resultados e, resguardando as identidades dos participantes do estudo, os mesmos foram identificados da seguinte maneira: professores (P1-2014, P2-2014, P3-2024, P4-2024); alunos ativos (AA1-

17 O Projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá e aprovado em 25 de setembro de 2024, sob Parecer n. 83008824.0.0000.0104.

Dos “super-normaes” aos “superdotados”: duas faces do avesso da inclusão

2014, AA2-2014, AA3-2014, AA4-2024, AA5-2024, AA6-2024); alunos egressos por conclusão do Ensino Médio (AE1-2014, AE2-2014) e aluno egresso por desistência do Programa (AE3-2014). Também visando manter o anonimato dos participantes, todos foram identificados pelo gênero masculino.

A análise de dados

Na Parte III deste estudo apresentaremos os resultados da pesquisa que foi realizada em duas etapas: inicialmente em 2014 e, em 2024, como atividade complementar para atualização de dados de campo e de revisão bibliográfica.

Como forma de enriquecer a apresentação dos resultados e facilitar a compreensão das questões destacadas, foram extraídos relatos ou excertos de entrevistas realizadas, tanto em 2014, como em 2024. Estes foram analisados à luz da literatura científica que embasou este estudo. Entendendo que esta é uma tarefa complexa, haja vista que os dados coletados podem suscitar diferentes significados, utilizamos como recurso didático um minucioso trabalho de leitura das transcrições de entrevistas visando obter uma visão global do material angariado.

Após esta etapa, os dados foram apresentados em formato de narrativa. Segundo Faraco e Moura (1983) a narrativa é o relato de um fato ou episódio, ou seja, a narração de uma história que envolve um cenário onde ocorrem ação e movimento, a partir de um enredo composto por personagens que se relacionam em torno de um fato específico, ou mesmo de diversos fatos.

Portanto, o cenário onde se deu a narrativa foi uma escola de Ensino Fundamental II e Médio da rede pública de ensino do Estado do Paraná. O enredo principal foi a assistência oferecida no Programa de Altas Habilidades/Superdotação aos alunos ativos e egressos do referido Programa no

ano 2014 e, oportunamente, no ano 2024. Porém, um enredo não existe sem personagens. Estes são as pessoas que participam dos acontecimentos e que são citadas pelo narrador. Portanto, fizeram parte dele professores, alunos ativos e alunos egressos do Programa.

A narrativa foi estabelecida em primeira pessoa do plural, e o narrador - que é quem conta a história - que pode ser um narrador-personagem (quando ele participa do enredo), ou um narrador-observador (quando ele apenas observa e faz a narração), fomos nós. E, nesse caso, nos identificamos com a segunda definição.

Com esse propósito estabelecemos temas para análise visando salientar pontos comuns vivenciados pelos participantes, destacando particularidades a respeito de suas experiências ou de questões que estes demandavam.

Os temas analisados são: a) conceitos, concepções e algumas indefinições; b) ingresso e participação; c) expectativas, prioridades e alguns percalços pelo caminho; d) perspectivas futuras e; e) limites, frustrações e algumas constatações.

PARTE III

UMA HISTÓRIA DE INTENÇÕES NÃO REALIZADAS

“É difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que se vê, Severina;
mas, se responder não pude
a pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva;
e não há melhor resposta
que o espetáculo da vida.

Vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica”.

João Cabral de Melo Neto.

Para além das intenções: a prática desvelada

Justificando a epígrafe que elegemos para abrir a terceira parte deste estudo, queremos abalizar que, assim como o poeta João Cabral de Melo Neto (1920-1999) afirmou, ao escrever sobre determinado tema ou assunto baseados em uma avaliação feita sobre o mesmo, seja por nós, por especialistas da área e, principalmente, pelas pessoas que o vivem no cotidiano de suas práticas, temos que perpetrar um grande esforço para traduzir em termos de conceitos, visões e avaliações o que queremos anunciar, validar ou examinar, tendo como “melhor resposta” o “espetáculo da vida”.

Desse modo, visando estabelecer uma possível correlação entre os dados empíricos angariados em campo e os conhecimentos produzidos sobre o tema em tela, a seguir, teceremos algumas compreensões sobre a proposta de investimento diferenciado nos alunos considerados pessoas com altas habilidades/superdotação pela ótica daqueles que participam da implantação e execução do Programa de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica. Com isso, intentamos demonstrar como professores e alunos expressam sua participação no referido Programa em relação a conceitos e concepções, ingresso e participação, expectativas e prioridades, perspectivas futuras e possíveis limites e frustrações.

Conceitos, concepções e algumas indefinições

Ao se buscar na literatura científica uma definição so-

bre o conceito de altas habilidades/superdotação muitas vezes encontra-se poucos elementos objetivos ou delimitados. Em geral, as definições são amplas e pautadas em demarcações que visam não tornar este conceito cerceado em termos de possibilidades vindouras. Procura-se, possivelmente, evitar cair na racionalidade científica, visto que a mesma, segundo Chauí (1996, p. 21), pode levar a se almejar descrever por completo os “[...] fenômenos naturais e humanos, oferecendo a definição dos seres e as leis necessárias de suas relações [...]”.

Neste contexto, evitando adotar como meta uma racionalidade que traria como regra uma definição estática, sobre uma possível definição de altas habilidades/superdotação, Pocinho (2009, p. 04), advoga:

[...] uma criança sobredotada ou talentosa significa uma criança ou um jovem que mostra um potencial remarcável e elevado nível de performance quando comparado com os pares da mesma idade, experiência ou origem social. São crianças que demonstram elevadas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas, possuem uma capacidade de liderança fora do comum e sobressaem numa determinada área acadêmica.

Como vemos, a definição acima não delimita níveis, marcas ou critérios prévios para se distinguir quem seriam os alunos considerados superdotados em si, mas destaca que seriam aqueles que, se comparados a seus pares, se sairiam muito melhor nos estudos por demonstrarem requisitos diferenciados em relação àqueles com quem convivem no contexto escolar/educacional.

É o que lembra Mettrau (2000, p. 05) ao afirmar que “[...] conceituar e caracterizar essa pessoa (com altas habilidades/superdotação) é uma tarefa bastante difícil, pois os talentos, além de complexos, são múltiplos”.

Como já mencionado de antemão, o conceito adotado pelo Ministério da Educação (MEC), descrito no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, é de que as pessoas consideradas com

altas habilidades/superdotação são aquelas que “[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes”. Inclui ainda aqueles que demonstram elevada criatividade e grande interesse por determinadas tarefas (Brasil, 2008a, p. 15). Assim, estes educandos são o público-alvo do Programa de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica.

Este Programa foi criado pelo MEC após décadas de reivindicações por parte de diversos educadores (Alencar, 1986; Antipoff, 1992a; Freeman; Guenther, 2000, Novaes, 1979) empenhados em oferecer atendimento especializado na área. Com a criação do NAAH/S em 2005 e sua implantação em 2007 em todas as Unidades da Federação, cada Estado passou a organizar Salas de Recursos para oferecer atendimento educacional especializado a esta clientela.

De acordo com Mori e Brandão (2009, p. 486):

A Sala de Recursos consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela escola regular, no período contrário aquele em que o aluno está matriculado na série em que frequenta. Conta com um professor especialista em educação especial em um espaço físico (sala de aula) apropriado e equipado com instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades previstas.

Este Serviço tem como finalidade suplementar ou promover o enriquecimento dos conteúdos curriculares. Para tanto,

As atividades realizadas no programa podem ser realizadas em grupo ou individualmente, de acordo com um cronograma a ser organizado pelo professor. A utilização de uma metodologia diferenciada, com recursos que atendam às necessidades específicas dos alunos com AH/SD, contempla, segundo seus idealizadores, as reivindicações de uma escola inclusiva, democrática e para todos (Mori; Brandão, 2009, p. 486).

Tendo tais conceitos como suporte teórico e, buscando investigar o alcance e possíveis ressonâncias da viabilização do

Dos “super-normaes” aos “superdotados”: duas faces do avesso da inclusão

Programa de Altas Habilidades/Superdotação, requeremos de nossos entrevistados como eles o definiam.

Um deles expôs que *“é um programa que pessoas com uma certa facilidade em determinada área frequentam”* (AA2-2014, p. 01). Um dos egressos se lembrou que *“sabendo que a gente tinha potencial maior, então eles tinham que oferecer mais para que a gente pudesse usar o nosso potencial”* (AE1-2014, p. 01). Outro aluno destacou que o Programa *“desenvolve atividades que não são desenvolvidas na sala de aula (...) coisas que não se aprende em sala de aula”* (AA4-2024, p.02).

Ao ser estimulado a definir quem seria o seu público-alvo do Programa, um dos professores (P2-2014, p. 01) explica:

É o aluno que se destaca em alguma coisa. Não necessariamente em tudo. Em alguns casos eles encontram dificuldades em algumas disciplinas, mas se destaca. Tem alguma coisa na arte ou na matemática...e na área das humanas. Ele se destaca em alguma coisa.

Por sua vez, outro professor (P4-2024, p. 01) afirma:

O aluno que tem um perfil curioso, comprometimento com a tarefa, ir até o fim, não desistir do que faz, ter persistência e que você perceba alguma habilidade. Alguma coisa ele tem que se sobressair, um interesse mais específico nas exatas, humanas, desenho, alguma habilidade mais em destaque.

Em relação aos objetivos do Programa, um dos professores o define a partir de algumas metas:

[...] “direcionar o aluno para que ele encontre o caminho dele”. Vamos dizer assim, sistematizar o conhecimento que ele está pesquisando para que essa habilidade que ele tem, que esse interesse pelos estudos só venha a aumentar, que ele possa chegar na universidade, se direcionar. “Seguir os estudos, ser um pesquisador”. A gente já teve casos de alunos com altas habilidades que não teve o estímulo da família nem o interesse que ele frequentasse (P2-2014, p. 03, grifos nossos).

Possivelmente, esta visão de avançar no conhecimento visando um aprimoramento científico embasava os ideais dos alunos que frequentavam o Programa há cerca de uma década, tal como expressa um dos egressos à época: *“na*

universidade eu participo do PET que é um programa de educação tutorial, inclusive eu sou bolsista. Nesse programa a ideia é juntar a tríade da universidade, ensino, pesquisa e extensão” (AE2-2014). Outro egresso faz eco a essa afirmação, ao dizer: *“eu espero nunca perder esse interesse de gostar do que eu faço. Desde que eu sempre continue me esforçando, me dedique e me esforce, eu acho que eu vou longe. E sempre aprender mais. Nunca parar de aprender”* (AE1-2014).

A visão desses alunos e, principalmente, do educador de *“direcionar o aluno para que ele encontre o caminho dele”* faz lembrar a obra *Walden II: uma sociedade do futuro* (Skinner, 1972) na qual o autor concebe uma sociedade experimental na qual haveria um planeamento social auferido pela adoção de condutas que deveriam ser desenvolvidas por todos os componentes de uma determinada comunidade. Nesse caso, pela condução planejada de cada membro, se alcançaria uma sociedade onde haveria o desestímulo à competição e ao triunfo pessoal em prol da coletividade e onde todas as condutas humanas poderiam ser testadas, conservadas ou modificadas visando uma harmonia coletiva.

Igualmente, essa concepção coaduna com a preocupação expressada, ainda no início do século XX, pelo educador Lourenço Filho. Prefaciando o livro *O problema da educação dos bem dotados* (Pinto, 1933), ele deposita alta expectativa em pessoas que teriam nascido com inteligência superior e conclama:

Ou as nações substituem os seus processos de luta, ou se entredevoarão, em conflitos continuados, capazes de, pelo poder agressivo dos novos engenhos de guerra, fazer parecer a própria civilização. Essa substituição só se pode dar, com a transposição das energias e bens, agora gastos no plano da luta armada, para o plano de melhoria do pensamento e das técnicas de produção. E, para isso, não bastará um programa de cultura extensamente oferecido às massas. *Será preciso selecionar, nessa massa, desde muito cedo, os indivíduos mais capazes, com os quais se prepare uma sementeira de técnicos e guias,*

Dos “super-normaes” aos “superdotados”: duas faces do avesso da inclusão

que descortinem a cada nacionalidade e, pois, à humanidade um futuro melhor (Lourenço Filho, 1933, p. 03, grifo nosso).

Esta afirmação, feita há quase um século, expressa uma visão idealizada de sociedade e de homem que trata estas pessoas como seres que pudessem ser conduzidos por estes ideais, descolados de condições concretas de vidas. O autor defende a tese que alguns homens nasceriam com a missão de dirigir as nações pelo simples fato de expressarem habilidades em algumas áreas, como se o interesse coletivo dependesse que algumas pessoas assumissem a liderança do Estado. Embora marcada por controvérsias sobre se estas pessoas seriam mesmo “núcleos de individualidades em destaque”, tal qual afirmava o médico Renato Kehl em *Lições de Eugenia* (1935), essa crença atravessou o século XX, persistindo no século XXI a ideia de que estas pessoas sejam uma “riqueza nacional” (Gama, 2013, p. 175).

No entanto, passados dez anos, ao questionarmos um dos professores sobre os objetivos do Programa, tivemos uma resposta mais concreta e pragmática.

O nosso objetivo é enriquecimento curricular. É diferente do ensino comum. Não temos um roteiro a ser seguido. “Mas, a gente tem olimpíadas que a gente participa. Tem as feiras que são muito importantes”. Seriam o nosso produto. Elas acontecem com frequência e nós participamos. Às vezes temos também que trabalhar as dificuldades do aluno. Às vezes ele tem muita dificuldade na questão da fala, apresentação. A gente vê aluno que precisa se desenvolver na parte de apresentação, que não consegue falar. Então, a gente tem alguns projetos voltados para o desenvolvimento pessoal. Trabalhamos a parte social, afetiva, além da questão acadêmica (P4-2024, grifos nossos).

Corroborando esta afirmação, um dos alunos afirma:

Antigamente eu não era a pessoa que eu sou hoje de diversas formas. Mas, as altas habilidades me ensinou a me abrir, conseguir conversar com as pessoas. Eu era uma pessoa muito fechada. Eu não conseguia me comunicar com as pessoas. Eu acho que se não fosse as altas habilidades atualmente eu não iria conseguir estar conversando tão bem como você como agora. E

as altas habilidades, ela agrega em muitos sentidos diferentes, diversos fatores (AA5-2024, p. 01).

