


UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

ROSIMEIRE DOS SANTOS

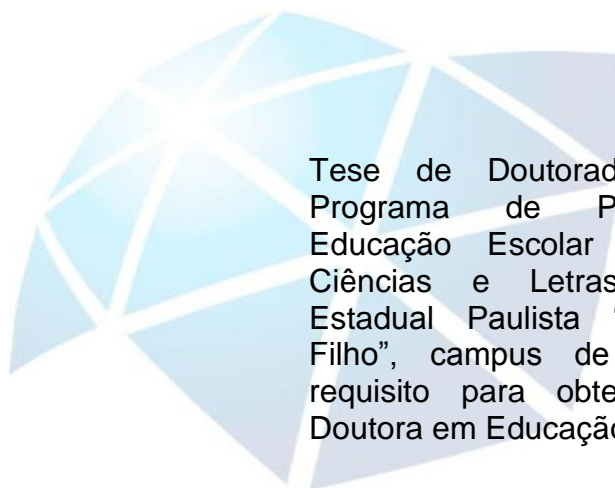
**RESULTADOS DA METODOLOGIA CEDET:** um estudo  
com estudantes egressos



**ARARAQUARA  
2016**

**ROSIMEIRE DOS SANTOS**

**RESULTADOS DA METODOLOGIA CEDET: um estudo  
com estudantes egressos**



Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientador:** Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo

**Coorientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Zenita Cunha Guenther

**ARARAQUARA – SP  
2016**

Santos, Rosimeire dos  
Resultados da Metodologia CEDET: um estudo com  
estudantes egressos / Rosimeire dos Santos - 2016  
224 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",  
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)  
Orientador: Leandro Osni Zaniolo  
Coorientador: Zenita Cunha Guenther

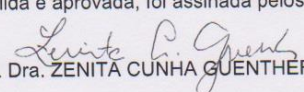
1. Educação de dotados e talentosos. 2. Identificação  
e intervenção pedagógica. 3. Avaliação de metodologia.  
4. Educação Especial. 5. Atendimento Educacional  
Especializado. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).




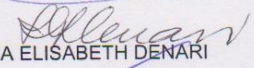
**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE ROSIMEIRE DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS.**

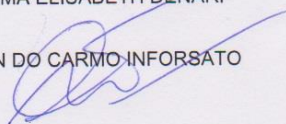
Aos 05 dias do mês de agosto do ano de 2016, às 10:00 horas, no(a) Anfiteatro C, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ZENITA CUNHA GUENTHER do(a) Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento / Universidade Federal de Lavras, Profa. Dra. MARIA DE ÁFRICA BORGES DEL ROSAL do(a) Universidad de La Laguna, Prof. Dr. SEBASTIÃO DE SOUZA LEMES do(a) Departamento de Ciências da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Profa. Dra. FÁTIMA ELISABETH DENARI do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, Prof. Dr. EDSON DO CARMO INFORSATO do(a) Departamento de Didática / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de ROSIMEIRE DOS SANTOS, intitulada **DUAS DÉCADAS DE INVESTIGAÇÃO EM DOTAÇÃO E TALENTO DO CENTRO PARA DESENVOLVER POTENCIAL E TALENTO - CEDET: resultados da intervenção educativa**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

  
Profa. Dra. ZENITA CUNHA GUENTHER

Profa. Dra. MARIA DE ÁFRICA BORGES DEL ROSAL

  
Prof. Dr. SEBASTIÃO DE SOUZA LEMES

  
Profa. Dra. FÁTIMA ELISABETH DENARI

  
Prof. Dr. EDSON DO CARMO INFORSATO

## ROSIMEIRE DOS SANTOS

### RESULTADOS DA METODOLOGIA CEDET: um estudo com estudantes egressos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientador:** Dr. Leandro Osni Zaniolo

Coorientadora: Dra. Zenita Cunha Guenther

Data da defesa: 05/08/2016

#### MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Presidente e Coorientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Zenita cunha Guenther  
Universidade Federal de Lavras/MG

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de África Borges del Rosal  
Universidade De La Laguna - Espanha

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/FCLAR

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup> Dra. Fátima Elisabeth Denari  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/FCLAR

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras / Campus de Araraquara

*Dedico esta pesquisa às três pessoas que iluminam a minha vida pelas suas presenças: à minha mãe, **Líndinalva Ferreira Leonardí**, minha estrela **Dalva**, pelo exemplo de mulher, de amiga, pela dedicação aos filhos, pelo apoio em todos os momentos alegres, difíceis e desafiantes da minha vida. E aos meus filhos, **Allan e Rennan**, pelo cuidado, carinho e fortaleza.*

*“A te che seí semplicemente seí sostanza dei giorní mieí, sostanza dei sogní mieí!”*

*Jovanottí, álbum Safari, 2008.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, por me dar nova chance de estar aqui, por ser presente em minha caminhada, mesmo quando as “dificuldades e provações” não me deixaram vê-lo.

Minha gratidão às várias pessoas que cruzaram o meu caminho durante a realização desta pesquisa. Cada qual à sua maneira deixou ao lado das minhas as suas pegadas, profundas ou tênues, sucessivas ou espaçadas, todas compuseram o alicerce que sustentou a concretização desta pesquisa, que não se restringiu apenas a um projeto de pesquisa, mas foi também, um projeto de crescimento pessoal e profissional.

Agradeço imensamente a todos!

E muito particularmente:

Ao meu orientador Professor Doutor Leandro Osni Zaniolo, pela oportunidade, ensinamentos, carinho, respeito e amizade. Minha mais profunda admiração.

À minha Coorientadora, Professora Doutora Zenita Cunha Guenther, pela acolhida, pelos dias e noites de orientação, pela sua dedicação, rigor científico e metodológico e encorajamento permanente. Almejo que este trabalho possa constituir em uma justa homenagem à sua probidade científica e humanista.

À Banca de Qualificação, aos Doutores Sebastião de Souza Leme, África Borges, pelo cuidado na avaliação, pelas valorosas contribuições.

À Banca de Defesa, aos Doutores África Borges, Sebastião de Souza Leme, Edson Carmo Inforsato, Fátima Elisabeth Denari, pela disponibilidade. É um privilégio contar com as suas observações e análises, que contribuíram proficuamente para este estudo.

À minha amiga, irmã, Stelamary A. Despincieri Laham por todo apoio, companheirismo, pelas horas de estudos e de estrada, pela paciência e escuta atenta, pela dedicação, pelo incentivo, sempre repletos de amor e generosidade.

Aos ex-estudantes do CEDET de Lavras/MG por contribuir com essa pesquisa, dedicando seu tempo e pela prontidão com que responderam todas as nossas solicitações. Muito agradecida, sem eles esta investigação não seria concretizada.

Às coordenadoras do CEDETs, em Lavras/MG: Professora Giovanna; e em Assis/SP, Professora Vanda Eda, pelo companheirismo, entusiasmo e dedicação no acompanhamento das ações realizadas pelo Centro e pelo apoio a esse trabalho.

À Secretaria Municipal da Educação de Assis, pela autorização do afastamento, pelo incentivo e facilidades ao nível profissional, valorizando e apoiando minha pesquisa.

A todos os meus colegas do Departamento de Educação Especial de Assis e da SME (Secretaria Municipal de Educação) pelo companheirismo, especialmente às professoras: Gislaine Aparecida Marinelli Silva, Viviane Aparecida Del Massa Martins, Kátia Andrade Inez Silva, Maria Cecília Torquete Bazote, Andrea Zollner Piovezani Teixeira e Luciani Stela Franco Gambale.

Às estimadas professoras Ester Toshiko Dói e Thais Nascimento do Vale pela disponibilidade na tradução dos textos.

Quero também agradecer à minha família, Mamma, Giovanni, Teka, Guedes, Isabela, Guilherme, pelo apoio emocional que demonstraram ao longo deste período. E aos meus filhos, Allan e Rennan, pela paciência e por todos os momentos que ficaram privados da minha companhia e dedicação.

Por fim, mas não menos importante, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, aos funcionários da seção de pós-graduação, aos meus queridos amigos de curso, Renan, Rejane que tornaram cada dia dessa trajetória, estimulante, agradável, alegre e afável.

A todos o meu incondicional e eterno agradecimento!



### *HORIZONTE*

*O mar anterior a nós, teus medos  
Tinham coral e praias e arvoredos.  
Desvendadas a noite e a cerração,  
As tormentas passadas e os mistérios,  
Abria em flor o Longe, e o Sul sidério  
'Splendia sobre as naus de iniciação.  
Linha severa da longínqua costa -  
Quando a nau se aproxima ergue-se a encosta  
Em árvores onde o Longe nada tinha;  
Mais perto, abre-se a terra em sons e cores:  
E, no desembarcar, há aves, flores.  
Onde era só, de longe, a abstrata linha  
O sonho é ver as formas invisíveis  
Da distância imprecisa, e, com sensíveis  
Movimentos da esperança e da vontade,  
Buscar na linha fria do horizonte  
A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte -  
Os beijos merecidos da Verdade.*

*Fernando Pessoa. MENSAGEM, p.16.*

## RESUMO

A Educação para estudantes com dotação e talento vem sendo discutida em diversas pesquisas, em sua maioria, no campo da Psicologia e da Pedagogia, voltadas principalmente para a legislação, para definições de terminologia e para a identificação e intervenção pedagógica. Mesmo com essa evolução, são poucas as pesquisas no âmbito de avaliação de programas, e observa-se que esse conhecimento não tem atingido o seu objetivo primordial, que é chegar às escolas. No entanto, existe no Brasil a metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento – CEDET, que oferece construtos bem definidos para identificação, bases teóricas validadas por procedimentos científicos, trabalho em corresponsabilidade com os sistemas de ensino, percentual significativo de estudantes em intervenção educativa. Diante dessa constatação, a presente pesquisa objetivou verificar os resultados da metodologia do CEDET. A hipótese do estudo foi a de que a intervenção educativa do CEDET auxilia no desenvolvimento das potencialidades desses estudantes. A metodologia utilizada foi a descritivo-analítica, com uso de análise documental e questionários. Teve como participantes dezoito estudantes egressos do Centro. Adotou-se para a análise a perspectiva humanista, e a análise de conteúdo pela estratégia de *porção de sentidos*. Os resultados evidenciam a existência de conhecimentos teóricos factível para a identificação e a intervenção educativa aos estudantes com dotação e talento; a distância entre os preceitos contidos nos documentos legais e como esse processo é organizado no cotidiano das escolas; a importância da inserção de conhecimentos teóricos e práticos na formação docente. Conclui-se que o Centro para Desenvolver Potencial e Talento alcança sua finalidade na promoção do desenvolvimento das potencialidades de seus estudantes proporcionando a ampliação de visão de mundo, a interação e convivência com o outro e um elevado autoconceito acadêmico, físico e social. Espera-se que as discussões aqui propostas possam colaborar com a ampliação de conhecimentos na área, e principalmente indicar alternativas viáveis para a educação dos mais capazes.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação de dotados e talentosos. Identificação e intervenção pedagógica. Avaliação de metodologia.

## **ABSTRACT**

Education for students with giftedness and talent has been discussed in several studies, mostly in the field of Psychology and Pedagogy, focused mainly on the legislation, for terminology and definitions for identifying and pedagogical intervention. Even with this development, there is little research in the evaluation of programs, and it is observed that this knowledge has not achieved its primary goal, which is to reach the schools. However, there is in Brazil, Paths to Develop Potential and Talent – CEDET methodology; which offers well-defined constructs for identification, theoretical bases validated by scientific procedures, work in corresponsibility with the educational systems, a significant percentage of students in educational intervention. Due to this, the present study aimed to verify the results of CEDET methodology. The study hypothesis was that CEDET educational intervention assists in developing the potential of these students. The methodology used was descriptive-analytic, using document analysis and questionnaires. It was attended by eighteen graduate students of the Center. It was adopted the humanistic perspective as theoretical basis, and the content analysis by piece of meanings strategy. The results evidenced the existence of feasible theoretical knowledge for the identification and educational intervention for students with giftedness and talent; the distance between the precepts contained in the legal documents and how this process is organized in schools routine; the importance of integrating theoretical and practical knowledge in teacher formation. It concludes that the Center for Developing Potential and Talent achieves its purpose in promoting the development of the potential of its students by providing the expansion of worldview, interaction and acquaintanceship, and a high academic self-concept, physical and social. It is expected that the proposed discussions can collaborate with the expansion of the knowledge in the area and, mainly, indicate viable alternatives for the education of more capable person.

**KEYWORDS:** Gifted and talented Education. Identification and pedagogical intervention. Assessment of Methodology.

## RESUMEN

La educación de los estudiantes con la dotación y talento se ha discutido en varios estudios, sobre todo en el campo de la Psicología y Pedagogía, centrado principalmente en la legislación, de terminología y definiciones para la identificación y la intervención pedagógica. Incluso con este desarrollo, hay poca investigación dentro de los programas de evaluación, y se observa que este conocimiento no ha conseguido su objetivo principal, que es llegar a las escuelas. Sin embargo, existe en la metodología Brasil Caminos para desarrollar el potencial y el talento - CEDET ofreciendo construcciones bien definidos para identificar, bases teóricas validados por procedimientos científicos, que trabajan en corresponsabilidad con los sistemas de educación, un porcentaje significativo de los estudiantes en la intervención educativa. Teniendo en cuenta esta conclusión, el presente estudio tiene por objetivo verificar los resultados de la metodología CEDET. La hipótesis del estudio fue que la intervención asistencias CEDET educativas en el desarrollo del potencial de estos estudiantes. La metodología utilizada fue de tipo descriptivo-analítico, utilizando el análisis de documentos y cuestionarios. A ella asistieron dieciocho graduados de los centros de estudiantes. Fue adoptado para el análisis perspectiva humanista y análisis de contenido a modo de servir a la estrategia. Los resultados muestran la existencia de conocimientos teóricos factible para la identificación e intervención educativa para los estudiantes con la dotación y talento; la distancia entre los preceptos contenidos en los documentos legales y cómo este proceso se organiza en las escuelas de educación primaria; la importancia de integrar el conocimiento teórico y práctico en la formación docente. Llegamos a la conclusión de que el Centro para el Desarrollo de Potencial y Talento logra su propósito de promover el desarrollo del potencial de sus estudiantes, proporcionando la expansión de la visión del mundo, la interacción y la convivencia con los demás y un alto auto concepto académico, físico y social. Se espera que las discusiones propuestas aquí puedan colaborar con la expansión del conocimiento en el área, principalmente indicar alternativas viables para la educación de los más capaces.

**PALABRAS-CLAVES:** Educación de Dotados y Talentosos, Identificación e Intervención Pedagógica, Evaluación de Metodología.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de <i>Inteligências Múltiplas</i> de Gardner .....	47
Figura 2 - Diagrama da Teoria dos Três Anéis de Renzulli .....	48
Figura 3 - Estrutura do Modelo Diferencial de <i>Dotação e Talento</i> .....	52
Figura 4 - DMGT: Dotação - Capacidade Natural .....	53
Figura 5 - DMGT: Talento – Competências(T).....	54
Figura 6 - DMGT - Processo Desenvolvidor (D).....	54
Figura 7 - Os Suportes Biológicos do DMGT .....	56
Figura 8 - População na Educação Básica e em Atendimento Educacional Especializado. ....	75
Figura 9 - Quadro apresentado por Guenther (2013) Alunos em intervenção educativa.....	77

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE/MEC).....	64
Quadro 2 - Síntese das Normativas Oficiais Referentes aos mais Capazes .....	72
Quadro 3 - Temas Abordados nos Seminários Nacionais de Formação da SEESP/MEC .....	78
Quadro 4 - Análise Documental.....	97
Quadro 5 - Validação Questionário.....	99
Quadro 6 - Metodologia do CEDET .....	117
Quadro 7 - 1ª Identificação do CEDET – Assis: Escolas Municipais .....	132
Quadro 8 - 1ª Identificação do CEDET - Assis: Escolas Estaduais .....	133
Quadro 9 - CEDET/Assis - Quadro Geral Escolas Municipais.....	135
Quadro 10 - CEDET/Assis - quadro Geral Escolas Estaduais.....	137
Quadro 11 - Identificação dos Estudantes Participantes da Pesquisa.....	142
Quadro 12 – Tabulação .....	153
Quadro 13 - Síntese Geral Categorias.....	154
Quadro 14 - Interpretação Teste Pearson .....	156

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Temáticas Abordadas no Programa Formação de Gestores e Educadores, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Polo de Ourinhos - SP..81	
Gráfico 2 - Número de Estudantes Identificados .....	86
Gráfico 3 - Nível de abordagem para a avaliação.....	93
Gráfico 4 - Enfoque paradigmático para a investigação .....	96
Gráfico 5- Amostra do Estudo.....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura do questionário.....	100
Tabela 2 - Categorias e Subcategorias de Análise .....	145
Tabela 3- Porção de sentidos - P1 .....	152
Tabela 4- Frequência Observada, Frequência Esperada e Estatística Quadrática.....	157
Tabela 5 - Síntese dos Resultados correlação entre as categorias.....	158
Tabela 6 - Unidades-ideias dimensões da personalidade.....	159



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.2. Revisão da Literatura: alguns apontamentos .....	19
1.3. Conceito de <i>Dotação e Talento</i> .....	25
1.4. Método .....	30
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DA CONCEPÇÃO UNITÁRIA DE INTELIGÊNCIA À COMPREENSÃO DA COMPLEXIDADE DA CAPACIDADE HUMANA.. .....</b>	<b>33</b>
2.1. Tendências Atuais: teorias sobre a capacidade humana .....	35
2.2. Capacidade humana: alguns Modelos Explicativos .....	43
2.2.1. Modelo Triárquico de Sternberg.....	44
2.2.2. As Inteligências Múltiplas de Gardner.....	45
2.2.3. Modelo dos Três Anéis de Renzulli.....	48
2.2.4. Modelo Diferencial de <i>Dotação e Talento</i> de Gagné.....	51
<b>3. POLÍTICAS DE PROVISÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS DOTADOS E TALENTOS .62</b>	<b>62</b>
3.1. Políticas Educacionais para os mais Capazes.....	62
3.2. Programa de Formação de Gestores e Educadores.....	78
<b>4. MÉTODO: OS CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>89</b>
4.1. Planificação do processo de investigação.....	90
4.2. Definição do problema .....	92
4.3. Hipótese .....	92
4.4. Objetivos da Pesquisa .....	93

4.5.	A delimitação do universo de pesquisa .....	94
4.6.	O enfoque qualitativo .....	95
4.7.	Procedimentos metodológicos .....	96
4.7.3.	Participantes .....	101
4.8.	Organização e modelo de análise dos dados .....	103
<b>5.</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>105</b>
5.1.	Metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento - CEDET .....	108
5.1.1.	Processo de Identificação e Reconhecimento do Potencial	109
5.1.2.	Intervenção Educativa no CEDET .....	118
5.2.	Uma experiência paulista: o CEDET de Assis .....	122
5.2.2.	Conquistas com a Implantação do Centro .....	128
5.2.3.	Desafios a Enfrentar .....	130
5.2.4.	Processo de Identificação do CEDET - Assis .....	131
5.2.5.	Intervenção Educativa CEDET - Assis.....	138
5.3.	Trabalho Educativo do CEDET: verbalizações dos Estudantes....	141
5.4.	O Perfil dos Participantes da Pesquisa .....	142
5.5.	Análise das Questões .....	144
5.6.	Categoria de Análise.....	145
5.7.	Análise das Unidades-ideias: Dimensões básicas da personalidade	163
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>177</b>
<b>7.</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>195</b>

7.1.	Anexo A – Guia de identificação para Observação em Sala de Aula.	195
7.2.	Anexo B – Guia de identificação ( 2012-2013).....	197

**8. APÊNDICES.....199**

8.1.	Apêndice A – Solicitação de Autorização para a Pesquisa .....	199
8.2.	Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Pesquisa com os Gestores .....	200
8.3.	Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: pesquisa com os estudantes .....	202
8.4.	Apêndice D – Questionário 1 .....	204
8.5.	Apêndice E – Questionário 2.....	208

## 1. INTRODUÇÃO

*Diego não conhecia o mar. O seu pai, Santiago Kavadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai, enfim, alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Me ajuda a olhar!*

GALEANO, E. 1997.

### 1.1. Apresentação e Justificativa

Esta pesquisa nasce das inquietações e das indagações advindas da trajetória profissional da pesquisadora, que se intensificaram a partir da atuação como supervisora de ensino, responsável pelo Departamento de Educação Especial de um município do interior paulista, como coordenadora técnica pedagógica de uma universidade privada e como orientadora de disciplina do curso de Pedagogia da Unesp/Univesp. Busca ampliar as reflexões realizadas na pesquisa de Mestrado que identificou as similaridades e diferenciação entre as orientações legais para o atendimento aos estudantes com capacidade elevada e a metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento – CEDET (Guenther, 2011).

É a partir dessa experiência e dessa vivência em diferentes contextos educativos e formativos que a pesquisadora tem observado o distanciamento existente entre o que é recomendado e a educação realmente praticada na educação dos estudantes com capacidade elevada.

A discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações realizadas para o atendimento a esses estudantes, perpassa pelo entendimento de que a escola é reconhecida como um espaço organizado para promover o desenvolvimento e estimular o potencial de todas as crianças e jovens. Do ponto de vista educativo, a escola enfrenta o desafio de reconhecer e trabalhar as diferenças, buscando a equiparação de oportunidades e a qualidade nos serviços oferecidos a todos os estudantes.

Porém, para o estudante *dotado* e *talentoso*, essa é uma questão problemática, pois, na maioria das vezes, esses estudantes permanecem invisíveis e esquecidos, tanto no que diz respeito a sua identificação, quanto à intervenção pedagógica de que necessitam. Assim sendo, esses estudantes não usufruem o direito de desenvolverem todas as potencialidades que possuem e, conseqüentemente, o país deixa de colher os frutos desse potencial humano.

Outros problemas manifestam-se nesse campo, a começar por alguns fatores responsáveis por essa falta de atenção específica. Entre eles, é possível destacar os falsos conceitos e crenças referentes ao assunto, que, mesmo com o avanço de estudos sobre a capacidade humana, ainda prevalecem no imaginário de profissionais e da população em geral: a ideia de que o estudante *dotado* e *talentoso* aprende sozinho, que não precisa de auxílio, que deva ter excelência em todos os domínios de capacidade, ou ainda que esse tipo de estudante não exista em número suficiente na escola, para merecer atenção.

A educação de crianças e jovens com dotação e talento está posta para a sociedade brasileira. E ela somente poderá se efetivar através de esforços conjugados; por intermédio do entrelaçamento da Educação Regular com a Educação Especial, em suas dimensões relacionadas às políticas educacionais, a formação docente e da prática pedagógica especializada.

Aqui se mostra um ponto relevante para a discussão: o entrelaçamento pensado como um conjunto de ações ou motivos enlaçados. Partindo dessa consideração, as políticas educacionais voltadas a esse público deveriam estar entrelaçadas com a formação docente e, conseqüentemente, com a prática pedagógica.

O Brasil encontra-se entre uns poucos países, quando se trata de respaldo legal, que apresenta um avanço considerável, pois reconhece esse alunado como público alvo da Educação Especial. No entanto, somente o reconhecimento desse alunado não trouxe o respaldo necessário aos sistemas de ensino, a fim de que seus direitos fossem realmente efetivados.

Autores como J. Gallagher & S.Gallagher (1994) apontam que existe muita dificuldade em aceitar e fomentar serviços adequados voltados às necessidades e potencialidades desses estudantes, e que as medidas cabíveis também se revelam condicionadas à sensibilidade política para a temática.

Outro viés do entrelaçamento, a formação docente, pode ser pensado a partir da provocação feita na narrativa de Moura e Castro (2013), escritor e jornalista brasileiro, que iniciou a sessão solene *Inspirando Vidas Jovens*, no IX Encontro Internacional de Educadores do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento - CEDET, intitulado “Os Diamantes descartados” fazendo referência aos países evoluídos, assinala que esses se saem bem, pois, operam a “economia do conhecimento”; segundo ele, essa “nova economia” depende de matéria-prima e sua riqueza mais preciosa são os cérebros bem “lapidados”. Entretanto o Brasil joga no “lixo” sua fonte mais preciosa, sua matéria prima. Fazendo uma analogia o autor provoca destacando “imaginem uma empresa cuja especialidade é receber cristais para lapidar. Quando aparece um diamante no meio, como não sabe lapidá-lo, ela o joga fora. Essa empresa existe? Infelizmente, existe. O seu nome: escola”<sup>1</sup>.

Essa provocação traz à tona a dificuldade de se reconhecer os sinais de capacidade elevada e da problemática da formação docente para essa área. Essas inquietações e indagações estão presentes na trajetória docente da pesquisadora. O contato com a temática relacionada às políticas educacionais para atendimento ao público alvo da Educação Especial intensificou-se a partir de sua atuação como Supervisora de Ensino, responsável pelo Departamento de Educação Especial do Município de Assis – SP, e como Orientadora de Disciplina do Curso de Pedagogia da UNESP - UNIVESP - Polo da UNESP - Campus de Assis.

---

<sup>1</sup> Cláudio Moura e Castro, Palestra Diamantes Descartados. Sessão Solene IX Encontro de Educadores CEDET/ASPAT, 2013, Lavras/MG

Em relação aos debates ocorridos com os estudantes do curso de Pedagogia da UNESP – UNIVESP - Polo de Assis, principalmente durante o desenvolvimento do eixo Educação Inclusiva e Especial<sup>2</sup>, convém assinalar que os estudantes do referido curso eram todos professores atuantes na Educação Básica. Apesar disso, possuíam ideias associadas aos mitos, principalmente porque entendiam que o aluno *dotado* e *talentoso* caminha sozinho e não necessita de atenção especial. Essas ideias prevaleceram mesmo depois de serem advertidos de que essa é uma das responsabilidades dos sistemas de ensino, e que a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, conceitua a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas do ensino, e estabelece como público alvo os educandos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2008).

Até o ano de 2007, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação do Município de Assis, não havia nenhum trabalho voltado para a identificação e para o atendimento aos mais capazes. Com o propósito de atender ao posto na legislação, ou seja, identificar os estudantes com alta capacidade, iniciou-se um levantamento de programas que atendessem a esse alunado.

Nesse ínterim, a Secretaria de Educação de Assis foi procurada pela Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Assis, por intermédio do Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho, para conhecer um Centro Comunitário que vinha se destacando no oferecimento de educação aos dotados e talentosos: o Centro para Desenvolver Potencial e Talento – CEDET localizado em Lavras/MG. Esse Centro, com uma metodologia que leva o mesmo nome, Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento (Guenther, 2011), tem como um de seus pontos fortes o trabalho voltado à corresponsabilidade da escola e à valorização do papel do professor, que deve se comportar como um observador atento no processo de identificação. Esse aspecto importantíssimo acabou por despertar maior atenção do Município de Assis para essa metodologia.

---

<sup>2</sup> Santos, R. Laham, S.A.D e Santos, D.N. Pedagogia UNESP/UNIVESP – **Educação Inclusiva e Especial: O “Olhar” dos alunos**. In Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Por uma revolução no campo da formação de professores. Águas de Lindóia-SP, 2014

Assim, em 2009, por iniciativa da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Assis, nasce o Centro para Desenvolver Potencial e Talento – CEDET – Assis, em parceria com o Município de Assis e com a Diretoria Regional de Ensino de Assis, inspirado na experiência bem sucedida do CEDET de Lavras<sup>3</sup> - MG.

Nesse caminhar, o CEDET tornou-se referência na região, sendo visitado por outros municípios, por pesquisadores, por estudantes e por famílias interessadas. No entanto, o trabalho do Centro, amparado pela legislação no que se refere ao direito de Atendimento Educacional Especializado a esses estudantes, não segue a mesma direção, quando se trata das recomendações referentes à identificação e à intervenção educativa. A respeito das orientações legais, a metodologia do CEDET pode ser considerada *fora da lei*, pois as orientações oficiais respaldam-se em conceitos e bases teóricas diferentes das adotadas pelo CEDET.

No entanto, a pesquisa de Mestrado<sup>4</sup>, que teve os gestores escolares como participantes, revelou que as orientações legais não chegam às escolas. Na análise dos dados obtidos nessa pesquisa, os gestores pontuaram que existe dificuldade para compreender os conceitos adotados pela Legislação: Altas Habilidades / Superdotação. As orientações oficiais não deixam claro como identificar e como atender esses estudantes. Na concepção desses gestores, a ação de identificação restringe-se a uma visão fragmentada do processo, pois a escola reconhece e valoriza apenas o talento acadêmico, que é mensurado por meio de provas e avaliações. Entretanto, mesmo que a escola reconheça a existência de outros domínios de capacidade, não conseguem identificar formas de captar esses indicadores.

Em face dessa realidade, é possível afirmar que, apesar da vasta legislação e orientações para que os sistemas de ensino atendam esse público alvo, isso não acontece.

Outra evidência relevante que o estudo apontou é que proporcionar atendimento especializado a crianças e jovens com *dotação* e *talento* em Centro de

---

<sup>3</sup> Rondini, C.A. e Santos, R. **Educação para Dotados e Talentosos: O Projeto CEDET Assis/SP.** Disponível em: <http://www.assis.unesp.br/#!/departamentos/psicologia--experimental-e-do-trabalho-da-margem-ao-rio/>

<sup>4</sup> Pesquisa: O Atendimento às crianças e jovens com Dotação e Talento: a experiência do CEDET de Assis. Santos, R. Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara. CAAE: 35608014.10000.5400 Parecer nº: 946.523.



Atendimento Especializado é possível, pois existe base científica comprovada pela metodologia denominada Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento - CEDET, revelando que se faz necessário rever as orientações legais referentes à educação de dotados e talentosos. Para tanto, é preciso uma posição comprometida com o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e a promoção do envolvimento da comunidade.

Assim, a pesquisa no âmbito do Mestrado validou a falta de entrelaçamento das orientações legais com a formação docente e a prática pedagógica, apontando a metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento como base teórica clara e coerente na identificação e na intervenção educativa a esse público. Este resultado provocou novas indagações e reflexões, impulsionando a continuidade da pesquisa, indicando a necessidade de avaliar as medidas educativas de apoio ao desenvolvimento dos estudantes com dotação e talento realizadas pelo CEDET, especificamente em seus resultados acima e além da satisfação geral de famílias, educandos e educadores.

É aqui que esta tese encontra seu verdadeiro motivo: investigar quais os efeitos da ação educativa proposta pelo CEDET no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com dotação e talento.

## **1.2. Revisão da Literatura: alguns apontamentos**

A intervenção educativa voltada para crianças e jovens *dotados* e *talentosos* está estreitamente ligada à relação existente entre conhecimento científico e prática pedagógica. No Brasil, essa produção científica, segundo autores como Alencar (2006); Fleith e Alencar (2007); Fleith *et al* (2010); Guenther (2011), tem aumentado, fruto de estudos realizados em universidades, notavelmente em dissertações e teses, refletindo uma maior consciência de que o potencial humano superior pode constituir um dos recursos naturais significativos para o desenvolvimento da sociedade.

Não obstante, o crescimento do número de pesquisas e publicações na área, o aumento de eventos científicos como Congressos e Seminários com essa

temática, e o aporte da legislação brasileira, ainda são evidentes as dificuldades para identificação e atendimento dessa população. Uma revisão bibliográfica, com o objetivo de descrever e comparar a produção científica em Portugal e no Brasil aponta que as iniciativas para atendimento de alunos com alta capacidade são frágeis e descontínuas (Fleith, Almeida, Alencar, & Miranda, 2010). Em sua maioria, essas iniciativas estão voltadas para medidas legais e ligadas à identificação e um percentual pequeno destinado à avaliação dos programas.

Posteriormente, Miranda *et al* (2012) realizaram estudo de revisão sobre a temática no Brasil. Descreveram que, de um modo geral, distribuem-se em:

[...] “estado da arte, enquadramento legal/ medidas legislativas” (41.7%). Este elevado número retrata o momento atual de intensa publicação de livros e coletâneas, artigos e mesmo algumas teses, voltados para discutir e divulgar a inclusão de alunos especiais no ensino regular, ou estudos propondo políticas públicas e avaliando programas oficialmente instalados. Os estudos sobre as “percepções, crenças dos pais, professores e sociedade” totalizam 18.1%, havendo uma taxa muito próxima de publicações na área das medidas educativas (17.6%) e em menor percentual os estudos voltados para sinalização, identificação e avaliação (10,6%). Nestes dois últimos grupos de publicações, verifica-se por um lado às publicações para divulgação e orientação sobre a teoria e metodologias de Renzulli, com base em atividades de enriquecimento, adotadas pelos órgãos oficiais (MEC, SEESP), e, por outro, os estudos e publicações sobre a metodologia desenvolvida pelo CEDET. (Miranda, Guenther, Almeida e Freitas, 2012, p.85) <sup>5</sup>.

Outra problemática assinalada diz respeito à terminologia usada no Brasil: Altas Habilidades / Superdotação. Essas terminologias são utilizadas como sinônimos ou sem diferenciação conceitual. Guenther e Rondini (2012) relatam que alguns trabalhos reportam-se aos posicionamentos pessoais de seus autores sobre os conceitos e modelos teóricos, o que, às vezes, mais complica do que promove a investigação, a identificação e a organização de práticas educativas.

Ainda nessa lógica, nas discussões em audiência pública na Comissão de Educação<sup>6</sup>, representante do Conselho Brasileiro para Superdotação, especialistas e representantes do Poder Público debateram sobre os desafios e as políticas educacionais para os alunos com altas capacidades, apresentando os dados do

---

<sup>5</sup>Revista Amazônica. Ano 5, Vol. X, nº 3 , pág. 79-94, Jul.- Dez 2012 (Extra).

<sup>6</sup> Audiência ocorrida em 7 de maio de 2013. Câmara Legislativa Federal. Fonte Câmara.

Censo Escolar - 2012, que revelam existir cerca de onze mil estudantes com capacidade elevada matriculados na Educação Básica. Segundo a representante do Conselho Brasileiro para Superdotação - CONBRASD, esse número pode ser bem maior, tendo em vista que esses estudantes permanecem invisíveis, pouco perceptíveis e sem acesso aos serviços educacionais especializados.

Na referida Comissão (Brasília, 2013), pesquisadores da área <sup>7</sup>, ao debater a Política de Educação Especial aos estudantes com *dotação* e *talento*, chamaram a atenção para a carência de recursos financeiros, de estrutura adequada e de professores capacitados para atender esses estudantes. Outro fator considerado importante foram os limites das Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento aos diferentes domínios de capacidades desse alunado.

Na audiência, Guenther destacou a falta de fundamentação conceitual e a problemática ligada aos referenciais postos nos documentos legais, indicando, para a educação dos mais capazes, o desenvolvimento de atividades de altas habilidades e atividades de superdotação, definições essas baseadas em ideologia e não em ciência.

Para ir além das questões apontadas na audiência pública<sup>8</sup>, buscou-se verificar as publicações da área no período de 2008 a 2013, nas bases de dados, *SciELO*, *Lilacs*, *Pepsico* e *Indexpsi*, onde foram encontrados 23 artigos que versavam sobre programas nessa temática. Dentre eles, podemos citar o do Instituto Sternberg, no Rio de Janeiro; o do Programa de Incentivo ao Talento – PIT, ligado à Universidade de Santa Maria – RS; e algumas considerações referentes à formação de professores no Núcleo de Altas Habilidades / Superdotação, em Brasília. Tais estudos tratavam apenas da descrição do programa, da identificação, da intervenção, da legislação, mas não tratavam da avaliação dos resultados, ou seja, da avaliação do que efetivamente aconteceu no programa.

Buscando estudos na literatura internacional no âmbito de avaliação, os programas de enriquecimento surgem em maior medida. No entanto, a avaliação da eficácia desses programas apresenta algumas disparidades e dificuldades,

---

<sup>7</sup> Dra. Denise de Souza Fleith, Dra. Renata Rodrigues Maia-Pinto, Vera Lucia Palmeira e Dra. Zenita Cunha Guenther.

<sup>8</sup> Audiência ocorrida em 7 de maio de 2013. Câmara Legislativa Federal. Fonte Câmara.

principalmente, por comparar estudos que avaliam diferentes variáveis e que utilizam diferentes procedimentos.

Uma dessas investigações foi realizada por Mönks & Van Boxtel (1988), que, em relação ao modelo de enriquecimento Três Anéis, de Renzulli (1978), teceram críticas a sua natureza estática e por não considerar, de forma explícita, os processos de interação social, itens avaliados por esses pesquisadores como fundamentais ao desenvolvimento, principalmente na adolescência.

Os resultados dessas investigações e revisões impulsionaram Renzulli a incluir em seu modelo de enriquecimento uma nova dimensão, abarcando outros fatores (Renzulli, 2005; Renzulli, 2003).

Em relação à importância de estudos de avaliação de programa, Van Tassel-Baska (2006) assinala a necessidade de avaliações que contemplem variáveis mais qualitativas e relacionadas com a satisfação decorrente da participação nos programas, e de ações para a promoção do desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Outros estudos de revisão e de avaliação de programas revelam que os estudantes com alta capacidade são aprendizes independentes, persistentes, motivados; com elevado sentido de justiça, altruísmo, idealismo, humor, intensidade emocional, perfeccionismo; com elevado nível de energia, perseverança, compromisso, sensibilidade estética e autocontrole (Alencar, 1988; VanTassel-Baska, 1989; Silverman, 1993; Virgolin, 2007; Fleith, 2007).