Um dos alunos reconhece a importância de participar dos eventos como uma das principais compensações que o Programa pode trazer-lhe. Sobre isso ele expressa: *“traz oportunidades muito grandes, principalmente, para quem visa estudar fora, olimpíadas, projetos, certificados (...) eu já vi um aluno em 2022 conseguindo entrar numa faculdade pelas altas habilidades. Já vi aluno conseguindo cursinho de graça pelas altas habilidades” (AA6-2024, p. 02).* Outro aluno evidencia o mesmo intuito: *“tem olimpíada que te dá bolsa na faculdade sem você fazer prova” (AA4-2024, p. 02).*

Em um período de tempo de aproximadamente dez anos, é possível perceber que a visão que os profissionais e alunos expressam a respeito dos objetivos do Programa possa ter se modificado. Isso se dá, de acordo com Heller (1989, p. 04) em função de que, *“o decurso da história é o processo de construção dos valores, ou da degenerescência e ocaso desse ou daquele valor”.*

Parece provável que o objetivo atual seria obter um retorno mais imediato e compatibilizado com uma tônica mercadológica, voltada ao pragmatismo burguês, pelo qual *“a consciência comum, o prático é o produtivo, e o produtivo, por sua vez, sob o prisma dessa produção capitalista, é o que produz novo valor ou mais valia”,* conforme afirma Vázquez (2007, p. 33). Esse processo acelerado de mudanças na *“era digital”* e de *“neoliberalismo exacerbado”* é entendido por Antunes (2020, p. 13) como uma *“sujeição completa aos imperativos mais virulentos e destrutivos do capital e, por consequência, da devastação integral das forças sociais do trabalho”.*

Ainda em termos de conceituação, ao ser indagado sobre se considerava a questão das altas habilidades/superdotação como uma condição inata, um aluno responde: *“Não sei, mas acredito que sim”.* Mas, ao mesmo tempo, acrescen-

ta: *“Meus pais sempre me apoiaram nos meus interesses e eu sempre fui bem em exatas, sempre gostei (...) eu sempre gostei de aprender”* (AA1-2014, p. 03). Um dos egressos também expressa essa incerteza: *“Deve ser alguma coisa talvez relacionada talvez a genética... não sei... mas... é uma coisa difícil de saber”*. E, sobre sua preferência por instrumentos de corda, ele acrescenta: *“Desde criança eu era influenciado... tinha bateria, aqueles violõezinhos de brinquedo”* (AE3-2014, p. 04). Concordando com esta visão um professor pontua: *“O que eu penso é que a genética influencia (...) mas, eu acredito que o estímulo do meio, a criança desde pequenininha estar exposta ao conhecimento, a estes estímulos, influencia muito”* (P2-2014, p. 04). Sobre isso, um aluno egresso afirma: *“Pode ser que tenha nascido com isso... não sei, mas eu acho assim... talvez a curiosidade de saber e ir atrás, de explorar, eu acho que talvez tenha despertado mais”* (AE2-2014, p. 05).

Um dos professores tem algumas dúvidas sobre o tema o qual considera controverso, mas acredita que seja algo inato. Sobre isso, ele afirma:

Olha, pelo que a gente estuda e o que as teorias vem falando, apesar de que hoje isso está bastante controverso isso daí. Mas é, é sabido pelos estudos que altas habilidades/superdotação é algo, essa predisposição que a criança, o individuo já é algo que, que nasce, que já vem com ele, o cognitivo já é algo que, ele já nasce com ele. Então, o meio é que vai estar desenvolvendo (P1-2014, p. 03).

Entre certezas ou, na falta delas, todos concordam em um ponto: tais pessoas receberam, de uma forma ou de outra, investimentos e incentivos e tiveram acesso a oportunidades que, no limite, podem fazer diferença tanto em relação ao desempenho acadêmico, como também na questão do interesse por esta ou aquela área do conhecimento, conforme declarado pelo participante AA6-2024: *“eu acho que o Programa deu abertura para impulsionar as nossas habilidades”* (p. 02).

Ingresso e participação

O ingresso na Sala de Recursos na Área de Altas Habilidades/Superdotação se dá após avaliação do aluno. Esta avaliação é feita de acordo com orientações gerais do MEC contidas na legislação sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir de tais diretrizes, cada Estado da Federação elabora instruções normativas que visam assegurar os parâmetros para ingresso e participação no Programa de Altas Habilidades/Superdotação.

No Estado do Paraná, a Instrução n. 010/2011 - SUED/SEED estabelece os critérios para o funcionamento desta Sala de Recursos. No que tange ao ingresso no Programa, este é feito por meio de avaliação realizada

[...] no contexto escolar do ensino comum, através da observação direta e sistemática das expressões e habilidades, interesses e capacidade intelectual geral, aptidão mecânica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora, podendo ser complementada com laudo psicológico (Paraná, 2011, p. 06).

Ao ser solicitado a discorrer sobre o ingresso do aluno no Programa, um dos professores, participante em 2014, explica:

A gente procura fazer uma parceria com os professores de sala de aula. O aluno, no começo do ano a gente faz um esclarecimento. Este ano eu fiz um folder e distribui para os professores. Nas reuniões pedagógicas a gente fala do Programa e a partir daí o professor começa a olhar mais atento aqueles alunos que estão se destacando, que são bons alunos, que gostam da pesquisa, que tiram boas notas. Então, o professor da sala é que nos apresenta esses alunos para serem avaliados (P2-2014, p. 01).

Outro professor, participante em 2024, esclarece que houve modificações e atualmente existem duas formas de ingresso:

A primeira, ele pode vir com laudo da psicóloga. Já vem laudado. E a segunda é por indicação. Antigamente era indicação do professor (da Classe Comum). Agora a gente está aceitando indicação do próprio aluno. Ele também percebe que ele é diferente. E tam-

Dos “super-normaes” aos “superdotados”: duas faces do avesso da inclusão

bém tem a Prova Paraná.¹⁸ A gente está usando os indicadores da Prova Paraná para ingresso. A pedagoga da escola indica os alunos que tiveram bons rendimentos e são convidados a participar do Programa (P4-2024, p. 04).

Um aluno confirma que ingressou por indicação, afirmando: *“primeiramente fui indicado por amigos. Fui indicado também por professores e depois a professora de altas habilidades falou comigo e perguntou se eu tinha interesse em fazer a avaliação para entrar e fiz as avaliações e consegui ingressar”* (AA5-2024, p. 02).

Muitos alunos são indicados por seus professores. Um dos alunos confirma que seu professor de Matemática foi o responsável pelo seu ingresso: *“ele ficou sabendo do Programa e selecionou os melhores alunos da turma dele e como ele via que eu tinha mais conhecimentos, ele me indicou”* (AA1-2014, p. 03). Outro explica o porquê de ter sido indicado pela professora de Ciências: *“porque eu consigo entender bem as aulas dela e daí... ficava tudo certo. Aí ela falou...ah, então você podia frequentar as altas habilidades. Porque, tipo assim, a gente era bem comportado e fazia todas as atividades tudo certinho”* (AA3-2014, p. 04). O ingresso de outro aluno foi mais diferenciado: *“eu fiz um projeto de reportagem que foi para a RPC (emissora de TV local) e fui premiado e a coordenadora (do Programa) viu a reportagem e entrou em contato comigo”. Na sequência: “o meu responsável deu documentos e eu fiz uma autoavaliação para saber qual a área que eu me encaixaria melhor”* (AA6-2024, p. 02).

Como uma das etapas dessa avaliação o professor (P1-2014, p.03) acrescenta:

Aí eu trago para minha sala esse aluno e a gente tem uma conversa

18 A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica que visa levantar as dificuldades apresentadas pelos estudantes e apontar as habilidades já adquiridas no processo de ensino e aprendizagem, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (SUED/SEED, 2025). Disponível em: O que é? | Prova Paraná Avaliação Diagnóstica. Acesso em 14 mar. 2025.

informal (...) e daí eu faço uma avaliação formal, uma entrevista formal com esse aluno. Um segundo momento é com os pais ou responsáveis que virá depois, posteriormente, mas este um processo. Então, primeiro quem tem este contato é o professor que está ali com este aluno. Então, a gente vai seguindo esse aluno para ver se estes indicadores persistem ou não. Porque, as vezes é alarme falso.

Pelos depoimentos percebe-se que o peso maior na avaliação para ingresso é dado ao professor da Classe Comum que é quem indica o aluno reconhecido como um aluno com características diferenciadas em algumas áreas ou em uma área específica. Porém, quase não há intercâmbio entre este professor da Classe Comum e o professor do Programa de Altas Habilidades/Superdotação. O contato é apenas via reunião de Conselho de Classe que acontece a cada final de trimestre (unidade de tempo que corresponde a um período de 3 meses). Sobre esse momento, o professor (P1-2014, p. 05) expõe: *“Mas, o Conselho de Classe ele é assim... ele vai falar do aluno com dificuldade. Não do aluno bom. Então, você vai no Conselho e, às vezes, você volta frustrado porque ninguém cita o teu aluno”.*

Em termos de possível clientela para o Programa de Altas Habilidades/Superdotação, segundo a Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (APAHSD), a Organização Mundial da Saúde (OMS) refere uma porcentagem de 5% de pessoas com altas habilidades/superdotação em qualquer população, considerando apenas as habilidades cognitivas. Porém, se forem consideradas as habilidades artísticas, musicais, entre outras, este índice ascenderia para 10%, em média (Fatos..., s/d).

No caso da instituição de ensino na qual a pesquisa de campo foi realizada, o número total de alunos matriculados em 2014, período da primeira pesquisa de campo, era de 2.392 (segundo informações fornecidas pela secretaria escolar). Se dele extraíssemos o percentual de 5%, teríamos um total de 119 alunos considerados pessoas com altas habilidades/superdotação. Se calculássemos 10% para incluir aqueles

que teriam habilidades artísticas, musicais, entre outras, esta quantidade chegaria a 238 alunos. Porém, o número de alunos matriculados no Programa de Altas Habilidades/Superdotação no ano letivo de 2014 era de 18, distribuídos em dois turnos de atendimento.

Ao fazermos o mesmo raciocínio de 5% sobre o percentual de 2500 alunos matriculados em 2024 nesta escola (segundo informações fornecidas pela secretaria escolar), teríamos 125 alunos considerados pessoas com altas habilidades/superdotação. Se do total de matriculados extraíssemos 10% para considerar as habilidades voltadas às artes, teríamos um total de 250 alunos. Segundo informações da coordenação do Programa, havia 110 alunos matriculados e 106 ativos em 2024.

Como constatado pelos índices acima, em dez anos houve um aumento expressivo na quantidade de alunos matriculados no Programa de Altas Habilidades/Superdotação nesta instituição escolar. O número de professores aumentou na mesma proporção já que em 2014 havia dois professores (com turno de 20 horas semanais) e em 2024 eram quatro professores (sendo dois deles com turno de 20 horas e dois com turno de 40 horas semanais) distribuídos em seis turmas em atendimento.

Segundo Mariz (2012) o Brasil não identifica adequadamente suas “mentes brilhantes”, pois de cada criança ou adolescente identificado, existem 140 anônimos. Segundo ele, em 2012 havia 9.208 matrículas no Programa de Altas Habilidades/Superdotação na rede pública ou privada em todos os níveis de ensino, quando poderiam ser 1.289.120 matriculados. Reiterando estes dados, pelo Censo Escolar de 2023, o número de matrículas no Programa de Altas Habilidades/Superdotação em todo o território nacional era de 38.919 (INEP, 2024).

Nesse caso, parece provável que o expressivo aumento de matrículas na instituição pesquisada ao longo dos últimos anos reflete o aumento geral de matrículas no país como um

todo. Porém, o total de alunos matriculados na Educação Básica no Brasil em 2023 foi de 47,3 milhões (INEP, 2024). Se fosse seguido o parâmetro de 5% adotado pela OMS, haveria em torno de 2,3 milhões de pessoas consideradas com altas habilidades/superdotação, matriculados na Educação Básica.

Sobre tal questão, Pérez e Freitas (2011) advertem que os dados dos censos escolares refletem uma dada realidade, ou seja, de que o número de matriculados no Programa de Altas Habilidades/Superdotação ainda está aquém do esperado.

Segundo Kravicz, Bittencourt e Rasoto (2022), embora o Brasil seja um dos países precursores no reconhecimento e na produção de legislação sobre a área de altas habilidades/superdotação, os dados de matrículas não refletem tal condição havendo lacunas a serem revistas nessa política pública. Da mesma forma, ao analisarem o baixo índice de matrículas de estudantes nestas Salas de Recursos em um município do Rio Grande do Sul, Schmengler, Pavão e Negrini (2020) constatam que o baixo número de matrículas no Programa se dá por fatores, como: dificuldades no processo de identificação do alunado, falta de formação de professores, pouco tempo dedicado para às altas habilidades/superdotação nas escolas e baixo investimento financeiro das Secretarias Estadual e Municipais de Educação.

De todo modo, contrariando estes entraves, nos últimos anos a instituição onde a pesquisa foi realizada elevou de forma expressiva o número de alunos matriculados no Programa de Altas Habilidades/Superdotação. Inclusive, tal crescimento trouxe nossas problemáticas, conforme destacado por alguns alunos e professores: *"eu vejo que os professores têm muitas dificuldades porque são vários alunos para várias áreas"* (AA6-2024, p.01); *"minha sala é muito pequena e não tem ar condicionado que é uma necessidade"* (P4-2024, p. 03). Um dos alunos vê maiores óbices nesse processo e explica: *"os alunos deveriam ser reavaliados. Tem muito alu-*

no que entra e não sabe porque está participando. Tem aluno que você pergunta qual sua área (de interesse) e ele não sabe. Então, deveria ser mais avaliado, mais específico. Isso eu acho bem negativo” (AA4-2024, p. 01).

Sobre a dinâmica e a rotina na Sala de Recursos, algumas questões foram levantadas pelos participantes do estudo. Ao ser solicitado a descrever as atividades que realizava, o aluno AA2-2014 afirma: *“a gente faz projetos”* (p. 04). O aluno AA3-2014 elenca os temas dos projetos dos colegas: *“para este ano o fulano está fazendo sobre os mistérios da mente, o cicrano... acho que está fazendo sobre a evolução”* (p. 03). Mas, sobre seu próprio projeto, ele declara: *“eu não me lembro agora, porque faz um tempinho que não mexo, porque eu faltei. Mas é... eu acho que eu estou fazendo sobre tecnologia”*. E assevera: *“eu acho”* (p. 04). Outro aluno, participante em 2024, salienta: *“fazer os projetos é interessante porque você abrange o conhecimento que você tem na sua área de interesse”* (AA5-2024, p.01).

O trabalho por meio de projetos é uma das orientações contidas na Instrução n. 010/2011 (Paraná, 2011, p. 01) pela qual o planejamento de ser feito *“de acordo com o trabalho desenvolvido pelo aluno ou grupo, objetivando a suplementação curricular”*.

Esta metodologia de trabalho é descrita pelo professor (P1-2014, p. 05) como sendo interessante, pois resguarda a dinâmica individual dos alunos, sendo que *“tem projeto que exige mais de você o acompanhamento próximo e outros nem tanto”*. É o que acentua outro professor: *“nem todo mundo faz a mesma coisa aqui. Enquanto o pessoal de humanas trabalha com arteterapia ou história ou música, outros trabalham com xadrez ou resolvendo exercícios ou fazendo algum experimento prático”* (P3-2024, p. 02).

Porém, trabalhar de forma diversificada e fora dos padrões de uma sala de aula comum traz alguns percalços, como a *“barreira do recurso”*, como lamenta o mesmo profes-

sor: “às vezes precisamos de materiais mais específicos e, às vezes, conseguimos poucos” (P4-2024, p. 02).

Mesmo com dificuldades, entende-se que há um esforço coletivo para desenvolver projetos que são apresentados em feiras e olimpíadas visando dar visibilidade ao que produzem. O professor explica que quando os alunos apresentam seus projetos em feiras eles têm a “oportunidade de conhecer vários empresários porque eles desenvolvem projetos que podem ser patenteados”. Assim, levar os projetos para os eventos, gera “oportunidades de viagens, conhecimentos, contatos com outras pessoas, com empresários” (P3-2024, p. 02).

Esse esforço coletivo se dá pelo envolvimento dos participantes do Programa (professores, coordenação e alunos) e também envolve as famílias e a comunidade. De acordo com o professor P4-2024, muitas vezes é preciso “recorrer a rifas, venda de pizza, principalmente para levar para os eventos que são fora e que são caros e envolvem dinheiro para hospedagem, alimentação, etc.” Ele informa que “existem situações em que a família não consegue pagar” e que é preciso “ter ajuda do Estado e nossa ajuda, senão não conseguimos participar” (p. 03).

Embora haja um interesse geral, percebe-se que também há motivações diferenciadas para participar do Programa. Para alguns ele pode funcionar como um reforço escolar do que é estudado na Classe Comum.

Às vezes a professora (da Classe Comum) explica um conteúdo novo. Daí eu fico meio confuso (...) e quando eu tenho algumas dúvidas eu venho aqui e peço ajuda para a professora (da Sala de Recursos) e daí eu consigo continuar. Daí eu entendo. Mas, é só mesmo no começo de uma matéria nova que ela vai passar. Às vezes a gente não lembra direito como faz. Aí a gente pede ajuda para a professora (da Sala de Recursos) e ela explica e a gente consegue (AA3-2014, p. 05).

Para outros, o fator motivador pode ser o pertencimento a um grupo. É o que aponta um dos alunos ao se lembrar do período em que ingressou: “quando eu conheci o Progra-

ma de Altas Habilidades eu não tinha muito interesse”. Ao fazer uma avaliação atual de seu interesse, professora: “eu me sinto acolhido pelo Programa. Os professores são ótimos. As pessoas que participam também são incríveis” (AA5-2024).

Para outros, a motivação para participar está na didática do processo ensino-aprendizagem, haja vista que o Programa possibilita *“participar de propostas que são diferentes”, onde as “aulas são muito soltas”, não sendo “como na sala (Classe Comum) que é quadro e professor e faz isso”. Sobre isso, ele finaliza: “aqui a gente aprende de uma maneira diferente. Eu gosto muito desse modelo” (AA4-2024, p. 01). Salientando as oportunidades de “enriquecimento curricular”, um dos professores acrescenta: “participação em projetos, visitas, passeios para conhecimentos em museus, exposições” (P4-2024, p. 02).*

Um dos egressos (AE1-2014) acredita que o Programa de Altas Habilidades/Superdotação tenha lhe proporcionado horas a mais de estudo e isto, segundo ele, foi primordial para que avançasse nos estudos: *“é também a questão do ensino integral porque eu tive essa oportunidade. Enquanto todo mundo... enquanto todos os meus amigos só tinham aula de manhã, eu tinha aula no contra turno”. Entendendo que esse apoio foi importante, ele recomenda: “essa é uma ideia que tem que ser desenvolvida, você ter aula nos dois períodos” (p. 06). Tal solicitação vai ao encontro da asseveração de Renzulli (2014, p. 548) ao defender o enriquecimento pedagógico na escola, afirmando que a mesma deve “oferecer experiências de aprendizagem desafiadoras para todos os alunos”.*

Pela avaliação que alunos e professores fazem quanto ao que desenvolvem enquanto se dedicam às atividades do Programa, todos de alguma forma, veem como positiva sua participação. No caso dos alunos, além de valorizarem o investimento que neles é feito, ainda reconhecem que ter momentos exclusivos para tirar dúvidas, ter um tempo maior para realizar atividades acadêmicas interessantes, participar

de eventos e conhecer novos lugares e pessoas, pode resultar em maiores avanços na aprendizagem e até mesmo oportunizar meios de desenvolvimento profissional futuro.

Expectativas, prioridades e alguns percalços pelo caminho

“Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo”. Com esta frase Antonio Pecci Filho, conhecido popularmente como Toquinho, inicia a canção “Aquarela” (1983), em que o personagem, usando alguns lápis coloridos, viaja na imaginação desenhando castelo, avião, barco a vela, gaivota...

Esta canção/toada fala em liberdade para criar, para poder fazer o que se quer.

No contexto escolar esta liberdade, salvo engano, é algo pouco presente. Exatamente por isso é que a definição dada por um dos professores sobre a Sala de Recursos, pode nos fazer lembrar desta canção. Segundo ele, *“a Sala de Recursos, às vezes, é o único espaço que o aluno tem para fazer o que ele quer, fazer o lúdico, fazer o que ele quer de uma forma livre”* (P1-2014, p. 04). Igualmente, suas palavras também podem nos remeter ao que o mestre Paulo Freire (1921-1997) expressou sobre o ato de estudar.

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (Freire, 2001, p. 267).

Sendo assim, ter a oportunidade de estudar algumas horas a mais, de uma forma diferenciada, sem regras rígidas e tendo atividades lúdicas como proposta metodológica, pode ser algo bastante satisfatório.

Refletindo sobre sua participação na Sala de Recursos

um dos participantes afirma: *“acho que aqui a gente fica mais à vontade. Acho que aqui é mais aberto. Lá também é (na Classe Comum). Mas, tem mais controle e lá a gente tem que aprender aquilo. Tipo, é aquilo ali. É chato.”* (AA2-2014, p. 05). Enfatizando a flexibilidade de tempo, um dos egressos diz: *“ali era um momento com poucas pessoas e que tinha tempo para isso”* (AE2-2014, p. 03).

Sobre a oportunidade de frequentar horas a mais de estudo com atividades individualizadas e lúdicas, um aluno egresso lamenta o fato de que outros não tiveram a mesma chance: *“foi uma sorte minha, mas outros não tiveram essa oportunidade... isso que aconteceu comigo poderia ter acontecido com outros”* (AE1-2014, p. 04). Outro aluno, referindo-se às aulas da Classe Comum, sentencia: *“não gosto de vir para a escola para aquelas aulas chatas”* (AA4-2024, p. 02).

Comparando a Classe Comum com a Sala de Recursos um dos estudantes diz: *“tem bastante atividade que eu acho que os professores (da Classe Comum) podiam passar lá na sala de aula (...) Podiam tirar ideia daqui”*. Ao ser solicitado que desse um exemplo de atividade realizada, ele ilustra: *“pegar uma foto e daí a gente interpretar o que aquela foto estava querendo dizer...tipo escrever um texto”*. E resume: *“coisas diferenciadas nas aulas”* (AA3-2014, p. 05).

Analisando, de forma geral, as diferenças entre as duas modalidades de ensino, ele complementa:

Eu acho que por não ter tanta gente, não ficar aquela bagunça a gente entende melhor o que eles explicam. E lá na sala de aula (Classe Comum) tem professor que deixa a bagunça acontecer, sabe. E eu acho que eles deviam assim... dominar os alunos... não deixar a bagunça. Para a gente ir melhor (AA3-2014, p. 06).

Com esta observação ele acaba apontando questões que estão fortemente presentes no cotidiano escolar, tais como, a indisciplina escolar e o papel do professor como fatores desencadeadores de desinteresse e/ou desmotivação, tanto de alunos como também dos próprios docentes. Tais temas,

vastamente debatidos por diversos estudiosos (Rego, 1996; Aquino, 1998; Boarini, 2013), apontam que questões como essas, certamente, influenciam no cotidiano da sala de aula.

Quanto aos recursos metodológicos que utiliza, um dos professores (P2-2014) informa: *“nós usamos a pesquisa como principal ferramenta”* (p. 09). Outro professor explica que trabalha com poucos alunos em regime de cronograma e que pode trabalhar, inclusive, *“de forma individual ou em grupo”* (P1-2014, p. 02), por meio de projetos. Outro ainda, assevera: *“nem todo mundo faz a mesma coisa aqui”* (P3-2024, p.02)

Sobre o trabalho com projetos, os alunos explicam que trabalham ou trabalhavam com temáticas que envolvem *“jogos online”,* confecção de um *“telescópio”* (AA1-2014), *“reciclagem”* de resíduos, confecção de *“um livro”* (AE2-2014), *“jogos de raciocínio lógico”* (AA3-2014), *“problemas de geometria, jogos de tabuleiro”* (AE1-2014), *“aula de violão”* (AE3-2014), *“TDAH”* (AA5-2024), *“astronomia”* (AA6-2024), entre outros.

Explicando o motivo de os alunos gostarem do Programa de Altas Habilidades/Superdotação, um dos professores diz: *“a gente trabalha com o interesse do aluno. Os projetos que são desenvolvidos aqui são os alunos que apresentam o tema. As pesquisas são deles. A gente só vai mediando”* (P2-2014, p. 06). Afiançando esta declaração, AA4-2024 afirma: *“a gente desenvolve algumas coisas que faz aprender coisas novas”* (p. 02).

Porém, mesmo sendo bem aceito e valorizado pelos alunos, o Programa não é uma prioridade para muitos deles. Sobre isso, um participante explica que talvez terá que se desligar do Programa: *“eu não sei, por enquanto (...) tem bastante estudo ali na sala de aula (Classe Comum) e a exigência é grande... por isso eu não sei se eu vou continuar por causa dos estudos (cursinho pré-vestibular)”* (AA2-2014, p. 06). Outro afirma que *“tem que levar em consideração que tem as outras disciplinas”* (AA3-2014, p. 05). E sobre suas faltas na Sala de Recursos, ele justifica: *“como eu tenho que estudar as outras*

Dos “super-normaes” aos “superdotados”: duas faces do avesso da inclusão

(disciplinas) acabo deixando um pouco de lado” (AA1-2014, p. 02). Outro também declara: “Às vezes falta tempo. As altas habilidades demandam um tempo muito grande, ainda mais no 3º ano (do Ensino Médio) que tem muita coisa fora as altas habilidades e que precisa de muito tempo” (AA5-2024, p. 01).

Sobre seu desligamento antes de finalizar o Ensino Médio um dos alunos egressos (AE3-2014) afirma: *“foi porque eu acabei tendo outros compromissos como natação. Eu comecei fazer curso pré-vestibular já no 2º ano também. E daí, como eu tinha outros compromissos, eu fui me desligando aos poucos”* (p. 03). Outro esclarece que também pretende deixar o Programa no ano seguinte *“devido a alguns conflitos de horários porque vou fazer cursinho e inglês”* (AA6-2024, p. 02).

Um dos professores levanta outro motivo para desistências: *“esse ano a gente perdeu cinco alunos para o Jovem Aprendiz¹⁹, porque bate o horário e eles saem para trabalhar”* (P3-2024, p. 03). Outro também percebe a dificuldade que alguns alunos tem de dar continuidade ao Programa:

No primeiro ano, até meados do segundo ano do Ensino Médio eles vem muito bem. Mas, quando eles estão assim... amadurecendo na pesquisa, eles começam a deixar de vir porque coincide com o Programa de Avaliação Seriada (PAS), vestibular, outros cursos que eles precisam fazer e acaba não tendo espaço na carga horária para continuar (...). Não é que o trabalho tenha sido em vão, porque a sementinha foi plantada, mas quando está amadurecendo na pesquisa ele acaba deixando por falta de carga horária (P2-2014, p. 05).

Inclusive, ele revela uma frustração: *“às vezes a gente se programa para oferecer alguma coisa, mas eles estão com muitos trabalhos, com muitas provas e o interesse está voltado pra isso (...) então a gente esbarra em muitas coisas que a gente não*

19 O Programa Jovem Aprendiz é um programa governamental técnico-profissional voltado para jovens de 14 a 24 anos que estejam matriculados e frequentando a Educação Básica. Ele prevê a execução de atividades teóricas e práticas, sob a orientação de entidades qualificadas em formação técnico-profissional. Disponível em: <https://www.trabalho.pr.gov.br/Pagina/Programa-Jovem-Aprendiz>. Acesso em 12 mar. 2025.

consegue ir além" (P2-2014, p. 05).

A avaliação deste professor mostra que algumas questões não estão a contento, visto que, por mais que os alunos apreciem participar das atividades oferecidas na Sala de Recursos, outras demandas acadêmicas concorrem com o que ele busca oferecer em termos de suplementação de estudos, conforme o estabelecido na Instrução n. 010/2011 como "[...] um conjunto de procedimentos específicos, que tem por objetivo enriquecer a aprendizagem, oportunizando intervenção nas áreas das habilidades e interesses dos alunos, com parcerias estabelecidas pela escola e outras instituições afins" (Paraná, 2011, p. 05).

Nesse caso, embora reconhecido e ofertado enquanto modalidade de ensino situado no AEE, o Programa de Altas Habilidades/Superdotação não parece ter o mesmo *status* das outras atividades acadêmicas/escolares, mesmo havendo matrícula, atribuição de professor, espaço físico, entre outras contingências necessárias para sua implantação.

Em termos de suporte didático-pedagógico, o principal ponto de apoio do Programa de Altas Habilidades/Superdotação são os NAAH/S, enquanto centros de referência na área, cujo objetivo é realizar "[...] orientação às famílias e a formação continuada para professores como forma de garantir um atendimento diferenciados para esses alunos na rede de ensino" (Antipoff; Campos, 2010, p. 304).

Tecendo reflexões sobre o atendimento ofertado na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil Pérez e Freitas (2011) advertem que, apesar da existência de leis, normas e documentos norteadores que asseguram o direito do aluno considerado com altas habilidades/superdotação ao AEE, em termos de aplicabilidade há diversos percalços, tais como:

[...] o atrelamento da oferta a uma demanda não aferida; a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais; a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional; o pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento)

Dos “super-normaes” aos “superdotados”: duas faces do avesso da inclusão

dessas leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades destes estudantes (p. 110-111).