Em se tratando de estudo de grande abrangência, o de Freeman (2002) investigou o conhecimento e a compreensão da temática em diferentes partes do mundo. A autora relata que embora não existam programas para *dotados* e *talentosos* na Escandinávia e no Japão, por exemplo, a realização de crianças brilhantes é, muitas vezes, superior à realização de crianças brilhantes em países que dispõem de tais programas. Relata ainda que na China, promove-se enriquecimento não seletivo generalizado, via *Children's Palaces*, em que os resultados parecem atender ao desenvolvimento das potencialidades das crianças. Na Nova Zelândia e em Israel, os programas são oferecidos, muitas vezes, através da autosseleção. Na Alemanha, os programas são financiados em parte pelo governo e em parte pela iniciativa privada, valorizando-se competições com

premiações aos que se destacam. Nos Estados Unidos da América, a maioria dos programas realiza seleção de jovens para o *Summer-schools* e para os *pulls out*, sobre a recomendação de professores e resultados de testes.

Ainda sobre os estudos de avaliação, a autora constatou que algumas das maiores e mais influentes instituições americanas foram fundadas na compreensão psicológica das capacidades humanas focadas na concepção de que capacidades são vistas como suficientemente mensuráveis, utilizando, desse modo, pontos de corte para a seleção. Na América do Sul, especificamente no Brasil, destacam-se dois programas: o Centro de Desenvolvimento de Talento - CEDET, em Lavras - MG, e o Instituto Rogério Sternberg, no Rio de Janeiro. (FREEMAN, 2002).

Freeman (2002), ao tecer as perspectivas para a área, evidencia que o relatório final do estudo não incluiu todas as atividades para *dotados* e *talentosos* no mundo, mas pretendeu sintetizar os melhores e mais interessantes esquemas, sem desconsiderar que novas ideias emergem na educação para o potencial de alto nível. Conclui indicando que, sem uma política para a prestação de alto nível, inevitavelmente, haverá falta de desenvolvimento, e que a perspectiva de muitos países está definida para a cooperação. Embora o processo seja lento, a autora considera-o positivo, pois sugere a criação de uma rede de modelos e centros de excelência em todo o mundo, tendo em conta ideias e experiências do mundo inteiro. Acrescenta que a finalidade não era apenas a de apresentar os programas, mas de incentivar a colaboração internacional, a fim de alcançar provisão real para as crianças com potencial elevado.

Um estudo mais recente de Freeman, Raffan e Warwick (2010), com a finalidade de produzir informações sobre a investigação e as ideias que estão sendo implantadas, úteis e passíveis de troca entre as nações, contou com a participação de países da Europa Ocidental, América do Norte e Austrália representando 65% dos participantes; da Europa Oriental, incluindo os Estados Bálticos, 10%; Oriente Médio e América do Sul (participação do CEDET) 7%; extremo oriente 4%; e África, 2%.

O relatório *Worldwide provision to develop gifts and talents - An international survey*<sup>9</sup> aponta que as teorias e os modelos mais influentes que afetam a prática internacional em sala de aula são: Spearman (1904, Inglaterra), com a definição do Fator G, concebido como inteligência geral; Vygotsky (1978, Rússia), que promove a criança como um agente ativo, desenvolvendo o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*; Gardner (1983, EUA), com seu conceito de *inteligências múltiplas*; Renzulli (2000, EUA), com um olhar para o comportamento acima da média e comprometimento com a tarefa e a criatividade; Gagné (1999, Canadá), com seu modelo que apresenta aptidão, capacidade natural da criança, como distinto do que ele chama de *talento*, o que para ele pode ser sistematicamente desenvolvido a partir da *dotação*; e Sternberg (2001, EUA), com uma teoria que ele chama de inteligência do sucesso.

Em relação à terminologia utilizada, revelou que três quartos dos participantes usam o termo *sobredotado (Gifted)* e dois terços usam o termo *talentoso (Talented)*. Alguns combinam os termos. Foram encontradas ainda as terminologias: *mais capaz*, no País de Gales; *intelectualmente precoce*, na França; *capacidades intelectuais*, na Espanha; *capacidades potenciais excepcionais*, na Hungria; *pré-requisitos especiais*, na Dinamarca. Os autores relatam que o modelo subjacente à terminologia pareceu influenciar a abordagem para a identificação.

Foram revelados, ainda, aspectos ligados à capacidade dos professores, vista como muito significativa na educação dos mais capazes, e a falta de financiamento, considerado vital para o papel de formação docente e para as ações ligadas diretamente aos estudantes.

Freeman, Raffan e Warwick (2010), a partir dos resultados do estudo, recomendam: ser fundamental capacitar os sistemas de ensino por intermédio de uma abordagem mais ampla na formação inicial e continuada dos profissionais; ser essencial uma abordagem multifacetada para descobrir o potencial escondido; que contemplar a educação dos estudantes com alta capacidade promove a melhoria na escola como um todo, pois pode criar um ambiente muito mais positivo à diversidade e à inovação; que os estudantes com altas capacidades apresentam domínios

---

<sup>9</sup> Freeman, J.; Raffan, J e Warwick, I. - *Worldwide provision to develop gifts and talents An international survey*, 2010. Disponível em: <http://www.joanfreeman.com/pdf/towereport.pdf>

diversos; que há um aumento no reconhecimento de potencial de alto nível em alunos desfavorecidos; que prioridades educacionais locais precisam ser o foco para a garantia e o apoio ao *dotado* e *talentoso*; que a escola tem uma ampla gama de prioridades aparentemente conflitantes, e a educação dos mais capazes precisa convencer de que é necessária e que pode efetivamente beneficiar muitas vertentes alternativas de esforço da escola; que o envolvimento dos pais é fundamental; que o financiamento limitado reforça a necessidade de provedores, forte argumento para a celebração de parcerias; que as pesquisas precisam ser robustas e dar suporte expresso, significativo e relevante para os profissionais.

E dentre as recomendações levantadas pelo relatório, destaca-se a avaliação de programas, considerada imperativa, ressaltando que os provedores devem monitorar continuamente os resultados dos programas que oferecem. Os autores consideram a avaliação prova importante para apoiar a expansão ou replicação de um serviço. Ressaltam que muitos provedores estão cientes da importância da avaliação, no entanto, na prática, poucos traduzem essa importância. O relatório mostrou que, de todos os critérios para julgar o sucesso dos esforços educacionais para o desenvolvimento do potencial, a *pesquisa de avaliação* representa menos de 13%. A maioria está ligada ao desempenho do aluno (60%) para medir o sucesso de sua disposição.

Partindo dessa discussão, fica evidente a pertinência desse estudo, pois a avaliação de programas educativos para estudantes com alta capacidade tem sido praticamente inexistente em nosso meio. A avaliação deve atender à própria descrição do programa, sua base teórica, definição, identificação de procedimentos, critérios e metas, e objetivos dos próprios estudantes (Callahan, 2004; Carter & Haminton, 2004).

### **1.3. Conceito de *Dotação* e *Talento***

Essa temática apresenta uma variedade de conceitos e explicações para potencial de alto nível. A área de *dotação* e *talento* conta com vários pesquisadores, que definem alta capacidade a partir de diferentes variáveis (Feldhusen, 1996;

Feldman, 2000, Renzulli, 1998; Sternberg, 2003; Gardner, 2000; Gagné, 2009; Guenther, 2006).

Essas escolhas de terminologia têm implicações diretas com o processo de identificação e com a educação a ser ofertada a esses estudantes. No Brasil, vários termos são utilizados para se referir à alta capacidade: potencial superior, portadores de altas habilidades / superdotação, capacidades e talentos, sobredotação, comportamentos superdotados, altas habilidades / superdotação, altas habilidades ou superdotação, dotação e talento, entre outros (Alencar, 2006; Alencar & Fleith, 2007; Almeida & Capellini, 2005; Guenther 2006, 2008, 2011, 2013; Pocinho, 2009).

Em torno dessa variedade de termos, a legislação brasileira na LDBEN nº9394/96, adotou a terminologia alta habilidades / superdotação. Sobre essa questão, Guenther (2011) ressalta a tradução equivocada de *High Ability* que em português – alta capacidade – traduzida como altas habilidades; e ao ser adotada a palavra *superdotado*, uma tradução, também, alterada do termo inglês *gifted* (dotado), ‘*super*’ veicula uma ideia errônea, que alimenta e reaviva o uso ligado ao senso comum existente na área. Essa autora faz referência a Antipoff, que foi “visceralmente contrária a esse termo e apontou as conotações negativas do prefixo ‘*super*’, que lembra ‘super-homem’ e ‘avis rara’ (p.207)”.

Vale destacar que essa polêmica impulsionou mudanças na legislação brasileira, mais recentemente, na alteração da LDBN nº 9394/96, pela Lei 12.796/2013, que alterou a terminologia trocando a barra (/) pela palavra ou, ou seja, *altas habilidades ou superdotação*.

A definição do conceito de *dotação* ainda traz polêmicas, dificultando a compreensão na área. O Modelo de Enriquecimento de Renzulli (1986), uma proposta referenciada pelos órgãos oficiais no país, utiliza os conceitos como sinônimos, sem realizar diferenciações claras, indicando, de maneira geral, que a intervenção deva acontecer no mesmo espaço e tempo da sala regular, o que não tem apresentado resultados significativos, a julgar pelos indicadores oficiais relacionados ao número de estudantes em intervenção nos registros do INEP.



J. Gallagher & S. Gallagher (1994), referindo-se a crianças *dotadas* e *talentosas*, diz que as mesmas requerem programas educativos diferenciados e serviços além daqueles providenciados pelo programa escolar regular.

Angoff (1988), em estudos aprofundados por Gagné (2009) sobre *dotação* e *talento*, revisa centenas de pesquisas, analisando as medidas de *aptidão* separadas das medidas de *desempenho*, o que possibilitou clarear esses construtos. Ele define *aptidão* como capacidade natural própria do indivíduo, e *dotação* como presença de capacidade natural, poder físico e mental de aprender sem ensino ou treino intencional. Assim, capacidade natural atua como potencial para a ação em qualquer campo, independente de áreas, e antecede ao desempenho.

De acordo com Gagné (2009), no contexto internacional, percebe-se que a utilização dos dois termos, *dotação* e *talento*, não significam dois conceitos diferenciados. Em seus estudos, o autor constatou que a maioria dos pesquisadores utilizam as palavras como sinônimas, e outros evitam utilizar o termo *talento* (Renzulli, 1986; Sternberg, 2003). Gagné (2009) afirma, ainda, que, quando há diferenciação, existem equívocos ao diferenciá-las. Por exemplo: *dotação* como uma ordem mais elevada de excelência do que *talento*; *dotação* igual *alta capacidade cognitiva* e *talento* para outras formas, como artes e esportes; *dotação* como *capacidade* desenvolvida e consolidada em oposição a *talento*, capacidade em construção.

Ainda nessa temática de discussão, Gagné (2009) ressalta outra questão ligada à influência da linguagem coloquial para definição do termo *talento*, como talento natural, expressa inclusive nos dicionários, que apresentam *talento* como sinônimo de *dotação* e vice e versa. O autor adverte que a confusão, ao definir *talento* como capacidade natural e como habilidade sistematicamente adquirida, não se limita somente à linguagem coloquial, já que alguns estudiosos da área também cometem esse equívoco. Aponta, como exemplo, os estudos de Feldhusen (1994), que propõe substituir o termo *talento* por *dotação*, o que, para Gagné, produziu mais desordem na área.

No Brasil, Guenther (2006, 2008, 2009, 2011, 2013) concorda com Gagné na adoção dos construtos *dotação* e *talento*. Para a autora, a definição proposta torna possível o desempenho de alta qualidade nas diversas áreas do conhecimento

humano. Pontua que não se deve usar *dotação* como sinônimo de *talento*, pois o problema de conceituação vai além da questão ligada à semântica.

Guenther e Gagné (2010), discorrendo sobre alguns fatores que levam à confusão dos construtos, abalizam que isso pode ocorrer, já que ambos se referem às capacidades humanas e são normativos, pois apontam indivíduos que se diferem da norma ou da média da população, e indivíduos que apresentam comportamentos notavelmente superiores, se comparados à população em geral.

Na proposta de Gagné, Modelo Diferencial de Dotação e Talento - DMGT - (1999, 2005, 2008, 2009), os conceitos são definidos de forma clara:

- *Dotação* significa posse e uso de capacidades naturais notáveis, chamadas *aptidões*, em pelo menos um domínio de capacidade, a um grau que coloca o indivíduo, pelo menos, entre os 10% mais altos no grupo de pares compatíveis.

- *Talento* designa desempenho notável de habilidades sistematicamente desenvolvidas, em pelo menos um campo de atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre, pelo menos, os 10% mais alto no grupo de pares compatíveis, que são ou já foram ativos naquele campo.

Os construtos apresentam características diferentes. *Dotação* (capacidade natural, potencial, aptidão) tem origem genética; é passível de influência de maturação; é desenvolvida lentamente; é influenciada por educação informal; é resistente a estímulos; é estimulada pela vivência cotidiana e acumulada em longos períodos de tempo. *Talento* (desempenho superior e habilidade notável, competência, expertise que implica comportamentos, ações e atitudes visíveis e captáveis) é caracterizado por aprendizagem intencional; crescimento rápido; passível de ensino, treino, prática; responde a estímulos externos; e traz respostas imediatas. (Gagné, 2008; Guenther, 2011)

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de um *talento* segue características diferentes e divergentes do desenvolvimento da *dotação*. Segundo Guenther (2011), desenvolver *talento* pode ser uma via manejável para a educação, ao passo que desenvolver *capacidade* exige vivência diversificada em amplas redes de educação informal e ampliação da experiência de vida. No entanto, em termos de transferência e sedimentação de conexões, desenvolver *dotação* é mais promissor.

Ainda nessa discussão, *capacidade* é um conceito mais abrangente, pois se refere tanto à *dotação* quanto a *talento*: *dotação*, que se refere à capacidade natural; *talento*, que se refere à capacidade adquirida.

Vale ressaltar que esta pesquisa centrou-se na metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento – CEDET (Guenther, 2011), que utiliza como base teórica para a identificação o Modelo Diferencial de Dotação e Talento de Gagné; essa posição amplia os elementos constitutivos e explicativos do construto em questão, e considera tanto a origem genética, como as influências e as interações do ambiente no desenvolvimento da capacidade identificada nos domínios da inteligência, da criatividade, e do socioafetivo.

Dito isso, destaca-se que, nessa tese, foi adotada a terminologia *dotação* e *talento*, construtos diferenciados por Gagné (2009). Contudo, quando se tratar da legislação brasileira, serão utilizadas as expressões adotadas oficialmente.

Outro ponto importante a ressaltar é que, nessa pesquisa, a análise recai na perspectiva *humanista* (Maslow 1970, 1976; Combs, A, Richards, A., Richard, F, 1976; Antipoff, H., 1973, 1992,2002; Guenther e Combs, 1980; Guenther, 1997). Por essas considerações, e amparados nos resultados obtidos da pesquisa<sup>10</sup> que abaliza o trabalho do CEDET como o mais promissor na Educação dos mais capazes no Brasil, identificou-se o objeto de investigação desse estudo: a relação entre o trabalho desenvolvido pelo CEDET e o desenvolvimento da potencialidade de seus estudantes.

Nessa direção, emergiu a seguinte questão: Que resultado, em termos de desenvolvimento geral e pessoal dos estudantes, pode ser atribuído ao trabalho do CEDET?

Essa questão exigiu a caracterização do trabalho desenvolvido no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento, apontando como objetivo geral: Verificar quais os efeitos do trabalho educativo do CEDET no desenvolvimento da potencialidade de seus estudantes.

---

<sup>10</sup> Pesquisa: O Atendimento às crianças e jovens com Dotação e Talento: a experiência do CEDET de Assis. Santos, R. Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara. CAAE: 35608014.10000.5400 Parecer nº: 946.523.

A fim de alcançar essa finalidade o caminho que orientou a realização da pesquisa buscou como objetivos específicos:

- Analisar o referencial teórico e legal que orientam o atendimento às crianças e jovens com alta capacidade;
- Identificar e descrever a metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento – CEDET: sua base teórica, o processo de identificação e de intervenção educativa;
- Analisar os resultados obtidos pelo trabalho desenvolvido no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET;
- Enunciar formas/caminhos possíveis para a identificação e desenvolvimento das potencialidades de crianças e jovens com dotação e talento.

#### **1.4. Método**

A proposta desta pesquisa pautou-se na investigação teórico-metodológica que se inscreve no contexto da avaliação de programa, adotou-se a perspectiva *humanista* para análise. Ao optar por um modelo interpretativo, o pesquisador deve ser capaz de se colocar na narrativa e assumir seu ponto de vista. A *abordagem qualitativa* explicita e analisa fenômenos que, por essência, possuem características das dimensões humanas, realizado mediante o uso da modalidade *estudo descritivo*, que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno a ser pesquisado.

Cabe ressaltar que a metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento passou por três estudos formais de validação: o primeiro, em 1996, quando o Centro entrava no quarto ano de funcionamento; o segundo, em 2001, quando o programa foi ampliado para atender a alunos do Ensino Médio; em 2012 procedeu-se a revalidação do guia de observação utilizado para coleta de dados de identificação.

Com o intuito de avaliar os efeitos do trabalho do CEDET, esta pesquisa foi

desenvolvida no decorrer dos anos de 2012 a 2016, iniciando-se pela análise documental e pela experiência concreta de campo, ou seja, coletando os depoimentos dos estudantes egressos.

Realizar esse percurso, conferindo solidez ao desejado, exigiu o estabelecimento claro dos caminhos na construção desse estudo, ou seja, a delimitação das ações que possibilitaram avançar gradualmente na compreensão e na elucidação do objeto de estudo. Desse modo, para orientar os passos da pesquisadora, foram elaborados como etapas de encaminhamento:

a) Aprofundar o referencial teórico relativo à compreensão das capacidades humanas, teorias e modelos mais conhecidos dessa área;

b) Aprofundar o referencial legal brasileiro, que normatiza e orienta o atendimento a crianças e jovens mais capazes;

c) Proceder ao levantamento das ações desenvolvidas pelo Centro para Desenvolver Potencial e Talento;

d) Organizar e analisar os dados coletados, construindo, em decorrência, as unidades de significação, bem como apresentar, analisar e discutir os dados sob a luz do referencial teórico;

e) Verificar a propriedade dos caminhos para identificação e desenvolvimento das potencialidades de crianças e jovens com *dotação* e *talento* empregados pela metodologia CEDET.

Convém sublinhar que para apreciação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo a partir da *Porção de Sentidos*, de Helena Antipoff (1993, 1992, 2002). Assim, do ponto de vista empírico, procurou-se avaliar o resultado do CEDET, verificando até que ponto os estudantes beneficiaram-se da participação no programa, apresentando efeitos no autoconceito, no conhecimento e relação com o outro e na ampliação de visão de mundo.

O presente estudo organiza-se em quatro seções, além das considerações finais. As duas primeiras seções apresentam o referencial teórico e a base legal; as duas últimas seções, relacionadas à pesquisa empírica, apresentam a descrição da metodologia, a apresentação e apreciação das informações coletas.

A primeira seção reporta-se ao componente teórico, faz referência à

temática, iniciando pelo domínio da inteligência e avançando para uma visão mais complexa da capacidade humana. O estudo da inteligência será iniciado pela análise de sua evolução, abordando alguns modelos explicativos sobre *dotação*: Modelo Triárquico de Dotação (Sternberg, 1997, 1999, 2000, 2001, 2005), Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1986, 2003, 2005), Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983, 1995, 2000). Por fim, com maior ênfase, é feita uma reflexão, abordando o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (*Differentiated Model Of Giftedness and Talent – DMGT*) (Gagné, 1985, 2000, 2004, 2005, 2007, 2010).

A segunda seção discute os aspectos legais, elencando as políticas públicas brasileiras voltadas às crianças e jovens com dotação e talento, buscando traçar um percurso histórico dessas normativas legais, envolvendo os fundamentos teóricos. Mostra, ainda, a intencionalidade do confronto entre teoria e prática, pois, enquanto se aprofundaram os estudos sob a ótica de diferentes autores, a legislação, impulsionada pelos tratados internacionais, sofreu mudanças ao longo da história, sem alcançar seu propósito.

A terceira seção refere-se ao caminho metodológico, especifica o enfoque paradigmático da investigação, situado em sua tipologia, bem como são aclaradas as razões que ensejaram a escolha. Descreve, ainda, o estudo referente à construção das bases para a avaliação, às técnicas utilizadas para a coleta de informações, bem como são explicitados os procedimentos de análise.

A quarta seção mostra a exposição e a discussão dos resultados. Para tanto, descreve-se o processo de criação de um Centro, mais especificamente o do CEDET - Assis, abordando a metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento, importante para a compreensão de como se dá esse processo de identificação e de intervenção educativa. Em seguida, apresentam-se os resultados dos dados encontrados nos depoimentos dos estudantes egressos. Apresentando a apreciação *quantitativa* do total de ideias levantadas, o grau de correlação entre as variáveis, e posteriormente, apresenta-se a análise *qualitativa*, que busca apontar os efeitos relacionados ao conteúdo social e afetivo e à ampliação de visão de mundo.

Concluindo, a quinta seção, que expõe as considerações finais da pesquisa, apresenta os achados do estudo, suas limitações, bem como apontar outras questões suscitadas.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DA CONCEPÇÃO UNITÁRIA DE INTELIGÊNCIA À COMPREENSÃO DA COMPLEXIDADE DA CAPACIDADE HUMANA.

*A intervenção educacional para alunos excepcionais, em qualquer excepcionalidade, alcança melhor seu objetivo quando focaliza o aluno, individualmente, testemunhando correlação entre o nível de conhecimento do educador e o sucesso da intervenção. Em uma palavra: o que se faz em educação para alunos dotados e talentosos é derivado do que se sabe sobre o tema. Para os programas de ação educativa, esse tem sido um problema: sabe-se pouco, faz-se pouco; sabe-se mal, faz-se mal, pois o fazer reflete o saber, ou a falta dele.* GUENTHER, 2011, p.83 (grifo nosso).

Retoma-se a epígrafe inicial deste capítulo, na qual Guenther (2011) aponta para a falta de aprofundamento na área como um dos problemas para encontrar crianças e jovens *dotados* e *talentosos* e conduzi-los à intervenção apropriada e ressalta que o *fazer* reflete o *saber*. Para discorrer sobre a identificação e o atendimento aos mais capazes, faz-se necessário indagar sobre o que sabemos em relação ao conceito de inteligência, de capacidade, de *dotação* e de *talento*.

Guenther (2011) ressalta que existe conhecimento disponível na literatura internacional sobre esse *saber*, veiculado em publicações, congressos e debates, mas sem chegar onde interessa: à escola e às crianças que poderiam ser identificadas pelo potencial que sinalizam.

A autora destaca, também, que nota um excessivo peso no domínio da inteligência e que os conceitos, as definições e os estudos na área de *dotação* centram-se no estudo da manifestação da inteligência.

Freeman (2002) e Deary *et al* (2004), acrescentam que há evidência empírica de que inteligência medida na infância não se relaciona com a produção na vida adulta.

Outra questão importante a destacar diz respeito à quantidade de pessoas com alta capacidade, percentual definido pela lei da probabilidade, teorizada pela curva de distribuição de Gauss<sup>11</sup> que no Brasil não se atinge o mínimo estabelecido.

Guenther (2006), ao relatar sobre as faces do *talento*, indica que *capacidade* e *talento* apresentam duas especificidades importantes: a *permanência* e a *diversidade*. Por ser renovável a cada geração, princípio de *permanência*; por contemplar a flexibilidade da constituição humana, princípio da *diversidade*. Acrescenta que o próprio conceito de inteligência tem a ver com a diversidade, e, ao tentar definir o conceito, demonstrou formas intelectuais, ou diferentes expressões.

A inteligência é um dos construtos mais valorizados como capacidade humana. Por si só, já promove a diferenciação educacional, que origina um conjunto de habilidades voltadas, às vezes, para a inteligência verbal, e outras vezes, para o pensamento abstrato ou para a capacidade geral fortemente reconhecida no contexto escolar.

Nessa direção, capacidade natural está vinculada a uma pluralidade de aptidões, traços e atributos diferenciados, existindo sozinhos ou associados a uma área ou expressão de atividade humana. Talento, por sua vez, também não é um traço único, mas, “como capacidade elevada, é uma abstração ancorada nos valores vigentes em cada momento, dentro de um referencial relacionado ao que a cultura valoriza e aprecia” (GUENTHER, 2006 a, p 21).

A temática da inteligência tem se mostrado um tópico importante na Psicologia. Vários estudiosos escreveram sobre diferenças individuais de capacidade, enfocando, preferencialmente, a inteligência. Na Inglaterra, destacaram-se Galton (1869, 1892, 1962, 1973); Spearman (1904, 1923, 1927, 1930, 1950), Burt (1909, 1921, 1935, 1975), e Vernon (1950, 1960, 1979, 1987); e nos Estados Unidos, Terman (1916, 1923, 1925, 1947, 1959, 1930); Thordinke (1949, 1964, 1977), Hall (1883, 1911, 1912), Thurstone (1973, 1934, 1941), R.B. Cattell (1950 1987).

Burt (1975) relata que a palavra inteligência era raramente utilizada, e que em seus anos escolares nunca ouviu pais ou professores dizerem que uma criança

---

<sup>11</sup> *Methods of Expressing Test Score*. Test Service Bulletin, New York: Psychological Corporation, nº 48, jan.1955



fosse inteligente. Segundo ele, o conceito de inteligência popularizou-se nos trabalhos de Herbert Spencer e de Francis Galton, no século XIX, que apontavam para a importância de uma capacidade geral, de ordem superior às capacidades específicas e distintas.

Observa-se que esses estudos, serviram como base para a exploração da capacidade humana e revelaram interesse pela sua natureza, ampliando a ideia unitária de inteligência para uma dimensão mais complexa.

## **2.1. Tendências Atuais: teorias sobre a capacidade humana**

Esta subseção inicia-se no período marcado pelo nascimento da Psicologia como disciplina. Os estudos de autores como Locke (1632-1704), Laplace (1749-1827), Gauss (1777 -1855), Moinho (1806-1911), Darwin (1809-1893), Galton (1822-1911) e Charcot (1825-1893) trouxeram contribuições para a área, proporcionando avanços significativos para a compreensão de sinais relacionados à capacidade humana. Destaca-se desse período os estudos de Charcot e Galton.

Os estudos de Jean-Martin Charcot, neurologista francês, que teve como alunos Freud e Binet, foram muito importantes. Seus estudos trouxeram contribuições importantíssimas para a história dos testes de inteligência, uma vez que ele popularizou a Neurologia como uma ciência peculiar. Seu trabalho com histéricos hipnotizados obscureceu a linha entre a investigação fisiológica e a investigação psicológica, abrindo caminho para os pesquisadores da inteligência interessados em correlatos neurofisiológicos e genéticos da inteligência. Manteve uma postura moderada sobre o problema da hereditariedade-ambiente e foi um dos primeiros defensores do modelo diátese-estresse (*diathesis-stress model*), ou seja, ele acreditava que os pacientes histéricos herdavam uma predisposição genética para a doença, mas que esta se tornava manifesta apenas depois da exposição a estressores ambientais específicos. Até hoje, o referido modelo é amplamente aceito como uma explicação para a interação entre genética e ambiente. Tanto Alfred Binet, quanto Sigmund Freud passou um tempo trabalhando com Charcot, em Salpêtrière (Goetz et al., 1995, pp. 210, 336).

Na Inglaterra, Francis Galton, interessado em estudar a hereditariedade,

estava convencido de que as qualidades superiores são passadas para a prole por meio da hereditariedade. Acreditava que o exame padronizado de um grande número de indivíduos revelaria as diferenças mentais entre eles e, eventualmente, poderia fundamentar um projeto para o aprimoramento da espécie humana. Publicou, em 1869, *Hereditary Genius* (Gênio hereditário, 1869), com o aporte de demonstrar que as capacidades naturais de um homem derivam da hereditariedade e estão sujeitas às mesmas limitações da forma e das características físicas de todo o mundo orgânico, bem como as variações observadas nos seres humanos são capacidades mentais e traços da personalidade por natureza.

Galton (1869) objetivava avaliar as *diferenças individuais*, enfatizando a variabilidade e a adaptação, passando a *mensurar* características para comprovar as diferenças existentes entre as raças, as classes sociais e os gêneros, elevando, assim, os estudos sobre as diferenças individuais com importantes implicações sociais.

Surge, então, a ideia de que as diferenças de capacidades entre as pessoas podem ser medidas, principalmente, a inteligência. Essa ideia de teste originou-se em um contexto eugênista. Segundo White (2006, p.25), “Galton foi o primeiro da fila. Se pudermos entender mais claramente o que o motivou, estaremos mais preparados para entender os outros”.

Segundo Jensen (2002), era óbvio para Galton que as capacidades mentais e os comportamentos superiores são vantajosos para o bem-estar da sociedade como um todo. Adepto do movimento eugênista, suas descobertas levaram a uma inevitável categorização ou à classificação de pessoas baseada em traços mensuráveis.

Galton (1869, 1883) além de ser reconhecido pelos estudos em hereditariedade, contribuiu notavelmente em outras áreas: Biologia, Psicologia, Estatística e Educação. Foi reconhecido também como *Pai da Genética Comportamental*, por seus estudos com gêmeos. Suas observações conduziram a achados que examinavam os elementos *natureza versus ambiente* das capacidades mentais. Mesmo revelando essa dicotomia, suas afirmações residiam fortemente na predisposição genética das capacidades em geral.

O segundo período da história assistiu ao aparecimento de diversas escolas europeias ligadas à Psicologia. Alguns estudiosos americanos, que estudaram na Europa, sofreram influências dessas escolas. Dessa forma, o estudo da inteligência populariza-se, impulsionado, principalmente, pelos trabalhos de Wilhelm Wundt, James Mckeen Cattell, GS Hall e Hermann Ebbinghaus.

Wilhelm Wundt (1832-1920), filósofo e psicólogo alemão, teve como alunos JM Cattell e Spearman. Suas maiores contribuições estão no campo da Psicologia Experimental. Influenciado pela Filosofia e pelas Ciências Naturais, iniciou a utilização de técnicas experimentais fisiológicas em laboratório. Para ele, a essência de todos os ajustes do organismo está relacionada a uma resposta orgânica mediada pela dimensão fisiológica e psicológica. Sua preocupação com a medição de poderes de discriminação sensorial resultou na teoria da Psicofísica, ciência das relações quantitativas entre grandezas físicas e sensações. Seus estudos formaram a base para a Escala de Inteligência de Binet,

James Mackeen Catell (1860-1944), pesquisador e professor de Psicologia Experimental da Faculdade de St. John, em Cambridge, foi o primeiro a publicar uma dissertação com a temática de investigação psicotécnica. Um dos seus objetivos era o de contribuir para que a Psicologia fosse vista como ciência. Acreditava que era preciso estabelecer métodos quantitativos semelhantes aos utilizados em outras ciências. Assim, relatava:

Atrevo-me a afirmar que a introdução de medição experimental em psicologia adicionou objeto e métodos, estabeleceu um padrão mais elevado de precisão e objetividade, direta e indiretamente novo, fez uma parte do sujeito uma ciência aplicada com aplicações úteis, e ampliou o campo e melhorou os métodos de ensino de psicologia (CATELL, 1896, p. 634 – 624).

Nesse período de estudos ligados essencialmente a testes de processos fisiológicos, de reação e de percepção sensorial, iniciaram-se os estudos sobre a memória humana. Sua abordagem sistêmica ao estudo da memória muda o paradigma, demonstrando que os processos cognitivos mais elevados poderiam ser estudados cientificamente. Seus experimentos revelaram que os estímulos sem sentido são mais difíceis de memorizar do que os estímulos significativos, sugerindo que a aprendizagem é mais eficaz quando é feita ao longo do tempo. Os resultados

empíricos de seu trabalho trouxeram contribuições importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, fornecendo uma base teórica para guiar o estudo das diferenças individuais na capacidade humana.

Outro estudioso a ser destacado é Alfred Binet, que sofreu influências de John Stuart Mill e, principalmente, de Charcot. Com o nascimento de suas filhas, Madeleine e Alice, seus estudos voltaram-se para o desenvolvimento, publicando vários artigos e comentários na área que hoje se denomina de Psicologia Experimental, de desenvolvimento educacional, social e diferencial. Os estudos de Binet com suas filhas auxiliaram-no a refinar sua concepção de desenvolvimento da inteligência e desenvolvimento intelectual.

O governo francês, em 1904, convidou o grupo *La Société pour l'Etude Libre Psychologique de l'Enfant* para formar uma comissão que tratasse da educação de crianças com deficiência intelectual. Seu objetivo era construir mecanismos de identificação de crianças que necessitassem de educação alternativa. Binet e Simon elaboram uma escala composta por uma variedade de tarefas que pensavam ser representativas das capacidades da criança em várias idades. O objetivo da escala era o de comparar a capacidade mental das crianças com deficiência intelectual com a capacidade mental dos seus pares considerados *normais*. A escala Binet-Simon iria revelar a idade mental da criança. Se uma criança de seis anos passasse por todas as tarefas que normalmente as crianças de seis anos passam, nada além, teria idade mental correspondente a sua idade cronológica. (Fancher, 1985)<sup>12</sup>.

Conforme exigência do governo francês, o objetivo de Binet era estabelecer um paradigma individual, voltando sua obra para observações e desenvolvimento de provas empíricas. A noção de inteligência como multifacetada é um de seus legados aos psicólogos franceses, que refutavam a redução de capacidades complexas em um único número. Quando o psicólogo alemão, Louis Willian Stern (1871-1938), substituiu a expressão *nível mental* por *idade mental* e sugeriu dividi-la pela idade cronológica para obter uma expressão mais precisa do grau, surge o *Quociente de Inteligência* (QI), abrindo a possibilidade de quantificar a escala.

---

<sup>12</sup> Helena Antipoff, cujas ideias inspiram a metodologia CEDET foi parte desse grupo, chefiado por Simon (1910-1911), após a morte de Alfred Binet.

Goddard (1908), que estudou na Europa, leva a Escala Binet-Simon para os Estados Unidos, onde ela sofre duas modificações centrais: quanto ao espírito do método e quanto ao espectro de aplicação. Os EUA enfrentavam problemas de como acomodar as necessidades de uma população tão diversa e estavam preocupados em formar uma sociedade baseada na meritocracia.

Após esse movimento de testes mentais, Lewis Terman, em Stanford, publicou uma revisão da escala Binet-Simon, aperfeiçoando-a para a população americana, tornando-a conhecida como Stanford-Binet. Terman adota a orientação de William Stern, tomando a relação idade mental e idade cronológica como medida unitária de inteligência multiplicada por 100, em sua fórmula clássica:  $QI = \text{Idade Mental} / \text{Idade Cronológica} \times 100$ .

Terman também é conhecido pelos seus estudos sobre inteligência e passou a pesquisar se as crianças com QI elevado tinham sucesso na vida adulta. Realizou um estudo longitudinal com crianças de onze anos de idade, selecionadas por alto desempenho nos testes de QI, posteriormente denominado *Os Gênios de Terman*.

Terman e seus colaboradores publicaram cinco relatórios. No último deles (*Terman e Oden, 1959*), apontam que o grupo tinha por volta de 45 anos de idade e suas carreiras já estavam consolidadas. No entanto, não apresentavam produção relevante em comparação com outras pessoas da mesma classe social.

A respeito de Terman, Guenther e Freeman (2000, p.27), abalizando a versão revisada dos estudos dos Termites, descreve que: “verifica-se que eles não foram notavelmente mais produtivos e bem-sucedidos na vida adulta do que se estivessem sido escolhidos aleatoriamente dentro da classe social e econômica de onde vieram”.

Entre esses estudos, em 1904, Charles Spearman, em suas observações, encontrou correlações significativas entre todas as variáveis medidas pelos testes de capacidade mental. Demonstrou que há uma fonte comum de variância explicada para as correlações entre os testes mentais, a qual denominou o Fator Geral (G), bem como visualizou a existência de fatores relativamente laterais periféricos ao G, que chamou de Fator S. Essa análise fatorial proporcionou certa base convincente de que todo o comportamento humano de alta capacidade é derivado de uma

mesma fonte de energia mental. Propôs a ideia de que o comportamento inteligente é acionado por um único fator dentro da mente humana, o Fator G. Tal descoberta revigorou os estudos na área e constituiu a base para muitas teorias atuais sobre a capacidade humana.

Thurstone (1938) argumentou que o Fator G era um artefato estatístico, utilizando uma nova abordagem da análise fatorial. Ele acreditava que há sete fatores independentes, aos quais chamou de sete habilidades primárias. No entanto, seus experimentos, ao contrário do que queria, demonstraram evidências da existência do Fator G. A sua teoria destaca tanto a presença do Fator G, quanto a presença das sete habilidades específicas. Esses estudos apoiaram as futuras pesquisas ligadas às teorias das *inteligências múltiplas*.

Guilford (1950) interessou-se pelas diferenças de capacidade das crianças em diferentes áreas. Acreditava que existiam muitos fatores e que a inteligência não era um monolítico, um atributo global, mas uma combinação de várias dimensões de capacidades. Guilford aplicou sua metodologia no Exército dos EUA, durante a Segunda Guerra Mundial. E, junto aos seus colaboradores, identificou vinte e cinco importantes fatores de capacidade mental.

De acordo com Guilford, os testes de inteligência, os quais ele, operacionalmente, definia como capacidade de ler, calcular matematicamente e realizar outros assuntos semelhantes, revelou pouco sobre a natureza criativa de uma pessoa. Após pesquisar os testes de inteligência disponíveis, ele observou que muitos não se intercorrelacionam, pois cada teste indica uma capacidade primária diferente.

Tendo em conta esse fator, Guilford utilizou como foco principal de seus estudos o modelo da Estrutura do Intelecto (SI), que incluía três dimensões: de conteúdo, de produtos e de operações. Cada capacidade é definida por um conjunto de categorias, havendo cinco categorias de *conteúdo* (visual, auditiva, simbólica, semântica e comportamental), seis categorias de *produtos* (unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações) e cinco categorias de *operações* (cognição, memória, produção divergente, produção convergente e avaliação). A teoria de Guilford, por ser um sistema aberto, sugere que novas capacidades podem

ser descobertas a partir das já existentes. E suas contribuições demonstraram que a inteligência é extremamente complexa. (COMREY, AL, 1993, 204-205)

Sobre os estudos de Guilford, o inglês Philip E. Vernon (1965), em seu artigo *Fatores de Capacidade e Influências Ambientais*, baseado na palestra proferida na Universidade de Purdue, comentando sobre Thurstone e Guilford, aponta que os estudos desses autores pareciam mais diferenciados pelo nível geral do que pelo tipo de capacidade. Argumentou que o Fator G é inevitável, assinalando que:

Talvez a origem fundamental da discordância é que Thurstone e Guilford consideravam os fatores primários quase como componentes fundamentais ou elementos químicos da mente, que em combinação vão compor todas as importantes potencialidades humanas, embora Godfrey Thomson (1939) e Cyril Burt (1940) e eu tenhamos procurado ter em mente que os fatores são principalmente classificações de testes semelhantes. (VERNON, P.E., 1965, p.252)

Em outro estudo, *A Estrutura das Capacidades Humanas*, Vernon (1950) apresenta sua teoria que divide a capacidade humana em duas categorias: *Inteligência A* (substrato biológico do ser humano e capacidade cognitiva) e *Inteligência B* (quando a inteligência A interage com o ambiente). O autor elaborou essa definição para incluir a *Inteligência C* (que se manifesta nos resultados dos testes de capacidade cognitiva – QI). No topo desse modelo, o Fator Geral (G) de Spearman representa a maior fonte de variação. Abaixo de G estão vários outros fatores. Vernon também se dedicou aos estudos sobre a relação hereditariedade e ambiente (1979). E seus estudos concluíram que 60% da variação na capacidade intelectual humana são atribuíveis às contribuições genéticas.

Inteligência A é a potencialidade de base do organismo, seja animal ou humano, de aprender e de se adaptar ao ambiente, Inteligência A é determinada pelos genes, mas é mediada principalmente pela complexidade e pela plasticidade do sistema nervoso central. A Inteligência B é o nível de habilidade que uma pessoa realmente mostra em comportamentos de inteligência, da eficiência e da complexidade da percepção, aprendizagem, pensando, e resolvendo problemas. Isto é não genética. Pelo contrário, é o produto da interação entre a potencialidade genética e estimulação ambiental. Sugeri que deveríamos ter um terceiro uso para Inteligência A e Inteligência B, ou seja, Inteligência C, que significa a pontuação ou QI obtidos a partir de um teste particular. (VERNON, 1979, pp 10, 20)

Essas distinções foram importantes para os estudos científicos sobre a capacidade humana e influenciaram outros pesquisadores, entre eles, Hans Eysenck, defensor da Teoria da Inteligência Humana proposta por Donald Hebb e elaborada por Vernon. Eysenck (1998) diz acreditar que os testes e exames de escolaridade culturalmente delimitados são propensos a capturar a *Inteligência B*, ao passo que as medidas fisiológicas, tais como a tomografia por emissão de pósitrons (PET) e eletroencefalografias (EEG) teria mais potencial como possíveis ferramentas para a captura de *Inteligência A*.

Houve evolução da concepção monolítica de Spearman aos estudos de Thurstone, que utilizam a análise fatorial para provar que a capacidade elevada compreende um grande número de faculdades, a qual chamou de *Aptidões Mentais Primárias*. Na mesma direção de Guilford, apresentando uma concepção multifatorial da capacidade humana, definida através de múltiplas aptidões, avançou com um modelo que contempla 120 aptidões. Segundo Almeida, 1988; Anastácia & Urbina 2000, as contribuições de Guilford, apesar de críticas à complexidade do modelo para sua verificação empírica, trouxeram contribuições indiretas para o estudo da capacidade humana: a inclusão da criatividade (produção divergente); a distinção entre operação e conteúdo, que ajudou a esclarecer processos cognitivos; a introdução do conteúdo comportamental, que remete para o estudo do domínio de capacidade sócio afetiva.

Após os primeiros modelos fatoriais de Spearman e Thurstone, seguiram-se modelos com enfoques multidimensionais, modelos propostos por Gardner (1993), como as *Inteligências Múltiplas*, que nega o Fator G e fala de *Inteligências Complexas*; e por Sternberg (1994, 2000, 2001), como a *Teoria Triárquica*.

No início deste século o pêndulo oscilou visivelmente para o lado da psicologia, como uma ciência nova, com renascida esperança de que ela daria as respostas que a filosofia revelara-se incapaz de oferecer para os problemas vitais do ser humano. Uma indicação concreta que se tem sobre isso é que, quando o governo francês desejava buscar uma resposta à pergunta “por que as crianças não aprendem todas da mesma forma e ao mesmo tempo, na escola” e o que poderia ser feito para resolver os problemas organizacionais surgidos dessa situação, a pergunta foi levada a psicologia, na pessoa de um psicólogo, Binet, o qual como era de se esperar, construiu caminhos para uma resposta psicológica: as crianças



aprendem diferentemente por causa das diferenças individuais.  
(GUENTHER, 1997, p. 18)

Guenther (1997, p.18) ressalta que, se fosse solicitada a mesma questão a um sociólogo, a resposta provavelmente seria de base sociológica: “as crianças aprendem diferentemente na escola por causa das diferenças sociais”.

As tendências atuais nos estudos sobre a capacidade humana caminham para a formação de múltiplas teorias mais complexas e uma desacentuação para os estudos referentes à aplicação e ao uso de testes padronizados para medir as capacidades humanas. O progresso tecnológico tem possibilitado avanços na análise estatística, proporcionando novas perspectivas sobre a medição da capacidade humana. Os aspectos ambientais, biológicos e psicológicos de capacidade têm sido estudados simultaneamente, oportunizados pelo surgimento de metodologias de pesquisas na área da Genética e da Neurociência.

## **2.2. Capacidade humana: alguns Modelos Explicativos**

Como descrito anteriormente, pode-se encontrar diversas definições isoladas de capacidade humana, bem como diferentes modelos explicativos. As definições estão ancoradas em diferentes variáveis, as quais podem diferir bastante em suas perspectivas. Assiste-se à evolução da associação de alta capacidade como conceito único a outros conceitos multidimensionais. Considera-se importante os estudos de R. Cattell (1982, 1987), Jensen (1972, 1979, 1984), Sternberg (1997, 1999, 2000, 2001), Gardner (1983, 1995, 2000), Renzulli (1986, 2000, 2003, 2005), Simonton (2001, 2005) e Gagné (1985, 2005, 2009, 2010).

Sem a intenção de aprofundar a descrição de cada modelo explicativo, mas apenas com o intuito de tecer algumas considerações, para esta pesquisa destacam-se os estudos de Sternberg (1985, 1999, 2000, 2001, 2005); Gardner (1983, 1995, 2000) e Renzulli (1986, 2000, 2003, 2005).

Essa escolha deu-se porque as teorias mencionadas são apontadas como referência legal para o processo de identificação e atendimento a crianças e jovens

mais capazes no Brasil. Entretanto, o estudo concentrou-se em dar maior ênfase ao Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT), de François Gagné, uma das bases teóricas para o processo de identificação da Metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento - CEDET.

### **2.2.1. Modelo Triárquico de Sternberg**

A Teoria Triárquica da Inteligência, de Sternberg (1985, 1999, 2000, 2001, 2005), conceitua inteligência como um construto de três partes (subteorias): capacidade para processar informações; capacidade para se relacionar com a experiência individual ou determinada tarefa; capacidade para se relacionar com o meio ambiente. Para o autor, diferentes situações exigem diferentes tipos de inteligências. Mais concretamente, quando aplicada à área de *dotação* e *talento*, distinguem-se três tipos de inteligência: analítica, criativa e prática. O indivíduo com potencial elevado poderá destacar-se apenas em um, em dois ou nos três domínios ao mesmo tempo.

O autor afirma que o comportamento inteligente é resultado do equilíbrio entre habilidades analíticas, criativas e práticas, e que essas habilidades funcionam em conjunto para permitir que as pessoas possam alcançar sucesso dentro de determinados contextos socioculturais. Define a inteligência humana como uma capacidade mental voltada para a adaptação intencional, para a seleção e para a formação de ambientes do mundo real relevantes para a vida.

A Teoria Triárquica apresenta também três componentes do processamento de informações: *Inteligência Analítica* (talento acadêmico medido por testes de inteligência, identificados por boas notas, facilidade para analisar ideias, pensamentos e teorias); *Inteligência Prática* (aplicação de habilidades analíticas e sintéticas às situações pragmáticas do cotidiano, facilidade de adaptação, fazer levantamento do que é necessário para atingir um objetivo prático e de executar atividades com precisão em qualquer ambiente); e *Inteligência Criativa* (identificada por criatividade, perspicácia, intuição, apresentação de ideias originais e facilidade para lidar com situações novas).

Sternberg (2005) assinala que diferentes situações exigem diferentes tipos de inteligência e que os três componentes são importantes para definir a alta capacidade, pois, ao valorizar mais a *inteligência analítica*, corre-se o risco de subestimar a capacidade de dar respostas criativas e sensatas em situações reais da vida. Do mesmo modo, os testes de inteligência podem se revelar ótimos preditores de conhecimentos acadêmicos, mas não revelam impacto na predição de resolução de situações da vida prática.

Assim, diante de suas preocupações, mais recentemente, Sternberg (2003, 2005) apresentou o modelo *WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized)*, sabedoria, inteligência e criatividade, sintetizado como condições relevantes para o comportamento de *dotação*. Para o autor, a inteligência vincula-se como base para a criatividade e para a sabedoria; a criatividade como essencial à sabedoria; a sabedoria se construindo a partir das outras duas.

### **2.2.2. As Inteligências Múltiplas de Gardner**

Gardner (1983, 1995, 2000) também propõe uma abordagem multifatorial da inteligência, mas compreendendo que o comportamento inteligente não surge de uma qualidade unitária da mente, como o Fator G, mas sim da capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que são valorizados em um ou mais ambiente cultural. A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, desafia a noção do Fator G. Seu impacto tem sido bastante grande, influenciando a Psicologia da Educação e a Pedagogia nas discussões sobre cognição humana. Mantém a mesma base conceitual; porém, amplia a classificação das tradicionais capacidades específicas, verbal e desempenho. Os tipos de expressão denominada inteligência são: linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista e espiritual.

Dessa maneira, de certa forma, o autor ilustra uma abordagem multidimensional e pragmática da inteligência, procurando ultrapassar o reducionismo da perspectiva psicométrica bastante centrada nas medidas de QI (Quociente de Inteligência).

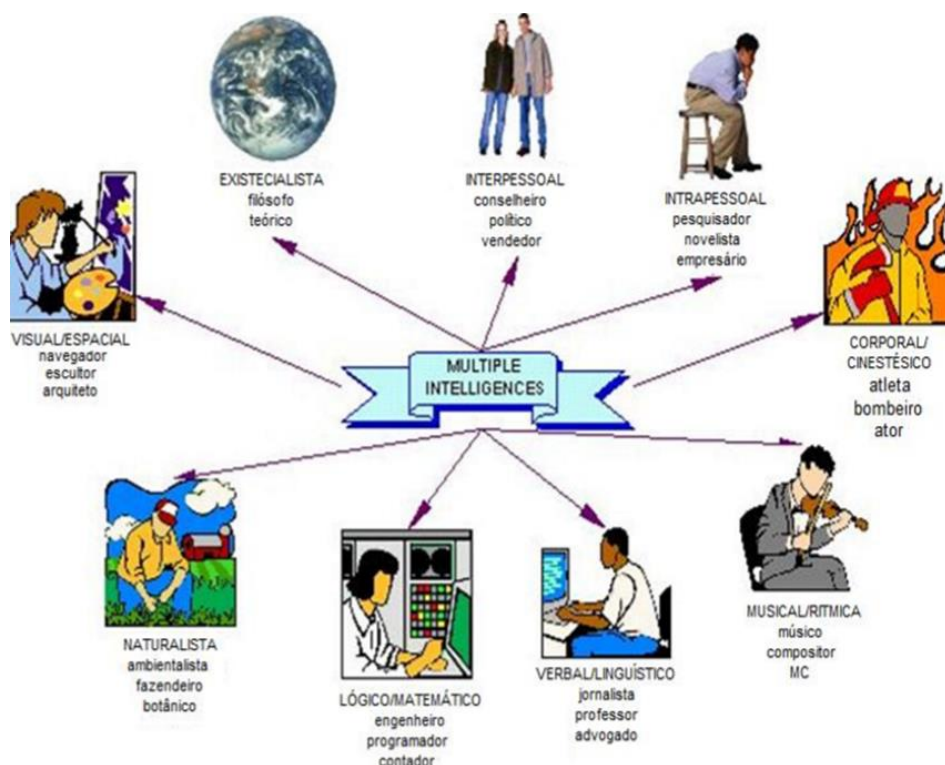
Em sua teoria, o autor estabelece que a capacidade cognitiva humana possa ser descrita por um conjunto de inteligências estabelecidas como universais na pessoa humana. Destaca, porém, que os tipos de inteligência que estabelece estão ligadas à capacidade de resolver problemas, ou de criar produtos, que são avaliados dentro de um ou mais cenários culturais. Através de um quadro das capacidades cognitivas humanas, assinala que cada inteligência envolve outros componentes, que aparecem em diferentes momentos da vida, dependendo das interações com o ambiente.

Gardner (1983; 2000) propõe que o comportamento inteligente não surge de uma única qualidade unitária da mente, como o fator g, sugere diferentes tipos de inteligência.

A princípio Gardner (1993) propôs sete inteligências: linguística que permite aos indivíduos ler, escrever e falar bem; lógico-matemática que abrange o pensamento lógico, resolução de problemas matemáticos e científicos; espacial que se expressa pela capacidade de compreender o mundo visual com precisão, permitindo transformar, modificar percepções e recriar experiências visuais; musical identificável pela habilidade para compor e executar padrões musicais em termos de ritmo e timbre; corporal-cinestésica que permite ao indivíduo controlar e orquestrar movimentos do corpo, como seria necessário para a realização de um procedimento cirúrgico complexo, a execução de uma série de passos de dança ou a coordenação para a execução de determinada atividade esportiva; interpessoal expressa pela capacidade de entender as intenções, motivações e desejos dos outros; intrapessoal expressa na capacidade de se conhecer.

Em 2000, Gardner ampliou seu esquema para mais duas inteligências: a naturalista que se traduz na sensibilidade para compreender e organizar os objetos, fenômenos e padrões da natureza e a existencial abrange a capacidade de refletir e ponderar sobre questões fundamentais da existência, características de líderes espirituais e pensadores filosóficos por exemplo. Na figura 1 a seguir apresenta-se o esquema elaborado por esse autor:

Figura 1 - Esquema de *Inteligências Múltiplas* de Gardner



Fonte: <https://psyresources.wikispaces.com/CH+10.+Intelligence>

No entanto, outros pesquisadores têm demonstrado que a diferenciação dessas inteligências não se confirma. O que se verifica é que elas se sobrepõem umas às outras. Uma das críticas à Teoria das Inteligências, de Gardner, é que tais capacidades falham em condições de lesão cerebral, ou seja, se cada inteligência possui uma localização cerebral, quando uma lesão incapacitasse determinada inteligência, as demais ficariam intactas.

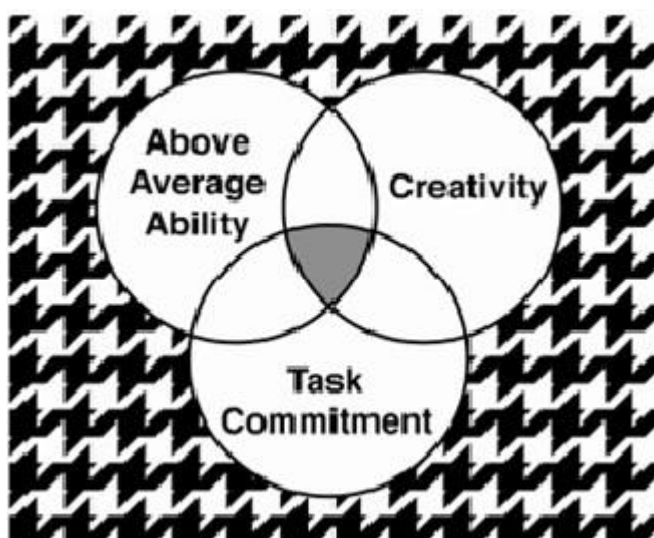
Segundo Kruszielski (1999, p.12), Gardner apresenta a localização cortical das inteligências, dispondo a inteligência lógico-matemática, linguística e espacial, por exemplo, na mesma área cortical: região têmporo-parieto-ocipital. Se essas inteligências são regidas pela mesma área do córtex cerebral, isso invalida a independência das inteligências proposta por ele.

### 2.2.3. Modelo dos Três Anéis de Renzulli

Nesse mesmo caminho, Renzulli (1986, 2000, 2005) assinala que um tipo de inteligência tem três faces. Para o autor, o desempenho acima da média pode ser entendido a partir da análise de duas categorias de capacidades superiores: a acadêmica e a criativa-produtiva. A acadêmica, em geral, pode ser sinalizada em estudantes que apresentam boas notas, bom rendimento escolar, indicando as mesmas habilidades medidas em testes de inteligência: aprendizagens dedutivas, treino estruturado no desenvolvimento de processos de pensamento, mecanismos de aquisição e recuperação de informação. A criativo-produtiva apresenta capacidade para o desenvolvimento de produtos originais, com foco na aplicação de informações aos processos de pensamento indutivo e orientado para os problemas reais. A produção criativo-produtiva seria obtida por um conjunto de três traços dinamicamente em interação.

Para Renzulli (1986), no modelo denominado Teoria dos Três Anéis o que produz o potencial superior é a congruência de três traços: capacidade acima da média (potencial), criatividade e compromisso com a tarefa, representado na figura a seguir:

**Figura 2 - Diagrama da Teoria dos Três Anéis de Renzulli**



**Fonte: Reis, Sally M. & Renzulli, Joseph S. The Schoolwide Enrichment Model: a Focus On Student Strengths & Interests**

Virgolim (2007), discorrendo sobre a teoria de Os Três Anéis, aponta que, no diagrama, eles se encontram dispostos em um padrão xadrez, representando a interação entre dois fatores: os ambientais e os de personalidade. O espaço é o da *superdotação*, quando o potencial é transformado em desempenho em uma área específica, por intermédio de comportamentos observáveis, que ocorrem no espectro do desenvolvimento.

Para Renzulli (2005), a capacidade elevada pode ser observada entre as pessoas que possuem pelo menos uma capacidade acima da média e que demonstram um alto nível de energia e envolvimento com a atividade que realiza, executando-a de forma criativa. O autor ressalta que as pessoas que foram capazes de oferecer contribuição ímpar à humanidade apresentam esse conjunto de traços. Define capacidade acima da média como capacidades gerais aplicadas em todos os domínios de capacidade ou em domínios mais amplos.

A capacidade geral está ligada ao raciocínio verbal e numérico; às relações espaciais, memória e raciocínio; àquelas habitualmente medidas por teste de aptidão e inteligência. As habilidades específicas seriam definidas como aquelas ligadas à aquisição de conhecimentos ou técnicas, ou à habilidade de desempenhar uma ou mais atividades especializadas.

O compromisso com a tarefa diz respeito ao tipo de motivação focalizada na realização da atividade em questão, referindo-se à energia exercida em um problema ou área específica de desempenho, relacionada a terminologias como: perseverança, resistência, dedicação, autoconfiança, crença na própria capacidade de realizar um trabalho na área de interesse.

O terceiro e último anel, denominado criatividade, está relacionado à convergência de três fatores: atenção (receptividade e maior abertura das relações existentes entre o ambiente e o mundo interno, pensamentos e ideias); fatores motivacionais (maior disposição para desafios e para produzir produtos originais);

fatores de habilidade (maiores níveis de habilidade cognitiva, capacidade de expressar ideias complexas).

Renzulli e Reis (2000) assinalam que, no modelo dos Três Anéis, os comportamentos de capacidade muito acima da média podem se manifestar mesmo quando os três conjuntos de traços não estão presentes ao mesmo tempo, e que nenhum deles é mais importante que o outro. Destacam, ainda, que os comportamentos muito acima da média podem ser influenciados tanto por aspectos de personalidade, quanto por fatores ambientais ou genéticos. Ainda assim podem ser modificados e influenciados positivamente por experiências educacionais bem planejadas. Destacam, também, que criatividade e envolvimento com a tarefa são traços variáveis e não permanentes.

Fleith e Alencar (2007), discorrendo sobre Renzulli, afirmam que o autor utiliza o termo *dotado* como adjetivo, apontando para uma perspectiva de desenvolvimento de comportamentos em áreas específicas da aprendizagem e da expressão humana. Segundo as autoras, para Renzulli, a dotação emerge ou se esvai em diferentes épocas e em diferentes circunstâncias da vida de uma pessoa.

Guenther (2000) destaca que Renzulli enfatiza o compromisso com a tarefa, a criatividade e a aptidão inata como indicadores de dotação. A autora abaliza que estudos recentes mostram que capacidade elevada pode tomar formas diferentes, aparecer em situações inesperadas e em diferentes momentos da vida. Assinala, também, que estudos como os de Plomin (1994) e Bouchard (1994) revelam que existe evidência considerável da influência genética na inteligência, aproximadamente 70%, indicando a mais forte correlação já estabelecida a favor de diferenças biológicas.

Diferente de Sternberg (1997, 1999, 2000, 2001), Gardner (1983, 1985, 2000) e Renzulli (1986, 2003, 2005), que colocam para fora da pessoa essas capacidades, Gagné (1985, 2003, 2008, 2010) redefine o mapa conceitual de capacidade humana sobre bases enraizadas no plano genético, em um modelo em que *dotação* é um construto diferenciado de *talento*.

É importante observar, conforme já citado, que não há consenso quanto à conceituação de *dotação*. As definições vão desde as centradas no Quociente de



Inteligência (QI), a mais conservadora, até as que contemplam outras áreas de desempenho, além do domínio da inteligência.

#### **2.2.4. Modelo Diferencial de *Dotação e Talento* (DMGT) de Gagné**

O Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT) proposto por Gagné foi publicado em 1985 e tem sido revisado e complementado desde então. A mais recente revisão, de 2007-2008, abrangeu a sua fundamentação, os cinco componentes, os indicadores de prevalência de dotação e talento, a composição dos porões do DMGT e a indicação de algumas regras básicas para o desenvolvimento de talentos. Esses estudos, reunidos em ampla atualização, enfatizam a ideia central do DMGT na distinção conceitual entre dotes e talentos, e a presença dos cinco componentes, que expressam o processo de desenvolvimento.

A estrutura do DMGT é composta por um trio básico: *dotação* (G = giftedness), *talento* (T) e o *processo de desenvolvimento* (D). Completam a estrutura os catalisadores intrapessoais (I) e ambientais (E).

O modelo é sustentado por dois conceitos chaves, *dotação* e *talento*, como já mencionado nesse estudo. A *dotação* como posse e uso de capacidade natural ligada a uma predisposição genética, não treinada, expressa espontaneamente em pelo menos um domínio de capacidade humana.

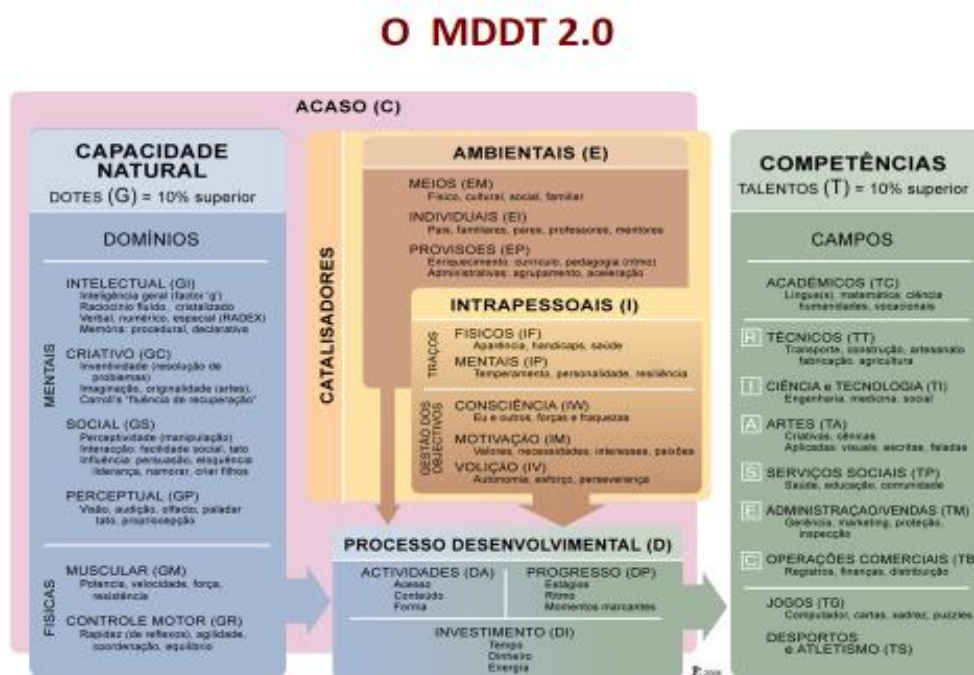
O *talento* como notória superioridade em um desempenho sistematicamente desenvolvido em um campo de atividade humana.

Os dois construtos possuem características comuns: ambos se referem a capacidade humana; são normativos, por apontar pessoas que diferem da norma ou da média; ambos indicam pessoas que apresentam produção notavelmente superior.

Para o DMGT, o desenvolvimento do talento corresponde à progressiva transformação de dotes em talentos. Desse modo, os três componentes: Giftedness (Dotação), Talent (Talento) e Development (processo de Desenvolvimento) constituem o seu trio básico. Completam a estrutura da teoria dois componentes

adicionais: I- Interpersonal (catalisadores intrapessoais) e, E – Environment (catalisadores ambientais), conforme representados na figura 4:

Figura 3 - Estrutura do Modelo Diferencial de *Dotação e Talento*



Fonte: Modelo Diferencial de Dotação e Talento 2.0 François Gagné 2008. \* Tradução de Guenther, Z. para apresentação de Gagné no Congresso de São José dos Campos, 2008.

Explicitando o modelo, pode-se observar que *Dotação* (Giftedness) – Capacidade Natural agrupa-se em seis domínios: quatro domínios do subcomponente mental (intelectual, criativo, social e perceptual) e em dois do domínio físico (controle motor e muscular).

Gagné e Guenther (2010) discorrendo sobre o DMGT, mais especificamente sobre a Dotação assinalam que capacidades naturais são inatas, mas não são fixas, se desenvolvem no decorrer da vida.

**Figura 4 - DMGT: Dotação - Capacidade Natural**



A figura 4 apresenta a Capacidade Natural – Dotes, descreve no subcomponente Mental o domínio intelectual (GI): inteligência geral – fator g; raciocínio fluído cristalizado, verbal, numérico, espacial (RADEX); memória: procedural e declarativa. Domínio Criativo (GC): inventividade (resolução de problemas), imaginação, originalidade (artes) fluência de recuperação. Domínio Social (GS): perceptividade, interação, facilidade social, tato, influência, persuasão, eloquência, lideranças. Domínio Perceptual (GP): visão, audição, olfacto, paladar, tato, propriocepção.

No subcomponente Capacidades Físicas considera dois grandes grupos: Muscular - capacidade voltada para os grandes movimentos físicos e controle motor - capacidades que representam reflexos e coordenação para o desempenho de capacidades físicas complexas.

**Figura 5 - DMGT: Talento - Competências(T)**



A figura 5 – Competências - Talento (Talent) – capacidade adquirida – mestria, apresenta nove categorias, sendo seis referentes às classificações do mundo do trabalho - RIASEC: (R) Técnicos, (I) Ciência e Tecnologia, (A) Artes, (S) Serviços Sociais, (E) Administração/Vendas e (C) Operações Comerciais.

Acrescentando três campos relacionados às matérias Acadêmicas, Jogos e Esportes.

O DMGT define Talento de modo a garantir a presença de muitos indivíduos, em praticamente todas as áreas de atividade humana (Gagné e Guenther, 2010).

**Figura 6 - DMGT - Processo Desenvolvidor (D)**



E a figura 6 caracteriza o Processo de Desenvolvimento do Talento (D) que apresenta três subcategorias: atividades (acesso, conteúdo e forma); progresso (estágio, ritmo e momentos marcantes) e Investimento (tempo, dinheiro e energia) organizado em um programa estruturado que busca excelência em algum campo de ação.

Os componentes adicionais da estrutura do DMGT, os catalisadores *intrapessoais* (I) que apresentam duas dimensões: traços físicos e mentais relativamente estáveis e os processos orientados para os objetivos e metas, autoconsciência, motivação e volição. E os catalisadores *ambientais* (E): meios, influências ambientais e físicas, sociais e culturais; Indivíduos que focaliza a influência de pessoas significantes no ambiente imediato podem exercer influências positivas ou negativas por sua presença ou ausência; provisões que abrange todas as formas de serviços e programas, e podem ser modificadas constantemente pelo envolvimento no processo de desenvolver os talentos.

Gagné (2003) discorrendo sobre o Acaso aponta que as realizações humanas podem ser atribuídas a duas vias cruciais de dados que a pessoa não exerce nenhum controle: o nascimento e a criação. Ninguém controla o que recebe geneticamente no momento de concepção e, também, não tem controle sobre em que ambiente social será criado. Assim, o Acaso qualifica qualquer influência causal segundo sua direção – positiva ou negativa – e intensidade, desse modo representa o grau de controle sobre os fatores causais que afetam o desenvolvimento do talento.

De acordo com Gagné (2010), as capacidades naturais são genéticas, mas não hereditárias, e podem ser observadas nas várias atividades com as quais as crianças se envolvem no curso de seu desenvolvimento. Elas se manifestam em uma variedade de níveis de proficiência, mas apenas quando o nível de expressão torna-se proeminente é que podem ser classificadas como *dotação*. Assim, em Gagné (2010), as *capacidades* ou *aptidões naturais* constituem a matéria prima dos *talentos*.

Analisando o DMGT, pode-se dizer que ele representa uma teoria de desenvolvimento de *talento* limitada ao que o autor denominou *nível térreo* de comportamento observável. O *nível térreo* apoia-se em três porções subterrâneas, níveis de influência biológica, que vão desde a atividade dos genes até sua expressão em comportamentos observáveis e mensuráveis.

As três estruturas subterrâneas interagem dinamicamente, a fim de assegurar o desenvolvimento apropriado das capacidades naturais e dos catalisadores

intrapessoais. A figura 7 apresenta os porões subterrâneos, ilustrando os vários níveis de influência biológica, desde a atividade dos genes à sua expressão em comportamentos.

**Figura 7 - Os Suportes Biológicos do DMGT**



**Fonte: Modelo Diferencial de Dotação e Talento - DMGT 2.0, Gagné, 2010.**

No DMGT de Gagné, as estruturas biológicas, embora contribuam para a definição de diferenças individuais observadas ao *nível térreo*, não são elementos constituintes do DMGT. Cada nível tem autonomia e, buscando representar os porões do DMGT, subdivide-os em três níveis: no terceiro porão, encontra-se a estrutura e o processo genótipo, a constituição genética do indivíduo (DNA, RNA, produção de proteínas); no segundo porão, encontra-se uma imensa diversidade de processos fisiológicos e neurológicos, chamados endofenótipos, que asseguram o funcionamento do corpo e do cérebro; no primeiro porão estão as estruturas anatômicas, chamadas exofenótipos (altura, flexibilidade das juntas, tamanho do cérebro), as quais têm sido associadas à capacidades e outras características individuais.

O autor afirma que a maior parte dessas estruturas pouco tem a ver com desenvolver *talento*. O DMGT é um modelo de desenvolvimento de *talento* a partir das capacidades naturais ou aptidão, que atuam como *matéria prima* do *talento*, entendendo que a presença de *talento* implica presença de *capacidade natural bem*

*acima da média*. Porém, o inverso não se constituiu como verdadeiro, pois as capacidades naturais podem permanecer apenas como *dotes*, sem se expressarem em *talentos*. Desenvolver *talento* é um processo complexo, pois os quatro componentes casuais (*dotação* (G), *intrapessoais* (I), *processo de Desenvolvimento* (D) e *ambiente* (E)) modificam suas interações durante o desenvolvimento de um *talento*.

Guenther (2011) demonstra como Gagné teve exímio cuidado ao estabelecer o sentido exato de cada termo referente a cada conceito. Buscando clarear a configuração diferenciada dos dois conceitos: de um lado, aptidão, predisposição, capacidade natural; de outro lado, competência, expertise, capacidade adquirida. Assim, esclarece a distinção entre os construtos de *dotação* e *talento*, reconhecendo na expressão *capacidade natural* a compreensão profunda das *diferenças individuais*. Nesse sentido, *capacidade* refere-se ao poder físico e mental para aprender, mas não como sinônimo de *traços pessoais*, que indicam características de personalidade.

Guenther e Gagné diferenciam as características de alta capacidade (*high ability*), a qual denomina *dotes* (gifts), ou seja, a capacidade natural atua como potencial para a ação; portanto, antecedem ao desempenho, desenvolvendo-se informal e lentamente, são mais resistentes às mudanças do que as competências, e atuam em qualquer campo de ação, independentemente de áreas ou conteúdo, disponível a qualquer ramo de atividade propiciado pelo ambiente.

Plomin (1998), em seus estudos sobre a existência de uma constituição genética que possa contribuir para a capacidade elevada, comprovou que a influência genética não denota efeitos de um gene específico, mas sim a disposição probabilística de um sistema multigenes.

Considerando os estudos de Plomin, Guenther (2011) avalia que eles avançaram para além de questões rudimentares, aprofundando os diferentes graus da capacidade enraizada na constituição genética.

Constatou-se que, ao longo do século XX e início do século XXI, o interesse pela compreensão da *dotação* tem crescido vinculado ao contexto histórico de cada época e ao avanço e descobertas das diferentes investigações que,

incessantemente, buscam por modelos que possam auxiliar na compreensão do desenvolvimento da capacidade humana.

No entanto, essas exposições, mesmo que breves e sem intenção de contemplar todos os modelos existentes, revelam existir diferentes abordagens e variáveis na construção desses modelos, que influenciam concepções e práticas, estimulando-as e ou inibindo-as, principalmente no tocante à identificação e à intervenção educacional aos mais capazes.

Assim, considera-se que um dos aspectos mais complexos para provocar o desenvolvimento da *dotação e talento* deva levar em conta o processo educativo que vise ao desenvolvimento do potencial. Esse processo acontece por vias de educação informal, não planejada como ensino, pois, o desenvolvimento de *dotação* exige que se contemplem variáveis mais abrangentes, que se refira à expansão da experiência de vida, à presença e convivência em grupo de pares de interesse compatível, à convivência com pessoas admiráveis, às aprendizagens internas de ser e à construção de escala de valores e condições para um ambiente educativo rico em oportunidades.

Segundo Antipoff, que, em 1973 (p.403), primava por um referencial claro, visível e abrangente, “[...] quer pelos talentos mais variados, quer pelos interesses manifestados desde cedo, para este ou aquele campo da vida, da natureza, de máquinas, da beleza [...] esses alunos, crianças, adolescentes reclamam atenção”, esse é, ainda hoje, o desafio para os sistemas de ensino.

Para a construção da metodologia de identificação e intervenção do CEDET, Guenther (2011) esclarece que, ao estudar as diferentes explicações teóricas sobre a capacidade humana, buscando essas bases, a que lhe chamou a atenção foi à conceituação diferenciada de dotes e talentos de Gagné, como a mais promissora para a área educacional.

Guenther (2013) afirma que, por esse ideário, pode-se pensar em previsões sobre a qualidade de desempenho futuro e posicionar a identificação como um processo realizado ao longo do tempo, diferente dos processos captados por intermédio de testes e respostas de questionários. A compreensão de talento como um tipo de capacidade adquirida possibilita-lhe ser desenvolvido por educação



formal e estimulado por influências do ambiente. A autora assinala que: “a base mais confiável para desenvolver dotação é firmada por educação não formal, e amplamente não planejada, o que mostra uma orientação totalmente diferente para a intervenção educacional” (p.3).

O desenvolvimento da *dotação* acontece integrado à expansão de experiência de vida, à convivência e identificação com pessoas admiráveis, à presença de pares com interesse compatíveis, às aprendizagens internas de ser. Dessa forma, para esse desenvolvimento, é necessário um processo educativo que se constitua em um modo de ser e de agir vivido pela interação, conduzindo à formação da pessoa.

Guenther (2011), descrevendo a educação de *dotados* e *talentosos*, aponta o DMGT como uma de suas bases para a construção da metodologia e com o enfoque humanistas, ressalta que a tarefa primordial da Educação é desenvolver e aperfeiçoar o ser humano em todas as suas dimensões, expectativas e metas. O ser humano é total e complexo, diferente de outras espécies, tendo em sua essência algo que traduz e expressa à humanidade.