Segundo as autoras, há grande invisibilidade sobre esta questão em grande parte devido à falta de formação acadêmica e docente. Este desconhecimento do que seja o conceito de habilidades/superdotação, por sua vez, acarreta outras invisibilidades, algumas ligadas a ausência de dados estatísticos sobre o número de alunos atendidos, outras sobre como é o atendimento oferecido e outras ainda sobre como as ações devem ser planejadas para que o atendimento seja concretizado de modo efetivo e satisfatório (Pérez; Freitas, 2011). Diversos estudos corroboram tais afirmações, entre eles, os estudos de Schmengler, Pavão e Negrini (2022); Pinto (2022); Faber e Alves (2023).

Sobre isso, a fala de um dos professores é significativa: *“os professores de altas habilidades deveriam ser melhor preparados porque quando eu peguei, eu peguei no susto. Era algo que eu queria. Mas, eu não tinha conhecimento”*. E ele recomenda:

O que é oferecido é uma formação geral e não abarca as especificidades das altas habilidades. Teria que ser voltado para as feiras, por exemplo. A parte da metodologia de projetos. Falta esse apoio. Não temos esse apoio para nos auxiliar. Um material didático de apoio na realização de projetos para trabalhar a metodologia de forma mais adequada. Na correria fica algo para trás ou a desejar (P4-2024, p. 03).

Em consonância com os estudos e com o testemunho do professor, a fala de um dos egressos sobre se havia investimentos no Programa, pode ser ilustrativa: *“O investimento basicamente era um professor para atender a gente. Não diria que ele era um especialista em tratar com altas habilidades, mas um professor que se interessou por altas habilidades”* (AE3-2014, p.03). O intervalo de dez anos entre a fala do professor (2024) e do aluno egresso (2014) pode revelar que este cenário permanece amiudado.

Segundo a avaliação de Pérez e Freitas (2011, p. 121), em relação ao previsto na legislação, não há o devido inves-

timento por parte do poder público para que a mesma seja cumprida, pois:

Uma política pública não pode funcionar sem a necessária supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação do órgão responsável por sua implantação e implementação e ela deixa de ser política de Estado para ser uma política do governo que a acolher, dependendo, então, da vontade política dos governantes de turno. Se, além disso, a sociedade civil não dispor de informações para acompanhar seu desenvolvimento e reivindicar seu cumprimento, ela perde seu status de política pública e torna-se um desserviço à população (Pérez; Freitas, 2011, p. 121).

Pelos depoimentos dos participantes deste estudo, assim como pelas análises de especialistas na área, é possível dimensionar que a dinâmica das atividades propostas (metodologia por projetos, pesquisas de temas de interesse do aluno, utilização de recursos lúdicos-pedagógicos, especificidades didáticas, como menor quantidade de alunos por turma e maior atenção dos professores, entre outras) são fatores valorizados por todos. Porém, parece provável que mesmo sendo uma política de Estado este Programa é tido como acessório, ou nos dizeres, de alguns especialistas, quase “invisível”.

Tais questões nos levam a refletir: em que medida o empenho de inúmeros especialistas, que remonta a quase um século, em defesa de uma educação diferenciada, encontra guarida e sentido na Educação Básica?

Expectativas futuras

“E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar.”

Pedimos licença ao leitor para, novamente, trazer a canção “Aquarela” (1983) de Toquinho, visando abordar o que nos foi trazido pelos entrevistados em termos de perspectivas futuras.

Em suas falas sobre o que esperam para o futuro, alguns estudantes declaram que ainda não sabem e outros que

estão a caminho de uma profissão, já que cursavam o Ensino Superior à época, como é o caso de alguns alunos egressos. Em suas falas, os professores também demonstram preocupação com o futuro de seus educandos. Um deles (P2-2014), participante do estudo em 2014, nutre expectativas que giram em torno daquilo que almeja para os alunos em termos de realização profissional: *“minha perspectiva pessoal é que possa ajudá-los de alguma forma a se desenvolver (...) e seguir uma carreira, entrar na faculdade, dar continuidade aos estudos, ser um pesquisador”*. Se dando conta que tal expectativa nem sempre se consolidará, com certo pesar, ele relata a situação de um aluno egresso *“que poderia ir muito além, mas que ficou no Ensino Médio. Um conhecimento raso, sendo balconista de uma loja. Ele teria conhecimento e potencialidades para ir muito além”* (grifo nosso, p. 05).

Essa forma de pensar pautada no objetivo de investir de forma diferente em algumas pessoas para, supostamente poder usufruir de seus talentos em termos de retornos à coletividade, era uma marca bastante presente no início do século XX. Sobre tais ideais, Kaseff (1931), ainda na década de 1930, acreditava que haveriam melhores perspectivas para o Brasil

[...] no dia em que os governantes se compenetrarem da necessidade de melhor aproveitar as elites intelectuais e promoverem a incorporação do ativo da Nação Brasileira, dos tesouros espirituais perdidos na massa da população infantil, como poderosos fatores de emancipação cultural e econômica, e do engrandecimento político do País (p. 256).

Como vemos, os ideais de formar elites intelectuais persiste entre aqueles que acreditam em um investimento individual visando um retorno coletivo. De todo modo, mesmo sem se dar conta da expectativa que possa haver sobre eles, todos os estudantes entrevistados se veem como privilegiados por poderem participar ou terem participado de atividades diferentes daquelas desenvolvidas na Classe Comum.

Um dos professores entrevistados em 2024 também

almeja “*dar um direcionamento na questão da universidade (...) vendo qual o melhor curso*”. Mas, também intenta prepará-los “*para as frustrações de não irem bem em uma avaliação, de não ganhar uma olimpíada*”. E complementa: “*eu converso muito com eles*” (P4-2024, p. 03). Confirmando esta informação um dos alunos diz: “*as altas habilidades é um lugar de companheirismo, de muito apoio*” (AA5-2024, p. 02).

Fazendo eco com a afirmação do professor e pretendendo cursar “*Ciência da Computação*” um aluno afirma que o Programa “*mostrou um caminho que eu pudesse seguir na minha vida*”. Cobrando de si mesmo uma definição de futuro profissional aos 16 anos, ele sentencia: “*eu nunca soube bem o que eu queria. Eu acho que as altas habilidades ajudou nisso também*” (AA5-2024, p. 02).

Sobre isso, outro professor explica: “*you trabalha com alunos no centro de interesse deles (...) aqui você trabalha com aquilo que eles gostam de fazer, com aquilo que eles gostam de pesquisar*”. E avalia: “*eles têm prazer em estar aqui (...) e eles querem aprender. Então isso é um ponto muito positivo*” (P2-2014, p. 05). A respeito disso um dos egressos afirma que ali “*várias coisas fogem um pouco da caixa da escola que é muito centrada*” (AE1-2014, p. 06). Ele se refere ao tipo de conteúdo e à forma como este é trabalhado. Sua explicação faz lembrar da obra de Ruth Rocha *Este admirável mundo louco* composta por três contos, sendo um deles denominado *Quando a escola é de vidro*. Nesse conto a escola é representada não em caixas, mas em vidros. Vidros iguais para todos, independentemente do tamanho de cada um. Em suas palavras:

Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava. Coubesse ou não coubesse. Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E para falar a verdade, ninguém cabia direito (Rocha, 2003, p. 42).

Um ensino fora do convencional ou da “caixa da escola” é um dos fatores positivos sempre destacados pelos alunos. Um dos egressos que foi indicado a participar da Sala de Recursos pelo seu bom desempenho com os números, afirma: *“desenvolveu muito meu raciocínio lógico e minha paixão pela Matemática. Foi sensacional. Foi uma paixão à primeira vista, tanto que eu fiquei meio abalado... tombado a fazer Matemática”*. Apesar disso, ele afirma que mudou de ideia: *“eu ponderei um pouco e entrei em Engenharia Civil”*. Quando indagado sobre a razão de ter mudado de ideia, ele explica: *“acho que é uma profissão mais promissora, que vai me dar mais chances no mercado de trabalho”* (AE1-2014, p. 05). Outro aluno pretende cursar *“engenharia mecatrônica”*. Porém, sabe que é um curso *“bem concorrido (...) ainda mais para quem não tem condições de pagar”* (AA4-2024, p. 02). Outro gostaria de *“estudar Medicina ou Música”* (AA6-2024, p. 02).

Também para outro egresso a escolha da carreira profissional veio pelas experiências que adquiriu no Ensino Médio, mas não exatamente na Sala de Recursos. Ele foi selecionado a participar do Programa também por sua afinidade pela área de Matemática. Porém, optou por fazer graduação em Publicidade e Propaganda. Ao ser indagado se sua escolha se deu em função de sua participação na Sala de Recursos, ele afirma que não. Esta se deu em função de uma experiência que sua turma desenvolveu na Classe Comum com edição de vídeos *“na matéria de Português”* (AE2-2014, p. 03).

Vê-se que entre os alunos que cursam o Ensino Médio esse processo de realizar futuras escolhas, é atravessado por muitas dúvidas e incertezas. Nesse ínterim, há muitos fatores que pesam quando se trata de estabelecer opções ou direcionamentos futuros.

Ao ser indagado sobre se já definiu para que curso pretende prestar vestibular, um dos alunos, mesmo afirmando que gostaria de cursar Medicina, pondera: *“Eu penso na situ-*

ação. Onze anos no estadual, colégio estadual. Medicina agora foi 354 de inverno (concorrência em relação ao número de vagas). Eu não sou inteligente assim, comparado com outros. Tem pessoas mais inteligentes que eu, bem mais" (AA1-2014, p. 04). Ponderando entre o que gostaria e o que avalia como factível, ajuíza:

Eu parei para pensar. Se eu fizesse para Medicina no meio do ano eu não passo. Terceiro ano na metade eu não alcanço. Tenho um amigo bem mais inteligente que eu, em provas, em tudo, ele fez vestibular agora no meio do ano não conseguiu. E, no entanto, eu vi que tem um monte de amigo meu que vai prestar para Informática e Informática dá para trabalhar em equipe e é bom trabalhar em equipe. Aí eu pensei, eles não vão fazer vestibular no final do ano. Estão todos no 3º ano. Só tenho amigos no 3º. Ou pessoas mais velhas ou mais novas. Da minha idade eu conheço muitas pessoas no colégio. Aí estes todos vão prestar vestibular. Vão prestar no ano que vem. Se eu prestar junto com eles, tenho grande chance de entrar junto com eles na faculdade e fazer Ciência da Computação com eles (AA1-2014, p. 05).

Mesmo que seus projetos tenham mudado até a época em que prestou vestibular, ou até mesmo depois que ingressou na faculdade, o fato é que este aluno não tinha uma ideia pronta e acabada sobre a profissão que pretendia seguir. Seus anseios migravam da área da saúde para a área de tecnologias, conforme os fatores que julgava serem impeditivos (concorrência no vestibular) ou facilitadores (estudar com os amigos e trabalhar em equipe). Desse modo, ainda sem certezas em qual carreira irá investir, ele seguia pensando no que "iria ser quando crescesse" em função das possíveis condições da concretude da vida (Heller, 1989).

Em 2014 um dos egressos já havia se definido. Pretendia cursar Medicina. Já havia prestado vários vestibulares. Enquanto não fosse aprovado, pretendia fazer cursos preparatórios. Ele ingressou na Sala de Recursos por ser considerado uma pessoa com altas habilidades em artes, mais precisamente, Música. Afirmou gostar de tocar violão, mas pretendia

mesmo cursar Medicina e “fazer ginecologia e obstetrícia ou pediatria”. Ele explicou sua escolha da seguinte maneira:

Ah, porque eu fui influenciado pela família. Eu tenho um tio que é médico. Ele é anestesta e eu fiquei fascinado, eu assisto cirurgia com ele. Ele me mostra fotos, vídeos. Eu vejo e é coisa que me impressiona muito e eu gostaria de fazer (AE3-2014, p. 05).

Ainda destacando alguns exemplos de possíveis escolhas ou perspectivas profissionais, um dos alunos, embora gostando bastante de lidar com questões que explorem a “mente humana”, pensava em cursar Engenharia Industrial. Mas, por ter um familiar que tinha restaurante, sonhava em trabalhar com a área de “cozinha”, pois achava “legal restaurante” (AA2-2014, p. 03).

Assim, parece provável que participar do Programa de Altas Habilidades/Superdotação poderia fazer a diferença ou não, para a escolha de uma profissão, já que além do fator habilidade (inata ou adquirida) ou desenvolvimento em determinada área, outros fatores interferem nessas possíveis escolhas ou definições. Pelo sim, pelo não, se a participação no Programa fez ou fará diferença para alguns desses alunos, a sua participação em outras atividades diferenciadas promovidas pela escola, ou mesmo por iniciativa ou influência da família, no sentido de proporcionar oportunidades, acessos, proximidades, incentivos, apoios ou mesmo outras experiências externas, também pode ter esse mesmo efeito. É o que revela um dos professores quando verbaliza: “eu acho que tudo o que fazemos, não só para o aluno de altas habilidades, mas por qualquer aluno é válido. Isso marca. De alguma forma isso vai acrescentar na vida dele de alguma maneira” (P1-2014, p. 04). Na mesma medida, um aluno afirma que “as altas habilidades agrega em muitos sentidos diferentes” e opina: “eu acho que cada pessoa deveria ter esta oportunidade” (AA5-2024-p. 02).

Limites, frustrações e algumas constatações

Ao serem questionados se gostam ou gostavam de frequentar o Programa de Altas Habilidades/Superdotação todos os alunos, ativos ou egressos, declaram que sim. Porém, sem exceção, todos enxergam limites e/ou dificuldades referente a estrutura, recursos didáticos, materiais de apoio, entre outros.

Os professores também expressam necessidades voltadas a questões estruturais e didáticas. Um deles, entrevistado em 2014, expressou os desafios que enfrenta no cotidiano do trabalho, tais como *“falta de apoio, falta de material, material didático mesmo, pedagógico”* e desabafa: *“nós não temos recursos, mesmo pedagógicos, material didático, computadores, falta livros para trabalho com literatura”*. E avalia: *“a molecada hoje quer coisa diferente”* (P1-2024, p. 05). Outro professor, entrevistado em 2024, assevera tais obstáculos: *“há limitação de espaço e nem sempre dá para trabalhar em grupos separados”* e cita também *“questões estruturais”* como *“formação continuada”* e *“material didático”* (P4-2024, p. 03)

Mesmo com falas trazidas com um intervalo de dez anos, os dois professores expõem a mesma realidade: são responsáveis por uma Sala de Recursos que dispõe de estrutura e recursos insuficientes para atender adequadamente aos requisitos do Programa. Previstos na legislação (Brasil, 2009; Paraná, 2011), os recursos necessários a um atendimento de qualidade deveriam ser assegurados de forma ampla e irrestrita. Corroborando tal questão, Camargo e Freitas (2013, p. 07) afirmam que todos os seres humanos têm potenciais e que *“os limites de realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade de ensino, dos recursos disponíveis e assim por diante”*.