A Psicologia Humanista busca conhecer o ser humano em sua complexidade física, psicológica e social, diferentemente dos estudos e ideias de análise apenas do comportamento; da perspectiva *behaviorista*, que assinala que o estudo da consciência não se mostrava factível ou relevante para a Psicologia; e do enfoque no inconsciente e seu determinismo, defendido pela Psicanálise, que defende que a consciência seria abordada indiretamente através das explorações do inconsciente (Gomes, 1998). Nesse sentido, difere do *behaviorismo*, pois não compartilha a ideia do ser humano como máquina ou animal, sujeito aos processos de condicionamento; e da Psicanálise, cuja ênfase é dada ao inconsciente, às questões biológicas e eventos passados, às neuroses e psicoses; à divisão do ser humano em compartimentos.

Assim, o pensamento *humanista* traz, como ponto central da Psicologia, o ser humano como entidade complexa, dualista, de natureza biológica e social, influenciado por dimensões da vida, de si próprio, dos outros e do mundo. O pensamento de origem humanista encontra sua maior expressão em Abraham Maslow, tendo, no Brasil, expressões como Paulo Freire e Helena Antipoff, que

diferenciam três áreas importantes para o crescimento humano, nas quais a Educação pode afinar seu foco de ação, a personalidade humana organiza-se sobre algumas dimensões, em que o comportamento pode ser compreendido: nas relações e inter-relações da *pessoa com o mundo*; nas relações e inter-relações das *pessoas com outras pessoas*; na intrarrelações da *pessoa consigo mesma*.

A interação entre o indivíduo e o mundo permite que ele sinta a realidade presente. A realidade, para a Psicologia Humanista, deve ser exposta à temporalidade, deve ser fluída e não estática, permitindo ao indivíduo a perspectiva de sua totalidade, desmistificando a ideia de uma realidade pura, confrontando-a com outras realidades. A maior contribuição dessa linha psicológica é a experiência consciente, a crença na integralidade entre a natureza e a conduta do ser humano, no livre arbítrio, espontaneidade e poder criativo do indivíduo.

Segundo Guenther (2009), esse modo de pensar exige uma concepção diferente da natureza do homem, de suas capacidades e potencialidades, da direção e sentido da vida, o que implica mudanças no projeto educacional para indivíduos, grupos e sociedades. A tese principal dessa abordagem é que todo comportamento é resultado de percepções diferenciadas, em variados níveis de consciência e interpretação, no momento em que é emitido. Cada percepção<sup>13</sup> é integrada ao Campo Perceptual<sup>14</sup>, uma organização complexa e inter-relacionada com todas as percepções, na sua totalidade. Por sua vez o campo perceptual alicerça a visão de mundo que o indivíduo vai formando durante a vida.

Ao longo de sua obra, Guenther assinala que a escolha do ideário *humanista* justifica-se por estabelecer um ponto de vista promissor, a fim de examinar o processo educacional como um todo contextualizado e concretizado na pessoa, com foco no futuro, mas acontecendo no presente, mediado por complexas interações. A autora destaca: “escolhemos o ideário humanista e o sistema aberto de

---

<sup>13</sup> Perceber: “Sentir, compreender, tomar consciência através dos sentidos e da vivência de impressões, ou situações”. (Guenther, 2009, p.30)

<sup>14</sup> Campo: Espaço amplo e interligado, constituindo um fundo de onde objetos ou eventos podem ser diferenciados ou colocados em realce. (Rogers, Maslow, 1976; Combs, 1976; Merleau-Ponty, 1971; Guenther, 2009).

pensamento<sup>15</sup> para basear nosso trabalho em educação, porque oferecem a orientação mais efetiva para o ser humano viver e relacionar uns com os outros, e o melhor quadro referencial para se pensar os problemas do nosso tempo”. (GUENTHER, 2009, p.54).

Somado a isso, entende-se que uma política voltada à educação dos estudantes com dotação e talento deve ser trabalhada em corresponsabilidade com a escola, concretizando medidas para atender às diferentes necessidades desse alunado.

Nesse sentido, considera-se importante a evolução dos estudos sobre a capacidade humana, pois, a provisão quando referida aos aspectos legais, deve contemplar esse aspecto. Se não se observar esses conhecimentos, corre-se o risco de referendar modelos, procedimentos e técnicas que não levem em conta as necessidades desses estudantes, não oportunizando, assim, o desenvolvimento da dotação e do talento, ou seja, não deixando resultados que justifiquem existência de políticas ou práticas de alcance geral. Nesse intuito, na seção seguinte estão relacionados os aspectos legais que respaldam no Brasil, ou deveriam respaldar os processos de identificação e as intervenções educativas na educação desses estudantes.

---

<sup>15</sup> Ver Capítulo 3 O Sistema Aberto de Pensamento. In Nova Psicologia para a Educação: Educando o Ser Humano, Zenita C. Guenther. Bauru-SP Canal 16, 2009, p. 43-54.

### **3. POLÍTICAS DE PROVISÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS DOTADOS E TALENTOSOS**

*Nas várias assembleias, convenções e reuniões internacionais, o Brasil tem regularmente assumido o compromisso de respeitar os direitos das crianças e promover o desenvolvimento e educação para toda a população. Em 1990, na Conferência de Jomtien, todos os países, inclusive o Brasil, se comprometeram a envidar esforços para desenvolver plenamente as potencialidades de cada criança, jovem ou adulto. Portanto, intenção existe, mas intenção e boa vontade não bastam. Nosso país tem sido lembrado sobre a presteza com que os governantes assumem compromissos e aceitam princípios em âmbito internacional, sem nada fazer de concreto para levar à população o que é resolvido. Até que ponto isso acontece em Educação Especial para dotados e talentosos? (GUENTHER, 2006, p. 28).*

#### **3.1. Políticas Educacionais para os mais Capazes**

O Atendimento Educacional Especializado para crianças e jovens com capacidade elevada é previsto pela legislação brasileira vigente na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e sua alteração pela Lei nº 12.796/2013; em várias normas delineadas em Pareceres, Instruções e Diretrizes, que reconhecem a importância e a necessidade do oferecimento de atendimento especializado a essa demanda. No entanto, “[...] de pouca valia serão os decretos, programas e dispositivos oficiais [...] que permanecerão como letras mortas sem atingir o cerne da instrução, sem modificar o que existe”. (ANTIPOFF, 1973).

Como mencionado, mesmo com os respaldos legais, ainda existe dificuldade por parte dos Sistemas de Ensino de identificar e atender às crianças e aos jovens com altas capacidades, bem como de compreender os termos das leis que regem as políticas para o atendimento aos mais capazes, embora algumas delas já tenham sido revogadas ou substituídas. Dessa forma, faz-se relevante revisitá-las, a fim de entender os meandros da construção histórica e os modelos de atendimento por eles vinculados, perceber o que mudou ou o que permaneceu. E compreender, quiçá, por essa reflexão, o porquê de permanecerem como *letras mortas*.

No Brasil, a primeira iniciativa para oferecer atendimento às pessoas mais capazes deu-se em 1945, na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, que

influenciou consideravelmente a Educação Especial nessa área. Seus estudos e considerações resultaram no primeiro registro federal ocorrido na Lei 4.024/61 (BRASIL/1961), que dedicou o Título X – Da Educação de Excepcionais – no artigo 88: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. E no artigo 89: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Delou (2007) diz que o reflexo da utilização da palavra *excepcional*, cunhada por Antipoff, referindo-se tanto aos deficientes intelectuais, quanto aos mais capazes e aos que tinham problemas de conduta, na época, fez com que a Lei atentasse apenas ao tratamento essencialmente clínico a ser dado aos excepcionais. Portanto, a primeira Lei não chegou a tocar na educação para os *dotados e talentosos*.

Guenther (2006, 2011), referindo-se a Helena Antipoff, diz que a autora também teve cuidado na escolha das palavras, sobretudo na Educação Especial. O termo *excepcional* era utilizado para diferenciar crianças e jovens que não correspondem à *norma* do grupo. No Brasil, as primeiras menções à educação dos mais capazes empregaram o termo *supranormal* em oposição ao oposto linguístico *infranormal*. Porém, o aumento das publicações americanas sobre a educação para os mais capazes, nas décadas de 50 e 60 do século XX, espalharam-se pelo mundo todo, inclusive no Brasil, quando entra no cenário brasileiro o termo *superdotado*, tradução inapropriada de Giftedness ( Dotação).

Na década seguinte, a Lei 5.692/71<sup>16</sup> (BRASIL, 1971) adota legalmente, pela primeira vez no país, a palavra *Superdotação*, recomendando que os *superdotados* devam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação<sup>17</sup>. Essa Lei altera a LDB 4.024/61 no tangente à reforma do ensino (1º e 2º Grau) e ao definir *tratamento especial*. Em 1973, o MEC

---

<sup>16</sup> Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, altera a LDBEN nº 4024/61 - reorganizou todo o ensino primário e secundário.

<sup>17</sup> Brasil, 1971, Artigo 9º. 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. (Grifo nosso)

cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil.

Desse modo, durante 25 anos, a matéria em pauta foi tratada em sucessivos Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE/MEC), atualmente Conselho Nacional de Educação, versando sobre diferentes ações. De acordo com o que mostra o quadro 01 a seguir:

#### Quadro 1 - Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE/MEC)

PARECER	RECOMENDAÇÃO
Nº 255, de 09/03/1972	Destaca que o progresso do estudante deve atender a ritmo próprio de aprendizagem e a diversos interesses e aptidões.
Nº 436, de 09/05/1972	Admite matrícula condicional de aluno <i>superdotado</i> em curso superior, com prazo de até dois anos para apresentação de prova de conclusão do ensino de segundo grau, desde que reconhecida sua <i>superdotação</i> antes da inscrição no vestibular.
Nº 681, de 07/05/1973	Oportunamente fixar o conceito e as formas de apurar o <i>superdotado</i> , a partir do que baixariam os Conselhos de Educação, as normas sobre a matéria para os seus sistemas estaduais de ensino.
Nº 711, de 02/09/1987	Estabelece ações de atendimento ao <i>superdotado</i> : 1. Conceitos e formas de apurar a superdotação; 2. Descentralização de competência para declarar a superdotação; 3. Procedimentos para identificação; 4. Modalidades de atendimento; 5. Formação de Recursos Humanos; 6. Estudos e Pesquisas; 7. Constituição da Coordenadoria Nacional; 8. Envolvimento das Secretarias e dos Conselhos de Educação, e. 9. Participação da Família, Escola, Empresa e Comunidade, e enuncia os princípios da Educação Especial: participação, integração, normalização, interiorização e simplificação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sob a égide integracionista, as ações que foram impulsionadas, tanto para o atendimento às deficiências como para as voltadas a crianças e jovens mais capazes, estavam ligadas às configurações assistencialistas e a algumas poucas iniciativas isoladas do Estado.

Os mais capazes, que têm acesso ao ensino regular, não encontram ações do poder público para um atendimento especializado, que atenda as suas singularidades de aprendizagem. Oportunizar o desenvolvimento dos *talentos* é imprescindível, visto que os mais capazes necessitam de opções educativas condizentes com suas características. Não podem ser deixados ao acaso, como vem acontecendo. Mais do que ter reconhecido esse direito nas normativas legais, é preciso que se criem políticas sistemáticas, em um contexto articulado e coerente.

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), mais especificamente em seu artigo 205, define “[...] a educação é direito de todos e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 206 elege como princípio a igualdade de acesso e permanência, e a garantia de qualidade a todos. O artigo 208, em seu inciso III, refere-se ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência. Nesse mesmo artigo, no inciso V, está previsto “o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Pode-se constatar, na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil/1988), a evidência de garantia da educação para todos e a indicação do ensino ministrado na igualdade de condições de acesso e permanência, bem como o dever do Estado com a Educação, efetivado mediante acesso aos níveis mais elevado e de acordo com a capacidade de cada um.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, destina um capítulo exclusivo para a Educação Especial, reafirmando o direito à educação pública e gratuita às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação e em seus artigos 58, 59 e 60, explicita a oferta de serviço especializado na escola regular para atendimento das peculiaridades do público alvo da educação especial. Assegura, também, para a organização da educação básica, “a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art.24, inciso V), bem como prevê que os sistemas de ensino devam assegurar currículo, recursos educativos, formação específica aos

professores, organizações específicas, inclusive a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar.

Após a aprovação da LDBEN 9.394/96, outros documentos surgiram com o intuito de orientar e normatizar o que permaneceu insuficiente ou impreciso. A concepção de Educação Especial nos documentos legais, ao longo do tempo, sofreu mudanças significativas, buscando sua transformação, principalmente, no que se refere a uma Educação Inclusiva. Das definições *Educação dos Excepcionais* (1961), *Tratamento Especial* (1971), *Educação Especial* (1978) como modalidade de educação escolar, chegamos ao momento atual, *Educação Especial*, na perspectiva da Educação Inclusiva. Pode-se observar que, apesar de tentativas de remediar nuances de conotação, o sentido geral permanece o mesmo: aproximar o aluno “diferente” ao grupo normal. Essa ideia que favorece ao excepcional deficiente tem, para o excepcional mais dotado, um efeito negativo em longo prazo, pois aproximá-lo do grupo normal dificulta seu amplo desenvolvimento.

Saviani (1987), discorrendo sobre a análise dos textos legais, quando são apresentados sistêmica e funcionalmente, diz que: “acabam por enfatizar o ideal em detrimento do real, tomando o dever-ser pelo ser, a norma pelo fato [...] não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler as linhas, é necessário ler as entrelinhas”. (SAVIANI, 1987, p.134)

As políticas educacionais e as diretrizes organizacionais estão impregnadas de intencionalidade, ideias, valores, atitudes destinadas a influenciar as escolas e os sistemas de ensino na configuração de suas práticas e na concepção de sujeito. A legislação valoriza o reconhecimento da existência de crianças e jovens com *dotação* e *talento*, no entanto, o tratamento dessa temática necessita ser discutido nos meios profissionais e escolares, a fim de refletir os conhecimentos científicos da área.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 12.796/2013, deixa evidente a preocupação com a área da Educação Especial, modalidade de educação escolar para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e oficializa a denominação *altas habilidades*



ou *superdotação*, criticada por Guenther e Rondini (2012), que anteriormente não era empregada na chamada “Lei Darci Ribeiro”. (LDBEN, 9394/96)

O artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades / *superdotação* currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; mantendo a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar em menos tempo. E, abre “a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V).

Nesse contínuo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001<sup>18</sup>, embora dando ênfase maior na área de deficiência do que de *dotação*, explicita a obrigatoriedade de atenção especializada a essa demanda e delega aos Sistemas de Ensino Estaduais e Municipais o estabelecimento de sua própria política e diretrizes, como citado no artigo 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), ao estabelecer objetivos e metas para que o sistema de ensino ofereça atendimento especializado ao público alvo da educação especial, reconhece áreas de déficit referente à oferta de matrículas para pessoas com deficiência nas classes comuns; à formação de professores; à acessibilidade física; ao atendimento educacional especializado. No caso de crianças e jovens com *dotação* e *talento*, as quais já estão nas classes comuns, o que se tem observado é o não acesso a esse atendimento, devido à sua pouca visibilidade no sistema de ensino.

Nesse período de elaboração do Plano Nacional de Educação entre 1996 e 1998, os dados estatísticos referentes à educação dos mais capazes, Censo Escolar de 1998 (MEC/INEP), diagnóstico que sustentou as discussões para a elaboração

---

<sup>18</sup> CNE/CEB. Resolução nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2001.

do Plano, revelaram que apenas 0,3% das crianças e jovens com alta capacidade foram identificados (Sinopse Estatística da Educação Básica / Censo Escolar 1998, do MEC/INEP). O PNE nº 10.172 / 2001 apontava que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Uma das metas estabelecida pelo PNE 10.172 / 2001 era a implantação gradativa, a partir do primeiro ano do plano, de programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora, o que não se consolidou.

Nesse contínuo, em 2003, é implantado pelo MEC o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, a fim de promover a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, visando à garantia do direito ao acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento especializado e à garantia da acessibilidade.

Esse programa sugere, como base organizacional, a esperançosa estratégia de *multiplicação*<sup>19</sup>, por meio de polos de referência nas diferentes regiões do Brasil, com a intenção de disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implantação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros. Nessa direção, objetivava sensibilizar e envolver a sociedade em geral e a comunidade escolar em particular na efetivação da política de educação inclusiva, como também formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais para sistemas educacionais inclusivos.

No que tange à formação dos gestores e educadores, referente a crianças e jovens mais capazes, utilizam a terminologia *Altas Habilidades / Superdotação*, definindo-a como aqueles que apresentam:

---

<sup>19</sup> A estratégia de multiplicação está presente no documento orientador, que assinala, embora sem verificação empírica, que o efeito multiplicador é efetivo ao garantir a reprodução de conteúdo e é mais econômico, na medida em que forma uma pessoa que deverá multiplicar a informação para muitos. (BRASIL, 2008)

Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

- Capacidade intelectual geral
- Aptidão acadêmica específica
- Pensamento criativo ou produtivo
- Capacidade de liderança
- Talento especial para artes
- Capacidade psicomotora

(Documento de orientação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. BRASIL, 2003).

Como se pode ver, essa conceituação distância de qualquer ideário científico, que sustenta que uma política pública não deve ser atrelada a uma teoria ou linha de pensamento teórico. Essa é a tarefa dos especialistas da área, mas não dos legisladores.

O Programa de Formação foi lançado em 2003, no I Seminário de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, realizado em Brasília. Participaram do seminário 106 municípios-polos, por intermédio de carta de adesão ao programa, que conta com o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e a SEESP/MEC como agência executora, e com os municípios-polos como agência implementadora.

Com a intencionalidade de oferecer formação aos docentes, principalmente na área de alta capacidade, em 2005, foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH/SD, com o objetivo de oferecer atendimento aos professores, aos pais e aos educandos com altas habilidades e superdotação. Desenvolvido em parceria do MEC financiado por um convênio específico da UNESCO com as Secretarias de Educação de cada Estado da Federação, configurou um referencial oficial para o atendimento educacional especializado, investindo na implantação de políticas públicas inclusivas no atendimento educacional dos alunos *superdotados*. (BRASIL, 2010, p.15)

Fleith (2008) considera muito importante a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação (NAAHSD), bem como relevante a publicação, editada por ela em 2007, da coletânea de quatro volumes, intitulada *A Construção*

*de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação*, publicada pela Secretaria de Educação Especial, disponível no portal do Ministério da Educação.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009<sup>20</sup> e a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010<sup>21</sup> indicam as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo como Público Alvo, no artigo 4ª, inciso III, “[...] alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”.

A legislação estabelece que o AEE (Atendimento Educacional Especializado) é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo consideradas substitutivas as classes comuns. Reconhece, oficialmente, que o atendimento pode ser realizado também em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas à Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009 art.5º) [grifo nosso].

O artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 indica que os educandos com altas habilidades / superdotação receberão enriquecimento curricular nas escolas públicas em interface com os NAAH/SD (Núcleos de Atividades em Altas Habilidades / Superdotação), bem como nas instituições de ensino superior que promovam pesquisa, arte e esportes. (BRASIL, 2009)

A Legislação Brasileira referente à identificação e ao atendimento aos mais capazes vem sofrendo alterações ao longo do tempo. Porém, as mudanças permaneceram mais no discurso do que na efetivação de ações para medidas de provisões. Assim, nesta pesquisa, um dos intuítos é o de revisitar essa legislação,

---

<sup>20</sup> CNE/CEB. Resolução nº 4/2009, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

<sup>21</sup> Nota Técnica – 11/2010 Dá Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

pois se considera importante evidenciar alguns desses momentos na tentativa de contextualizar fatos, terminologias, formas de organização e perspectivas.

Ao realizar um balanço das políticas desenvolvidas optou por duas perspectivas: a primeira, através de uma retrospectiva para retomar, no âmbito legal, a situação do atendimento aos mais capazes; a segunda, problematizar, mesmo que de forma parcial, um levantamento das propostas e práticas que têm marcado a educação dos mais capazes em nosso país. Busca, ainda, compreendê-la, em diferentes contextos da Educação Especial (segregação, integração e inclusão), o descompasso entre o estabelecido no âmbito legal e a efetiva execução de serviços para esse atendimento.

Com essa finalidade, elaborou-se um quadro síntese com os caminhos seguidos pelas normativas oficiais, iniciando pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61.

**Quadro 2 - Síntese das Normativas Oficiais Referentes aos mais Capazes**

Ano	Documento	Atendimento Educacional	Terminologia	Local de Atendimento
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61.	Educação dos Excepcionais.	Excepcionais.	A Educação dos Excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.
1971	Lei que altera a LDBEN nº 4.024/61, no que tange à organização para os ensinos de 1º e 2º graus.	Tratamento Especial.	Alunos com deficiência física, mental ou os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.	De acordo com normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
1988	Constituição Federal	Atendimento Educacional Especializado.	Portadores de Deficiência.	Preferencialmente, na rede de ensino.
1989	Lei nº 7.853/89 (Lei de Integração).	Integração no sistema educacional dos estudantes da educação especial.	Pessoas portadoras de deficiência.	Inserção no sistema educacional das escolas privadas e públicas; matrícula compulsória em cursos regulares para pessoas capazes de se integrar.
1994	Política Nacional de Educação Especial.	Educação Especial: processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades.	Portadores de Deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltiplas), portadores de condutas típicas e portadores de altas habilidades.	Apoiar o sistema regular de ensino para integração e estimular a parceria com ONGs especializadas.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.	Atendimento Educacional Especializado.	Aluno portador de Necessidades Especiais.	Preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns.

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 02 continuação – Síntese das Normativas Oficiais Referente aos mais Capazes.**

Ano	Documento	Atendimento Educacional	Terminologia	Local de Atendimento
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial - Resolução nº 02.	Educação Especial modalidade da Educação Escolar.	Educandos com Necessidades Educativas Especiais. [...] III – altas habilidades / superdotação, grande facilidade de aprendizagem que leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.	Atendimento deve ser realizado em classe comum, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica.
2001	Plano Nacional da Educação - Lei nº 10.172/2001.	Educação Especial	Pessoa com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talento.	Integração/inclusão no sistema regular e, se isso não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas.
2009	Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Resolução nº 04/2009.	Educação Especial	Pessoa com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades / Superdotação (aquelas que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade).	AEE- Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, Centros Especializados e Instituições Especializadas.
2013	Lei nº 12.796, que altera a LDBEN nº 9394/96.	Modalidade da Educação Escolar	Educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	Como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento ao público alvo na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições especializadas.
2015	Lei nº 13.234, que altera a LDBEN nº 9394/96.	Modalidade da Educação Escolar	Educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	Institui 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.

Fonte: Elaborado pela autora.

Até a década de 60, a Educação Especial no Brasil estava centrada em iniciativas mais localizadas. As instituições especializadas ocupavam-se desse atendimento, a maioria pertencente ao setor privado, nomeadamente as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). O setor público contava com algumas redes apenas, que ofereciam as classes especiais. O contexto histórico era o de expansão do ensino primário.

Com a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71 que altera a LDBEN 4024/61) e as Normativas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, algumas ações foram recomendadas: a indicação para apurar as formas e os conceitos de *superdotação* e a criação de carreiras especializadas em Educação Especial na educação escolar para os professores de excepcionais, ligadas à formação para as deficiências.

O reconhecimento de educandos mais capazes e o direito à educação ficam evidentes nos documentos legais. No entanto, o que se verifica é que o preceito legal não tem auxiliado a reconhecê-los. A legislação orienta aos sistemas de ensino público que estabeleçam sua própria política para a ação, mas para a criança e jovem mais capaz isso não tem acontecido. No que se refere à atenção aos mais capazes, existe uma alegada priorização em relação à ideia de que a criança com *dotação* e *talento* pode esperar ou caminha sozinha. Desse modo, as crianças com deficiência têm primazia temporal. Nessa direção,

Em realidade, o que se verifica é a quase total ausência dos sistemas públicos no que diz respeito à assistência educacional aos alunos mais capazes e talentosos, a não ser por alguns poucos programas esparsos ou iniciativas no contexto de Secretarias de Educação e Universidades Públicas. Essa ausência é às vezes perpetuada pela consciência de que a área de Educação Especial para dotação e talento não é suficientemente conhecida em nossos meios. Mas essa situação tende a permanecer, se não for estabelecida uma prática consistente e significativa que permita a geração de estudos e produção de conhecimento. (GUENTHER, 2006 a, p.31)

Por conseguinte, ao realizar uma revisão das políticas públicas, a fim de verificar sua própria configuração e seu contexto histórico, percebe-se subjacente a base ideológica. Dessa forma, demanda perguntar não apenas o que regem, mas, principalmente, refletir sobre em que bases se sustentam, *para que e por que* existem, e qual sua efetividade. As respostas a essas questões demandam,



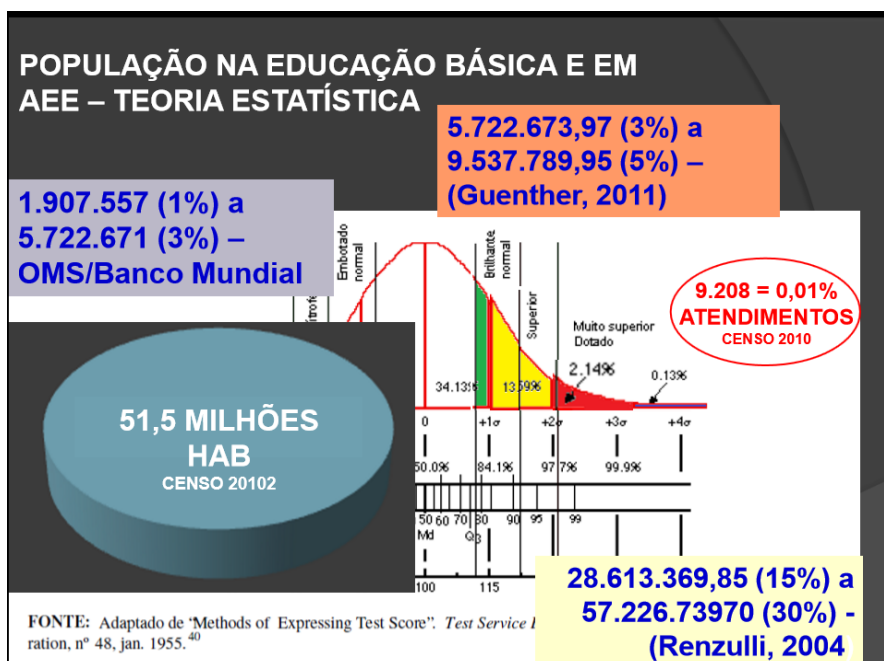
automaticamente, a definição de base teórica e a relação ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos mais capazes.

Desse modo, compreende-se que as práticas são as balizas que conferem significado à concepção que se tem sobre a educação dos mais capazes e, portanto, servem de respaldo às ações efetivas de atendimento. Assim sendo, faz-se imprescindível compartilhar conhecimentos respaldados na ciência e estabelecer conceitos mais preciso referente à identificação de crianças e jovens com dotação e talento. Uma vez que o conhecimento auxilia, direciona e determina a maneira como os professores olham e reconhecem sinais de capacidade elevada, eles se valem desses olhares para influenciarem suas intervenções.

Em nosso país, os estudantes dotados e talentosos continuam representando um número ínfimo nas estatísticas. Ao que parece, às ações implantadas não se efetivaram, muito menos modificaram a posição das escolas e a atitude dos professores. Apoiam essa afirmação os estudos de Delou (2012) e de Guenther (2013) apresentados respectivamente nos quadros a seguir:

O primeiro quadro exposto por Delou (2012), no V Encontro Nacional do Conbrasd (Conselho Brasileiro para Superdotação) e no I Encontro de Crianças e Jovens Superdotados do Rio de Janeiro, explícita o percentual e o número de estudantes que deveriam estar matriculados nos sistemas educativos segundo a Organização Mundial da Saúde indicado pela autora em torno de 1 a 3%; com base na Lei da Probabilidade de 3 a 5% (Guenther, 2011), e o percentual indicado pela teoria dos Três Anéis, de Renzulli (2004) de 15 a 30%. Notam-se na exposição da autora, os dados do Censo de 2010 que apontam a existência de 0,01%, ou seja, 9.208 estudantes identificados, percentual muito aquém do esperado. A seguir a figura 6 apresenta esses dados:

**Figura 8 - População na Educação Básica e em Atendimento Educacional Especializado.**



Fonte: Delou (2012) apresentação V Encontro Nacional do CONBRASD. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

O segundo quadro, exposto por Guenther (2013) na Audiência Pública da Câmara sobre a Política Pública para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação, apresenta o número de alunos em intervenção educativa no CEDETs de Lavras/MG, Poços de Caldas/MG, Assis/SP, São José do Rio Preto/SP; no PIT – Programa de Incentivo ao Talento ligado à Universidade Federal de Santa Maria/RS e o NAAH/SD de Santa Catarina. O quadro apresenta o número de escolas envolvidas no processo, o total de crianças em intervenção educativa, o número de estudantes por modalidade de ensino – Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – e o total de estudantes por gênero. Esses dados evidenciam que os Centros para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDETs) apresentam percentual mais alto em relação aos outros programas. A figura 6 a seguir apresenta esses dados:

**Figura 9 - Quadro apresentado por Guenther (2013) Alunos em intervenção educativa**

Quadro 2. Alunado																
Alunos em intervenção educativa																
N	Siglas	Escls	Cria Inscri	Edinfa M F T	Ciclo I M F T			Ciclo II M F T			Médio M F T			Total M F T		
1	CEDETLavras	22	367	- - -	16	22	38	113	134	247	38	44	82	167	200	367
2	CEDET Poços	19	204	- - -	35	35	70	68	61	129	2	3	5	105	99	204
3	CEDET Assis	35	182	- - -	25	13	38	75	69	144	-	-	-	100	82	182
4	CEDETRPreto	18	43	- - -	-	-	-	21	12	33	4	6	10	25	18	43
	<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>796</b>	<b>- - -</b>	<b>76</b>	<b>70</b>	<b>146</b>	<b>277</b>	<b>276</b>	<b>553</b>	<b>44</b>	<b>53</b>	<b>97</b>	<b>397</b>	<b>399</b>	<b>796</b>
1	PIT(UFSM RS)	-	34	- - -	10	5	15	6	12	18	1	-	1	17	17	34
2	NAAHS SC	-	30	- 1 1	5	6	11	5	2	7	12	4	16	22	8	30

Fonte GUENTHER (2013) Audiência Pública sobre a Política Pública para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Brasília.

Outro ponto relevante é a falta de formação específica, deficitária em nossos meios, poucas ações são realizadas e implementadas de forma singular em congressos, encontros de formação que permanecem na superfície da teórica, não estabelecem continuidade das ações de identificação e de intervenção aos estudantes com dotação e talento.

O programa de formação de gestores e educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade – implantado pelo MEC, já mencionado anteriormente, buscou promover um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

No entanto, o que se percebe é que, tanto o Programa de Formação de Gestores e Educadores, quanto os Núcleos de Altas Habilidades / Superdotação, não conseguiram mudar o quadro de identificação e atendimentos aos mais capazes, e foram desaparecendo, ou se modificando em relação ao atendimento às crianças.

A fim de explicitar a crítica relacionada à formação docente apresenta-se na

subseção a seguir o impacto desse programa em um dos Polos participantes. Vale ressaltar que mesmo sendo apenas um Polo no universo de 168 municípios-polo participantes, os trabalhos foram organizados a partir do documento orientador do programa. Pode-se aliar a essa constatação os indicadores oficiais (Censo Escolar, INEP) referentes ao número de estudantes identificados e recebendo intervenção educativa específica. Outro ponto relevante que pode ser associado a essa escolha é esclarecer o porquê desta pesquisa adotar a investigação centrada nos resultados do trabalho educativo do CEDET, visto que os outros programas existentes no Brasil não apresentam os mesmos indicadores dessa metodologia.

### 3.2. Programa de Formação de Gestores e Educadores

O documento que orienta o Programa de Formação de Gestores e Educadores, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pelo MEC, por intermédio da SECADI (BRASIL, 2009), ressalta que os Polos de Multiplicação assumem a responsabilidade de disseminar a política de educação inclusiva. Em relação às temáticas abordadas, o quadro abaixo apresenta os temas abordados no período de 2003 a 2006:

**Quadro 3 - Temas Abordados nos Seminários Nacionais de Formação da SEESP/MEC**

ANO	TEMÁTICAS DISCUTIDAS NA FORMAÇÃO
2003	Fundamentação filosófica e técnico-científica. Difusão de conhecimento sobre a educação inclusiva. Disseminação da política de educação inclusiva.
2004	A diversidade humana na escola. Valores e paradigmas na atenção às pessoas com deficiência. Fundamentos legais para a implantação do sistema educacional inclusivo. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo: o município, a escola e a família.
2005	Formação docente a partir das áreas específicas da Educação Especial.
2006	Coleção Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos documentos de formação da SEESP/MEC, Brasília (BRASIL, 2009).

Após 2007, o programa sofreu modificações e, em 2008, os recursos disponibilizados aos municípios-polos passaram a fazer parte do Plano de Metas Todos pela Educação, vinculando sua implantação à adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR).

Observa-se que, em 2007, os eixos temáticos desenvolvidos foram: Inclusão; Escola e Família: Um Compromisso Comum em Educação; Orientações e Marcos Legais para a Inclusão; Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência, Transtorno Geral de Conduta e Altas habilidades / superdotação; Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. (BRASIL, 2009, p. 4).

Em 2008, os encontros dessa etapa foram elaborados para atender aos seguintes temas: Política Nacional de Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Intelectual; Deficiência Física; Deficiência Visual; Autismo; Altas Habilidades / Superdotação. (BRASIL, 2009, p. 3).

Com a aprovação do Decreto nº 7.690/2011, que dá nova estrutura regimental ao MEC, a SEESP (Secretaria de Educação Especial) é extinta e passa a integrar a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), essa Secretaria objetiva contribuir para o desenvolvimento de sistemas inclusivos de ensino, voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio ambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e Intersetoriais. (BRASIL, 2013)

Ao verificar as temáticas e, principalmente, as bases filosóficas do programa atrelado à estratégia de multiplicação, observa-se a continuação de conhecimentos pensados fora do contexto das diversidades sociais, econômicas, políticas e culturais do país. Concordando com Corazza (2005), quando assinala que os currículos oficiais baseiam-se no princípio de uma totalizadora identidade (identidade nacional), e embora reconheça os diferentes, quer uma identidade nacional, princípio que, por seu caráter unificador, pode trazer dificuldades à compreensão de *identidade* e provocar prejuízos às diferenças (CORAZZA, 2005, p.105).

Entretanto, não seria de âmbito do presente estudo, refletir sobre identidade e diferença, primordiais à área da educação especial.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade traz, desde sua nomenclatura, a preocupação com a diversidade. No entanto, é necessário relacionar diversidade com diferença e identidade e com a base de sustentação que a ela é vinculada, “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizada, cristalizada, essencializada” (SILVA, 2000, p.73). Portanto, a questão da diferença e da identidade não se resume na atenção à diversidade, que se traduz em respeito e tolerância. Se assim for, a diversidade torna-se naturalizada e tudo que se pode fazer é tolerá-la e deixá-la imóvel, de modo que não incomode. (SKLIAR, 2003)

Destaca-se, nesse cenário, o termo *diversidade*, tão utilizado pelas reformas educativas. Entretanto, a noção de *diversidade* é definida com pouca precisão terminológica, tratada de forma marginal como *temas transversais* nas orientações oficiais reconhecidas e legitimadas. O respeito à *diversidade* relaciona-se intimamente com o direito à inclusão, sem aprofundar as múltiplas compreensões do que seja inclusão, mas destacando que o respeito ao diferente não é totalmente coerente se não estiver alicerçado no reconhecimento da sua diferença. Silva (2000) aponta estranheza ao verificar a ausência de uma teoria da identidade e da diferença. Para ele, a identidade depende da diferença, que, por sua vez, depende da identidade, estabelecendo identidade e diferença em uma visão mutuamente determinada.

As concepções formam-se no decorrer do processo de formação, tanto pessoal como profissional, na área de dotação e talento, muitas vezes fundamentado em crenças arraigadas por mitos, por práticas e ideário já demolido pelo conhecimento científico, mas que não chegam até a escola.

Por essas razões, cabe verificar se a formação docente tem discutido a seguinte questão: Até que ponto a educação, e mais especialmente, nesse caso, a educação dos mais capazes, tem se preocupado em atender as *diferenças*. Concepções e práticas não brotam do nada, não emergem no vazio. Desvendá-las pode corroborar, não apenas com o debate sobre a temática, mas também com o levantamento de questões que precisam ser esclarecidas por estudo aprofundado.

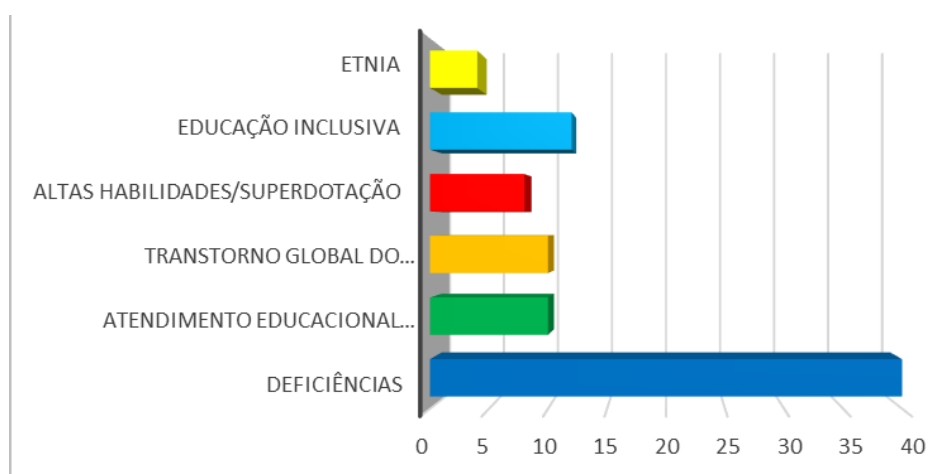
A fim de contribuir para essa discussão, pode-se destacar os resultados da

pesquisa<sup>22</sup> realizada com os gestores educacionais que participaram do XI Curso de Formação de Gestores e Educadores, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Polo de Ourinhos - SP, que se centrou na avaliação desses profissionais, no tocante às políticas educacionais para a educação dos *dotados e talentosos*.

A maioria desses gestores participou de sete programas de formação, nas edições do curso de 2008 a 2014. Esse é um dado relevante, visto que a finalidade foi analisar o quanto conheciam do referencial legal, que normatiza e orienta o atendimento a crianças e jovens mais capazes, bem como das orientações para o processo de identificação e de intervenção educativa.

Em relação às temáticas abordadas no curso de formação, apresentadas no quadro três, as primeiras edições pautavam-se, principalmente, na área da Educação Especial, no atendimento a deficiências, transtorno global e altas habilidades / superdotação, mas não adotavam o conceito ampliado de educação inclusiva e diversidade. No entanto, em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as temáticas tornaram-se mais abrangentes. Os dados do Polo de Ourinhos revelam a ampliação em relação às temáticas abordadas conforme gráfico 01:

**Gráfico 1 - Temáticas Abordadas no Programa Formação de Gestores e Educadores, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Polo de Ourinhos - SP.**



<sup>22</sup> Santos, R e Zaniolo, L.O. O Atendimento às crianças e jovens com Dotação e Talento: a experiência do CEDET de Assis. Santos, R. Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara.

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora.**

O documento oficial de avaliação do programa (BRASIL, 2013) aponta a predominância da temática da Educação Especial nas formações nos polos, ainda que se observe, após 2012, o empenho em utilizar temáticas sugeridas no documento orientador.

No tocante à temática *alta capacidade*, os documentos de divulgação dos encontros descrevem que as discussões giraram em torno dos princípios contidos nos documentos legais e promoveram discussões voltadas à terminologia e aos processos de identificação e intervenção educativa.

Em se tratando das manifestações desses gestores em relação à clareza dos documentos oficiais quanto ao atendimento aos alunos mais capazes, no que diz respeito à identificação e à intervenção, observam-se os seguintes resultados: 77% dos gestores dizem que auxiliam parcialmente; 11,5% afirmam que auxiliam totalmente; 11,5% que não auxiliam.

Quando solicitado quais eram esses documentos, as respostas surpreenderam pela impropriedade das indicações: a Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, a LDBEN 9394/96, a Declaração de Salamanca, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, os PCNs, as publicações do MEC – Saberes e Práticas da Inclusão; encontrou-se, ainda, respostas como: *não há documentos que auxiliam; desconheço tal documentação no município; publicações do MEC e da SEE/SP sem especificação de quais seriam.*

Continuando, as manifestações dos gestores em relação à identificação de crianças e jovens mais capazes mostram que: 65% indicam que auxiliam parcialmente; 23% não auxiliam na identificação (há um crescimento no percentual relacionado aos que não auxiliam); 12% auxiliam totalmente. No entanto, quando se verifica os apontamentos dos gestores em relação aos marcos legais que auxiliam na identificação, aparecem os mesmos documentos legais. Documentos legais que reconhecem a importância do atendimento, mas não tratam das formas de identificação.



Dois gestores (5%) indicaram as orientações e publicações do MEC, e fazem referência à aplicação de questionários; à observação realizada pelos professores das Salas de Recursos; à construção de materiais e testes específicos para avaliar o potencial dos educandos; à reclassificação por competências, utilizando os resultados de avaliações (externas e internas); à avaliação por equipe multidisciplinar. Apenas um refere-se a testes psicológicos.

No entanto, a maioria manifestou dificuldade de encontrar e reconhecer sinais de capacidade elevada, constatada nas manifestações: *Não indicam, não ficou claro pra eu encontrar esse aluno (Gestor 10) / As orientações legais não indicam, não conheço, não há( Gestores 1, 2, 5, 15 e 19) / Acho tudo muito confuso, altas habilidades / superdotação, não consigo ver clareza para identificar os alunos que poderiam se enquadrar nesse público( Gestor 21)*<sup>23</sup>.

Observa-se, na fala dos gestores acima descrita, que, mesmo com as medidas tomadas pelo MEC, por intermédio de curso de formação,

Essa situação mudou um pouco, mais em discurso que ação, com o aumento algorítmico de medidas tomadas pelo MEC, numa inundação de leis, decretos, resoluções. Nem sempre coerentes em si, e frequentemente corrigindo ou contradizendo medidas anteriores. Ao contrário do prometido apoio, a educação especial, entre nós enfrenta ataque oficial, que, além do impacto nos professores, pouco efeito faz na área, a se observar pela prática vivida nas escolas. (GUENTHER, 2013, p.21)

Como apontado anteriormente, de modo geral, as políticas educacionais, e de modo particular, a Educação Especial, delegam aos sistemas de ensino, estaduais e municipais, a elaboração de suas próprias diretrizes e orientação, o que não tem sido favorável para os *dotados e talentosos*. Nas manifestações dos gestores, encontram-se dois aspectos que colaboram com essa afirmação. O primeiro ligado à questão do mito ainda presente na área, à crença de que os mais capazes não necessitam de atenção especial, como fica claro nas falas de gestores e professores: *Não concordo que existam 'superdotados', as crianças são o que a escola e o meio possibilitam para elas (Gestor 14); Se existem superdotados, eles não precisam tanto da nossa intervenção, vão se bem dizer sozinho, terminam tudo, fazem tudo, tem boas notas. (Gestor 19)*. O segundo, relacionado às normativas

---

<sup>23</sup> Santos, R.; Zaniolo, L.O. O Atendimento às crianças e jovens com Dotação e Talento: a experiência do CEDET de Assis. Santos, R. Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara.

locais, também está evidente nas falas a seguir: *Não temos, na secretaria municipal da educação leis específicas para esta ação. (Gestor 12); Sei que a legislação contempla esse público, mas realmente não entendo como posso encontrar esses alunos. (Gestor 14).*

Em relação aos procedimentos para identificação de crianças e jovens *dotados e talentosos*, 38% dos gestores e professores relataram que tais procedimentos não existem no município; 31% desconhecem esses procedimentos; 4% não responderam; 4% apontaram os testes como procedimentos; 23% indicaram: a observação do professor, o relatório pedagógico, a avaliação psicopedagógica de interesses, o encaminhamento a atendimento clínico (psicólogo), a discussão em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e no Conselho de Classe.

Na categoria Intervenção Pedagógica, nota-se que apenas 8% dos gestores afirmaram que as normativas legais indicam formas de intervenção; 58% dizem que orientam parcialmente; 15% dizem que não indicam; 19% revelam não saber.

Quando comparadas as duas categorias, Identificação e Intervenção, nota-se diferença percentual entre os que afirmam que os documentos legais auxiliam parcialmente na identificação (65%) e os que indicam que auxiliam parcialmente na intervenção (58%). Ressalta-se que esse percentual está relacionado à parcialidade da ação para a identificação e a intervenção respectivamente.

No entanto, quando se analisa os dados de modo geral, o que se verifica é um percentual bastante alto da ausência dos sistemas de ensino no que se refere à assistência educacional aos educandos *dotados e talentosos*. Nas verbalizações dos gestores fica evidente a ausência de conhecimento na área. Pode-se inferir que as orientações e respaldos legais continuam na ideologia e, para mudar esse cenário, é preciso conhecimento científico consistente e comprovado.

Não há trabalho específico para esses alunos, pois nossa secretaria não tem conhecimento suficiente na área para identificá-los. (Gestor 07)

As orientações legais não são muito claras, a meu ver, tenho dificuldades de compreender e identificar quem são esses alunos. Precisamos de mais estudos na área, sei de uma experiência exitosa, mas o município investiu na formação e realizou parceira com a universidade. (Gestor 08)

Os professores conseguem identificar alguns alunos com determinados talentos, e o que lemos nas orientações legais parecem fora da nossa

realidade, não tem a ver com o nosso contexto, assim eles não recebem atendimento. (Gestor 26)

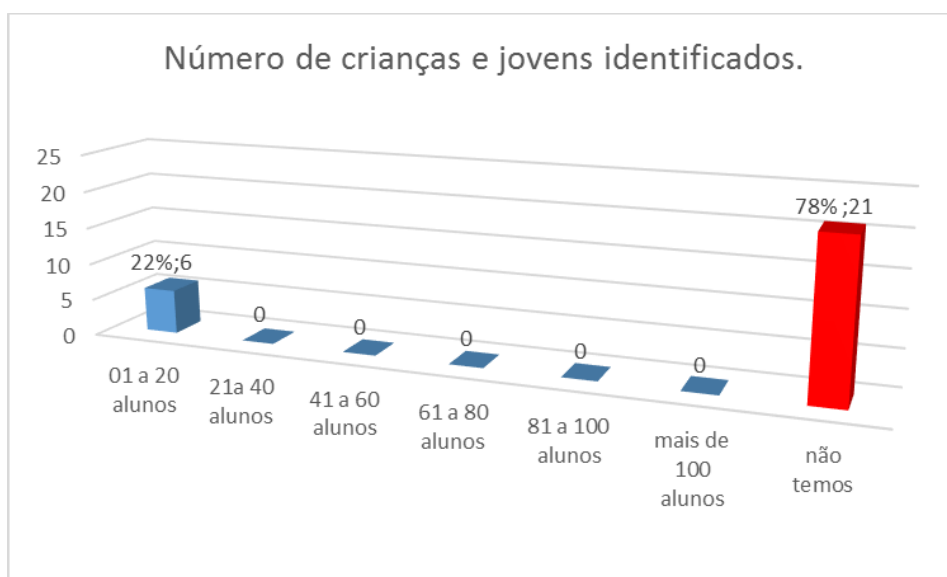
A propósito desses apontamentos, Guenther (2006) afirma que, para se construir um programa que leve cada criança a desenvolver seus *talentos* de forma a elaborar um plano ligado às situações da vida real, acontecendo na sua comunidade, na sua escola, com seus pares, é preciso:

Em primeiro lugar estudar seriamente o assunto. Há um vasto corpo de conhecimento na área, a maior parte traduzida ou baseada em experiências de outros países, mas para alicerçar um plano de ação temos que começar com um estudo sério e amplo da própria situação local: quem são as crianças sinalizando capacidade elevada, como são as escolas em que elas estudam qual o perfil local, os anseios, estilo de vida, interesses, vocação e recursos materiais e humanos da comunidade onde vivem. (GUENTHER, 2006, p.32)

Ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar que os órgãos oficiais têm demonstrado preocupação com a educação para o desenvolvimento de *capacidade* e *talentos*. De maneira geral, os órgãos oficiais têm apoiado alguns projetos e experiências em andamento nos estados, objetivando orientar políticas mais efetivas e estáveis para a educação das crianças *dotadas* e *talentosas*, no âmbito dos sistemas de ensino.

No entanto, os estudantes mais capazes continuam *invisíveis*, não se reconhecem os domínios de capacidade, não se distinguem os sinais de *dotação* e *talento*. Nesse sentido, continua sendo um desafio, pois a dificuldade de encontrá-los é evidenciada no grupo de 27 gestores que responderam essa questão. Os dados revelam que apenas seis gestores sinalizaram ter de um a vinte alunos com capacidade acima da média; 21 gestores responderam não existir essa demanda no município. Esses dados estão expressos no gráfico abaixo.

**Gráfico 2 - Número de Estudantes Identificados**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Considerando a probabilidade prevista na curva de Gauss, de 3% a 5% da população apresenta *dotação* e *talento*. A julgar por esses indicativos, estima-se que, no Brasil, existam 2,5 milhões de estudantes com alta capacidade. O Censo - 2013, realizado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, aponta 13.308 estudantes identificados, percentual que não chega a 1%. O CEDET - Centro para Desenvolver Potencial e Talento, ponderando apenas os dados do CEDET de Lavras - MG, que, em 2015, atendeu 553 estudantes, o que corresponde a 3% dos 13.308 identificados no país, embora a população local represente somente 0,05% da população brasileira. Assim, no Brasil somente o CEDET atende ao percentual estabelecido pela OMS em relação à identificação e ao oferecimento de espaços para o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Guenther (2013, p.20), na conferência de abertura do IX Encontro Internacional do CEDET/ASPAT, fala sobre o início das atividades do CEDET - Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento, ao se referir a Helena Antipoff, que ensina que ciência se faz com registros, recorre ao acervo dos encontros, voltando para a palestra de abertura A Educação de Bem Dotados no Mundo Atual: Panorama Geral e Perspectiva (1994), e questiona: “vivas duas

décadas de muito estudo e trabalho, perguntamos o que sabemos nós hoje, nesse mesmo tema, em relação ao que era apontado em 1994?”.

A autora destaca que as bases do CEDET sempre estiveram apoiadas no conhecimento científico, pois ele é autocorretivo, diferente da ideologia que não possui autocorreção. A verdade no conhecimento científico não depende de ideologia, entretanto, medidas políticas dependem de quem está no poder, além disso, “conhecimento científico tem coerência interna e corresponde a uma realidade externa. Se não entendemos essa coerência, isso reflete nossa ignorância, mas não uma falha da ciência”. (GUENTHER, 2013, p.22).

Guenther (2013, p.23), examinando a situação no Brasil, sugere que, nos últimos anos, perdeu-se muito a atitude científica, inclusive por não abrir espaço para a avaliação e a integração do conhecimento já conquistado na área. O que se destaca é a atitude ideológica respaldada em regulamentos, legislações e orientações veiculadas por determinação oficial.

Aumentou numericamente o corpo de pesquisa no tema, mormente por teses e dissertações acadêmicas, mas não se construiu muita ciência, porque 90% das pesquisas focam leis, regulamentos e políticas, e parte dos 10% recolhe opinião sobre um ou outro tema, tomando a resposta da maioria como *conhecimento estabelecido*; preocupa-me o fato de que o autor mais citado em nossas bibliografia e publicações científicas é *BRASIL, MEC*. um autor de quem não se conhece autoridade científica, e obviamente não tem universalidade na ciência. (GUENTHER, 2013, p.23)

Trata-se, portanto, de tomar os textos legais, as diretrizes, os regulamentos, os pareceres, e outros, para utilizá-los como referencial para a análise crítica, a fim de conferir a situação apregoada, a ideal com a situação real, buscando romper com a visão ingênua, acrítica, legalista, reprodutora e ideológica, que permeia a educação de crianças e jovens mais capazes.

Afonso (2014) faz uma análise das políticas públicas de educação em torno da reflexão do papel da gestão escolar no processo de efetivação dessas políticas e aponta que o reconhecimento do conhecimento tácito como fonte de expertise é uma das perspectivas que valoriza a participação de outros atores na tomada de decisão política.

Ainda sobre a construção das políticas públicas, Dumas e Anderson (2014) assinalam a importância de não se deixar prevalecer às decisões baseadas em

ideologias. Em uma posição crítica, pontuam que as bases para a construção das agendas políticas não deveriam se pautar por políticas de grupos de interesses, lobistas, episódios, senso comum, motivos ideológicos, motivos de lucro, e outras razões que, tipicamente, têm pouco a ver com as evidências da pesquisa ou com os modelos de tomada de decisão racional.

Enfim, mesmo contando com algum aporte legal para a educação dos mais capazes, acredita-se que a eficácia de qualquer medida educativa dependa da intensidade da diferenciação, da clareza dos construtos e dos processos de identificação e intervenção.

No Brasil, a maioria dos programas existentes volta-se às orientações legais que indicam programas de enriquecimento, os quais não apresentam indicadores consistentes em seus processos de identificação e de intervenção educativa, a julgar pelo irrisório percentual de estudantes apontados pelos órgãos oficiais. Diferentemente da metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento que respalda o trabalho do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET que tem encontrado um percentual apropriado de estudantes e vem oferecendo intervenção educativa específica.

Valendo-se da crítica às orientações legais que não se efetivam na prática e da constatação de que o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento, que segue outra base teórica para a educação desses estudantes, tem se revelado mais promissora, o que permite verificar os seus resultados.

Assim, na seção a seguir descreve-se o caminho percorrido para realizar essa avaliação, ou seja, quais são os efeitos do trabalho realizado pelo CEDET no desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

#### 4. MÉTODO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

*Não será possível nenhum peixe. Sem pensar no anzol e na rede. Sem distinguir o rio do mar. Sem conhecer linhas e iscas. Sem apanhar chuva e sentir sol. GANDIN, 1995, p.105.*

Esta seção apresenta as etapas percorridas para a realização do estudo que tem por finalidade verificar os efeitos do trabalho do Centro para Desenvolver o Potencial e Talento – CEDET.

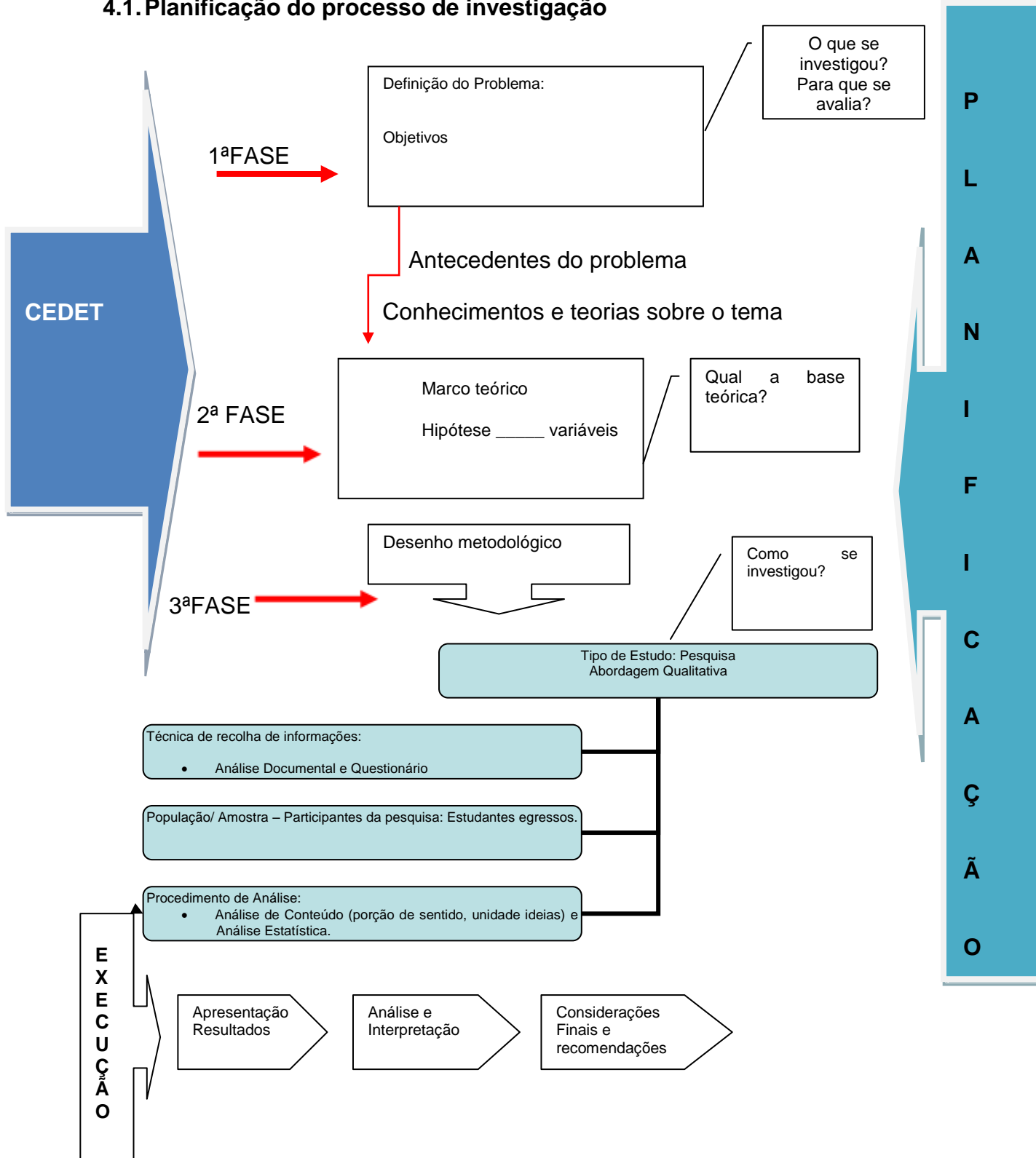
Entende-se que o estudo de Avaliação de Programa e de Metodologia é um processo que exige uma recolha sistemática de um conjunto de informações relevantes, obtidas por intermédio de diversas fontes. Com o intuito de investigar esses resultados, para obter uma análise reflexiva e crítica a fim de estabelecer um juízo de valor, buscou-se caracterizar o objeto de estudo, em sua essência, seu desenvolvimento incluindo os efeitos que produzem nos processos formativos.

Segundo Tejada (1997) a avaliação de programas é uma ação complexa, que exige do pesquisador a elaboração e organização do plano de investigação. Pontua, ainda, que para garantir o rigor científico é necessário sistematizar as fases de desenvolvimento, definir a temporalidade das ações que se deve realizar, levantar as provisões e recursos necessários, selecionar os instrumentos, técnicas e metodologias apropriadas.

Tejada (1997) ressalta a importância de algumas competências: as genéricas se constituem em saber desenhar e desenvolver o projeto de investigação demonstrando conhecimentos que permitam planificar, selecionar, desenhar instrumentos, recolher informações, aplicar instrumentos, analisar e sistematizar os dados encontrados. E as competências específicas se alinham em identificar diversas formas de interpretação, recolher informações relevantes, organizar as informações de acordo com critérios e elaborar os resultados e discussões construindo o fazer científico.

Com a intenção de explicitar o caminho dessa pesquisa apresenta-se a seguir o diagrama de planificação:

### 4.1. Planificação do processo de investigação





Este estudo é fruto de um percurso de investigação que teve início em 2012, como pesquisa para o Mestrado, que investigou as similaridades e diferenciações entre as orientações legais e a metodologia do CEDET. Os resultados da análise dessa relação indicaram pontos relevantes na metodologia do CEDET para a educação dos mais capazes, direcionando assim a pesquisa para a verificação dos resultados alcançados pelo Centro. A delimitação do problema, o estabelecimento de objetivos e a composição do instrumento foram construídos paulatinamente, a partir das leituras, da elaboração do quadro teórico e da articulação desses componentes com o trabalho empírico.

Posto isso, o trabalho, portanto, desenvolveu-se por meio de duas etapas. A primeira delas foi à realização da análise documental. E a segunda etapa se dividiu em dois momentos: estudo preliminar desenvolvido em 2014 com estudantes egressos do CEDET de Lavras - MG, que resultou na adequação do instrumento de pesquisa (questionário), momento que se caracterizou como a de validação do instrumento de coleta de dados; e segundo momento executado em 2015, consistiu na aplicação do questionário aos estudantes egressos do CEDET de Lavras - MG.

#### 4.2. Definição do problema

A primeira fase do estudo, motivada pela experiência profissional da pesquisadora, permitiu observar os elementos de situação atual para caracterizar o problema de investigação. Assim o problema decorre das seguintes constatações: os indicadores oficiais, referentes às crianças *dotadas e talentosas* no Brasil, apresentam ínfimos percentuais de estudantes identificados e em intervenção educativa, mesmo com todo aparato legal para a oferta desse atendimento; a revisão bibliográfica sobre a temática indica iniciativas frágeis e descontinua na educação para os mais capazes e carência de formação específica aos professores; e, ainda, por considerar a metodologia do CEDET como factível e promissora, identificando os estudantes e oferecendo espaços para o desenvolvimento de suas potencialidades. A julgar por esses elementos, pergunta-se:

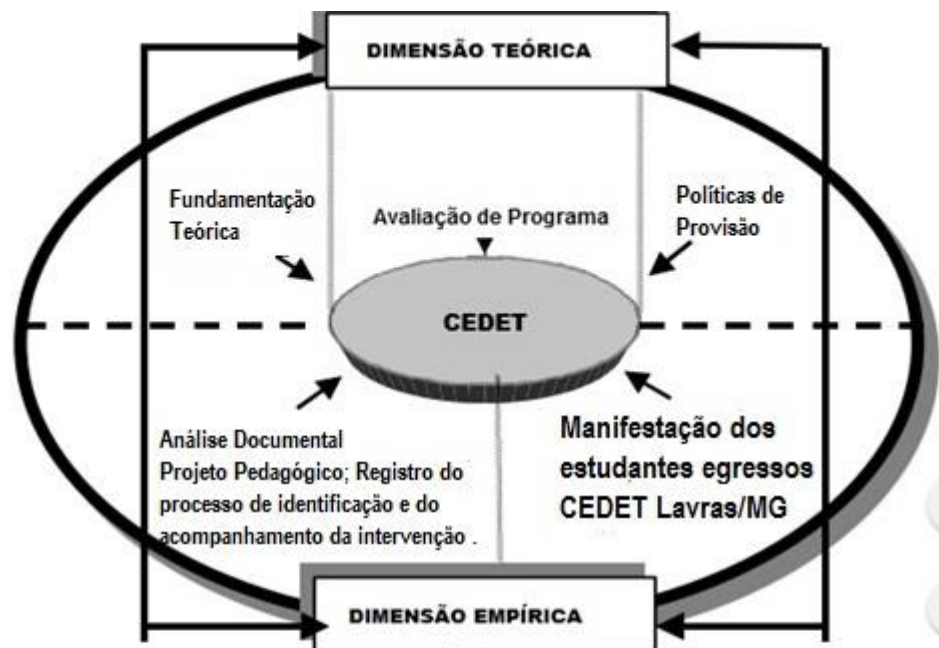
Qual o resultado do trabalho desenvolvido pelo CEDET no desenvolvimento da potencialidade de seus estudantes? Pelo depoimento dos estudantes egressos do centro, que sinais positivos, em termos de desenvolvimento geral e pessoal, podem ser atribuídos ao trabalho do CEDET?

#### 4.3. Hipótese

Supõe-se que as informações recolhidas pelos depoimentos dos estudantes comprovam que a intervenção educativa do CEDET proporciona o desenvolvimento do ser humano em suas dimensões de personalidade referentes ao autoconceito, a convivência com o outro e a ampliação de visão de mundo. E esse desenvolvimento revela que as experiências vivenciadas no centro influenciam suas trajetórias de vida – infância, juventude e vida adulta – oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades, e, contribuindo para sua formação e construção de identidade.

Para a verificação da hipótese definiu-se as variáveis, para a realização dessa investigação que tem como escopo verificar os resultados do CEDET, para abordá-lo é necessário distinguir duas dimensões que se encontram intrinsecamente relacionadas: a dimensão teórica e a dimensão empírica, conforme apresentada no gráfico seguinte:

Gráfico 3 - Nível de abordagem para a avaliação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Tejada e Enriquez, 2002.

#### 4.4. Objetivos da Pesquisa

Para responder a questão de pesquisa: qual o resultado do trabalho realizado pelo CEDET elaborou-se como **Objetivo Geral**:

- Verificar quais os efeitos do trabalho educativo do CEDET no desenvolvimento da potencialidade de seus estudantes.

Nessa direção, os **Objetivos Específicos** que orientaram a realização desse estudo foram os seguintes:

- Analisar o referencial teórico e legal que orientam o atendimento às crianças e jovens com alta capacidade;
- Identificar e descrever a metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento- CEDET sua base teórica, o processo de identificação e intervenção educativas;
- Analisar os resultados obtidos pelo trabalho desenvolvido no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento - CEDET.
- Enunciar formas/ caminhos possíveis para a identificação e desenvolvimento das potencialidades de crianças e jovens com dotação e talento.

#### **4.5.A delimitação do universo de pesquisa**

Esta pesquisa teve como foco o programa de atendimento realizado pelo Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento - CEDET de Lavras, e sua estrutura metodológica, sua base teórica e prática na educação dos mais capazes, ilustrada pelo CEDET de Assis. De acordo com Gil (2009, p.53), o estudo pode ser realizado pela observação direta das atividades do grupo estudado para captar suas explicações e interpretações e esses procedimentos são geralmente compatibilizados com análise documental, entrevistas, questionários, entre outros.

O Centro para o Desenvolvimento do Potencial de Talento – CEDET chegou a ser implantado em várias localidades no país distribuídas em quatro Estados: Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e Tocantins. Atualmente, estão em plena atividade os CEDETs de Minas Gerais (Lavras e Poços de Caldas) e São Paulo (Assis e São José do Rio Preto).

Para o estudo empírico foram selecionados: o CEDET de Lavras, o mais antigo, em plena atividade por mais de duas décadas e considerado referência na área, tanto para estudos teóricos, quanto para apreciação da prática. E o CEDET de Assis no Estado de São Paulo com seis anos em funcionamento, um centro municipal criado pela iniciativa da universidade.

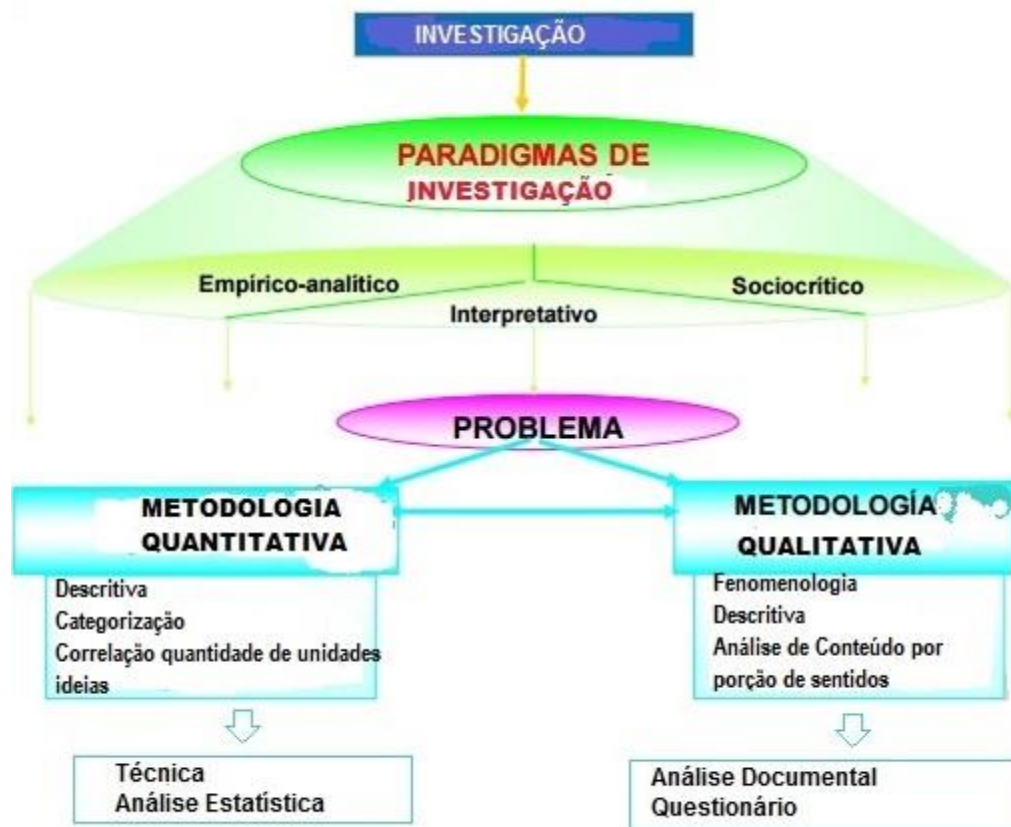
O universo da pesquisa ficou assim delimitado: centraram-se os estudos no CEDET Lavras o qual serviu como espaço empírico para a coleta de dados dos alunos egressos e o CEDET de Assis para os estudos relacionados à análise documental e a dinâmica atual.

#### **4.6. O enfoque qualitativo**

O enfoque da pesquisa quanto à abordagem ao problema é de natureza qualitativa, em relação aos fins ela é descritiva, quanto aos meios é bibliográfica, documental e de campo. Essa abordagem tenta entender os fenômenos sociais, no contexto social-histórico em que o objeto de estudo está inserido, compreender os dados a partir da perspectiva dos participantes da investigação, ou seja, busca os significados que os sujeitos atribuem ao objeto. (Bogdan e Biklen, 1994; Lüdke e André, 1986; Denzin e Lincoln, 1994; Tejada, 1997; Gil, 2009; Triviños, 2009; Stake, 2011).

Cabe destacar que ao adotar a pesquisa qualitativa não se restringiu o uso de quantificação e de técnicas que permitissem sistematizar os dados e com isso buscar relação entre as variáveis, apoiando-se em Demo (1998) que apresenta a pesquisa qualitativa e quantitativa não como formas antagônicas, mas sim como uma relação que é possível estabelecer uma relação dialética, assinalando que a pesquisa qualitativa busca faces menos formalizáveis dos fenômenos, ou seja, dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade sem desprezar os aspectos também quantitativos.

Gráfico 4 - Enfoque paradigmático para a investigação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Tejada, 2002.

## 4.7. Procedimentos metodológicos

### 4.7.1. Análise documental

Para coletar os dados se utilizou dois procedimentos: o primeiro, a análise documental, ou seja, levantamento de elementos produzidos pelo meio, que está representada pelos documentos internos e externos, instrumentos legais que se caracterizam por duas classes: aqueles que se referem às diretrizes, propostas aspectos teóricos e os que são de base estatística: percentuais de estudantes, frequência, atividades, entre outros (Triviños, 2009, p.139). Realizada, nesse estudo, por intermédio da apreciação dos documentos referentes ao centro para desenvolver potencial e talento: sua metodologia, sua base teórica, o projeto pedagógico, regimento interno, registros de identificação e de acompanhamento da intervenção educativa.

**Quadro 4 - Análise Documental**

Eixos	Análise documental	
	Descrição	Detalhamento
Documentos Oficiais	Vinculados ao Programa e a Metodologia. Processo de Identificação e de Intervenção Educativa.	Documentos que evidenciam uma gama de registros escritos e simbólicos que tem por finalidade descrever situações, características mais relevantes que explicitam a realização do trabalho, prescrevem a atuação dos sujeitos envolvidos no processo.
Finalidade	Descrever, comparar, compreender, analisar documentos.	Procedimento sistemático e planejado para estudar as informações contidas em um texto, com a finalidade de compreender as perspectivas, os pressupostos, as preocupações e atividades que produzem. Obter informações em forma retrospectiva sobre um fenômeno ou situação do programa. Determinar os significados do corpo de um discurso escrito, desvelando conhecimentos ideológicos, teóricos, filosóficos, identificando quem os elaboram, como se aprovam, como se difundem, como se exige o cumprimento e a quem estão destinados.
Tipos de documentos	Programas (Objetivo, Áreas Pedagógicas, Ambiente Educativo, Estratégias de Desenvolvimento e Processo de avaliação)  Planos (diversidade de atividades, grupos de interesse, grupos de estudos, objetivos, carga horária, articulação com a escola e a família, interação entre as dimensões eu, o outro e o mundo).	Documentos de caráter genérico: evidenciam direta ou indiretamente a Metodologia, permite a recolha de dados complementares que auxiliam a descrever a realidade estudada, contextualizando o processo.  Documentos curriculares: que se referem especificamente à formação indicada na Metodologia, apontam informações valiosas acerca das diversas dimensões do ambiente educativo e proporcionam um conjunto de temas que podem ser observados e cotejados outros instrumentos.
Fontes e Instrumentos (corpo de discurso escrito)	Ata de Reuniões da Equipe, de Pais, Voluntários. Registros dos processos de identificação. Ficha Acumulativa (registro da trajetória dos estudantes). Livro de movimentação dos alunos (matrículas, transferências e conclusão). Relatórios de atividades e ações desenvolvidas pelo Centro.	Universo empírico ligado às fontes de discurso escrito, obtidos mediante o desenvolvimento da Metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento.
Tratamento da Informação	Análise de Conteúdo	Com o intuito de aprofundar a análise correlacionando com a base teórica estabelecida.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.7.2. Questionário

Para o segundo procedimento, com a finalidade de conhecer e identificar as declarações dos estudantes em relação ao trabalho do Centro foi proposto à aplicação do instrumento questionário com perguntas abertas, “essa técnica planejada consiste na elaboração de um conjunto de questões dispostas sistematicamente em itens relacionados ao tema de pesquisa, objetivando colher informações, suscitar respostas dos participantes” (STAKE, 2011, p.111).

Segundo Tejada (1997) é preciso ter alguns cuidados na elaboração dessa ferramenta, ele precisa ser claro, não portar ambiguidades, ser realizável e considerar que visto seu caráter voluntário, o questionário deve ser atrativo, despertar o interesse, motivando a cooperação para extrair respostas mais próximas possível da realidade.

Tendo em conta essas características, se estabeleceu um conjunto de decisões para a construção do instrumento: a delimitação do campo de investigação, seleção dos participantes e sua validação.

A validação do instrumento se pautou nos seguintes critérios: grau de univocidade – seleção dos itens que são compreendidos e interpretados em um mesmo sentido; grau de pertinência – em que medida os itens respondem ao objeto de estudo e o grau de importância – se julga em que medida os itens são relevantes para a investigação.

O instrumento foi validado por estudantes egressos do CEDET de Lavras, que avaliaram as questões verificando os critérios descritos. A validação foi realizada presencialmente no Centro. O quadro 05 a seguir apresenta os percentuais dessa validação.