Entre os alunos, a questão da insuficiência de estrutura e recursos também é evidenciada. É o que também relatam dois alunos entrevistados em 2024, ao afirmar: *“a sala*

Dos “super-normaes” aos “superdotados”: duas faces do avesso da inclusão

é pequena e tem muitos estudantes. Às vezes fica complicado dividir os alunos para cada horário. Um ambiente pequeno (AA5-2024, p.02) e *“a gente não tem apoio suficiente do Colégio. Nossa estrutura em relação a como a gente pode estudar”* (AA5-2024, p. 02).

Outro estudante, entrevistado em 2014, já havia sentenciado: *“aqui na sala de altas habilidades não tem recursos. Eu trago meu notebook para fazer. E os outros meninos, tinha tipo assim, sete meninos, desistiu quase tudo”*. Sobre a falta desse tipo de recurso ele ainda explica: *“ali o sistema é Linux²⁰ que é mais velho que eu e para baixar programa de construir jogo, construir outros softwares, não dá porque é bloqueado”* (AA1-2014, p. 04). Sobre a falta de espaço físico este aluno não se queixa, pois à época havia somente 09 alunos ativos no Programa, conforme descrito anteriormente.

Confirmando tais apontamentos Albuquerque (2008), ao estudar o funcionamento das Salas de Recursos, constatou que os recursos são poucos e o espaço físico e o suporte pedagógico inadequados e conclui que esta escassez de condições limita as atividades do professor e o envolvimento dos alunos no que é proposto. Concordando com esta análise, Mori e Brandão (2009, p. 490) asseveram que, além da questão da estrutura física um desafio significativo “[...] está relacionado à quantidade e qualidade dos recursos ou mediadores culturais (materiais e simbólicos) disponibilizados para o atendimento educacional”.

Mesmo ciente dos limites e dificuldades, justificando a necessidade do Programa enquanto uma política de Estado, um dos professores entrevistados em 2014, assevera:

Os estudos que vem fazendo, eles falam que o conhecimento no futuro, próximo já, ele vai ser uma moeda de troca. Então, a intenção é

20 Linux é um sistema operacional, assim como o Windows, que pode ser livremente distribuído, que possibilita a execução de programas em um computador e também em outros dispositivos. Disponível em: <https://4linux.com.br/o-que-e-linux/>. Acesso em 07 fev. 2025.

que realmente essas crianças sejam pesquisadores, sejam cientistas, sejam realmente alguém que dá um retorno para a sociedade (...) até porque se você for analisar as altas habilidades/superdotação, hoje ela está posta no Estado de uma forma assim... dentro da escola pública (...) porque, eu acho que o governo pensa: onde estão esses meninos bons? Então, vamos tentar investir nisso (P1-2014, p. 02).

Em sua fala este professor não deixa claro o que seria dar “*retorno para a sociedade*”. Porém, conforme já apontamos na introdução deste estudo, essa ideia não é genuína e nem atual. Entre tantos defensores do ensino diferenciado, Lourenço Filho (1933, p. 03) delega essa responsabilidade ao Estado afirmando que, “*todo talento pertence à Nação, e a ninguém será lícito usurpá-lo*”.

Embora acreditando e defendendo esse ensino, indignado com a falta de investimentos na área de altas habilidades/superdotação e com a falta de condições estruturais de atendimento, o professor referido acima desabafa: “*Então... porque é investido conforme o interesse de alguns, conforme a época. Por exemplo, agora dizem que querem investir, mas porque não investiram antes ou não investem de fato como afirmam ser necessário. Então, não sei até quando vai*” (P1-2014, p. 01). Mas, mesmo diante dos empecilhos, outro professor (P2-2014) ainda se mantém motivado: “*com os esforços tanto nossos quanto da direção e da equipe pedagógica, na medida do possível tudo o que a gente necessita a gente consegue. Não no prazo que a gente às vezes gostaria que fosse, mas a gente consegue*” (p. 09). Esta motivação se mantém atualizada na fala do professor entrevistado em 2024 quando, se consolando, diz: “*mas, é melhor do que nada*” (P4-2024, p. 02).

Um dos egressos também relata algumas limitações ligadas a estrutura para a realização das atividades e sugere o que gostaria que houvesse no momento atual: “*talvez ter projetos mesmo. Não só ter os jogos, mas ter algo que dê frutos dali*”. Ele se recorda do que poderia ter tido: “*teve até a apresentação do violão, mas não teve nada para levar depois dessa expe-*

Dos “super-normaes” aos “superdotados”: duas faces do avesso da inclusão

riência para gente. Acho que até para guardar, algo que desse para ficar. Isso a gente não chegou a ter” (AE2-2014, p. 05).

Provavelmente, este e outros fatores levaram um dos professores a externalizar algumas frustrações:

Tenho uma angústia assim... eu gostaria que fosse algo mais definido (...) às vezes aqui na Sala de Recursos os alunos funcionam no pequeno. Ele pega muito a questão do lúdico mesmo, o que é prazeroso e não tem esse compromisso com o horário, com notas (P1-2014, p. 08).

E, sobre isso, tece algumas reflexões: *“eu acho que o trabalho, ele ajuda, o conhecimento ele é construção, ele ajuda, mas eu acredito que não seja... não resolve”. E desabafa: “eu achava que eu ia formar esses meninos, que esses meninos iam ser cientistas do futuro e depois, sabe, a gente vê que não é bem assim” (P1-2014, p. 08).*

A preocupação com notas, elencado pelo professor P1, entrevistado em 2014, já não se faz presente no contexto atual, haja vista que os professores entrevistados em 2024 declaram: *“a gente não tem avaliação somativa de zero a dez. O que a gente tem é o nosso relatório sobre o rendimento, se o aluno teve algum progresso, as olimpíadas que ele participou. O programa não exige nota, exige frequência” (P4-2024, p. 0); “A gente avalia de acordo com o desempenho do aluno, se ele é participativo nas olimpíadas, se ele faz projetos” (P3-2024, p. 03).*

Em 2014 havia grande índice de desistência ou falta de continuidade. É o que cita um dos professores como um dos limites do seu trabalho: *“é um Programa que você não tem como cobrar que o aluno venha...” (P2-2014, p. 05).* Um egresso também ressalta a interrupção de um projeto de reciclagem *“talvez por falta de apoio” (AE2-2014, p. 05).* Tentando encontrar saídas para a baixa adesão dos alunos ao Programa, à época, outro egresso acredita que tais atividades não poderiam se restringir apenas a alguns alunos, porque abrangeria maiores interessados. Para ele, tal participação *“teria que ser incentivada para todo mundo que tem interesse de participar”*

(AE1-2014, p. 05). Um dos alunos ativos em 2024 expressa preocupação com aqueles que, embora frequentem o Programa, não conseguem se dedicar: *“normalmente aquele aluno que não está engajado no Programa, ele não avança e ocupa o professor que tem que focar naquele aluno que ainda está meio parado”* (AA4-2024, p. 02).

Conforme informado anteriormente, em 2024 o Programa de Altas Habilidades/Superdotação contava com 110 alunos matriculados, perfazendo um índice bem maior do que em 2014 que era de 09 matriculados. Para alguns alunos este índice é colocado como um obstáculo a ser superado pela diversidade de áreas que o professor precisa atender. É o que expressa um dos alunos, ao desabafar e sugerir,

Aqui a gente trabalha muito com a área das artes. Mas, também tem a área de exatas e astronomia e, então, eu acredito que um professor, geralmente, na minha turma são 20 alunos, e eu acho que isso às vezes pese para o professor. Eu acho que seria legal ter professores para cada área. Por exemplo, das artes, das humanas, das exatas, das biológicas e separar os alunos por área para cada um conseguir se aprofundar melhor e ter uma melhor qualidade de experiência e aprendizado (AA6-2024, p.02).

Outro aluno nutre a mesma opinião: *“a ideia do Programa é muito boa. Ter uma equipe bem preparada ajuda muito e quando montar as turmas é bom deixar equipes bem parecidas. Não deixar pessoas isoladas no meio. Montar uma turma só de humanas ou só de exatas”* (AA4-2024, p. 02).

Sobre o formato da organização das turmas um dos professores esclarece: *“a gente tenta que todos tenham estes privilégios de participar de todos os projetos, naqueles que eles querem. Eles são incentivados, valorizados e reconhecidos”*. E observa: *“eles têm muita resistência de trabalhar em grupo. Essa é uma dificuldade. Eu tento trabalhar com eles essa possibilidade e a necessidade de aprenderem a trabalhar em grupo”*. E justifica: *“as olimpíadas são, geralmente, em grupo”* (P4-2024, p. 02).

Um dos professores, participante em 2024, enxerga duas

dificuldades que considera importantes. Uma delas é sobre sua atuação: *“alguns alunos têm um conhecimento em algumas áreas que é muito maior que o nosso até. Então, para nós é muito difícil trazer alguma atividade, alguma dinâmica que vai desafiar aquele aluno”*. A outra se refere à cobrança excessiva que se dá a alguns alunos, especialmente aos mais jovens:

A gente tem alunos com altas habilidades do Fundamental no 6º ano que é a faixa etária dos 11 aos 12 anos e muitos professores, não só professores, inclusive a comunidade em geral, eles acham que esses alunos de 11 e 12 anos, por terem altas habilidades/superdotação eles são crianças adultas. Mas, particularmente eu discordei disso. Estes dias uma aluna veio falar para mim que ela estava se sentindo ofendida na sala de aula (Classe Comum) porque um professor estava chamando sua atenção e usando a desculpa “mas, nossa você tem altas habilidades tem um comportamento infantil, desses?”. Ai, eu tive que ir lá conversar com o professor e explicar a situação. Não é porque tem altas habilidades é que são adultos. Ela tem 11 anos, é muito inteligente, sabe algumas coisas de Química até melhor do que eu. Mas, está no 6º ano e ainda é uma criança. Ela ainda precisa brincar, se divertir. Ela não vai ficar só estudando, estudando. E, é claro que ela vai ter atitudes infantis e o fato dela ter altas habilidades não vai fazer a maturidade dela se maior. Eu vejo isso com frequência, principalmente, no 6º e 7º ano. Eles são crianças, ainda! (P3-2024, p. 03).

Com uma experiência de cinco anos de atuação na Sala de Recursos, à época, também avaliando o formato do Programa e expondo algumas frustrações, um dos professores entrevistado em 2014, o avalia: *“da forma como está penso que não traz excelentes resultados”*. E se isenta de certezas: *“o aluno passa pelo Programa, mas eu não sei se ele vai em frente, se isso vai trazer algum retorno na vida adulta”* (P1-2014, p. 05).

Além da falta de resultados práticos, assim como o professor P3-2024, o professor P1-2014 também teme repercussões para a autoimagem do aluno. Por isso, procura *“não rotular, não colocar estigma no aluno”*. Para evitar que os alunos se sintam deslumbrados, ele evita usar o termo superdotado e se refere ao Programa da seguinte forma: *“esse Programa é de*

enriquecimento curricular. Você vai ter oportunidade de aumentar seu potencial, porque você tem uma facilidade de aumentar seu conhecimento". E justifica: "eu vou usando estes termos para não criar aquele status". Mesmo assim, vez ou outra, percebe atitudes indesejáveis, visto que "quando o aluno é pequeno, quando você convidava para esta Sala (de Recursos) tinha aluno que se sentia o máximo, o último biscoito do pacote e chegava na sala lá no regular (Classe Comum) e falava barbárie para os coleguinhas, humilhava, tripudiava" (P1-2014, p. 06).

Por outro lado, geralmente quando o aluno é mais velho, pode ocorrer o oposto. É o que este professor expõe: *"Eu também tive outros casos. Vários casos de alunos que chegou aqui no 2º, 3º ano (do Ensino Médio) que já começou a ter namorada, aquela coisa toda". Com isso "já começa a se sentir mal de ir para a Sala (de Recursos) porque (...) eles começam a se sentir excluídos. Excluídos e assim... envergonhados". E assevera: "São poucos que se sentem bem. Eles ficam envergonhados por participar. Isso também eu consegui perceber nesse pouco tempo de altas habilidades" (P1-2014, p. 05).*

Nesta mesma perspectiva, Harlos, Denari e Orlando (2014, p. 505), discutindo sobre o papel das Salas de Recursos enquanto espaços de atuação do AEE, questionam os motivos de tais serviços serem "o lócus preferencial da Educação Especial" e a razão pela qual os recursos e serviços que oferecem "não estão nas salas de aulas regulares reconfigurando práticas historicamente desenvolvidas para um padrão inexistente de homogêneos alunos", preservando assim a "antinomia entre ensino regular e Educação Especial".

Demonstrando um olhar atento às repercussões de sua atuação, estes professores consideram que os dois lados da questão são delicados. Ou seja, tanto o fato de o aluno se sentir diferenciado por reconhecer-se como um ser "cognitivamente superior" e, ao mesmo tempo, se sentir envergonhado e excluído por ser considerado "superior intelectualmente" e

não atender as expectativas do meio social, são fatores que, no limite, interferem na visão que estes alunos granjeiam de seus professores e até de seus familiares, constroem sobre si, sustentam ou veiculam nas relações que travam com seus pares. No limite, estas ressonâncias, por sua vez, fogem aos objetivos da escola. Porém, os professores percebem que elas podem trazer repercussões positivas ou negativas para a vida destas pessoas.

O TEMPO NÃO PARA... A VIDA NÃO PARA...

“Porque o tempo, o tempo não para”.
Cazuza.

“Mesmo quando tudo pede
um pouco mais de calma.
Até quando o corpo pede
um pouco mais de alma,
a vida não para”.
Dudu Falcão/Lenine.

Encerrar uma obra que levou quase dez anos para ser produzida, considerando o início da pesquisa de campo até o momento em que este manuscrito está sendo finalizado, pode soar contraproducente em tempos tão velozes como os atuais, em tempos onde há “a produção incessante do novo” (Lukács, 2013).

Porém, foi justamente a percepção da velocidade com que os fatos históricos vêm sendo construídos e modificados que nos levou a revigorar o estudo inicial para dele, quiçá, depreender algumas nuances desse processo histórico perpetrado pelo conjunto dos homens na cotidianidade da história.

Entendemos que é a partir das práticas que os homens constroem para produzir e reproduzir suas vidas e que, teimosamente, nos avisam a todo momento que “o tempo não para” e, com ele, “a vida não para”, assim como poetizaram Cazuza e Dudu Falcão/Lenine, é que podemos extrair alguns taquigramas deste corolário de fatos históricos que

permeiam algumas ideias e ideais relacionados ao contexto escolar brasileiro, mais notadamente, sobre a intenção de investir nos estudantes considerados pessoas com altas habilidades/superdotação. Tal corolário persiste há quase um século, ora permeado por crescimento, ora por decessos.