Quadro 5 - Validação Questionário

Instrumento  QUESTIONÁRIO	Quem? Estudantes egressos									
	O quê?									
	Dimensões/ Variáveis		Indicadores							
			Univocidade		Pertinência		Importância			
Sim			Não	Sim	Não	1	2	3	4	5
		≥2/3		≥2/3		$\bar{x} + \sigma$				
<b>Objetivo Geral</b> • Verificar quais os efeitos que a intervenção pedagógica do CEDET tem no desenvolvimento da potencialidade de seus estudantes.	Personal	Idade Gênero Estado civil	100%	100%	87,5%					
	Formativas	Titulação								
	Sócio laboral	Atuação Profissional								
	História de Vida (Fatos marcantes)	Infância Juventude Vida Adulta		100%	100%	100%				
		Interação Convivência (familiar, escolar, grupo de trabalho).		87,5%	87,5	87,5				
	Influências		87,5%	87,5%	87,5%					
Expectativas de Futuro	Planos Motivação Interesses		100%	100%	87,5					

Fonte: Elaborado pela autora (a partir da aplicação do pré-teste).

Após o pré-teste, os itens considerados irrelevantes e impertinentes foram excluídos e modificados aqueles parcialmente unívocos, chegando ao questionário definitivo composto por questões abertas, organizado em três partes: a primeira buscou a caracterização dos participantes, a segunda versou sobre a história de vida e a terceira referente às expectativas de futuro. A tabela 1 apresenta a estrutura do instrumento.

**Tabela 1 - Estrutura do questionário**

<b>Estrutura do instrumento de Pesquisa</b>	
Seção 1- apresentação da pesquisa e termos de consentimento	Informações sobre a pesquisa; Direitos dos participantes Concordância do participante
Parte I – Caracterização dos participantes	Dados do entrevistado: faixa etária, gênero, estado civil, formação acadêmica.
Parte II – História de Vida	Descrição de fatos marcantes: infância, juventude, vida adulta; Participação em grupos de amigos, trabalho e comunidade; Pessoas que influenciaram e influenciam;
Parte III – Expectativa de Futuro	Planos e expectativas para o futuro; Opinião de como se alcança satisfação pessoal. Questão de controle: Indicação de um colega, parente que tenha estudado, de preferência na mesma escola, na mesma época, mas que não tenha sido convidado para frequentar o Centro.
Seção II- Encerramento	Agradecimento pela participação e contato da pesquisadora.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

As questões foram organizadas com o objetivo de identificar os projetos de vida de cada um dos participantes, ou seja, quais ideias, conceitos e resultados sobre o caminhar do ser humano no dimensionamento básico de sua personalidade, durante o processo de formação, amadurecimento, acontecendo durante a vida que podem ser atribuídos a intervenção educativa do centro. Cada situação vivida é única e diferente e comporá o seu próprio quadro de dados, o que depende, também, da orientação perceptual, quer dizer da maneira de perceber própria e única que a pessoa desenvolve pela sua experiência de vida, configurando as percepções que a pessoa tem de si mesma, das outras pessoas e do mundo.

### 4.7.3. Participantes

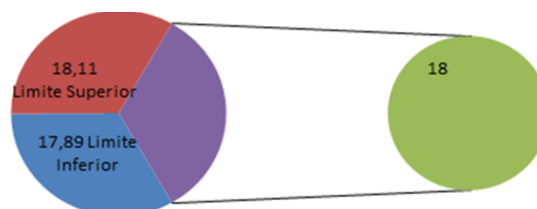
Para definição dos participantes desta pesquisa foram elencados alguns critérios para o recrutamento. Considerando os objetivos do estudo, o primeiro critério ligado à temporalidade, ou seja, definição do período de tempo em que os estudantes participaram das ações, orientações e acompanhamento realizado pelo centro. Aliado, e por considerar esse critério, o CEDET de Lavras/MG por ser o mais antigo e com fluxo contínuo de atendimento desde 1992, foi selecionado para ser o ponto de referência na busca dos estudantes egressos que tenham frequentado pelo menos cinco anos sem interrupção e já tenha saído do Centro há mais de cinco anos, caracterizando, assim, por pessoas que se encontram na vida adulta.

Para calcular essa amostra considerou-se o tempo de funcionamento do CEDET Lavras, mais de 20 anos, a primeira turma egressa com mais de cinco anos em intervenção corresponde aos estudantes que completaram o programa em 1998, o segundo critério de seleção, contempla os estudantes que tenham saído há mais de cinco anos – vida adulta – o que nos reporta ao ano de 2003.

Consultados os livros de registros de inscrição e desligamento dos alunos do CEDET Lavras, verificou-se que deixaram o centro, após completarem o ensino médio, em média 35 estudantes, não foram incluídos alunos transferidos para outras cidades, ou que deixaram de frequentar o centro por razão de transferência para escolas particulares não conveniadas. Para obter uma amostra representativa selecionou-se o período de 2003 a 2010.

Levando em conta a proporção de representatividade para o estudo partiu-se de uma população de 35 estudantes ( $n=35$ ), desvio padrão 10,25, nível de confiança de 95%, margem de erro 0,5, limite inferior 17 estudantes, média 18 estudantes, conforme apresenta o gráfico 05.

**Gráfico 5- Amostra do Estudo**



Fonte: Elaborado pela autora.

Definida a amostra do estudo, procedeu-se ao encaminhando do convite à participação, responderam ao recrutamento 18 estudantes egressos.

#### **4.7.4. Aspectos éticos**

Para realização da Pesquisa encaminhou-se o referido projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP (FCLCAR-UNESP), que após apreciação, encontra-se adequado em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Por essa razão, foi considerado o referido projeto dentro de padrões éticos, obtendo apreciação FAVORÁVEL à sua aprovação sob o número do Parecer: 1.097.402, data da relatoria 14/05/2015, bem como a alteração de mudança aprovada em 08/06/2015. Os riscos da pesquisa são mínimos e a previsão de qualquer dano que possa vir a ocorrer está respaldada pelo previsto na Resolução nº 466/2012, itens II3, II3. 1, II3.2.

Previamente à aplicação dos instrumentos de coleta, os participantes receberam esclarecimentos sobre os objetivos do estudo e seus procedimentos. Confirmando sua participação e ciência por intermédio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em questão, que solicita ao participante a autorização para o uso das informações dadas, bem como a garantia e a manutenção de sigilo e anonimato acerca de sua identidade e o caráter voluntário de sua participação.

#### 4.8. Organização e modelo de análise dos dados

Os dados foram processados com base na técnica estabelecida por Helena Antipoff denominada Porções de Sentido (unidade-ideia), assim definida: “Ideia ou porção de sentido é toda unidade de pensamento cuja expressão verbal não pode ser diminuída sem comprometer esta unidade, sem sacrificar o sentido” (ANTIPOFF, H.2002, p. 321).

As porções de sentido ou unidades-ideias foram agrupadas em categorias de significação, as quais emergiram do conjunto de dados coletados. Assim, a análise dos dados requer ir além do aparente, pressupõe trabalhar todo o material colhido durante a pesquisa, requereu registros cuidadosos e implicou na organização de todo material buscando relações e inferências. Nessa perspectiva,

Pesquisar envolve análise (a separação das coisas) e síntese (a reunião das coisas) [...] Reunimos e separamos as coisas. Como pesquisadores qualitativos, tentamos ser principalmente sensíveis às totalidades, coisas que resistem a separação de suas partes, mas ainda assim nós as analisamos. E, em alguns casos, juntamos os fatos e formamos novas totalidades, novas interpretações, um novo fragmento. (STAKE, 2011, p.149)

Para realizar a análise das manifestações dos estudantes, foram demarcadas as porções de sentido, separando-as no próprio texto. Posteriormente, foi organizado o número total de *unidade-ideias* nas categorias e subcategorias que emergiram das próprias verbalizações dos participantes.

Buscou-se identificar os resultados da intervenção do CEDET pelas declarações dos estudantes, entendendo que as avaliações, nesse âmbito, são muito complexas e podem se concentrar no processo, no comprometimento e no envolvimento dos participantes, bem como no grau de satisfação alcançado.

A análise das unidades ideias tem a função fundamental de gerar inferências a partir dessa organização, conforme destaca Holland *et al* (1986), bem como contemplar a função da categorização para codificar a experiência, a fim de estabelecer relações entre as categorias e subcategorias encaminhando para a

elucidação do problema da pesquisa.

Após esse procedimento de análise, as *porções de sentido* ou *unidades-ideias* foram agrupadas em temas dentro de três áreas diferenciadas: conteúdo social, conteúdo pessoal afetivo e visão ampla do mundo. Serão tratadas como conteúdo social as *unidades-ideias* que lidam com a presença do *outro*, com a convivência, com o *estarem juntos*; e as *unidades-ideias*, ligadas ao conteúdo pessoal afetivo, são as expressões de sentimentos próprios, impressões, posicionamentos e pensamentos pessoais. Esses resultados serão correlacionados verificando a ampliação de visão de mundo.

Esse tipo de análise por porção de sentido trabalha com o total de ideias do grupo, diferentemente da análise de conteúdo individual, pois, quando se trabalha com o conteúdo de uma pessoa, faz-se somente o estudo daquela pessoa. Portanto, mudando a amostra, muitas vezes, muda-se totalmente o conteúdo e, assim, a generalização é fraca. Porém, quando se estuda por análise de ideia no grupo, a generalização estará em um nível mais alto, pois nos reporta ao ideário daquele grupo. Dessa forma, é possível generalizar com mais segurança.

Esta pesquisa utilizou esse tipo de análise, com foco no total de porção de ideias do grupo. A análise buscou interpretar os dados coletados, tendo em vista a análise documental e os depoimentos dos estudantes, com a finalidade de apontar quais os resultados do trabalho pedagógico do CEDET no desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Para o levantamento de inferências e critérios de julgamento para a análise dos dados colhidos, a base de conhecimento se apoia no estudo do ser humano, e da natureza humana. (Combs e Snygg, 1959; Rogers, 1973; Maslow, 1970; Combs, 1977, Guenther, 2009).

A análise esteve presente nos diferentes estágios do estudo, a fim de que se pudesse tomar várias decisões sobre o que precisaria ser explicitado e enfatizado, ou o que pudesse ser eliminado. [...] Estamos transformando os diálogos, os retratos, às vezes, as explicações e as percepções mais profundas em informações sobre como algo funciona. (STAKE, 2011, p. 150).

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*“É essencial que o profissional adquira compreensão e sensibilidade viva para valores... senso do belo, e do moralmente bom... Se tal não acontecer, como todo o seu conhecimento especializado, ele parecerá mais um animal bem treinado do que um ser humano”. Albert Einstein.*

Esta seção apresenta a análise e discussão dos dados levantados pela análise documental, evidenciando o referencial teórico do Centro; e as manifestações dos participantes envolvidos.

Investigar os resultados alcançados pelo CEDET pela posição atual dos ex-alunos na vida adulta, suas memórias e reflexões relevantes pareceu, desde o início, um grande desafio. No levantamento bibliográfico não se encontrou estudos que adotassem essa perspectiva. Dar voz aos estudantes, sob um viés pouco discutido, foi, inegavelmente, muito estimulante e desafiante, porém não se pode deixar de reconhecer que essa busca trouxe inseguranças e indagações sobre que e quais caminhos percorrer.

Ao longo desse processo, que incluiu o desenvolvimento de um estudo preliminar, vislumbraram-se novas possibilidades, deparando-se com a necessidade de repensar caminhos percorridos, de abrir mão de outros e modificar o plano de investigação.

Nesse âmbito, destaca-se que o material empírico reunido usa o texto como “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2004, p. 16).

Esta pesquisa concorda com as autoras Lüdke e André (1986), as quais apontam que as escolhas têm como foco o confronto entre os princípios teóricos do estudo e o material recolhido durante a pesquisa.

Em se tratando do princípio teórico dessa pesquisa, a base teórica do CEDET, que também serviu de suporte para a análise das verbalizações dos estudantes, apresenta enfoque no pensamento humanista (Maslow 1970, 1976; Combs, A, Richards, A., Richard, F, 1976; Guenther e Combs, 1980; Guenther, 1997, 2009). Com base nesse referencial a personalidade humana organiza-se sobre algumas dimensões fundamentais: a primeira dimensão é o autoconceito e a percepção de si, com consciência de si próprio e de sua vida, ideia que tem implicações nas relações que se estabelecem entre si, os outros e o mundo; a segunda dimensão é a ideia que a pessoa constrói sobre os outros no mundo físico e social em que vivemos; e a terceira dimensão é a compreensão do mundo em toda sua diversidade.

Nessa perspectiva humanista, o comportamento humano resulta de percepções diferenciadas, em diversos níveis de consciência e interpretação, e essa compreensão depende do significado pessoal que cada um dá ao acontecimento. Cabe dizer que, nessa perspectiva, cada percepção é integrada, não tem efeito isolado, faz parte de um campo perceptual<sup>24</sup>, de uma organização complexa e relacionada com todas as percepções na sua totalidade. Dessa forma, percepção diz respeito à relação de diferenciação que a pessoa é capaz de fazer internamente, mesmo sem a presença de um estímulo discernível.

Nesse sentido, a ciência da educação, fenômeno social e político, porta as marcas de um tempo histórico que reflete os valores sociais, as representações e as concepções culturais de diferentes momentos, construindo significados a partir dos fenômenos e das experiências vividas, da interpretação vista como atividade humana, que permite se conhecer e conhecer aos outros.

Nesse paradigma, é aceitável que o pesquisador participe da realidade a ser estudada; por isso, deixa nela suas marcas, lida com sentimentos, valores, crenças,

---

<sup>24</sup> “Campo perceptual”- organização interna de noções e significados em uma configuração que existe para a pessoa, a cada momento - também chamado de “Campo fenomenal” (Snygg e Combs, 1959; Carl Rogers, 1956), derivado da fenomenologia uma escola filosófica que coloca o sentido dos fenômenos da maneira como são experienciados e vividos pelas pessoas, internamente - Husserl, E. (2005). *Investigações lógicas: sexta investigação (elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento)*. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Pensadores. (Originalmente publicado em 1920)



propósitos e maneira de ver o mundo e a si próprio, buscando compreender toda sua complexidade.

Sintetizando, a suposição ontológica<sup>25</sup>, quer dizer, a visão de mundo, de realidade, está ancorada no mundo socialmente interpretado por meio do exame das percepções; na suposição epistemológica, natureza do conhecimento, relação entre a realidade e o pesquisador, buscando minimizar a distância entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado; na suposição metodológica, técnica usada para investigar a realidade, usa de técnicas diferentes de coleta e análise de dados para diferentes percepções dos fenômenos; e na compreensão da situação, buscando o estabelecimento de padrões. Guenther (2009, p.39), sobre esse aspecto, relata que “o pesquisador tem que aprender a usar ambos os quadros referenciais, internos e externos, para extrair toda informação possível em suas pesquisas”.

Nesse tipo de investigação, todos os fatos e fenômenos são importantes e significativos, e podem ser explorados utilizando-se diferentes técnicas.

Para esse fim, esta seção foi organizada em duas subseções. A primeira subseção apresenta a análise documental pautada no levantamento da concepção e da organização geral do CEDET, construídas sobre as bases da Psicologia Humanista (Abraham Maslow, Art Combs, Carl Rogers, Helena Antipoff), que vê o homem com potencial em si para se desenvolver enquanto pessoa. A educação *humanista* tem uma atitude de preocupação e respeito pelos estudantes, entendida como evento processual e esforço para aprender a estudar o processo em sua globalidade, complexidade e diversidade. A segunda subseção apresenta as análises das manifestações dos participantes coletadas pelo questionário elaborado com questões abertas e dirigidas ao grupo de estudantes egressos do CEDET - Lavras - MG.

Inicia-se com a análise documental por entender ser relevante compreender a sistematização da metodologia do Centro para Desenvolver Potencial e Talento, um diferencial básico para a educação dos dotados e talentosos no Brasil, pois a análise

---

<sup>25</sup> Guba, E. G.; Lincoln, Y.S. Competing paradigms in qualitative research In: Denzin, N.K; Lincoln Y.S. (Eds) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994, p. 105 – 117.

das verbalizações estará ancorada no objetivo do Centro, que é desenvolver potencialidades.

### **5.1. Metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento - CEDET**

O ambiente educativo no CEDET é construído por uma rede de interações mediadas pela equipe do Centro, baseado nos princípios descritos anteriormente nesta seção. A metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento – CEDET, para fundamentar o trabalho educacional, apoia-se em conhecimento científico, absorvendo resultados de pesquisa, incorporando, ampliando e modificando esses saberes, a partir da vivência com crianças e jovens dotados e talentosos, suas famílias e a escola.

O quadro teórico está em permanente construção, principalmente, em relação à relevância da base científica, que diferencia o objeto central do CEDET para desenvolver dotação, capacidade natural, ressaltando a ciência como indicador de objetivos úteis, claros e factíveis, e considerando o aprendizado como um processo, pois somente como processo pode ter confiabilidade, validade e qualidade. A ênfase é dada na imersão ambiental, porque, por meio dela, é possível captar a força da educação informal liberada nas redes de interação com os outros na e com a comunidade.

A sigla CEDET, criada para designar o Centro, refere-se também à metodologia desenvolvida para instituir o ambiente específico de apoio, complementação e suplementação educacional a crianças e jovens dotados e talentosos. A metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento - CEDET vem se consolidando, ao longo do tempo, por intermédio dos CEDETs, na implantação de ações efetivas no atendimento aos mais capazes, integrando teoria e prática.

### 5.1.1. Processo de Identificação e Reconhecimento do Potencial

A metodologia do CEDET reconhece que a faixa etária mais propícia para captar sinais de potencial elevado vai do nascer até a pré-adolescência, porque a criança tem pouca experiência de vida, poucas aprendizagens permanentes e o grau de espontaneidade, para expressar conteúdo interior é maior do que em qualquer outra fase da vida.

Na etapa da Educação Infantil, fase pré-escolar, o plano educacional deve se voltar para a estimulação geral, pois algumas crianças podem se destacar nessa etapa escolar, e em tempo nivelar-se na média (precocidade). De modo geral, nessa idade, os sinais de capacidade são mais visíveis no domínio da inteligência, e mais difíceis para identificar sinais dos domínios de capacidade criativa, socioafetivo.

Na faixa etária dos seis aos onze anos, as crianças estão no Ensino Fundamental, fase escolhida pelo CEDET para iniciar a coleta de dados em sala de aula, pois considera que a presença de um só professor na turma facilita a observação de capacidade superior, pois esse professor tende a conhecer melhor seus alunos. A metodologia visa também à orientação desse professor para estar atento aos sinais de domínio de capacidade, evitando pensar em *dotação* como um todo indiferente, indicado por atributos gerais. Para evitar incoerência na observação, é preciso estar atento aos diversos domínios de capacidade, como expressos na vivência de sala de aula.

Para a metodologia do CEDET, o Domínio da Inteligência é um domínio de capacidade, entre os outros. E pessoas com nível de capacidade intelectual pouco acima da média podem ter capacidade superior em outras áreas. Guenther (2011) explicita os sinais de inteligência geral em variadas situações e sinais que podem ser detectados no trabalho de sala de aula, entre eles: sinais de capacidade verbal, pensamento linear, inteligência geral com pensamento não linear, domínio da criatividade nas expressões de criatividade e pensamento criador, domínio da

capacidade sócia afetiva e domínio de capacidade física<sup>26</sup>.

O processo de identificação dessa metodologia orienta-se pela diferenciação horizontal, na perspectiva de Gagné (1995), indicada por domínios e subdomínios de capacidade. Para a coleta de dados, utiliza-se uma folha de itens ( anexo A) e folha revista pela revalidação de 2012 ( Anexo B) abrangendo indicadores diferenciados captáveis na vida escolar.

As orientações para o professor observar os sinais de capacidade centram-se nos estudos dos indicadores que configuram a lista. Os professores indicam dois alunos que se sobressaem naquele grupo de comparação, em cada um dos itens. Os dados coletados nesse momento de coleta de dados são Observação Direta, realizada no ambiente natural, com a vantagem de ter autocorreção, pois “os erros do observador: primeiras impressões, eventos esporádicos acontecidos ao acaso, e conjunturas aleatórias, tendem a ser eliminados ou percebidos sob nova luz, à medida que a observação se estende em tempo” (Guenther, 2013, p.3).

O *guia* para a coleta dos dados de observação sistemática foi elaborado em 1992, acompanhado e estudado nos primeiros anos, e estabilizado por validação em 1995. Foi utilizado em todos os Centros conveniados com a ASPAT de Lavras - MG, e utilizado em outros lugares do Brasil, com maior ou menor precisão.

Guenther (2013) ressalta que nesses vinte anos empregando a metodologia, foi anotando alguns pontos passíveis de aperfeiçoamento ao analisar a experiência registrada, os quais, uma vez localizados, foram estudados com maior profundidade antes de serem aperfeiçoados. Dos resultados desses estudos, destacam-se dois pontos:

Inerente à coleta de dados:

- Larga margem de erro de acaso - Verificou-se, na década de 90, que os dados colhidos pelo guia de observação, processados no 1º ano de sinalização de potencial, carregavam uma margem excessiva de erros.

---

<sup>26</sup>Para aprofundar ver Identificação e Reconhecimento do Potencial. In Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento, Guenther, Z.C. Lavras: Ed. UFLA, 2011

Esse fato foi corrigido pela observação realizada nos anos seguintes. A introdução da Observação Assistida, em 2001, veio amenizar a condição de erro da observação. No entanto, necessita sistematizar os dados e validar a instrumentação própria para esse momento;

- Julgamento por múltiplos: Exigem-se, pelo menos, três coletas de dados independentes na configuração dos padrões de resultados. O primeiro pressuposto para o uso do Guia do CEDET é haver, pelo menos, três momentos independentes de observação para a coleta dos dados, realizada todos os anos nas escolas. A medida de controle é a observação assistida em grupo dos pares já sinalizados, efetivada pela equipe do CEDET.
- Observação por professores de Disciplina: O professor de turma, ao contrário do professor de disciplina, parece alcançar maior profundidade no conhecimento do aluno, e sua opinião extravasa o desempenho escolar em uma só área, entretanto é válida na identificação os sinais de talento.
- Em que idade iniciar o processo: Para assegurar dados de múltiplos juízes dentro da escola, a coleta é realizada em três ou quatro anos consecutivos (2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental). Dessa forma, a 1ª sinalização ocorre quando a crianças destaca-se na escola, em algum domínio de capacidade; a 2ª e a 3ª sinalizações ocorrem por observação, nos anos subsequentes, combinando dados colhidos por professores diferentes, nas diferentes turmas de alunos. Após essa análise, no CEDET, adicionam-se as observações do professor facilitador na observação assistida.
- Peculiaridades da situação escolar: O erro estatístico é regularmente elevado, muito além da probabilidade tolerável por acaso. O ambiente da sala de aula, normalmente, é predisposto a restringir a autonomia da criança pela força das instruções recebidas seguidamente. Pela natureza da instituição, predomina embutido no trabalho diário a

preferência por vias de expressão associadas ao pensamento linear, linguagem e interação verbal. Para amenizar a situação, incluiu-se a observação assistida.

- A questão da *precocidade* na observação de escolares: Os estudos sobre *precocidade* e *potencial intelectual* no início da vida implicam tratamento diferenciado para as duas fases do desenvolvimento: fase infantil e idade escolar.

E as questões inerentes à interpretação dos dados:

- Contagens, frequências e análise: Interpretar dados de observação não é simplesmente contar a presença ou ausência de indicadores isolados. Ao contrário, exige analisar a maneira como cada item observado relaciona-se aos outros indicadores da mesma natureza; que relação podem ser estabelecidas entre os diferentes sinais em cada domínio; e em que medida alguns sinais remetem a expressões de mais de um domínio de capacidade.
- As condições da observação: Quando existe coerência entre diferentes momentos de observação por professores diversos, pode-se contar com o apoio de validação estatística; mas, em não havendo coerência, não é possível estimar o nível de erro inerente a cada folha de dados. Retorna ao especialista a tarefa de coletar mais dados e obter outras informações, para reforçar as bases de decisão sobre a capacidade do aluno sinalizado.
- A posição do especialista (Especialista refere-se àquele que sabe o assunto em amplitude e profundidade maior que, pelo menos, 80% das pessoas ativas na área: professores facilitadores do CEDET): Com frequência, o especialista do CEDET vê-se frente a situações de perplexidade, quando não há dados coerentes da escola, mas no contato com a criança há a tal sensação interna de que ela tem *alguma coisa*. Nessas situações, é preciso traçar um caminho para definir se a criança: embora se sobressaindo em atividades escolares, não

apresenta capacidade acentuada; com os dados presentes, não se consegue ler e interpretar as expressões, as ações e as reações observadas; não houve ambiente, condições ou oportunidades para expressão da capacidade que a criança parece ter em potencial. Nessas situações, é recomendável colher mais dados, pois é preciso certo grau de profundidade de conhecimento em educação para *dotados*, para proceder a esse nível de análise do processo.

A idealizadora da metodologia, Guenther (2013), discorrendo sobre a revalidação e a atualização do guia de observação, realizadas no período de 2011 a 2012, assinala que o foco do estudo permanece centrado na sinalização diferenciada dos domínios de capacidade. O grupo de controle continua sendo a turma regular e a observação continua registrando os indicadores captáveis em sala de aula, em comparação ao conjunto de alunos que formam a turma.

Com relação ao reconhecimento de capacidade superior, continua focalizada no Fator G, de Sperman, pela diferenciação do Domínio da Inteligência e Capacidade Geral. Após a verificação da presença de inteligência e capacidade geral, focalizam-se as duas vias preferenciais ao trabalho escolar: vivacidade mental e pensamento linear; profundidade e pensamento abstrato.

A Metodologia do CEDET contempla, também, os indicadores de potencial no Domínio da Criatividade e no Domínio da Capacidade sócio-afetiva. A autora assinala que, após criteriosa análise da prática, os indicadores de Capacidade Física foram removidos do guia, por considerar que esse é um domínio cuja pesquisa na área de Educação Física está muito avançada, contando com excelente instrumental para identificar capacidade superior e modalidades de talento atlético.

O Guia de Observação, validado em 1995-1997, foi tomado como base para os estudos de revalidação em 2011-2012. As modificações introduzidas visaram a atualizar e aprimorar a metodologia, sem alterar a direção ou a base teórica. Os pontos relevantes de aperfeiçoamento relacionam-se à construção da base manejável para a análise dos dados, na tarefa de conectar sinais amplos, relativamente interpretativos, à fonte de capacidade visualizada em cada domínio.

Após a análise criteriosa com as equipes dos CEDETs, foi organizado o novo guia, integrando itens já validados que se mostraram eficientes, adicionando indicadores sintetizados pela pesquisa sobre domínios de capacidade, e acrescentando alterações ou desdobramentos em itens recorrentes a mais de um domínio. A nova lista de indicadores que constitui o novo guia de observação foi testado no final de 2012, nas escolas de Lavras - MG. Os catalisadores foram retirados porque são qualidades pessoais, mas não estão necessariamente relacionados à presença de maior capacidade natural. Foi mantido apenas um catalizador, indicativo de potência educacional, “persistência, compromisso, chega ao fim do que fazem – acrescentados ao processamento final em todos os domínios” (GUENTHER, 2013, p.12).

O novo Guia de Observação, Folhas de Dados, versão 2012, contendo 31 indicadores (ver anexo B), inicia-se com a carta de apresentação aos professores, a fim de orientar a importância da observação cuidadosa, o tempo necessário para as respostas e a quantidade de crianças que devem ser recomendadas em cada um dos indicadores.

Ao final dos 31 indicadores, permaneceram as questões abertas, possibilitando ao professor, se for o caso, complementar as informações ou comunicar sinais observados.

Guenther (2013) orienta que antecede a coleta de dados uma fase inicial de sensibilização da comunidade escolar, firmando o compromisso com o momento de observação, a preparação e a organização da equipe, tanto dos facilitadores, quanto das escolas. Após esse momento de sensibilização, organização e orientação, encaminha-se para a primeira fase de coleta de dados. A autora descreve algumas orientações importantes para a coleta de dados, Observação Assistida, dando ênfase:

- Na preparação do contexto, que exige contatar a escola, estabelecer quem será o Assistente Interno, que junto com o facilitador, irá planejar e conduzir as reuniões e as atividades de coleta; organizar as folhas de registros dos dados e a reunião com as escolas inscritas para



aprofundar o nível de conhecimento teórico envolvido na observação e completar o planejamento do processo em cada escola.

- Na tarefa do professor observador: reunião de estudo com os professores utilizando o guia como material básico para as discussões; orientar o preenchimento, combinar o dia e a pessoa da escola a quem devolver a folha com os dados registrados. Esclarecer que o prazo deve ficar entre duas a três semanas; observar, ao recolher as folhas preenchidas, se não existe itens em branco ou com mais de dois nomes.
- No estudo e interpretação dos dados: A simples contagem dos itens não é suficiente para a identificação satisfatória dos domínios de capacidade; os dados precisam ser estudados, relacionando-os uns com os outros indicadores, levantando a configuração maior do potencial naquele domínio, situando a possibilidade de haver sinais que, em princípio, remetem-se a mais de um domínio; provisão para incluir alunos fora das turmas observadas; os alunos a serem incluídos após o 6º ano devem ser estudados com o conjunto de professores daquela turma; os alunos com duas ou mais sinalizações serão chamados para a Observação Assistida; organizar a lista de alunos para a segunda fase – Observação Assistida; integrar os dados da observação assistida ao perfil do aluno para identificar os domínios de maior capacidade do aluno.

Considera-se importante destacar a necessidade de alguns cuidados ao se processar o estudo dos itens em cada domínio:

- a) O item – *“Persistência, compromisso, chegam ao fim do que fazem”* – por ser um catalisador, deve ser visto como parte da contagem de indicadores nos domínios sinalizados onde se formarem padrões de capacidade, mas não será contato mais que uma vez.
- b) A capacidade sinalizada nos subdomínios Inteligência com profundidade e pensamento não linear e Inteligência com capacidade verbal, por serem formas diferenciadas de expressar inteligência, deve iniciar a contagem de indicadores específicos a partir do nível de

Inteligência Geral Normal, mesmo que o aluno pareça ter suficiente número de indicadores naquele subdomínio. (GUENTHER, 2013, p. 18)

Processados e preenchidos os guias pelos professores, o grupo de alunos sinalizados por, pelo menos, duas observações independentes, chega-se ao grupo de alunos que apresentaram características associadas aos diversos domínios, os quais são chamados a participar da 2ª fase da identificação: a *Observação Assistida*. Nesse momento, os alunos têm oportunidades variadas de viver situações de aprendizagem, de desempenho, de tomada de posição, de escolhas, em interação com outros alunos também sinalizados.

Essa fase é organizada pela equipe do CEDET, pois a mesma possui conhecimentos mais específicos do que o professor de sala de aula. Há de existir uma base sólida para *observar* e *encontrar* os referidos sinais, que se concentram em domínios de capacidade natural. A sessão de *Observação Assistida* prevê um período de, pelo menos, 4 horas para convivência entre o facilitador e o grupo de alunos de cada escola. A equipe organiza os espaços, a fim de proporcionar um ambiente diversificado, que possa provocar estimulação e possibilidade de vias de expressão variadas. Nesse momento, existe pouca ou nenhuma instrução sobre o que fazer nenhuma orientação suplementar, nenhuma ou quase nenhuma associação ao ambiente escolar.

O intuito principal da *Observação Assistida* é dar consistência aos dados colhidos na escola, evitando assim, possíveis fragilidades na coleta. Essa fase propicia aos alunos um espaço aberto para escolhas e ações espontâneas, possibilidade de expressão de pensamento não linear e não verbal, e a convivência e interação com pares também sinalizados.

Na metodologia do CEDET existe uma orientação detalhada para a organização da *Observação Assistida*, que descreve os diferentes ambientes, os materiais necessários para os alunos explorarem, a orientação para o professor facilitador anotar as observações e a organização de todo o material recolhido nessa fase, a fim de finalizar a interpretação desses dados. A identificação completa-se com a síntese geral feita pela análise dos dados colhidos na observação sistemática



A subseção a seguir explicita a intervenção educativa do Centro, descrevendo a metodologia utilizada pelo CEDET, que após o processo de identificação promove o desenvolvimento do potencial dos seus estudantes em cooresponsabilidade com os sistemas de ensino e com a comunidade maior, em um processo educativo intencional que busca densidade, diversidade, complexidade e profundidade no desenvolvimento das dimensões da personalidade humana: eu, o outro e o mundo.

### **5.1.2. Intervenção Educativa no CEDET**

A metodologia do CEDET requer cooresponsabilidade com os *Sistemas de Ensino* e demanda a inclusão de todos os setores: Municipal, Estadual e Particular. No Brasil, em algumas localidades, os anos iniciais do Ensino Fundamental estão sob a responsabilidade do Município, os anos finais e o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, sob a responsabilidade do Estado. Os estudantes que foram identificados normalmente nos anos iniciais, quando avançam na escolarização, anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, mudam de esfera administrativa. A inclusão de todas as esferas, públicas ou privadas, favorece a continuidade do atendimento ao estudante que migram de sistemas (público municipal, público estadual ou privado), não acarretando interrupção ao processo educacional.

O ideário do CEDET apoia-se na cooresponsabilidade com as escolas, reconhecendo na figura do professor um profissional capaz de observar e de reconhecer os sinais de capacidade elevada em seus estudantes. Desse modo, objetiva que os professores que compõem a equipe sejam do quadro docente regular e contemplem áreas de formação diferenciadas, identificando assim uma Equipe Central Diversificada.

O ambiente educativo deve propiciar a integração das escolas, da família e da comunidade. Sua configuração integra as duas dimensões diferenciadas pelos conceitos centrais da metodologia do CEDET: desenvolver dotação, a partir dos domínios identificados, trabalho individualizado, informal, envolvendo a escola, a

família e a comunidade; desenvolver desempenho, ampliação de conhecimento, treino e aperfeiçoamento de habilidades, aprendizagem de conteúdos específicos, por intermédio de um Plano Individual elaborado com o educando e não para ele, acompanhado semanalmente, avaliado e refeito a cada semestre.

O Plano Individual liga as duas dimensões do processo educativo. De um lado, o direcionamento para desenvolver *dotação*, acontecimento interno, pessoal; de outro lado, as ações educativas voltadas para atividades, afazeres, conteúdo estudado, processo de aperfeiçoamento do desempenho.

A equipe situa-se de acordo com sua formação, interesse, experiência, fazendo parte das três Áreas Pedagógicas, que se configuram de acordo com os princípios humanistas nas dimensões da personalidade humana: eu comigo mesmo; eu com o outro; eu com o mundo. Nessa direção, as Áreas Pedagógicas são organizadas em:

- Comunicação, Organização e Humanidades: vivência e relações interpessoais que consolidam a *presença e a concepção do outro*. Englobam temas como: organização geográfica, histórica e social; aprendizagem de língua; comunicação e mídia; intercâmbios culturais; vivências em comum com crianças, jovem e adulto.

- Investigação, Ciência e Tecnologia: exploração do contexto em que se vive, visando à *formação da visão de mundo*, com o intuito de abrir as portas para o conhecimento científico.

- Expressão, Autoconhecimento e Habilidades: esfera pessoal de interesse e vivência interna, buscando a promoção do *autoconhecimento e formação pessoal* pela exploração dos próprios sentimentos, pela apreciação da beleza, pela experiência no cultivo das artes, pela compreensão e expressão do corpo, pelo aperfeiçoamento de habilidades e qualidades pessoais.

O trabalho envolvendo a comunidade conta com a participação de *Instrutores Voluntários*, pessoas admiráveis da comunidade, com conhecimentos em nível de profundidade e complexidade em determinados assuntos indicados nos planos dos

alunos, garantindo qualidade para o Projeto Pedagógico do CEDET.

A família tem papel imprescindível na metodologia do CEDET. Sua presença configura-se na mediação e na manutenção de boas relações com a comunidade, por intermédio da ASPAT (Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento), objetivando “apoiar e conscientizar seus associados, e a comunidade, sobre a temática do desenvolvimento do potencial e talentos, assistir ao processo educacional necessário a esse desenvolvimento, e conduzir estudos e pesquisas sobre educação de dotados e talentosos”. (GUENTHER, 2011, p.119).

A metodologia do CEDET foi construída para firmar raízes na comunidade. Nesse sentido, a Comunidade Maior, o alicerce do diagrama, está no Processo Educativo Intencional, que seria a contextualização do trabalho e a integração do processo pedagógico.

Dessa maneira, a intervenção educativa é intencional, reconhecendo que os fatores que desenvolvem a dotação (capacidade natural) não são ensinados e agem por vias processuais, não diretamente planejáveis: amadurecimento, aprendizagem informal, assistemática, processada por vivências do cotidiano, experiências de vida, oportunidades.

A intervenção educativa no Centro precisa contemplar: a experiência vivida, que é definida como uma situação relacionada a uma necessidade percebida, expressa pelo interesse do estudante, desenvolvida em uma situação de vivência concreta, ou seja, ter experiências novas, reconhecer e sentir o próprio valor pessoal, conviver com os pares, interagir com os não iguais e enfrentar diversidade de situações; o fator tempo, indicado em curto prazo, por volta de oito a dez horas semanais, o que possibilita intensidade na intervenção, em médio prazo, de quatro a cinco anos, possibilitando diversidade, profundidade e complexidade nas experiências, tempo esse que, no CEDET, deve ser marcado pela vivência; a aprendizagem sedimentada, acompanhada não pelo conteúdo aprendido ou a aprender, mas pelas vivências realizadas pelo estudante; e, por último, o crescimento pessoal, as experiências e as situações devem ser relevantes para o aluno do ponto de vista pessoal e social, a convivência deve contemplar o convívio

com pessoas admiráveis, o convívio com os pares, a fim de ajudar a não se sentir diferente, propiciando compreender a si próprio e ao outro.