Nesta empreitada, temos claro que quando nos propomos a refletir sobre as produções históricas dos homens, temos que considerar o contexto histórico em que estas são produzidas. Assim, não haveria como realizar essa apreensão sem levar em conta o modo capitalista de produção que estrutura a sociedade da qual fazemos parte. Sendo assim, não seria possível abalizar fatos históricos sobre o contexto educacional brasileiro, como é o caso do Programa de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica, sem levar em conta que a Educação reproduz os ditames do capital. É o que destaca Nagel (1992), ao analisar as questões educacionais presentes no contexto histórico das sociedades humanas, quando afirma que o conteúdo das ideias e ideais construídos em prol de mudanças no modelo educacional, embora possa parecer algo genuíno ou inédito, sempre vai ser a expressão direta de novas exigências do modo de organização social que vige à época de sua configuração. Segundo esta autora, “[...] quando novos padrões de acumulação emergem ou quando um determinado tipo de acumulação não está se viabilizando, a comoção social se instaura e, nesse período de abalo generalizado, *a educação é convocada para prestar contas à sociedade do que não fez!*” (Nagel, 1992, p. 01, grifo nosso).

Matizando ainda mais os dizeres da autora supracitada compilamos o que o filósofo húngaro István Mészáros (1930-2017), que é considerado um dos mais importantes pensadores da atualidade, aponta sobre a Educação na contemporaneidade. Em umas de suas inúmeras obras, *A teoria da alienação em Marx*, escrita originalmente em 1970, Mészáros (2016, p. 277), destaca algumas vicissitudes sobre as institui-

ções educacionais por considerar que “a educação formal está estreitamente integrada à totalidade dos processos sociais, e até mesmo no tocante à consciência do indivíduo particular suas funções são julgadas de acordo com sua *raison d'être*²¹ identificável na sociedade como um todo”. Nesta obra, Mészáros afirma que “ninguém em sã consciência negaria que a educação se encontra em crise hoje”. Sobre essa crise, ele explica: “a crise atual não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas trata-se de uma crise estrutural de todo o sistema da ‘interiorização’ capitalista [...] (2016, p. 274, destaque do autor). Indo mais longe, ele sentencia: “a educação possui duas funções principais na sociedade capitalista: (1) a produção das habilidades necessárias para gerir a *economia* e (2) a formação de quadros, bem como a elaboração dos métodos, do controle *político*” (p. 277, grifos do autor). E adverte: “desnecessário dizer que não estamos falando de uma relação estática: os vários conjuntos de necessidades políticas e econômicas interagem entre si” (p. 278, grifo do autor).

Tendo em conta todas estas premissas teórico-metodológicas, a seguir, traremos algumas considerações finais sobre o que auferimos a partir dos dados das pesquisas de campo de 2014 e 2024, ora estabelecendo similitudes e consonâncias, ora apontando divergências ou ambiguidades entre eles.

Sendo assim, buscando tecer algumas ponderações sobre a temática do Programa de Altas Habilidades/Superdotação, aprofundamos que não estamos questionando o conceito de altas habilidades/superdotação e, nem tampouco, reafirmando-o, haja vista tantos debates, contestações e controvérsias existentes em torno do mesmo. Com nosso modelo de estudo quisemos levantar discrepâncias ou contradições sobre as intenções de investir de forma distinta em algumas pessoas, à guisa de preterir outras em função de suas supostas impossibilidades de se beneficiarem de tais investimentos. Tal intenção,

21 Traduzido do francês para razão de ser.

que tem suas raízes nas primeiras décadas do início do século XX, persiste na contemporaneidade com o Programa de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica.

À título de encerrar, ainda que provisoriamente, esta reflexão, ajuizamos: considerando que existe e que foi criada para oferecer educação suplementar dentro da própria escola, a Sala de Recursos para Altas Habilidades (Paraná, 2011) faz diferença na vida destes alunos? Podemos afirmar que sim e que não. Sim, por oferecer oportunidades de maior tempo de estudos, pelo empenho de professores e dos próprios alunos e acesso a conhecimentos extras e de forma diferente (lúdica e centrada no interesse do aluno). E não, pois não chega a sobrepujar outras etapas da vida do estudante, tanto que não é prioridade para muitos deles, conforme afirmaram alguns participantes deste estudo que, inclusive, buscam outras formas de complementar seus estudos e de se prepararem para o ingresso no mercado de trabalho ou no Ensino Superior (cursos pré-vestibulares, curso de línguas, Programa Jovem Aprendiz).

Quanto ao alcance do Programa, os dados apontam que este é restrito. E, não poderia ser diferente! Os investimentos são módicos e mesmo que fossem mais significativos, quem garantiria que estes estudantes levariam adiante os projetos que desenvolvem ou desenvolveram durante sua participação no mesmo? Eles têm a vida lá fora, para além da Sala de Recursos, como afirmaram alguns participantes. E mesmo que o tivessem como prioridade, estas seriam atreladas aos ideais do século XX de dar um retorno para a sociedade tendo como premissa que os talentos seriam “propriedades do Estado” (Pinto, 1933)? Os depoimentos de alunos e professores deixam ver que, mesmo ainda existindo ideias e ideais de se investir de forma diferenciada nos considerados “indivíduos mais capazes” (Lourenço Filho, 1933) como já trouxemos alhures, visando um retorno coletivo, parece provável que a tônica atual orbite mais em torno da procura em

dar visibilidade às pessoas que frequentam o Programa, por meio de um investimento que visa um retorno pessoal. Nesse sentido, o peso da busca de tal visibilidade parece estar em se destacar em feiras e olimpíadas perante gestores ou empresários que estejam buscando um produto novo para o mercado. Isso nos leva a considerar que, neste aspecto, as propostas atuais estão mais claras e alinhadas aos tempos atuais. Ou seja, investir ou ter a intenção de investir tendo a lógica mercadológica como meta, que é um dos pilares da sociedade capitalista, pode elevar as chances de projeção e sucesso pessoal. Inclusive, esta busca pela *alta performance* é algo que também começa a ser explorado como negócio que visa atender interesses e necessidades criados na lógica do modo capitalista de produção.²²

Outro ponto de inflexão seria: por que dar oportunidade de experiências educativas diferenciadas somente para alguns estudantes? Não seria direito de todos usufruírem de atividades de enriquecimento curricular com as quais pudessem desenvolver habilidades que todos, de uma forma ou de outra, tem ou teriam chances de se apropriar? Um exemplo pode ser evidenciado na educação finlandesa²³, onde não há educação dessemelhante para superdotados e sim projetos extracurriculares de enriquecimento para todos os estudantes, para quem deles quiser participar, com aulas de “[...] desenvolvimento do pensamento, de matemática, informática e artes”. Existem ainda projetos que envolvem música, artes e esportes, sendo o critério de ingresso “o interesse dos alunos na atividade em questão” (Gama, 2013, p. 182).

22 A título de exemplo citamos uma proposta de “criação de personagens” oferecida a pessoas que desejam alavancar suas possibilidades de sucesso, incluindo nesta clientela os “indivíduos superdotados”, por meio de prestação de serviços de consultoria que oferece o serviço de *personal branding* para aqueles que almejam gerenciar sua imagem e se destacar no mercado. Disponível em: <https://www.deabreu.pt>. Acesso em: 16 mar. 2025.

23 Para conhecer o sistema educacional finlandês, consultar Sahlberg (2018).

No caso brasileiro, tentar oferecer somente a alguns estudantes uma educação distinta em um sistema educacional que apregoa oportunidades iguais, mas que está assentado em condições desiguais, não seria uma inclusão às avessas? Historicamente, já caminhamos o suficiente para perceber que qualquer tipo de segregação pela via das diferenças individuais pode gerar um tipo de *apartheid* que só reforçará a discriminação e o preconceito. Tal *apartheid*, em nosso entender, é um claro contrassenso em relação ao processo de inclusão educacional como meta definida na atual Política de Educação Especial brasileira. Isto não seria uma forma de “inclusão excludente” (Kassar, 2010)? Ademais, não temos como garantir que estas pessoas possam dar à sociedade o retorno coletivo esperado. Seria também inoportuno vislumbrar esse retorno coletivo em uma sociedade assentada na lógica da apropriação individual.

Diferentemente de Alencar (1992, p. 22) que advoga que são “os superdotados aqueles que certamente maiores contribuições poderão dar à sociedade, desde que sejam reconhecidos, identificados e tenham o seu potencial superior desenvolvido e aproveitado” entendemos que o ser humano não é formatado *a priori* de acordo com projetos idealizados em laboratórios ou pelas instâncias governamentais. Nem, tampouco, as grandes contribuições para a humanidade, tal

como a descoberta dos raios X²⁴, da penicilina²⁵, da pólvora²⁶ e até mesmo do plástico²⁷ que foram tidas como obras do

24 Os raios X foram descobertos pelo físico alemão Wilhelm Konrad Röntgen (1845-1923), em 1895. Enquanto trabalhava com raios catódicos, ele percebeu que uma folha de papel tratada com platino cianeto de bário emitia luz e brilhava. Röntgen colocou vários objetos entre a ampola e a tela e observou que todos pareciam ficar transparentes, inclusive, os ossos de sua mão na tela. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/quimica/raios-x.htm>. Acesso em: 28 mar. 2025.

25 A penicilina foi descoberta pelo médico escocês Alexander Fleming de forma acidental, em 1828. Ao estudar substâncias capazes de combater bactérias em feridas, ele esqueceu seu material de estudo sobre a mesa de trabalho. Dias depois, observou que suas culturas de *Staphylococcus aureus* estavam contaminadas por mofo e que, nos locais onde havia o fungo, existiam halos transparentes em torno deles, indicando que este poderia conter alguma substância bactericida. Fleming percebeu que este mofo produzia uma substância capaz de eliminar diversas bactérias causadoras de doenças e a nomeou de penicilina. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/a-descoberta-penicilina.htm>. Acesso em: 28 mar. 2025.

26 O surgimento da pólvora se deu entre os chineses, na Idade Média e mudou a história das guerras. Antes disso, houve um processo de muitos séculos de experiências em alquimia e utilização prática de determinados compostos químicos para que os chineses pudessem chegar ao produto final chamado pólvora. Tudo começou na Dinastia Han, cerca de 200 anos antes de Cristo, quando alquimistas procuravam o “elixir da imortalidade” por meio de experiências com substâncias como o enxofre e o salitre (nitrato de potássio). Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/guerras/invencao-polvora.htm>. Acesso em: 28 mar. 2025.

27 O plástico já existia na natureza antes mesmo de ser inventado. Resinas de certas árvores conhecidas desde a antiguidade são consideradas plásticos naturais, bem como o marfim, moldado desde o século XVII. O plástico artificial, derivado de petróleo, carvão e gás natural, surgiu com a contribuição de vários inventores, cada um deles obtendo um pequeno avanço. Em 1839, o americano Charles Goodyear (1800-1860) criou o processo de vulcanização da borracha, que transformava o material natural em um produto mais resistente às mudanças de temperatura. Em 1870, o americano John Wesley Hyatt (1837-1920) produziu celuloide a partir da celulose das plantas. Em 1907, o químico belga Leo Baekeland (1863-1944) criou o primeiro plástico totalmente sintético e comercialmente viável, o Bakelite. Desde então, centenas de plásticos, ou polímeros, foram criados pelas empresas petroquímicas para as mais diferentes utilidades, como o poliéster (1932), o PVC (1933), o náilon (1938), o poliuretano (1939), o teflon (1941) e o silicone (1943). Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-foi-inventado-o-plastico/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

acaso, ou mesmo achados acidentais, no limite, são resultado de avanços sociais que se fizeram enquanto constituições coletivas construídas pelo conjunto dos homens, a partir do cotidiano histórico.

A considerar o recorte que fizemos buscando evidenciar as ações do Programa de Altas Habilidades/Superdotação, é possível abalizar que seu alcance e ressonâncias não estão a contento, tanto para os alunos como para os professores. Salvo engano, seu alcance é mínimo em termos de objetivos e de volume de participantes, segundo dados do último Censo Escolar (INEP, 2023) e suas ressonâncias, quase indeléveis.

Em função de todos os aspectos abordados e, levando em conta ainda aqueles que possam carecer de maior aprofundamento teórico, temos ciência que as discussões sobre este tema não se esgotam aqui. Pela sua relevância e pelo seu caráter controverso, entendemos que precisamos ampliar nosso olhar aos atendimentos oferecidos no interior da escola priorizando um ensino de qualidade, seja ele voltado para estes alunos considerados pessoas superdotadas ou com altas habilidades, assim como aos que não são considerados diferenciados cognitivamente. Com tal investimento, quiçá, daríamos maiores oportunidades de acesso e de desenvolvimento pleno para todos os estudantes.

Referências

AGUIAR, Ronaldo Conde. **O rebelde esquecido**. Tempo, vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ALBUQUERQUE, Diogo. **Entidades comemoram revogação do “decreto da exclusão”**. Correio Braziliense, Brasília-DF, 09/01/2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/01/5064046-entidades-comemoram-revogacao-do-decreto-da-exclusao.html>. Acesso em 03 mar. 2024.

ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica nas salas de recursos de 5ª a 8ª séries. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008, 144p. Disponível em: file:///C:/Users/rosel/Downloads/2008_rosana_albuquerque.pdf. Acesso em 23 mar. 2023.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 12 (1), 22-27, 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v12n1/05.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2015.

ALENCAR, Eunice. M. L. Soriano de.; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

ALMEIDA, Maria Almeida; CAPELLINI, Vera Lucia M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 1 (55), p. 45 – 64, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/404/301>. Acesso em 03 abr. 2024.

ALVES, Denise Soares da Silva; AGUILAR, Luis Enrique. A Políti-

ca Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiá: Uma Análise do Processo de Implementação. Relato de Pesquisa, **Rev. bras. educ. espec.** 24 (3), jul-set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zbWyS-T4xGnXs8HSrPb3CBnS/?lang=pt>. Acesso em 16 ago. 2021.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, V. 14 N. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fVmmHvs9QQ9y47Q-JF6bMQDR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 jun. 2022.

ANTIPOFF, Helena. A psicologia na escola de aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Trabalhos originais. **Archivos Brasileiros de Higiene Mental**, 1930, 3(7), jul, p. 226-234. Disponível em: <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/arquivos-brasileiros-de-higiene-mental-abhm/ano-3-numero-7-julho-1930.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

ANTIPOFF, Helena. A criança bem-dotada. In: ANTIPOFFI, Helena. **A educação do bem-dotado**. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1992a, p. 11-15.

ANTIPOFF, Helena. **A educação do bem-dotado**. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DEPEA, Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. 1992b, vol. 4. Texto original publicado em 1973.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP, Vol. 14, Número 2, julho/dezembro, 2010: 301-309. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=pdf>. Acesso em 12 ago. 2023.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e educação no Brasil: um olhar crítico. In: M. E. M. MEIRA.; M. A. M. ANTUNES (Org.). **Psicologia escolar: Teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 139-168.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. O novo proletariado de serviços na era digital. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2020.

AQUARELA. Intérprete: Toquinho. Composição: Antonio Pecci Filho (Toquinho) e Maurizio Fabrizio. **Aquarela**. São Paulo, 1983.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/HcncVTNW39bFcg64tS-PXfNq/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ARCHIVOS BRASILEIROS DE HYGIENE MENTAL. **Editorial**. Psychologia e hygiene mental. Anno III, número 9, set. 1930, p. 311-312. Disponível em: <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/arquivos-brasileiros-de-higiene-mental-abhm/ano-3-numero-9-setembro-1930.pdf>. Acesso em 16 set. 2023.

BABIENSE, Taisa Rodrigues Smarsaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Rev. bras. educ. espec.** 20 (2) Jun 2014 . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kTN4Ps4FsWX76L65ZYjVntg/#>. Acesso em 08 mar. 2024.

BILAC, Olavo. **Seleção de textos novos, estudos bibliográficos, histórico e crítico e exercícios por Norma Goldstein**. São Paulo: Abril Educação, 1980.

BOARINI, Maira Lucia. **Unidades básicas de saúde: uma extensão da escola pública?** Tese (doutorado) – IPU – USP. São Paulo, 1992.

BOARINI, Maria Lucia. Higienismo, eugenia e naturalização do social In: BOARINI, Maria Lucia. (Org.). **Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil** (pp. 19-43). Maringá: Eduem, 2003.

BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina escolar: uma construção co-

letiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, 17 (1), janeiro/junho, 2013, p. 123-131. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a13v17n1.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2014.

BOARINI, Maria Lucia. **Raça, higiene social e nação forte:** mitos de uma época. Maria Lucia Boarini (organizadora); prefácio Oswaldo Yamamoto. – Maringá: Eduem, 2011.

BOARINI, Maria Lucia. (Org.). **A busca da perfeição:** o ideário eugenista em pauta. Maringá: EDUEM, 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da educação. Cumplicidade ideológica. In: MEIRA, Maria Eugênia Melillo Meira.; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Orgs.). **Psicologia escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-103.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina:** males de origem. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora S.A. A NOITE. 1905.

BOMFIM, Manoel. **O methodo dos tests:** com aplicações á linguagem no ensino primario. Rio de Janeiro: [s.n], 1928.

BORGES, Roselania Francisconi. A intersetorialidade através do tempo. In: BOARINI, Maria Lucia. (Org.) **Higiene mental:** ideias que atravessaram o século XX Maringá: Eduem, 2012.

BORGES, Roselania Francisconi. Eugenia e superdotação: controvérsias sobre um ideal de homem. In: BOARINI, Maria Lucia (Org.). **A busca da perfeição:** o ideário eugenista em pauta. Maringá: EDUEM, 2019, p. 185-206.

BORGES, Roselania Francisconi; BOARINI, Maria Lucia. **O avesso da inclusão:** dos “super-normaes” aos “superdotados”. Relatório de pesquisa de pós doutoramento. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá. UEM. Maringá – PR, 2015.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular:** leitura de operárias. São Paulo: Vozes, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 04 mar. 2023.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 12 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca.** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, Secretaria de Educação Especial/ - Brasília - DF 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9394.htm. Acesso em 20 de nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica.** Parecer n. 17/01. Secretaria de Educação Especial/ - Brasília - DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 21 de nov. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Orientações de implementação de núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação – NAAH/S.** Brasília - DF: MEC/ SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/altashab1.txt>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa

de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília-DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em 02 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial/ - Brasília - DF, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 16 set. 2023.

BRASIL. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. /Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008b. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em 28 de set. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 16 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação, 2013**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&catid=192%3A-seesp-esducacao-especial&id=12679%3Aa-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao&option=com_content&view=article. Acesso em 20 de nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República Secretaria Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº**

13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília-DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto N. 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>. Acesso em 26 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República Secretaria Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em 23 fev. 2025.

BRECHT, Berthold. **A vida de Galileu.** Peça teatral. 1938.

BRERO, José Guilherme Degásperi; RONDINI, Carina Alexandra. Subnotificação censitária de estudantes com altas habilidades/superdotação em 2020: desorganização ou descaso? **Revista Teias**, vol. 23, n. 71, out./dez. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000400476. Acesso em fev. 2023.

CALDAS, Mirandolino. Stanley Abbot. – E' preciso compreender as crianças atrasadas. Resenhas e analyses. **Archivos Brasileiros de Higiene Mental**, 1931, v. 4, n.1, jan/out, p. 95-96. Disponível em: <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/arquivos-brasileiros-de-higiene-mental-abhm/ano-4-numero-3-junho-outubro-1931.pdf>. Acesso em 05 ago. 2022.

CALDAS, Mirandolino. Henri Wallon – As origens do carácter na creança. (Les origines du caractère chez l'enfant). Resenhas e analyses. **Archivos Brasileiros de Higiene Mental**, Anno II, n.1, jan/mar, 1934, p. 95-96. Disponível em: <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/arquivos-brasileiros-de-higiene-mental-abhm/ano-7-numero-1-janeiro-marco-1934.pdf>. Acesso 04 set. 2023.

CALDAS, Mirandolino. Aprendizado e maturação. Resenhas e analyses. **Archivos Brasileiros de Higiene Mental**. Ano III, n. 2, jan/set, 1935, p. 111-113. Disponível em: <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/arquivos-brasileiros-de-higiene-mental-abhm/ano-8-numero-1-2-e-3-janeiro-setembro-1935.pdf>. Acesso em 08 mai. 2022.

CARNEIRO JUNIOR, M. **Educação das Creanças Anormaes**. São Paulo: Typ. Siqueira. 1913.

CAMARGO, Renata Gomes; FREITAS, Soraia Napoleão. Altas habilidades/superdotação por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**. ConBraSD, 20 dez., 2013. Disponível em: <http://www.revistaconbrasd.org/wp/?p=82>. Acesso em: 09 abr. 2016.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org.) **Dicionário biográfico da psicologia no Brasil**. (1ª edição). Rio de Janeiro: Imago Ed.; Brasília, DF: CFP, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e forma cívica**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CARRION, Rosinha Machado. Organizações privadas sem fins lucrativos - a participação do mercado no Terceiro Setor. **Tempo Social**. São Paulo, v. 12, n 2, novembro de 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/mxGtT7789LxLnD-MQ4r6YKYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 out. 2022.

CASTILHO, Ela WieckoVolkmer de. O papel da escola para a educação inclusiva. In: LIVIANU, Roberto, cood. **Justiça, cidadania e democracia** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein

de Pesquisa Social, 2009. pp. 108- 119. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ff2x7/pdf/livianu-9788579820137-10.pdf>. Acesso em 22 mai. 2021.

CATELLI, Rosana Elisa. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos de 1920 e 1930. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 605-624, abr.-jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a16.pdf>.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; MARTINS, Barbara Amaral. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial**, 27(49), 353–372, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9204>. Acesso em 03 mar. 2025.

CHADE, Jamil. **Em carta sigilosa, relatores da ONU denunciam Bolsonaro por “segregação”**. Colunista do UOL. 05/04/2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/04/05/em-carta-sigilosa-relatores-da-onu-denunciam-bolsonaro-por-segregacao.htm>. Acesso em 05 ago. 2022. Acesso em: 05 ago. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Contingência e necessidade**. In: NOVAES, A. (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CLAPARÈDE, Édouard. **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

COALIZÃO Brasileira pela educação inclusiva. **Pela inclusão**: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502 [organização Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva] São Paulo, SP: Instituto Alana, 2022. Disponível em: <https://alana.org.br/material/pela-inclusao/#main-menu>. Acesso em: 12 ago. 2024.

COSTA, Maira Maria da.; BIANCHI, Alessandra Sant’anna.; SANTOS, Márcia Melo de Oliveira. Características de crianças com altas habilidades/superdotação: uma revisão sistemática

ca. **Rev. bras. educ. espec.**, 28, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JHyhvxYRZ4jnDs3JL3gHmG/#>. Acesso em 12 abr. 2024.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional**: a educação do povo. Recife-PE, Editora: Jornal do Commercio, 1927.

COUTO, Miguel. **Cada homem é uma raça**, 3ª edição. Editorial Caminho, SA, Lisboa – 1990.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; ZARDO, Sinara Pollom. Alunos com altas habilidades/superdotação: articulação entre o ensino comum e o AEE. IN: DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONE, Francinete Alves; ZARDO, Sinara Pollom. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7122-fasciculo-10-pdf-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 mar. 2024.

DOMINGUES, Otávio. **Hereditariedade e eugenia**. Civilização Brasileira S.A: Rio de Janeiro, 1936.

DUARTE, Nilton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001, 115 p.

FABER, Juliana Andreatta; ALVES, Adriana Gomes. Altas habilidades/superdotação no Brasil: uma revisão de literatura no período de 2012 a 2022. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 1, p. 11-26, Jan.-Jun., 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogo-seperspectivas/article/view/13795>. Acesso em 05 nov. 2024.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Língua e literatura**. São Paulo: Ática, 1983.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Men-

des; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

FATOS relevantes. **Associação Paulista para altas habilidades/superdotação**. s/d. Disponível em: <https://apahsd.org.br/fatos-relevantes-para-pessoas-com-altas-habilidades/>. Acesso em 10 mai. 2022.

FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx e Engels**. História. São Paulo: editora Ática, 1984.

FLEITH, Denise de Souza. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação**. [4. ed.] / elaboração Denise de Souza Fleith. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 26 p. : il.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Orgs). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientações a pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLEITH; Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano (Orgs.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, 2013.

FONTENELLE, José Paranhos – Editorial. **Archivos Brasileiros de Higiene Mental**. Rio de Janeiro, Anno 1, nº 1, p. 02-15, 925. Disponível em: <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/arquivos-brasileiros-de-higiene-mental-abhm/ano-1-numero-1-1925.pdf>. Acesso em 21 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados** 15 (42), 2001, p. 259-268. Esta carta foi retirada do livro Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar (Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38).

FREEMAN, Joan.; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREITAS, Sorais Napoleão.; RECH, Andréia Jaqueline Devalle. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 23, n. 30, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389059.pdf>. Acesso em 02 mai. 2024.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GAMA, Maria Clara. Sodré Salgado. Superdotação; problema ou riqueza nacional? In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Orgs.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações** (pp. 175-191). Curitiba: Juruá, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2006, vol.12, n.3, pp. 299-316. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf>. Acesso em 22 nov. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Mauricio Ribeiro; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Altas Habilidades ou Superdotação: uma trajetória conceitual, de políticas públicas e demandas ao final do primeiro quarto do século XXI. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**. Vol. 5, n. 2, 2023, p. 01-24. Disponível em: <https://ojsconbra.conbrasd.org/index.php/revista>. Acesso em 02 mar. 2025.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo, EPU, 2000.

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carolina Alexandra. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 28, n. 1, p. 237-276, mar.,

2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000100011&script=sci_arttext. Acesso em 14 jun. 2014.

GUIMARÃES, Tania Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. de S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 53-66.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elizabeth; ORLANDO, Rosemeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Rev. bras. educ. espec.**[online]. 2014, vol.20, n.4, pp.497-512. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400003>. Acesso em 28 mai. 2015.

HAZIN, Izabel; LAUTERT, Síntria Labers.; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; GARCIA, Danielle; GOMES, Ediana; BORGES, Mariana. Contribuições do WISC III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças com altas habilidades. **Avaliação Psicológica**, vol. 8, núm. 2, agosto-, 2009, pp. 255-265, Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, Ribeirão Preto, Brasil.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2023. Divulgação de resultados**. Diretoria de Assuntos Educacionais. Brasília-DF, 22 de fev. de 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 04 mar. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo escolar. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**.

Publicado em 14/03/2024 14h34. Disponível em: Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Acesso em 16 fev. 2025.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

KASEFF, Leoni. **Educação dos super-normaes**: como formar a elites nas democracias. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira & Cia Editores. 1931.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Res. nº 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 013-025, 2002. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0304/02_artigo_kassar.pdf. Acesso em 22 nov. 2013.

KEHL, Renato. Educação e eugenia. **Boletim de eugenia**. Anno I, n. 9, set. 1929, p. 01-04. Disponível em: <http://old.ppi.uem.br/gephe/BE/BEAno1N9Set1929.pdf>. Acesso em 16 jan. 2021.

KEHL, Renato. **Lições de eugenia**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1935.

KIBRIT, Bruna. Possibilidades e desafios na inclusão escolar. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.** [online]. 2013, vol.16, n.4, p. 683-695. ISSN 1415-4714. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/KLC37Vh3r7CsMSHvMjWKSjm/>. Acesso em 04 jun. 2024.

KRAVICZ, Daniel; BITTENCOURT, Bernardete; RASOTO, Vanessa Ishikawa. As matrículas de estudantes com altas habilidade e Superdotação: eficácia da política pública? **IX Encontro Brasileiro de Administração Pública São Paulo/SP** - 5 A 7 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.sbap.org.br/ebap/index.php/home/article/view/608>. Acesso em 23 fev. 2024.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro**: história de uma ideologia. 3ª edição. São Paulo: Pioneira, 1976.

LEME LOPES, Maria Brasília. Educação dos super-normaes – Como formar as elites nas democracias –. Resenhas e analyses. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Ano V, n. 2, out/dez., 1932, p. 167-169. Disponível em: <http://old.ppi.uem.br/gephe/BE/BEAno1N9Set1929.pdf>. Acesso em 16 jan. 2023.

LEME LOPES, Maria Brasília. Pesquisas sobre a memória de fixação (trabalho do Laboratório de Psicologia da Liga Brasileira de Hygiene Mental). Trabalhos originais. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Ano III, n. 7, 1930, ago., p. 235-240. Disponível em: <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/arquivos-brasileiros-de-higiene-mental-abhm/ano-3-numero-7-julho-1930.pdf>. Acesso em 02 ago. 2023.

LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro**. São Paulo: Editora Brasiliense Ltda., 1951 (Obras Completas de Monteiro Lobato; v. 5.

LOPES, Ernani. Testes (introdução ao estudo dos meios científicos de julgar a inteligência e a aplicação dos alunos). Resenhas e analyses. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**, ano I, n. 01, 1925, p. 183-184. Disponível em: <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/arquivos-brasileiros-de-higiene-mental-abhm/ano-1-numero-1-1925.pdf>. Acesso em 04 fev. 2023.

LOPES, Ernani. A criança de inteligência muito elevada como problema especial de ajustamento social. Resenhas e analyses. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Ano III, n. 9, 1930, set., p. 357-359. Disponível em: <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/arquivos-brasileiros-de-higiene-mental-abhm/ano-3-numero-9-setembro-1930.pdf>. Acesso em 07 jul. 2023.