Para sedimentar esses fatores, o CEDET adota o Plano Individual como a instrumento para organizar o trabalho educativo, com a finalidade de que, cada estudante, receba aquilo que realmente precisa para desenvolver seu potencial. O Plano Individual é a essência do trabalho de intervenção. É realizado pelo aluno, junto com seu facilitador, orientado pelo domínio de capacidade sinalizado em sua identificação, observando-se seu ritmo de aprendizagem, interesses atuais e preferências pessoais.

Para a construção de um Plano Individual consistente é necessário conhecer o estudante. Esse é um fator relevante para o facilitador na orientação do processo educativo. No Centro, as atividades são variadas e estão associadas à imersão no ambiente educativo e na orientação pessoal. Podem ser organizadas em atividades individuais (projeto, estudo independente, experiência de trabalho, inserção em situações existentes) e atividades em grupo (grupo de interesses, grupos de trabalho, grupos de estudo e encontros gerais).

O Plano Individual é elaborado a cada início de semestre, após conversa do facilitador com o estudante, dando-lhe oportunidade para emitir seus interesses, preferências, receios, dificuldades. Esse levantamento auxilia o estudante em suas escolhas e o facilitador em sua orientação na elaboração do plano. Nessa direção, o plano individual contempla interesses, preferências e necessidades observáveis. Todas essas informações são registradas na ficha individual do estudante, que o acompanha durante todo o tempo de intervenção no Centro.

Para a realização da intervenção educativa, busca-se desenvolver o talento, favorecendo o desempenho por meio de ensino, instrução e prática, visando à obtenção de altos níveis de excelência, o que necessita de condições também inerentes à pessoa: vontade, desejo, empenho, disciplina, dedicação. Para desenvolver dotação, o processo educativo deve oportunizar vivências que possibilitem ter experiências novas, alcançar sucesso, conviver com pares, interagir com os não iguais e enfrentar diversidade de situações.

Nas próximas seções, estão descritas a implantação do CEDET da cidade de Assis - SP, que abriu espaço para a verificação de toda a documentação do Centro, oportunizando a realização da análise documental. A descrição dessa implantação tem como escopo destacar que é possível organizar a educação para os estudantes com alta capacidade por intermédio de centro especializado, indo além dos limites das salas de recursos multifuncional, tão disseminadas no país, mas que apresentam, segundo nossa compreensão, pouca possibilidade de oferecer espaços reais de desenvolvimento do potencial de crianças e jovens *dotados e talentosos*.

### **5.2. Uma experiência paulista: o CEDET de Assis**

O Município de Assis é referência na região, tendo em vista o cuidado e os investimentos em Educação. É considerado um importante centro educacional e tecnológico, possuindo sete unidades de Ensino Superior.

A educação oficial no município iniciou-se em 1917, com a criação da chamada Escola Isolada de Assis, a qual daria origem, futuramente, ao Grupo Escolar João Mendes Júnior, primeira unidade escolar do município a oferecer atendimento educacional especializado. Em 22 de Maio de 1950, é instalada a Escola Normal Oficial de Assis, destinada à formação de professores, que seria transformada em Instituto Estadual de Educação, em 1957, e na década de 70, com a extinção dos Institutos de Educação no Estado de São Paulo, assumiu a denominação de EEPSG Dr. Clybas Pinto Ferraz, atual EE Dr. Clybas Pinto Ferraz.

Ainda nos anos 50, foi criada a Escola Artesanal de Assis, posteriormente Escola Industrial, atual ETEC Pedro D'Arcádia Neto. Nessa década, também foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis - FAFIA, na condição de Instituto Isolado de Ensino Superior. A FAFIA foi à primeira instituição de ensino público superior de todo o Oeste Paulista (a mais próxima, naquele tempo, era a Faculdade de Filosofia de Londrina - PR) e seu modelo, indiretamente, inspiraram as demais faculdades criadas posteriormente, em um raio de 100 km de Assis.



A Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Assis é apontada, em diversas literaturas, como uma faculdade de inspiração no modelo clássico da USP (Universidade de São Paulo), uma Faculdade de Filosofia para ser usada futuramente como núcleo de produção acadêmica voltada para pesquisas de alto nível.

O corpo docente do curso de *Letras* foi um dos mais expressivos, contando, em seu quadro de docentes, com professores de excelência, como o crítico literário Antônio Cândido. Nessa época, a cidade teve sua onda de modernidade e vislumbrava um futuro promissor através da educação.

Nos anos 70, criada com vínculo ao Pontifício Instituto das Missões Exteriores, nasce a Escola de Educação Física de Assis, que posteriormente passou para Faculdade de Educação Física do Instituto Educacional de Assis (IEDA). No final dos anos 80, é instalado o Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis (IMESA), mantido pela Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA), como parte do Sistema Público Municipal de Ensino, ministrando cursos superiores, naquele tempo, com os cursos de Matemática e Tecnologia em Processamento de Dados, e atualmente Direito, Administração, Análise de Desenvolvimento de Sistemas, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Enfermagem, Fotografia, Publicidade e Propaganda, Química industrial e Medicina tornando-se referência regional em educação superior.

A cidade de Assis foi reconhecida pelo trabalho pioneiro e de qualidade na Educação Infantil, modalidade de Ensino de responsabilidade do Município.

José Luiz Guimarães, Secretário de Educação de Assis no período de 1985 a 1988, aponta que o início da relação de Assis com a Educação Infantil Municipal pode ser resumido em apenas duas palavras: pioneirismo e ousadia. Analisando as necessidades educacionais de seus jovens habitantes, durante a gestão do prefeito José Santilli Sobrinho, o município decidiu inovar e criou o Ensino Infantil Oficial, um dos primeiros no estado de São Paulo.

No ano de 1984, foram instaladas na cidade de Assis as primeiras unidades de Ensino Infantil, que ganharam o nome de Setores Municipais de Educação Infantil

de Assis, os SEMEIAS. A maioria deles, no entanto, não apresentava boa infraestrutura e funcionava em condições precárias, usualmente em espaços públicos.

No final da década de 1990, a Secretaria Municipal da Educação de Assis ampliou o nível básico à Educação Infantil de algumas escolas, transformando-as em Escolas de Ensino Fundamental, que, juntamente com grupos escolares tradicionais da cidade, constituíram as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), criando, nesse período, a Rede Paralela de Ensino.

Guimarães (1995, p.32) assinala que, nessa época, “com as discussões pela democratização do país, a ideia municipalista ganhou uma dimensão muito grande, extrapolando os limites práticos da simples transferência de encargos para os municípios”. Assim, os SEMEIAS deram origem às EMEIs, EMEIFs e EMEFs, que juntas constituem, atualmente, a Rede de Ensino Municipal de Assis.

A partir de 1999, de maneira gradativa, todo o ensino de primeiro ao quinto ano foi municipalizado. Nos dias atuais, a Rede Municipal de Ensino de Assis atende a cerca de 10 mil alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ao todo, disponibiliza 30 Unidades Escolares Municipais, entre Escolas de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental, distribuídas por diversos bairros da cidade.

No atendimento à Educação Especial, a Secretaria Municipal da Educação mantém Salas de Recursos para Deficientes Auditivos, Visuais e Físicos; Salas de Recursos Multifuncionais para Deficientes Intelectuais; um Centro para o Atendimento Educacional Especializado para Autistas – FÊNIX; duas terapias alternativas: Equoterapia e Natação Adaptada; o Programa de Orientação e Mobilidade, Intérprete de LIBRAS; e o Projeto de Estimulação Pedagógica.

Criado em 1958, uma das primeiras Faculdades de Filosofia do Oeste Paulista, a UNESP, em 1976, incorporou a Faculdade de Filosofia de Assis. Foi criada, em 1958, uma das primeiras Faculdades de Filosofia do Oeste Paulista. Na ocasião, era um Instituto Isolado de Ensino Superior; hoje faz parte da Universidade

Estadual Paulista – UNESP, oferecendo os cursos de Letras (1959), História (1963), Psicologia (1966), Ciências Biológicas (1990) e Biotecnologia (2003), o primeiro da América Latina e o terceiro do mundo, que, em 2009, foi reestruturado e transformado em Engenharia Biotecnológica.

A UNESP - Campus de Assis - sempre teve papel relevante na Educação do Município e, principalmente, na criação do CEDET, único Centro criado por iniciativa de uma Universidade no País.

### 5.2.1. **A Implantação do Centro**

Pela análise dos documentos de criação do CEDET - Assis (Regimento Interno, Projeto Pedagógico, Termo de Convênio, arquivos e dados do processo de identificação e do atendimento), verificou-se que o Município de Assis não se diferencia de outros em relação à Educação dos mais capazes. Apesar de contar com um histórico considerável quanto ao atendimento educacional especializado à crianças e jovens com deficiência, Assis não contava com um programa que visasse à identificação e à intervenção pedagógica a crianças e jovens com dotação e talento.

Essa aparente inércia era respaldada, em parte, por priorizar o atendimento às deficiências, por não ter claro como identificar e oferecer oportunidades de desenvolvimento das potencialidades, e por não ver a conspícua necessidade de provisão especial para essas crianças, pois se tinha a falsa impressão de que elas fossem independentes e autônomas no seu desenvolvimento.

Em 2009, o Departamento de Educação Especial, da Secretaria Municipal da Educação de Assis, foi procurado pela Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Assis, Departamento de Psicologia Experimental, com a proposta de participar de um projeto de pesquisa “intitulado Identificação dos Alunos com Altas Habilidades do Município de Assis”, objetivando identificar alunos do Ensino Fundamental com altas habilidades / superdotação, e promover, em parceria com a Diretoria de Ensino de Assis, ações públicas com o intuito de valorizar a habilidade

de cada indivíduo. Desse modo, vislumbrou, na iniciativa da Universidade, a oportunidade para atender a alunos com capacidade elevada, tendo em vista que as ações pontuais que existiam no município eram voltadas apenas para alunos que a escola conseguia identificar, considerando importante o respaldo na capacitação dos professores, na identificação e promoção do desenvolvimento de crianças e jovens com alta capacidade.

No mesmo ano, os profissionais da Rede Municipal e da Rede Estadual de Ensino, bem como os alunos do curso de Psicologia da UNESP – Assis - participaram da I Jornada sobre Dotação e Talento de Assis - SP. O evento contou com palestrantes de renome na área de *dotação e talento*: Dr<sup>a</sup> Zenita C. Guenther; Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas; Dr<sup>a</sup> Susana Graciela Pérez Barrera Pérez e Prof.<sup>a</sup> Denise Rocha Belfort Arantes. Dando continuidade à ação de formação dos professores, foi entregue nas escolas municipais, nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, “o instrumental que orienta a coleta de dados, que compreende uma folha de itens, abrangendo indicadores por estudos clássicos da área, captáveis na vida escolar”. (GUENTHER, 2011, p. 66)

Em 2010, por convite da Universidade, a Secretaria Municipal da Educação participou do Encontro Internacional para Educadores de Dotados e Talentosos, promovido pela ASPAT de Lavras, em colaboração com a PUC - Pontifícia Universidade Católica - Campus de Poços de Caldas - MG, e o CEDET de Poços de Caldas. Os conferencistas o Prof. François Gagné e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zenita Cunha Guenther, desenvolveram a seguinte temática: Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento. Naquele evento, a Secretaria Municipal da Educação de Assis reafirmou a ideia de que a melhor maneira de promover o desenvolvimento do potencial de crianças e jovens seria através da criação de um Centro Comunitário Especializado:

O Centro é uma instituição organizada com o objetivo de encontrar, localizar e orientar o projeto educacional de alunos dotados e talentosos em corresponsabilidade com a escola regular. Sem ser um empreendimento muito ambicioso, pode ser a maior força dentro do sistema de ensino, para promover interesse e dinamizar ação, não somente na direção específica ao fim a que se destina, mas impregnando toda a área da Educação na comunidade e região. (GUENTHER, 2011, p.79)

A possibilidade de desenvolver um trabalho em parceria com UNESP – Campus de Assis - e a Diretoria Regional de Ensino de Assis viabilizou ao município a continuidade do atendimento, visto que o Sistema Municipal só atendia a crianças até o quinto ano do Ensino Fundamental. O respaldo dado pela influência da Universidade, com sua experiência em diferentes áreas do conhecimento e sua estrutura acadêmica, permitiu a ampliação desses atendimentos.

Nesse sentido, o CEDET - Assis seguiu a via do poder público para implantação do Centro, criado por meio de Projeto de Lei, apoiando-se na resolução CNE 02/2001, que estabelece:

Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva. (BRASIL, CNE – CEB – 02/2001, art.14).

Com a criação do ato legal, observou-se a necessidade de mobilizar a participação da família e de criar mecanismos para se estabelecer uma rede de envolvimento da comunidade. No CEDET, essa via é promovida pela ASPAT (Associação de Pais e Amigos para o Apoio ao Talento), que existe em Lavras - MG desde 1993, além de outros lugares, inclusive em Poços de Caldas, e depois em Assis; a ASPAT, pelos seus estatutos se destina “a apoiar e conscientizar seus associados, e a comunidade, sobre a temática do desenvolvimento do potencial e talento, assistir ao processo educacional, conduzir estudos e pesquisas sobre educação de dotados e talentosos”. (GUENTHER, 2011, p.119).

Vinculada à ASPAT - Lavras, o município reuniu a comunidade, os pais, os professores e os profissionais que se sensibilizaram com a temática, a fim de criarem a ASPAT - Assis.

Sintetizando, as ações que tornaram possível a criação do Centro em Assis foram:

- ✓ Formação e sensibilização dos profissionais da Educação (professores, coordenadores, gestores);
- ✓ Estabelecimento de parcerias com a Rede Estadual de Ensino e a Universidade;
- ✓ Criação de ato legal, por intermédio da Câmara Municipal, do Centro para Desenvolver Potencial e Talento;
- ✓ Envolvimento dos Gestores das Unidades Escolares e a escolha dos Assistentes Internos;
- ✓ Criação da ASPAT, captação de voluntários da comunidade e efetivação da participação da família;
- ✓ Construção da Equipe do CEDET, por meio de seleção de currículo de professores interessados na temática, que haviam participado do curso de extensão;
- ✓ Preocupação em reunir na equipe do CEDET professores de área de conhecimento diversificada e de contar com professores efetivos ligados, principalmente, à Educação Especial;
- ✓ Elaboração do Regimento Interno e do Projeto Político Pedagógico, envolvendo a Equipe do Centro, os representantes dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipal, os representantes da Universidade e a ASPAT.

### 5.2.2. Conquistas com a Implantação do Centro

Assim como os outros Centros, o CEDET - Assis nasceu por intermédio de Lei Municipal, amparada nas orientações nacionais, que autorizam os municípios e estados a estabelecerem suas formas de identificação e intervenção aos estudantes com *dotação* e *talento*. E dispõe de Regimento e Projeto Pedagógico próprio, diferentemente dos outros, o CEDET de Assis iniciou suas atividades nas

dependências da Universidade e, atualmente, possui sede própria, com espaços para organizar as ações das três áreas pedagógicas. Está vinculado à Secretaria Municipal da Educação e mantém parceria com a Diretoria de Ensino de Assis e com a UNESP - Campus de Assis.

No quadro profissional, conta com cinco professores efetivos da rede municipal de ensino, em jornada dupla (60 horas semanais), atuando exclusivamente como facilitadores. Conforme a metodologia mantem uma rede de voluntários de diferentes setores da Comunidade (universidades, empresas, clubes de serviços, profissionais de diferentes áreas etc.).

O CEDET está presente em todas as Unidades Escolares do Município, sejam elas municipais ou estaduais, contando com a participação efetiva de Assistentes Internos responsáveis pela intermediação entre facilitadores, professores das salas regulares, alunos e pais conforme preconiza a metodologia CEDET.

O CEDET de Assis é referência na região e participa de Congressos, Seminários e Encontros de Educadores, partilhando seu trabalho e sua experiência, e auxiliando na formação de outros educadores.

As crianças e jovens que frequentam o Centro têm se destacado na escola e na comunidade. Participam de encontros para ampliação de conhecimentos em diferentes áreas: cultura, língua, tecnologia, arte. Participam de concursos, nos quais já alcançaram os primeiros lugares: concurso internacional de poesia, concurso de xadrez, campeonato de natação, olimpíadas de matemática entre outros.

Entre tantos exemplos de conquistas obtidas pelo Centro, no que tange ao oferecimento de espaços ricos em vivências, que colaboram para o desenvolvimento de potencialidades de crianças e jovens: um dos grupos de interesse, após a realização de uma atividade voltada para o resgate de um espaço de lazer da cidade, o *Parque Buracão*, utilizou a linguagem fotográfica para sensibilizar a população dos cuidados que se deve ter com essa área verde. Esse projeto levou à publicação de um livro patrocinado por um dos nossos parceiros, o Rotary Clube de Assis.

A análise da situação atual do Centro também revelou alguns desafios que o CEDET de Assis tem pela frente.

### **5.2.3. Desafios a Enfrentar**

Os desafios apontados pelo CEDET de Assis estão ligados, principalmente, aos recursos para manutenção do mesmo, visto que o município recebe recursos do FUNDEB apenas para os alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O processo de identificação de alunos inicia-se no 2º ano e, somente no 4º ou 5º anos, os alunos identificados podem ser incluídos no sistema de matrículas do estado, o que acaba por contabilizar apenas um ano no município, isso em se tratando de recursos advindos do FUNDEB para a manutenção do ensino. Esse é um fator que parece não ter reflexo significativo, mas, em se tratando do gerenciamento de recursos, passa a ter peso, principalmente, nas decisões relacionadas aos investimentos no Centro. Atualmente a metodologia CEDET está validando material que permite incluir uma identificação de sinais de talento acadêmico na Educação Infantil, o que provavelmente será adotado em Assis.

A Rede Estadual de Ensino, mesmo sendo parceira do CEDET - Assis, abrindo as portas de suas Unidades Escolares, orientando professores e gestores no processo de identificação e atendimento de alunos sinalizados, não consegue destinar ao Centro recursos para sua manutenção, bem como profissionais especializados para o atendimento.

A ASPAT – Assis - tem buscado realizar convênio com a Secretaria Estadual da Educação para esse fim. Porém, o problema da celebração desse convênio esbarra nas definições do estado para os serviços de atendimentos aos mais capazes. No final do ano de 2014, a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo lançou normativas para o atendimento ao público alvo da Educação Especial, mas não contemplou os estudantes com alta capacidade. A justificativa é que ainda precisam de mais estudos para essa definição. Infelizmente, corre-se o risco de, nas orientações estaduais sobre o assunto, seguir-se o mesmo caminho



das recomendações federais, indicando outra base teórica para o atendimento, colocando o CEDET à margem desse processo.

A Secretaria Municipal da Educação de Assis tenta viabilizar, junto à Prefeitura Municipal, a criação de um código de identificação escolar, a fim de cadastrar o CEDET no sistema PRODESP (Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo). Dessa forma, as crianças e os jovens que frequentam o Centro poderiam ter sua matrícula diretamente vinculada ao Centro, em período oposto ao das aulas regulares. Atualmente, os alunos são cadastrados em uma unidade escolar que abriu no sistema salas de recursos multifuncionais para estudantes mais capazes. Única maneira aceita pelo sistema de cadastro dos alunos do Estado de São Paulo.

A responsabilidade de oportunizar o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com alta capacidade é da sociedade toda. Deve-se considerar que, apesar da iniciativa de criação do Centro como um órgão municipal, há que se agregar responsabilidade aos demais Sistemas (estaduais, federais, privados), para que, efetivamente, sejam garantidas a sequência e as condições adequadas para o desenvolvimento do potencial, porém até o presente isso só acontece em Lavras/MG.

Enfim, percebe-se que o CEDET vem combatendo o acaso e driblando as dificuldades para oferecer intervenção educativa. A partir da análise documental, pode-se afirmar que é possível e real a constituição de um Centro de atendimento especializado para crianças e jovens mais capazes. Essa ação tem ocorrido com muita dedicação, não somente em Assis, mas também em outros CEDETS espalhados pelo Brasil. Em se tratando da documentação, esperamos ter contribuído para apontar caminhos sobre esses procedimentos, essas conquistas e esses enfrentamentos.

#### **5.2.4. Processo de Identificação do CEDET - Assis**

Para a primeira identificação, foram observadas 833 estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, de Escolas Municipais. Na 1ª fase, denominada Observação Direta, realizada em 2009, foram sinalizados, pela escola, 62 estudantes (7,4%). No ano seguinte, 2010, foram novamente sinalizados pelos professores, 45 estudantes (4,2%). Esses estudantes foram convocados para a 2ª fase, denominada Observação Assistida, que ocorreu no final de 2010. Desses estudantes, 40 compareceram à sessão. Após a interpretação das duas fases de identificação, Observação Direta e Observação Assistida, foram identificadas 22 crianças nas Escolas Municipais. O quadro 8 sintetiza a primeira Identificação.

**Quadro 7 - 1ª Identificação do CEDET – Assis: Escolas Municipais**

Nº	Escolas municipais (siglas)	2009 1ª Observação Direta Número de estudantes sinalizados	2010 2ª observação Direta Estudantes que já haviam sido sinalizados em 2009	2010 Observação Assistida Número de estudantes que compareceram	Quantidade de estudantes identificados
1	LTM	10	03	03	03
2	MCOV	03	03	03	01
3	JLGR	10	08	08	03
4	ACRC	03	02	02	01
5	FL	06	06	04	03
6	DR	01	01	01	00
7	JM	07	06	05	02
8	MACB	02	02	02	00
9	MJSV	03	03	03	02
10	NMCA	06	02	02	02
11	*BJ	02	02	01	00
12	JLC	04	03	03	03
13	MS	04	03	03	03
14	MSB	01	01	00	00
<b>TOTAL</b>					<b>22</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise documental do CEDET/Assis

A primeira *Observação Direta* realizada no município foi aplicada nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, tendo em vista que o município atende estudantes da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudantes sinalizados em 2009 estudavam nas escolas municipais, frequentando o 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2010, passaram a pertencer ao Sistema Estadual de Ensino. Esses estudantes foram observados pelos professores durante o Conselho de Classe e Série e os indicados foram convocados para a *Observação Assistida*.

Nas escolas estaduais, foram observadas 431 estudantes, dos quais 29 foram sinalizados (6,5%). Desses estudantes, 18 (4%) já haviam sido sinalizados por seus professores em 2009, nas escolas municipais, e foram convidados para a *Observação Assistida*, no final de 2010. Observe o quadro abaixo:

**Quadro 8 - 1ª Identificação do CEDET - Assis: Escolas Estaduais**

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS (SIGLAS)	2009 1ª OBSERVAÇÃO DIRETA NÚMEROS DE ESTUDANTES SINALIZADOS NO 5º ANO	2010 2ª OBSERVAÇÃO DIRETA ESTUDANTES QUE JÁ HAVIAM SIDO SINALIZADOS NO 6º ANO	2010 OBSERVAÇÃO ASSISTIDA NÚMERO DE ESTUDANTES QUE COMPARECERAM	QUANTIDADE DE ESTUDANTES IDENTIFICADOS
1	LR	03	03	03	03
2	CGS	01	01	01	01
3	CFB	06	06	06	06
4	LB	03	03	03	-
5	CAO	05	03	03	02
<b>TOTAL</b>					<b>12</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise documental do CEDET/Assis.

Compareceram 16 estudantes, dos quais, após interpretação dos dados colhidos, 12 foram sinalizados, aproximadamente 3,5%. Assim, na primeira identificação do município, os sistemas de Ensino Municipal e Estadual identificaram os domínios de capacidade elevada em 34 estudantes, os quais foram chamados a

participar do Centro. Nesse contínuo, o CEDET - Assis, em parceria com os sistemas de Ensino Estadual e Municipal, prossegue o processo de identificação das crianças e jovens mais capazes, seguindo, tanto quanto possível a orientação da metodologia CEDET.

No ano de 2011, o Centro realizou a 2ª *Observação Assistida*, identificando 76 estudantes. Em 2012, foi realizada a 3ª *Observação Assistida*, que identificou 69 estudantes. Em 2010, ocorreu a distribuição dos guias aos estudantes do 3º anos do Ensino Fundamental. Em 2011, os guias foram distribuídos aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Após a análise das *Observações Diretas* de 2009, 2010 e 2011 do CEDET – Assis. Verifica-se o crescimento do centro em 2015, apresenta-se a configuração por sistema de ensino, escolas municipais e escolas estaduais, conforme no quadro a seguir:

**Quadro 9 - CEDET/Assis - Quadro Geral Escolas Municipais**

Nº	Escolas Municipais (siglas)	Desenvolvendo Plano Individual					Em Observação						Estudantes Transferidos Para outras cidades	Total de Estudantes no CEDET	Total Matrícula na Escola	% CEDET
		Anos Inicial Fundamental		Ensino			Anos Inicial		Ensino Fundamental							
		2º	3º	4º	5º	Total	*1º	*2º	3º	4º	5º	Total				
1.	ACRC	00	00	01	01	02	00	00	04	04	04	12	02	14	301	4,65
2.	AAP	00	00	01	01	02	00	00	03	02	06	11	00	13	234	5,55
3.	CJGC	00	00	00	04	04	01	02	02	08	11	24	00	28	389	7,2
4.	DR	00	00	01	04	05	00	00	06	06	04	16	00	21	352	5,68
5.	FL	00	00	02	00	02	00	00	02	01	06	09	00	11	190	5,79
6.	GNM	00	00	02	01	03	00	00	01	02	06	09	00	12	292	4,11
7.	HZN	00	00	00	00	00	00	00	03	05	02	10	00	10	283	3,54
8.	JC	00	00	00	01	01	00	00	04	02	01	07	01	08	125	5,6
9.	JLC	00	00	01	01	02	00	00	01	03	01	05	00	07	139	5,04
10.	JLGR	00	00	02	00	02	00	00	01	02	03	06	00	08	274	2,92
11.	JMJ	00	00	02	02	04	00	00	08	08	09	25	01	29	541	5,17
12.	JSS	00	00	00	00	0	00	00	03	00	00	03	00	03	147	2,04
13.	LTM	00	00	01	03	04	00	00	07	08	08	23	01	27	666	4,05
14.	MSB	00	00	01	01	02	00	00	02	03	00	05	01	07	125	5,6
15.	MS	00	00	01	00	01	00	00	02	02	04	08	00	09	267	3,37
16.	MACB	00	00	00	02	02	00	00	05	07	07	19	01	21	361	5,82
17.	MCOV	00	00	00	01	01	00	00	02	06	05	13	00	14	200	7,0
18.	MJSV	00	00	00	01	01	00	00	02	05	05	12	00	13	303	3,96
19.	NMCA	00	00	01	00	01	00	00	02	03	06	11	00	12	199	6,03
<b>TOTAL</b>		<b>00</b>	<b>00</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>39</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>60</b>	<b>77</b>	<b>87</b>	<b>228</b>	<b>07</b>	<b>267</b>	<b>5388</b>	<b>4,95</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir da análise documental do CEDET/Assis).

Ao observar o quadro, em comparação com o primeiro processo de identificação, verifica-se o aumento do número de escolas envolvidas no CEDET. A maioria das escolas apresenta o percentual indicado pela Lei da Probabilidade, bem

como da metodologia seguida. Das 5.388 matrículas, 4,95% estão no Centro: ou em processo de Observação, ou em desenvolvimento do Plano Individual.

O CEDET - Assis ainda não corrigiu o fluxo, ou seja, o número de estudantes em Intervenção (15%) é menor do que o número de estudantes em Observação (85%). Isso se deve a dois fatores. O primeiro diz respeito ao ano que se inicia o processo de Identificação, 2º Ano, pois a oferta dos anos iniciais está somente sob a responsabilidade do município, que não oferece os anos finais. O segundo diz respeito ao pouco tempo de funcionamento do Centro; porém, com a continuidade do processo, esse percentual tende a ser corrigido.

No quadro 09, aparecerem três crianças, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, observadas pela escola com indicadores de precocidade no domínio da inteligência, que estão sendo acompanhadas pelo Centro e participam do processo de identificação como os demais educandos da escola.

No início do processo, cinco Escolas Estaduais participaram da identificação, conforme apresentado no quadro 08. Atualmente, todas elas são parceiras, totalizando 13 escolas.

Nas escolas estaduais, o percentual maior é de estudantes em intervenção pedagógica (92%) e em processo de observação (8%). Verifica-se, também, que o percentual de identificação e intervenção sofreu aumento considerável. Algumas unidades atendem ao percentual esperado, outras ainda não o atingiram. No entanto, quando se observa o total de matrículas da rede estadual, 5.167 estudantes, e o número de estudantes dessa rede no CEDET, o percentual alcança 3,25%, número que está dentro do recomendado pela OMS. Para melhor esclarecer, veja o quadro 10 a seguir:

Quadro 10 - CEDET/Assis - quadro Geral Escolas Estaduais

Nº	Escolas Municipais (siglas)	Desenvolvendo Plano Individual								Em Observação					Desligados do CEDET	Total CEDET	Matrícula Escola	Total CEDET
		Ensino								Ensino								
		Fundamental				Médio				Fundamental								
		6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º	Total	6º	7º	8º	9º	Total				
1	CAO	02	05	06	05	01	03	00	22	01	00	00	00	01	01	22	790	2,79
2	CCB	00	01	01	01	00	00	00	03	01	00	00	00	01	00	04	265	1,50
3	CGS	01	01	03	02	00	01	00	08	01	01	00	00	02	00	10	409	2,93
4	CPF	03	11	05	06	07	00	00	32	02	00	00	00	02	00	34	594	5,72
5	DAJS	00	02	02	02	06	00	00	12	02	00	00	00	02	00	14	472	2,97
6	ER	02	02	03	00	02	00	00	09	02	00	00	00	02	00	11	300	3,67
7	FR	00	04	00	02	02	00	00	08	01	00	00	00	01	00	09	125	7,20
8	JAR	02	03	00	01	01	00	00	07	00	00	00	00	00	00	07	369	1,89
9	LB	00	07	07	08	02	00	00	24	02	00	00	00	02	00	26	371	7,00
10	LR	00	03	00	03	00	02	00	08	01	00	00	00	01	01	08	420	1,90
11	LP	01	01	01	02	00	00	00	05	00	00	00	00	00	00	05	462	1,08
12	LP	00	00	00	02	00	00	00	02	02	00	00	00	02	00	04	321	1,24
13	ETEC	00	00	00	00	11	02	00	13	00	00	00	00	00	01	12	264	4,53
	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>40</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>32</b>	<b>08</b>	<b>00</b>	<b>153</b>	<b>15</b>	<b>01</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>16</b>	<b>03</b>	<b>166</b>	<b>5162</b>	<b>3,21</b>

Fonte: Elaborado pela autora (a partir da análise documental do CEDET/Assis).

Estes dados acima foram levantados após a análise documental. Por meio deles é possível verificar o aumento no número de escolas parceiras e de estudantes identificados. Na primeira identificação realizada no CEDET de Assis participaram 14 escolas municipais e 05 escolas da rede estadual. Atualmente, são corresponsáveis pelo processo de identificação no Município 100% das escolas da rede municipal, 19 unidades com 5388 estudantes, destes 267 sinalizados pelo Centro, o que corresponde a 4,95% do total de alunos. Na rede estadual de ensino, também, 100% das escolas participam do processo, ou seja, as 12 escolas

vinculadas à diretoria regional de ensino de Assis e 01 Escola Técnica, totalizando 5162 estudantes, destes 166 frequentando o CEDET, o que equivale a 3,21% do alunado.

#### 5.2.5. Intervenção Educativa CEDET - Assis

A partir da análise documental do CEDET - Assis (projeto pedagógico, registro das reuniões de estudo, ficha acumulativa dos estudantes, relatório de acompanhamento das áreas) foi possível perceber que a intervenção educativa segue a metodologia CEDET, respaldada nos princípios *humanistas* que visam à formação pessoal de seus estudantes. Seguindo as orientações da metodologia o Centro conta com três salas amplas, as quais se destinam à organização do ambiente educativo disposto em três áreas pedagógicas: COMUNICAÇÃO, ORGANIZAÇÃO SOCIAL E HUMANIDADES (CORH), cujos focos são focalizar vivências, interações interpessoais e a *presença e concepção do outro*; CIÊNCIA, INVESTIGAÇÃO E TECNOLOGIA (CITEC), objetivando explorar o contexto em que se vive e buscar a ampliação de visão de mundo; CRIATIVIDADE, HABILIDADE E EXPRESSÃO (CRHEX), que visam a examinar os interesses e vivências internas, a exploração dos próprios sentimentos, a apreciação da beleza, focalizando a formação pessoal.

A metodologia adotada ressalta a importância do papel do facilitador para o momento de construção do plano individual. Orienta que o primeiro passo é estudar o quadro de domínios, lembrando que a metodologia do CEDET dá pistas sobre a capacidade expressa pelo estudante, com que domínio ou domínios o estudante foi sinalizado, que expressões de capacidade foram observadas. Conhecer o estudante é reestudar, analisar, comparar os itens em que a criança se sobressaiu na *observação direta*, bem como retomar a síntese elaborada após a *observação assistida* e estudar as anotações realizadas no semestre anterior, colhendo mais dados em relação à capacidade do aluno.



Os relatórios elaborados pelos facilitadores do Centro permitiram observar que essas ações são realizadas e relevantes, para desenvolver o potencial, tornar o estudante mais capaz do que é hoje. A localização do domínio de capacidade deve ser coerente. Esse é o ponto principal para a orientação do plano individual com o estudante.

Na metodologia do CEDET, desenvolver *dotação* exige via de educação informal, por isso, o foco não é nas atividades ou conteúdos realizados, nem em notas ou desempenhos alcançados, mas sim nas experiências de vivências, nas aprendizagens que contemplem a densidade, a diversidade, a dificuldade e a profundidade.

Outro ponto de apoio para o desenvolvimento do plano individual observado são os catalisadores, retomando o Modelo Diferencial de Dotação e Talento de Gagné. Eles influenciam tanto no desenvolvimento da dotação como no desenvolvimento do talento, pois formam núcleos de diferenças individuais. Os catalisadores intrapessoais, que auxiliam no conhecimento dos estudantes são: traços físicos (aparências, saúde) e traços mentais (temperamento, personalidade, resiliência).

Por outro lado, os catalisadores relacionados à gestão de objetivos dependem, em maior parte, dos facilitadores, pois exigem competência para ler a realidade interna e externa do estudante, que se relacionam com a consciência que tem de si (eu e o outro, forças e fraquezas), com a motivação (valores, necessidades, interesses, paixões) e com a volição (autonomia, esforço, perseverança).

Para auxiliar o estudante na elaboração de um plano individual consistente, o facilitador precisa ter a maior clareza possível sobre essas variáveis. Os três subcomponentes auxiliam na compreensão que o facilitador precisa ter sobre seu aluno, a fim de identificar os objetivos do plano individual (o que se quer alcançar, como agir para atingir essas metas, que atividades engajar nessa direção), é preciso ter consciência das próprias fraquezas e forças que estão relacionadas às

influências ambientais; a motivação, vista como a busca dos objetivos, o que é importante para o estudante, o que ele pensa em fazer, alcançar, o que poderia realizar nesse semestre; e a volição, que é a vontade interna, o gosto, o prazer, a paixão que garante o compromisso assumido, a persistência.

Em relação aos catalisadores ambientais, é preciso também contemplar seus três subcomponentes. O primeiro é conhecer onde a criança vive, a sua cidade, seu bairro, sua vizinhança, sua escola, pois esse conhecimento serve como pano de fundo ao plano individual, focando principalmente a família e a escola, ampliando para os demais ambientes. O segundo é focalizar as pessoas que são significantes no ambiente do estudante: pais, parentes, colegas, vizinhos, professores, voluntários. O terceiro são as provisões: focalizar e avaliar o trabalho realizado pelo centro, ou por outros programas e projetos educacionais úteis e importantes para o desenvolvimento do potencial.

Em síntese, a partir da análise do relatório final das atividades realizadas pelos estudantes do CEDET – Assis, no ano de 2015, registra-se a presença de atividades individuais como: estudo independente; desenvolvimento de projetos; experiência de trabalho; atividades grupais realizadas em grupos de interesse, grupos de trabalho, grupos de estudos e encontros gerais. Em 2015, o Centro contou com 60 voluntários de diferentes áreas do conhecimento, bem como de diferentes setores: profissionais liberais, universidades, empresas, clubes de serviços, estudantes universitários.

Os dados referentes à frequência dos estudantes nas atividades escolhidas demonstram percentual bastante alto, de 87 a 100% de frequência. Os registros de ausência ou de desistência nas atividades individuais ou atividades grupais mostram justificativas por motivos de doença e por problemas com o transporte.

Objetivando desenvolver a capacidade humana, o facilitador precisa ter claro que, ao planejar uma atividade de conteúdo, por exemplo, é necessário assegurar que o estudante tenha interesse e que exista vivência real, “é viver uma situação relacionada a uma necessidade percebida expressa pelo interesse, que torna a

pessoa, o aluno, mais experiente” (Guenther, 2011, p.97).

A intervenção pedagógica do CEDET inicia-se pela realização de todos esses procedimentos, com o intuito de conhecer as crianças e dar prosseguimento à elaboração do plano individual, realizado pelo estudante e assessorado pelo facilitador, a cada semestre.

Enfim, conhecer o estudante é o que vai auxiliar o facilitador no momento de orientar o *fazer*, ou seja, mediar às ações, as experiências e as atividades que irão compor o plano individual e proporcionar o desenvolvimento desse estudante.