LOPES, Ernani. Experimentos pedagógicos com crianças anormais da Colônia Médico-Pedagógica de Marrocos. Resenhas e analyses. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Ano IV, n. 1, 1931, jan/fev., p. 73-74. Disponível em: <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/arquivos-brasi>

leiros-de-higiene-mental-abhm/ano-4-numero-1-janeiro-fevereiro-1931.pdf. Acesso em 05 jan. 2023.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Prefácio. In: PINTO, E. **O problema da educação dos bem dotados**. Biblioteca de Educação de Pernambuco. Editora Cia. Melhoramentos: São Paulo, 1933.

LUKÁCS, George. **Para uma ontologia do ser social**, 2. -1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopoés da. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos** (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-165.

MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene Rebelo de Souza (Orgs.) **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão** - como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. São Paulo: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. (Orgs.) **A escola que queremos para todos**. CRV, 1ª edição, 2022.

MARIZ, Renata. **Uma legião de mentes brilhantes e anônimas**. Correio Braziliense. 8/03/2012, Brasil, p. 11. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/54098/noticia.htm?sequence=1>. Acesso em: 16 nov. 2015.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v.24, n. 39, jan.-abr. 2011.Santa Maria, 2011, p. 31–46. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881/1714>>. Acesso em: 02 mar. 2024.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX. Karl; ENGELS, Frederich. **La sagrada família**. Biblioteca de Cultura Socialista. Vol. 16. 2ª edição. Buenos Aires, 1971.

MATOS, Brenda Cavalcante.; MACIEL, Carina Elisabeth; MACHADO, Vera de Mattos. Práticas pedagógicas para alunos com altas habilidades/superdotação em disciplinas de ciências: perspectivas e possibilidades. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 2, n. 3, jan/jun. 2016. Disponível em: https://conbrasd.org/docs/2_PUBLICACAO/REVISTAS/REVISTA_N_3.PDF. Acesso em 12 mai. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Souza M. Zákia L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin.** [online]. 2000, vol.5, n.9, pp. 96-108. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007. Acesso em 15 ago. 2021.

MEDEIROS, Antonio. Ulisses Pernambucano, Psicólogo. In: **Memória da Psicologia em Pernambuco** (p. 67-81). Paulo Rosas (Org.). Recife: Editora Universitária da UFPE, Conselho Regional de Psicologia, 2001.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** 11 (33), Dez., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy-5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em 12 ago. 2022.

MENDONÇA, Lurian Dionízio; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rodrigues; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. WISC-III: Instrumento para Confirmação de Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Jan/Mar. 2018 v. 38 n°1, 50-62. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/mvmPxztwcSdXsqbHhsFRxpt/abstract/?lang=pt>. Acesso em 16 abril 2022.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, mar./set, 2010, p. 305-315. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9093>. Acesso em 02 mar. 2023.

MÉSZÁROS, Istvan. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Nélio Schneider. – 1 ed. -São Paulo: Boitempo, 2016.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Inteligência: patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação**. Processo nº: 23001.000184/2001-92, Brasília-DF, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1/file>. Acesso em: 12 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On Line**, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf.

MONTE, Patrícia Melo do; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. A formação de professores na perspectiva inclusiva no campo das altas habilidades/superdotação: uma revisão sistemática. **Anais Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/>. Acesso em 16 abr. 2024.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. Maquinaria, taylorismo e fordismo: a reinvenção da manufatura. **Rev. adm. empres.** N. 26, V.4, Dez., 1986. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/NfYpS8fn3gjBnxyN4RvzCbf/?format=html&lang=pt>. Acesso em 28 mar. 2025.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro, BRANDÃO, Sílvia Helena Altoé. O atendimento em Salas de Recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: o caso do Paraná. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, vol. 15, n. 3, p. 485-498, Set-Dez, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/753gd8JP3Qkvwg4K7Y-Qk9xj/#>. Acesso em 12 abr. 2023.

MOYSES, Maira Aparecida Afonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia. USP**, 1997, v.8, n.1. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005. Acesso em 14 abr., 2014.

NAGANO, Tatiana de Cassia; NEGREIROS, Julia Reis; FUSARO, Luana Hillary. Práticas na identificação das altas habilidades/superdotação segundo relato de profissionais que atuam na área. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.33, n.126, p. 1-24, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jLhB95Jnzhw9whtDnV96J8s/>. Acesso em 12 ago. 2024.

NAGEL, Lília Helena. A crise da sociedade e da educação. **Revista Apontamentos**, UEM, n. 9, 1-13, 1992.

NAGEL, Lília Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Orgs).

Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** Rio de Janeiro: EPU, 1974.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Monica Maria Farid.; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. Seção Temática: Educação Especial, Psicanálise e Experiência Democrática. **Educ. Real.** 44 (1), 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/#>. Acesso em 05 ago. 2023.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado.** São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Uma correção nos dados de matrículas de alunos com altas habilidades/superdotação de 2019: propostas para melhorar os registros. **Revista Teias**, v. 25, n. 76, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/75111>. Acesso em: 04 mar. 2025.

O TEMPO não para. Intérprete: Cazuza. Composição: Arnaldo Brandão / Cazuza. **Ideologia**, faixa 6, duração 4,37 min. Rio de Janeiro, 1988.

PACIÊNCIA. Intérprete: Lenine. Composição. Dudu Falcão/ Lenine. **Na Pressão.** Rio de Janeiro, 1999.

PARANÁ. Dia a Dia Educação. Educação Especial – Altas Habilidades/Superdotação. **Resolução n. 884/2009 – SEED**, 2009a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/altas_habilidades_superdotacao. Acesso em 02 mar. 2025.

PARANÁ. Dia a Dia Educação. Educação Especial – Altas Habilidades/Superdotação. **Resolução n. 2.613/2009 – SEED**, 2009b. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov>.

br/educacao_especial/altas_habilidades_superdotacao. Acesso em 02 mar. 2025.

PARANÁ. Dia a Dia Educação. Educação Especial – Altas Habilidades/Superdotação. **Instrução n. 10/2011 – SEED/SUED**, 2011. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/altas_habilidades_superdotacao. Acesso em 02 mar. 2025.

PARANÁ. Dia a Dia Educação. Educação Especial – Altas Habilidades/Superdotação. **Deliberação n. 02/2016 – CEE/PR**, 2016. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/altas_habilidades_superdotacao. Acesso em 02 mar. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicol. USP**. [online]. 1997, vol. 8, n. 1, p. 47-62. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100004&script=sci_arttext. Acesso em 22 de nov. , 2013.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias”: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/8CmZxV5RnRBPmBR3N7J49mm/>. Acesso em 12 set. 2022.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil**: uma análise das últimas décadas. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 32., Caxambu, 2009. Disponível em: [<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>] Acesso em: 06 jun. 2024.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, 41, 109-124, jul./set. Editora UFPR, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300008&script=sci_arttext. Acesso em 03 mai. 2024.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, vol. 27, núm. 50, set./dez. 2014, p. 627-639. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274/pdf>. Acesso em: 02 mar. 2025.

PFROMM NETTO, Samuel. O problema dos superdotados. **Revista Problemas Brasileiros**, maio, 1979, p. 25-33.

PINTO, Estevão. **O problema da educação dos bem dotados**. Biblioteca de Educação de Pernambuco. Editora Cia. Melhoramentos: São Paulo, 1933.

PINTO, Nilcéia Frausino da Silva. Cadê os estudantes com altas habilidades/superdotação das escolas estaduais que compõem o polo do CEFAPRO de Alta Floresta/MT? **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, Edição Especial, 2022. Disponível em: <https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2022/05/4.-REVISTA-Artigo-2.pdf>. Acesso em 01 mar. 2025.

POCINHO, Margarida. 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: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MxGgfmVy9G6tbLsdTY3JgFc/>. Acesso em 02 ago. 2023.

RAFANTE, Heulalia Charalo.; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: a educação pelo trabalho de meninos “excepcionais” na década de 1940. **Rev. Ter. Ocup.** Univ. São Paulo, v. 19, n. 3, p. 144-152, set./dez. 2008.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485–498, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 19 mai. 2023.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane; SANTOS, Joseane Oliveira dos. Enriquecimento curricular como prática pedagógica para alunos com altas habilidades/superdotação: uma possibilidade de inclusão escolar. **Revista Teias** v. 24, n. 72, jan./mar. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052023000100125. Acesso em: 16 set. 2024.

REGO, Teresa Cristina Rebolho. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vigotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. (pp. 83-101). São Paulo: Summus, 1996.

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. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 24 jan. 2016.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 1993, n.4, pp.15-30. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0103-863X1993000100003. Acesso em 12 mar. 2017.

ROCHA, Ruth. **Este admirável mundo louco**. São Paulo: Salamandra, 2003.

ROMANELLI, Otaísa de. O. **História da educação no Brasil**. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. 6ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

RONDINI, Carina Alexandra; MARTINS, Bárbara Amaral; MEDEIROS; Tatine Pereira Tsutsume de. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15,1-21, e3293014, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3293/1125>. Acesso em: 03 mar. 2025.

ROXO, Enrique. Higiene mental. **Archivos Brasileiros de Higiene Mental**, Rio de Janeiro, anno I, n. 2, p. 02-09, 1925. Disponível em: <http://old.ppi.uem.br/gephe/BE/BEAno1N-9Set1929.pdf>. Acesso em 26 abr. 2021.

SABATELLA, Maria Lucia; CUPERTINO, Christina Mena Barreto. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/ superdotação. IN: FLEITH, Denise Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação** (Vol. 1). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/altashab2.pdf>. Acesso em 03 mar. 2023.

SAHLBERG, Pasi. **Lições Finlandesas 2.0**: o que a mudança educacional da Finlândia pode ensinar ao mundo? Tradução de Ele-na Gaidano. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018. 320 p.

SANTIAGO, Milene Cristina.; SANTOS, Monica Pereira dos. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educ. Real**. [online]. 2015, vol.40, n.2, pp. 485-502. Epub 10-Mar-2015. ISSN 2175-6236. Disponível em: educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432015000200485&script=sci_abstract. Acesso em 16 nov. 2023.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARAMAGO, José. **O Caderno 2**. Textos escritos para o blog. Março de 2009 - Novembro de 2009. Lisboa: Caminho, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras

aproximações. 3ª edição. Cortez: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35 ed. SP: Autores Associados, 2002.

SCHABBACH, Letícia Maria; ROSA, Julia Gabriele Lima da. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Rev. Adm. Pública** 55 (6), Nov-Dec., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/mdmYgrSCkvPRnskGYQftPRw/>. Acesso em 02 mai. 2022.

SCHELBAUER, Analete Regina – **Idéias que não se realizam**. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

SCHMENGLER, Angélica Regina; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. As altas habilidades/superdotação no município de Agudo: aspectos a serem (re) pensados acerca de matrículas e do atendimento educacional. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340386012>. Acesso em 23 fev. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. – **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tertuliano Soares e; BRANDÃO, Mayita dos. Formação de professores e inclusão de pessoas com altas habilidades ou superdotação: um debate na educação profissional e tecnológica. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), vol.24, núm.2, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6257/625772431024/625772431024.pdf>. Acesso em 03 fev. 2024.

SILVA, Thiago da Silva; GELLER, Marlise. Altas habilidades ou superdotação em um instituto federal: dos anseios dos gestores à construção de formação continuada. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Dourados, v.30, e0096, p.1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dvgHvRfNMBC3pqM6sLQRm9G/>. Acesso em 12 fev. 2025.

SKINNER, Burrhus. **Walden II**: uma sociedade do futuro. Tradução brasileira de Raquel Moreno e Nelson Raul Saraiva. São Paulo: Herder, 1972.

SUSPENSA eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. **Superior Tribunal de Justiça – STF**. 01/12/2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>. Acesso em 16 set. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**: introdução a um programa de organização nacional. 4ª edição, São Paulo: Editora. Nacional. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

TOULOUSE, George; TARGOWLA, René. Prophylaxia mental. Resenhas e analyses. **Archivos Brasileiros de Higiene Mental**, Rio de Janeiro, anno I, n. 1, p. 166-181, 1925. Disponível em: <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/arquivos-brasileiros-de-higiene-mental-abhm/ano-1-numero-1-1925.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

TUNES, Elisabeth. **Por que falamos de inclusão?** Linhas Críticas. Brasília, V. 9, N. 16, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3087/2774>. Acesso em 12 ago. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais / - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/altashab1.pdf>. Acesso em 12 mai. 2024.

WANDERBROOCK JUNIOR, Durval. **A educação sob medida**:

os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45), Maringá: Eduem, 2009.

XAVIER, Lindolfo. Necessidades da pedagogia moderna. Tese n. 5. **1ª Conferência Nacional de Educação**. Curitiba, 1927. Organização de Maria José Franco Ferreira da Costa; Denilson Ribeiro Shena; Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília – INEP, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123679>. Acesso em 04 mar. 2019.



A intenção de investir de forma diferenciada na educação de pessoas consideradas “super-normaes” (Kaseff, 1931) ou “superdotadas” (Novaes, 1979), à guisa de se obter um retorno coletivo para a sociedade atravessou todo o século XX tornando-se, no século XXI, uma política de Estado. No momento atual, inserida no contexto da Educação Especial, tal proposta é denominada Programa de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica. Porém, pelo seu alcance e suas ressonâncias, o intento de privilegiar uma minoria considerada cognitivamente superior a qual, se imagina, traria um retorno coletivo para a sociedade, não seria uma aposta incerta?

Esta proposta secular de promover pessoas consideradas “elites culturais” (Pinto, 1933), “fermentos sociais” (Kehl, 1935) ou ainda “mentes extraordinárias” (Virgolim, 2007) com intenções de alcançar um progresso econômico e social para o país, esbarra em contradições sociais, não encontrando respaldo em uma sociedade assentada na lógica da apropriação individual, visto que a melhoria das condições de vida para todos é uma tarefa coletiva.

Sendo assim, não há como requerer ou determinar esforços pessoais visando um progresso coletivo, justamente porque tais desígnios dependem de fatores construídos a partir da forma como a sociedade se organiza para produzir e reproduzir a vida em nível pessoal, social, cultural, econômico ou profissional.

Outrossim, a oferta de um ensino de qualidade que possa promover oportunidades de desenvolvimento pleno a todos os estudantes deveria ser nossa mais profícua aposta e a principal bandeira de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.



UniFatecie
CENTRO UNIVERSITÁRIO


EduFatecie
EDITORA

+55 (44) 3045 9898
Rodovia BR 376, Km 102, nº 1.000
CEP 87.720-140 - Paranaval-PR
<https://editora-edufatecie.unifatecie.edu.br/>
edufatecie@fatecie.edu.br

ISBN: 978-65-5433-160-9