Conseqüentemente, para realizar a intervenção educativa, faz-se necessário compreender que, para desenvolver dotação, é necessário um processo educativo que leve em consideração a formação da pessoa. Para o CEDET, esse tipo de formação abrange variáveis amplas e imprevisíveis, que demandam a expansão da experiência de vida, a presença de pares compatíveis, a convivência com pessoas admiráveis, as aprendizagens internas de ser, a vivência diversificada, o esclarecimento de valores. O ambiente educativo do Centro estrutura-se sobre essas bases. É a partir delas que se propõe o desenvolvimento do potencial de crianças e jovens dotados e talentosos.

### **5.3. Trabalho Educativo do CEDET: verbalizações dos Estudantes**

Após descrição detalhada da análise documental, esta seção apresenta os resultados e a análise dos dados coletados por meio do questionário que foi elaborado com a finalidade de verificar o resultado da intervenção educativa do CEDET, verificando sua posição atual na vida, incluindo os vários cenários de ação.

As questões abertas versaram sobre a história de vida: vida familiar, fase escolar, amigos e pessoas mais próximas; grupos dos quais participa e qual sua contribuição (amigos, trabalho, serviços comunitários); atividades de lazer e ocupação.

Versaram, ainda, sobre fatos marcantes e pessoas significativas que influenciaram ou ainda exercem influência; grau de satisfação com a vida; planos e

expectativas para o futuro, conforme exposto anteriormente na tabela 2; história de vida, participação em sociedade e expectativas e planos para o futuro. Esses são aspectos que podem ser relacionados aos pontos principais, a fim de desenvolver o potencial (formação do autoconceito, relacionamento com o outro e ampliação da visão de mundo), ligados diretamente ao referencial teórico subjacente ao trabalho pedagógico do CEDET.

#### 5.4. O Perfil dos Participantes da Pesquisa

O perfil dos participantes ficou assim definido: estudantes que tenham frequentado o Centro por pelo menos cinco anos, e já tenham saído a mais de cinco anos. Na sequência, encaminhou-se o convite para participar da investigação e 18 estudantes responderam ao questionário, os quais serão denominados na pesquisa por P1, P2, P3 assim consequentemente até o P18 a seguir no quadro 08 apresenta-se a caracterização:

**Quadro 11 - Identificação dos Estudantes Participantes da Pesquisa**

Caracterização		Estudantes egressos CEDET Lavras (vida adulta)	
		Nº	%
IDADE	21 a 25	06	33%
	Mais de 25	12	64%
GÊNERO	Masculino	07	39%
	Feminino	11	61%
FORMAÇÃO	Curso Superior	18	100%

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Verifica-se que dos estudantes participantes da pesquisa, 33% têm entre 21 e 25 anos, e 64% acima de 25 anos, jovens adultos. Na vida adulta, o trabalho, a constituição da própria família, entre outros momentos concretos, tais como aquisições nas áreas econômicas e sociais, realizações, sucessos, fracassos, separações são elementos catalizadores de experiências que influenciam diretamente na constituição de autoconceito.

Outro fator importante que se observa na caracterização dos participantes,

jovens adultos, é a dimensão ampliada do outro. Segundo Guenther (2009, p.102), o primeiro plano é o da partilha de intimidade, o outro – companheiro, namorado (a), esposo (a) – nas dimensões de si mesmo física e emocional. “[...] A ideia desse outro geralmente fica ao centro organizacional da personalidade, na vida adulta, por ter potencia emocional, e pela sensação de certas dimensões de si mesmo virão da intimidade física e psicológica com o companheiro escolhido para a vida.” Seguido, dos outros pelos quais se tem responsabilidade – filhos, pais, irmãos – e os outros com quem se convive: colegas de trabalho, vizinhos, grupos de amigos, de convivência.

Em relação ao gênero, 61% são do sexo feminino e 39% do sexo masculino, na pesquisa o percentual de participantes foi maior no sexo feminino, no entanto quando observamos os registros de matrículas de estudantes do Centro a diferença entre os gêneros não é significativa. Estudos referentes à questão de gênero tem demonstrado que os efeitos de ser menino ou menina é um fator isolado, que não está ligado ao potencial de alto nível, mas sim aos aspectos culturais e sociais. (ARNOLD E SUBOTNIK, 1994; HELLER, 2000; VAN-TASSEL BASKA, 1998; DAVIS E RIMM, 1994; GUENTHER, 2000; ALENCAR E VIRGOLIM, 1999; SILVERMAN, 2002). Entretanto, nas amostras de participação espontâneas geralmente apresentam-se mais as meninas que os meninos.

Em relação à formação 100% dos participantes da pesquisa possuem formação em nível superior. Na análise dos relatos sobre a infância e a juventude, constata-se que 94% dos participantes frequentaram toda a educação básica em escolas públicas e 6% os anos iniciais na escola pública, e concluíram a escolarização básica em escolas privadas, por ser geralmente contemplado com bolsa de estudos.

Quanto à ocupação atual exercem função ou frequentam cursos em diferentes áreas de conhecimento, direito, administração, assistência social, engenharia, línguas, psicologia, nutrição, agronomia, física, medicina veterinária, história, pedagogia. O que se pode observar, ainda, é que ocupam postos de destaques, como gerenciamento, coordenação, orientação, ou são profissionais

liberais que construíram seus próprios espaços de trabalho. Buscam, também, continuar ampliando os conhecimentos em níveis mais avançados.

### 5.5. Análise das Questões

As questões abertas relacionadas à sondagem da posição dos estudantes foram organizadas em *porção de sentidos, unidades-ideias*, a partir da análise de cada texto produzido pelos participantes, demarcando, no próprio texto, essas unidades de sentido. Convém retomar que *porções de sentido* consistem na identificação de toda unidade de pensamento, cuja expressão verbal não pode ser diminuída sem comprometer essa unidade, sem lhe sacrificar o sentido, ou seja, separar o trecho necessário e suficiente para exprimir um julgamento, uma ideia, de forma que a supressão de uma palavra venha a prejudicar o próprio sentido (Antipoff, 1974; Guenther, 2011).

Realizar essa apreciação não é fácil, pois os cortes dependem da maneira subjetiva de compreender esta unidade, ou seja, a ideia pode se reduzir a sua expressão mínima, de pequeno detalhe para uma pessoa, enquanto que, para outra, o sentido é englobado em um conjunto mais amplo e geral. Dessa maneira, a análise foi realizada e revisitada, buscando maior objetividade na determinação das unidades de sentido.

Observou-se que os participantes produziram textos que abordaram todas as indagações propostas. Os textos apresentaram coerência e clareza, com parágrafos perfeitamente discriminados, apresentando sequência de ideias articuladas e fluência. Notou-se, ainda, vivacidade intelectual, ordenamento de pensamento, o que se pode inferir pela divisão dos parágrafos. Os estudantes colocaram-se no texto, equilibrando pessoal e social. Os elementos lógicos são muito bem pontuados, de caráter explicativo e inferencial.

Após a separação das *porções de sentido*, foi feita a leitura para o levantamento das categorias. Nessa apreciação, emergiram, a princípio, sete categorias. Após a organização das unidades de sentido, apreciação e tabulação,

verificou-se que algumas categorias apresentaram percentual pouco significativo, de 5% a 6%, direcionando, assim, a organização e o reagrupamento das *porções de sentido* em quatro categorias, as quais serão explicitadas na seção seguinte.

### 5.6. Categoria de Análise

As quatro categorias emergiram das manifestações dos estudantes ao se transcrever todas as *porções de sentido*, buscando elementos recorrentes para a categorização. A análise formal das ideias foi realizada atribuindo equivalência a cada uma, marcando cada uma com o símbolo respectivo. E foram organizadas, conforme tabela 2:

**Tabela 2 - Categorias e Subcategorias de Análise**

SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS			
	S- SELF (Eu)	F- FAMÍLIA	E - ESCOLA	C - CEDET E OUTROS AMBIENTES
1. Fatos, eventos e acontecimentos.	Consciência que a pessoa tem sobre a própria identidade. O Self compreende o que cada um percebe, conhece, diz respeito à própria pessoa, é uma espécie de <i>testemunha interna</i> , interpretando e avaliando ações, sentimentos e comportamentos.	A família é um cenário onde se vivem as primeiras experiências de se sentir adequado e competente ao lidar com a vida. A vida familiar configura seu próprio modo de ser, integrando o passado, expectativas de futuro e visão geral de mundo.	A escola como ambiente que influencia a formação do autoconceito, pela vivência com outras pessoas e vias formais de aprendizagem. Além de ampla área de experiência compartilhada, no esforço intencional para influir na visão de mundo.	Vivência em espaços com liberdade para se desenvolver e oportunidade para o convívio com grupos de pares de interesse comum, crescimento natural, por meio do convívio e troca de experiências, conhecimento de si e ampliação da visão de mundo.
2. Pessoas.				
3. Sentimentos e emoções.				
3. Outros elementos linguísticos.				

Fonte: Elaborado pela autora.

Definidas as categorias e subcategorias, procedeu-se à análise formal das ideias, atribuindo equivalência, marcando cada categoria com o símbolo respectivo, ou seja, as letras iniciais maiúsculas para representar as categorias (Self – S / Família – F / Escola – E / CEDET e outros Ambientes – C). Para as subcategorias,

os símbolos numéricos são: 01 para ações, fatos, eventos, acontecimentos / 02 para Pessoas / 03 para sentimentos, emoções / 04 para outros elementos linguísticos.

Para explicitar a análise apresentamos um dos textos na íntegra após análise de conteúdo por *porção de sentidos / unidade-ideias* da Parte II – História de Vida e Parte III – Expectativa de Futuro. Segue o texto com as marcações, por categorias e subcategorias:



**Análise de Conteúdo por porção de sentidos.****PARTICIPANTE – P1 - 140 - Unidades ideias**

1. Considero-me uma pessoa tranquila, S3
2. praticamente paciente S3
3. e muito tolerante S3
4. o que em minha opinião S1
5. contribui para a vida social S1
6. sempre S4
7. gostei de estudar E3
8. e a persistência E3
9. não me deixou desanimar dos objetivos que tracei S1
10. embora S4
11. houvesse momentos que imaginei que não conseguiria S1
12. A convivência com outras pessoas S2
13. sempre S4
14. foi tranquila S3
15. uma vez que por ser tolerante S3
16. e paciente facilitava S3
17. e ainda tem a questão da timidez S3
18. que fazia com que expresse pouco minhas ideias e opiniões S3
19. A ideia de descobrir novos lugares S1
20. e viajar C1
21. sempre C4
22. esteve presente na minha vida S1
23. Posso destacar com fatos marcantes na minha infância S1
24. a participação no CEDET C1
25. e a ótima convivência com minha família F3
26. Na juventude, todas boas lembranças C3
27. e fatos marcantes estão relacionados à participação no CEDET C1
28. Intercâmbios C2

29. círculo de amizades C2
30. serviços voluntários C2
31. forte envolvimento em eventos promovidos pela ASPAT C2
32. e CEDET C2
33. principalmente as viagens C1
34. pois tive a oportunidade de fazer o EVS S1
35. na Eslováquia C1
36. por um ano C1
37. e depois trabalhei como mentora do programa na ASPAT C1
38. e como auxiliar de secretaria no CEDET C1
39. na mesma época em que cursava Serviço Social. C1
40. Desta forma estive sempre envolvida com o ambiente do CEDET C1
41. e com as pessoas de lá. C2
42. Atualmente sou casada F1
43. Tenho um filho de três anos F2
44. e trabalho como assistente social no CREAS C1
45. e no abrigo C1
46. Sinto me realizada C3
47. tudo que conquistei C1
48. até aqui foi fruto do aprendizado C1
49. em um espaço diferenciado como o CEDET C1
50. e também por muito esforço S3
51. e discernimento para avaliar o que realmente é adequado S3
52. e condizente com meu estilo de vida S1
53. e planejamentos S1
54. Vida em família para mim é a melhor coisa que o ser humano pode ter F1
55. e por trabalhar com pessoas em situação de vulnerabilidade C1
56. valorizo ainda mais a estrutura C1
57. e base que tive dos meus pais F2
58. e irmãos F2
59. apesar dos meus pais F2

60. não terem concluído o ensino fundamental E1
61. fizeram o possível para os filhos concluíssem o ensino superior E1
62. Hoje moro com meu filho F2
63. e marido F2
64. apesar das mudanças F1
65. seguimos o exemplo de nossos pais F2
66. na educação de nosso filho F2
67. Da educação infantil E1
68. até o Ensino Superior E1
69. dediquei-me bastante S1
70. sempre gostei de estudar E3
71. e tenho muitas amizades em função disso S2
72. Atualmente S4
73. faço pós-graduação em Serviço Social E1
74. mestrado E1
75. Meus amigos de infância S3
76. ainda S4
77. tenho muito contato S1
78. são amigos que conheci na escola E2
79. e no CEDET C2
80. e compartilhamos muitas experiências parecidas C1
81. bem como ideais C1
82. Apesar da distancia S1
83. mantemos contato S1
84. Além das amizades do ambiente profissional C2
85. e familiares do meu marido F2
86. consequência da maternidade e do matrimônio F1
87. que dificulta um pouco ter tempo para conversas semanais F1
88. porém, F4
89. pelo menos uma vez por mês F1
90. tento reencontrar os amigos C2

91. Quanto a envolvimento na comunidade C2
92. estou deixando a desejar em função de ser mãe S1
93. Trabalhar o dia todo S1
94. limito-me a eventos do meu trabalho C1
95. As minhas horas livres são dedicadas à minha família F2
96. passeios F2
97. e principalmente assistindo filmes F1
98. Primeiramente tenho meus pais F2
99. que sempre me orientaram em decisões e atitudes F1
100. e em seguida professores E2
101. e facilitadores do CEDET C2
102. que me fizeram enxergar além S1
103. e acreditar em mim mesma S3
104. para conquistar meus objetivos S1
105. O fato de participar do intercâmbio C1
106. principalmente por empenho da Dra. Zenita C2
107. proporcionou-me, além da experiência C1.
108. ampla visão de mundo C1
109. proporciono-me um autoconhecimento C1
110. facilitando a definição do meu projeto de vida S1
111. Atualmente S4
112. não realizo nenhuma atividade voluntaria C1
113. devido à falta de tempo C1
114. Pretendo estudar mais continuar a vida acadêmica E3
115. Sou bem positiva S3
116. e acredito em mudanças para melhor S3
117. acredito que o acesso à educação S3
118. tem contribuído muito para mudança de pensamento na população S3
119. porém S4
120. falta muito incentivo do Estado C1
121. em mostrar e apoiar projetos C1

122. e instituições que tem feito a diferença C2
123. ao invés de exaltar a violência C1
124. e corrupção C1
125. Vejo uma preocupação muito grande S1
126. em resolver a situação daqueles que não se importam S1
127. e pouco por aqueles que lutam pelo bem comum S1
128. A minha contribuição S1
129. acredito que seja fazer corretamente aquilo que estudei S3
130. e aprendi no dia-a-dia S1
131. fazendo valer o cargo que ocupo C1
132. e a posição enquanto mãe S2
133. ou seja, S4
134. tanto na vida profissional S2
135. quanto na social S2
136. Cumprindo as metas traçadas com muito esforço S3
137. dedicação S3
138. e paciência S3
139. e principalmente S4
140. sabendo lidar com as frustrações S3

Após essa apreciação, organizou-se a frequência nas diferentes categorias e subcategorias em um quadro representativo para cada participante da pesquisa, conforme modelo abaixo:

**Tabela 3- Porção de sentidos - P1**

P-1 Porção de sentidos 140	CATEGORIAS				
	S- Self (Eu)	F- Família	E- Escolar	C- CEDET e outros Ambientes	Total
Subcategorias					
1- Fatos, eventos e acontecimentos;	23	10	06	30	<b>69</b>
2- Pessoas;	04	13	02	16	<b>35</b>
3- Sentimentos, emoções;	18	00	03	04	<b>25</b>
4- Outros elementos linguísticos	09	01	00	01	<b>11</b>
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>24</b>	<b>11</b>	<b>51</b>	<b>140</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, com a organização do quadro referencial de cada participante, elaborou-se um quadro com o agrupamento da frequência de todas as manifestações por categoria, indicando a frequência encontrada.

Quadro 12 – Tabulação

SUBCATEGORIAS	CATEGORIA S - SELF ( EU)																		TOTAL
	Participantes																		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P 11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	
1- Fatos, eventos...	23	36	39	23	28	18	18	31	08	55	32	62	27	17	09	14	21	22	483
2 – Pessoas	04	05	08	08	05	10	03	06	03	16	01	09	03	13	01	04	03	08	110
3- Sentimentos, emoções	09	16	11	09	01	20	15	08	04	09	08	13	02	17	04	11	07	04	168
4- Outros elementos	09	05	04	08	01	09	03	04	02	16	01	06	02	03	02	00	04	01	80
SOMA	45	62	62	48	35	57	39	49	17	96	42	90	34	50	16	29	35	35	841
SUBCATEGORIAS	CATEGORIA F – FAMÍLIA																		TOTAL
	Participantes																		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P 11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	
1- Fatos, eventos...	10	13	08	08	07	17	01	08	00	07	01	05	06	02	06	02	04	00	105
2 – Pessoas	13	02	02	07	14	13	01	03	02	08	01	06	07	03	02	00	03	04	91
3- Sentimentos, emoções	00	04	08	09	06	09	06	01	00	04	00	02	04	00	00	00	03	00	56
4- Outros elementos	01	02	00	03	01	04	00	01	00	01	00	00	00	00	01	00	02	00	16
SOMA	24	21	18	27	28	43	08	13	02	20	02	13	17	05	09	02	12	04	268
SUBCATEGORIAS	CATEGORIA E – ESCOLA																		TOTAL
	Participantes																		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P 11	P12	P13	P140	P15	P16	P17	P18	
1- Fatos, eventos...	06	31	23	38	32	25	08	10	06	23	17	17	16	10	03	09	34	08	316
2 – Pessoas	02	10	01	05	05	07	07	00	00	05	02	03	03	02	00	05	12	01	70
3- Sentimentos, emoções	03	02	01	07	03	18	07	01	00	03	02	09	02	01	00	00	05	00	64
4- Outros elementos	00	02	01	01	00	02	03	01	00	02	02	00	01	01	01	00	01	00	18
SOMA	11	45	26	51	40	52	25	12	06	33	23	29	22	14	04	14	52	09	468

SUBCATEGORIAS	CATEGORIA C - CEDET E OUTROS AMBIENTES																		TOTAL
	Participantes																		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	
1- Fatos, eventos...	30	36	36	25	31	13	16	04	12	33	52	19	15	06	10	11	20	18	387
2 – Pessoas	16	09	24	07	04	05	02	00	06	05	08	06	03	00	00	01	03	05	104
3- Sentimentos, emoções	4	13	06	03	08	01	03	02	02	05	04	03	01	02	00	01	00	02	60
4- Outros elementos	01	01	03	02	04	02	01	02	04	01	05	00	00	01	01	01	00	01	30
SOMA	51	59	69	37	47	21	22	08	24	44	69	28	19	9	11	14	23	26	<b>581</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a tabulação das *porções de sentido* de todos os participantes, elaborou-se um quadro geral por categorias, o qual se apresenta a seguir:

### Quadro 13 - Síntese Geral Categorias

SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS				Total
	S	F	E	C	
1- Evento, acontecimentos	483	105	316	387	1291
2- Pessoas	110	91	70	104	375
3- Sentimentos, emoções	168	56	64	60	348
44- Outros	80	16	18	30	144
<b>Total</b>	<b>841</b>	<b>268</b>	<b>468</b>	<b>581</b>	<b>2158</b>

Fonte: Elaborado pela autora.



Ao analisar o quadro síntese do total de unidade-ideias do grupo, observa-se que 39% delas estão relacionadas à categoria *Self*, pois o autoconceito é formado por milhares de percepções que variam em clareza e importância para a própria pessoa, é provavelmente o maior determinante de todas suas ações e reações. É um processo de vivência, é estabilizado, apresenta alto grau de permanência e consistência, nas percepções centrais básicas da personalidade. (Guenther, 2009).

Observa-se, também, uma diminuição na frequência de unidade-ideias em relação à categoria *Família* 12%, pode-se inferir que esse fator se deva a ampliação dos espaços de convivência ao longo da vida. O percentual para a categoria: *Escola* 22% e CEDET e outros ambientes 27%, é maior, pois a variedade de vivência nessa fase, as informações captadas no ambiente, ao nível de ação concreta e experiência vivida, evidência a influência na formação do autoconceito.

Para análise desse conjunto de dados, serão utilizados testes estatísticos, a fim de investigar a correlação entre as variáveis.

Como mencionado anteriormente, a abordagem deste estudo é *qualitativa*, complementada por procedimentos *quantitativos*, que possam possibilitar um *olhar* a mais para os dados coletados. Para os procedimentos estatísticos, optou-se pela utilização de dois testes: o QUI-QUADRADO ( $\chi^2$ ) e o COEFICIENTE DE PEARSON ( $r$ ).

O QUI-QUADRADO destina-se a encontrar um valor de dispersão para duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre as variáveis *qualitativas*. O princípio é comparar proporções, quer dizer, as possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para um determinado evento ou fenômeno. Quando a hipótese de dependência é confirmada no teste do QUI-QUADRADO, é possível medir a intensidade da associação entre as variáveis. Para essa medida, um dos caminhos é a utilização do teste de CONTINGÊNCIA DE PEARSON, que funciona como uma lente que o pesquisador usa para interpretar e explicar os fenômenos de seu interesse.

Essa correlação exige um compartilhamento de variância, distribuída linearmente. Para interpretar o COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE PEARSON ( $r$ ), que varia de -1 a 1, cujo sinal de positivo ou negativo e valor sugerem a força da

relação entre as variáveis, em que -1 ou 1 indica uma correlação perfeita, ou uma correlação de valor 0, que indica que não existe relação linear entre as variáveis. Cohen (1988) e Dancey e Reidy (2006) indicam algumas possibilidades de interpretação desses valores:

**Quadro 14 - Interpretação Teste Pearson**

COHEN (1988)		DANCEY E REIDY (2005)	
Valores Escores (R)	Magnitude dos Coeficientes	Valores Escores (R)	Magnitude dos Coeficientes <sup>2</sup>
0,10 a 0,29	Pequeno	0,10 até 0,30	Fraco
0,30 a 0,49	Médios	0,40 até 0,60	Moderado
0,50 a 1	Grandes	0,70 até 1	Forte

Fonte: Cohen, J. *Statistical power Analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1988; Dancey, C & Reidy, J. *Estatística sem matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre, Artmed, 2006.

Para o teste de Pearson, o certo é que, quanto mais perto de 1 (um), independente do sinal positivo ou negativo, maior é o grau de dependência estatística linear entre as variáveis. E quanto mais próximo de 0 (zero), menor é a força dessa relação.

A fim de verificar se há correlação entre as categorias e o grau de importância atribuído a elas, realizaram-se os testes estatísticos:  $X^2$  - Qui-quadrado e  $r$  - Pearson, cujos resultados podem ser apreciados nas tabelas abaixo.

**Tabela 4- Frequência Observada, Frequência Esperada e Estatística Quadrática.**

Frequência Observada SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS				Total
	S	F	E	C	
1- Evento, acontecimentos	483	105	316	387	1291
2- Pessoas	110	91	70	104	375
3- Sentimentos, emoções	168	56	64	60	348
4- Outros	80	16	18	30	144
Total	841	268	468	581	2158

Frequência Esperada SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS				Total
	S	F	E	C	
1- Eventos, acontecimentos	503,12	160,33	279,98	347,58	1291
2- Pessoas	146,14	46,57	81,33	100,96	375
3- Sentimentos, emoções	135,62	43,22	75,47	93,69	348
4- Outros	56,12	17,88	31,23	38,77	144
Total	841	268	468	581	2158

Estatística Qui-Quadrado SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS				Total
	S	F	E	C	
1- Eventos, acontecimentos	0,80	19,09	4,64	4,47	29,00
2- Pessoas	8,94	42,39	1,58	0,09	52,99
3- Sentimentos, emoções	7,73	3,78	1,74	12,12	25,37
4- Outros	10,16	0,20	5,60	1,98	17,95
Total					125,32 X <sup>2</sup>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Tabela 5 - Síntese dos Resultados correlação entre as categorias.**

ESTATÍSTICA QUI-QUADRÁTICA				QUI-QUADRADO	COEFICIENTE DE CONTIGÊNCIA DE PEARSON		
SELF	FAMÍLIA	ESCOLA	CEDET		SELF/FAMÍLIA	SELF/ESCOLA	SELF/CEDET
0,80	19,09	4,64	4,47	$\chi^2 = 125,32$ GL=9 $\alpha 0,5$ $\chi^2 = 1$	0,68	0,87	0,98
8,94	42,39	1,58	0,09				
7,73	3,78	1,74	12,12				
10,16	0,20	5,60	1,98				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se que na tabela 6 foi utilizado um nível de significância de 5% (padrão utilizado em testes dessa natureza), a estatística do teste foi igual a 125,32 de onde se pode inferir que há uma relação significativa entre as categorias. Verificado que para GL, grau de liberdade, igual a 9, a tabela  $\chi^2$ , estabelece o valor crítico para  $\alpha$  de 5% é 169,19, ou seja se o  $\chi^2$  calculado  $>$  ou  $=$   $\chi^2$  tabelado. Na análise qui-quadrado no *Excel* apresenta o  $\chi^2 = 1$ . De fato, estes valores indicam que parece existir correlação entre as categorias, como esperado pela sua organização, partindo da redação completa, inclusive permitindo, como relatado, a união de duas categorias.

A tabela síntese apresenta, ainda, o valor do teste Pearson para cada dupla de variáveis. Correlacionando a variável *Self* com as demais categorias, para demonstrar o quanto essa relação pode ser associada, ou seja, qual a intensidade dessa relação.

Considerando à categoria *Self* e *Família* a correlação entre as variáveis apresenta  $r = 0,68$ , percentuais que para Cohen (1988), esse valor pode ser interpretado como um grau considerável de correlação; definem Dancey e Reidy (2005) apontam que a classificação entre 0,70 e 1 indica uma forte correlação.

Para a categoria *Self* e *Escola* a correlação apresentou percentual de 0,87, conferindo uma interpretação de forte e grande correlação. O mesmo indicador de

forte correlação para as categorias *Self* e *CEDET* e *outros Ambiente* em que o  $r=0,98$ .

Após a apreciação dos resultados de correlação das ideias manifestadas, procederam-se, então, ao cruzamento do conjunto de *unidade-ideias*, categorias de significação do grupo participante, agrupando-as dentro de três áreas diferenciadas: Conteúdo Social; Conteúdo Afetivo e Visão ampla de Mundo.

A metodologia do CEDET, que tem por compromisso procurar meios para, intencionalmente, desenvolver as potencialidades de crianças e jovens com dotação e talento, focaliza o processo de desenvolvimento nas dimensões básicas da personalidade: autoconceito, presença do outro e visão de mundo.

A frequência e percentual das porções de sentido, unidade-ideias desse cruzamento são apresentadas a tabela a seguir:

**Tabela 6 - Unidades-ideias dimensões da personalidade.**

	SELF		FAMÍLIA		ESCOLA		CEDET		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
AUTOCONCEITO	423	52%	93	12%	111	14%	180	22%	<b>807</b>
PRESENÇA DO OUTRO	130	23%	102	17%	159	28%	184	32%	<b>575</b>
VISÃO DE MUNDO	288	37,10%	73	9,45%	188	24,20%	227	29,25%	<b>776</b>
									<b>2158</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Examinando o quadro, pode-se verificar que há um percentual maior de número de ideias na categoria *Self*, em todas as dimensões, pois, o autoconceito ou *Self* (Eu) é composto por milhares de percepções, variando em clareza, precisão, importância, ligada a uma configuração complexa, abstrata, que a pessoa tem sobre si, e que são importantes para a pessoa. (Rogers, C. 1973, 2010; Combs, A, 1959,1977; Maslow, A., 1976; Guenther, 1997, 2006,2009) O autoconceito pode ser ampliado, incluindo objetos, eventos relevantes para a pessoa, que tem influência na noção do Eu. Nesse sentido, *à medida que o autoconceito muda a referência para*

apreciar os eventos do mundo se modifica em proporção às mudanças incorporadas. (GUENTHER, 2009, p.76)

A presença do outro, dimensão social da personalidade humana, quer dizer, a *consciência que se tem do outro, determina a maior parte de conteúdo externo das interações humanas*, a maneira como a pessoa se percebe vista pelos outros, influência e orienta a configuração do seu próprio autoconceito. O movimento processual de viver em interação contínua e íntima com o ambiente ao redor, de se informar e integrar-se nele, modifica o quadro referencial interno que vai se desenvolvendo e construindo uma visão pessoal, mais ou menos estável do que é o mundo, esse quadro referencial, constitui para a pessoa o seu ponto de vista, a partir do qual a pessoa interpreta, entende e aborda o mundo. (GUENTHER, 2009)

Os participantes desse grupo produziram na categoria *Self* um total de 423 unidades-ideias, ou seja, 52% ligadas ao conteúdo afetivo (autoconceito), ideias que expressam a compreensão de si, o aprendizado, o desenvolvimento pessoal, o posicionamento frente ao mundo, o seu ponto de vista, considerações sobre as pessoas e considerações sobre o mundo. Verbalizações, como:

*Considero-me uma pessoa tranquila [...] Em minha opinião, contribuo para vida social sempre [...] Houve momentos que pensei que não conseguiria. A persistência não me deixou desanimar dos objetivos que trace (P1);*

*Sinto me realizada; Fui uma criança bastante sonhadora [...] Corri atrás do meu sonho com espírito de liderança. E com luta tive grande conhecimento (P2);*

*Sempre fui bom aluno (P2, P3, P10, P 11, P15);*

*Minha satisfação pessoal é alcançada pela pessoa que faz o que gosta (P4, P5, P7);*

*Aprecio ver o resultado positivo do meu trabalho (P4);*

*Fui uma pessoa tímida; Tinha muitas dificuldades de me relacionar (P6);*

*Conheço-me melhor hoje (P14);*

*Desde muito cedo demonstrava uma enorme aptidão em aprender e fazer descobertas (P11);*

*Desenvolvi-me muito durante esse período (P8).*

Na dimensão de Conteúdo Social – presença do outro – analisando a categoria *Self*, encontramos um total de 130 unidades-ideias, 23%, apresentando ideias relacionadas à vivência, a importância da família, dos amigos, da convivência em comunidade, observadas em expressões como:

*Fui representante de turma [...] representei o colégio em Brasília, coordenador de duas comissões [...] continuo com ótimas relações com o colégio. Quando terminei as atividades no CEDET, como aluno, mas continuo como voluntário, uma realização enorme, por poder ajudar um lugar que tanto me ajudou (P2);*

*Participo de diversos grupos: familiar, de amigos, da igreja (P9);*

*Tenho em minha vida pessoas que sempre me apoiaram (P13);*

*Em relação aos meus amigos estão sempre presente (P2);*

*Tenho facilidade de me relacionar com as pessoas (P14);*

*Admiro pessoas que querem o bem dos outros (P14);*

*A formação familiar é essencial (P15);*

*Tenho muitas pessoas que influenciaram minha vida (P16);*

*Cresci em uma família simples. Sempre estive envolvido com a comunidade (P18);*

*Sou voluntário e gosto muito de doar meu tempo e conhecimento (P7);*

*Penso que na infância não tive muitos amigos, talvez porque eu não me interessasse pelas brincadeiras e conversar típicas daquela idade. (P17);*

*Sempre estive envolvido também com a comunidade (P18).*

Na dimensão Visão de Mundo, a categoria *Self* computou 288 ideias, 37,10% do total de ideias desse grupo. Para a metodologia do CEDET, ampliar a visão de mundo é abrir portas para o conhecimento já conquistado pela humanidade, é compreender e pensar o mundo, de forma organizada racional, com vista a apropriar-se, modificar e interagir. Tudo o que a pessoa vive, realiza, contribui para a formação da visão de mundo, por meio da integração de vivências cotidianas e da experiência de absorver informações da própria vida, por situações integradas ao mundo da família, do trabalho, da profissão, do emprego, da vizinhança, dos amigos, da comunidade, da espiritualidade e da sociedade como um todo.

Segundo Guenther (2009), a fase adulta propicia coordenar pensamento e ação, para focalizar energia na produção, no trabalho e na ação social. O conjunto de experiência auxilia nas direções de conceber o mundo e a humanidade. No conjunto dessas ideias destacam-se algumas das manifestações:

*A minha contribuição, acredito que seja fazer corretamente aquilo que estudei e aprendi no dia-a-dia, fazendo valer o cargo que ocupo, a minha posição de mãe, ou seja, tanto na vida profissional, quanto social, contribuindo de alguma forma para minha comunidade (P1);*

*Sou bastante otimista, e acredito em um Brasil melhor, com mais investimento em educação e saúde, com política honesta, para chegar ao*

*seu devido lugar, um país de primeiro mundo, eu tenho contribuído para isso, no meio judiciário e político, podendo quem saber ser um dos jovens que fará parte de um novo país (P2);*

*Acredito que posso atingir as pessoas que me cercam e a minha capacidade de interagir, auxilia de alguma forma nessa contribuição (P7);*

*Busco melhora contínua, em todas as áreas da minha vida, tenho o objetivo de alcançar realizações maiores (P08);*

*Sou diretamente ativa, em grupos da comunidade, religiosos, [...] sou feliz com o que faço, tenho interesse em aprofundar meus estudos na área em que atuo (P09);*

*Fora do trabalho, me dedico a alguns projetos puramente por prazer (P10).*

*Os anos que se seguiram foram de intensa atividade e muitas realizações [...] agarrei a oportunidade com toda força, me dediquei 100% [...] no meu retorno ao Brasil, diversas outras portas se abriram [...] também desenvolvo pesquisas na área de neuropsicologia, com enfoque em estudantes universitários (P11);*

*Procurei conceder o melhor de mim em todas as etapas e áreas de minha vida. Seja no âmbito profissional ou social, por meio de ações voluntárias e nas minhas relações interpessoais (P15);*

*Sinto que estou no caminho que sempre quis estar. Se há 15 anos, o menino que fui, pudesse olhar para o futuro e ver como ele estaria, acho que ficaria feliz. Feliz e satisfeito com o que ele se tornou profissionalmente, com o modo que ele se relaciona com a família e amigos, com o modo como ele enxerga a sociedade (P18).*

Após a análise da categoria *Self*, apresentam-se as demais categorias explicitadas em cada uma das dimensões – Conteúdo Afetivo, Conteúdo Social e Visão de Mundo – apoiando-se na psicologia humanista, o desenvolvimento do ser humano está relacionado e condicionado a diversos fatores: sociais, econômicos, familiares, ambientais.

Desse modo, desenvolver potencial para favorecer que as aptidões (dotação) se expressem em altos níveis de desempenho (talentos), envolve uma complexidade de interações, entre o que se encontra no plano genético e no ambiente (Gagné, 2004 b; Guenther, 2006 b). Em alguns componentes desse construto, a princípio, não existe espaço para exercer influência, tais como: o Acaso (a carga genética com que se nasce e o meio em que se é criado) e a Dotação (predisposição, aptidão). No entanto, outros componentes como: a individualidade, o contexto, o processo e história de vida podem ser influenciados por Educação formal e informal.

A individualidade, o eu próprio (*Self*), a motivação, a disciplina interior, a perseverança, a persistência, os atributos que norteiam o modo de ser, agir, e se posicionar na vida, pode ser influenciado pelo meio e pelas interações.



Pode-se aferir por meio dos testes que as categorias família, escola e CEDET e outros ambiente influenciam no desenvolvimento do Ser humano. Nesse grupo, especificamente, buscou-se verificar a intensidade dessas influencia organizando as unidades-ideias nas dimensões básicas da personalidade descritas pelo pensamento humanista.

## 5.7. Análise das Unidades-ideias: Dimensões básicas da personalidade

### 5.7.1 Família

Em relação à categoria *Família*, verifica-se um percentual inferior a todas outras categorias, a produção de ideias na área de conteúdo afetivo 93 unidades ideias, representando 12%; na área de conteúdo social passou para 102 unidades ideias, ou seja, 17%. Nessa categoria, nota-se que a principal diferença está no percentual referente à visão de mundo, que produziu 73 ideias, percentual de 9,45%. Pode-se inferir que a visão de mundo é direcionada pela consciência da disponibilidade de meios percebidos, tanto ao nível de manutenção, quanto ao nível de crescimento, construídas a partir das experiências vivenciadas.

Assim, a classe social é um dos fatores determinantes, ligado ao que cada um tem acesso: bens materiais, culturais e econômicos. A visão de mundo é construída pelo acesso que se tem em diferentes meios, ela tem maior probabilidade de ser ampliada, na vivência e interação em diferentes grupos sociais.

Na categoria família, a presença do outro representa a maior frequência de ideias, comparando com os percentuais ligados ao autoconceito e a ampliação de visão de mundo. Conforme aponta Guenther (2009), *a vida familiar colore e configura seu próprio modo de ser, integrando o passado, expectativas de futuro e visão geral de mundo, na e pela vivência comum.*

Assim, encontramos ideias ligadas ao esforço e dedicação da família; dificuldades e problemas familiares; vida em comum; resiliência. Expressas em verbalizações como:

*Tenho uma ótima relação com os meus pais (P8);*

*Tenho o apoio de meus pais em minhas decisões (P7);*

*Sou filha única [...] e me dedico a família (P9)*

*Fui criado quase que exclusivamente por minha mãe (P10);*

*Vivemos com dificuldades dos meus oito aos meus dezoito anos (P18);*

*Originalmente minha família vivia em boa situação econômica, mas com a falência de meu pai, enfrentamos dificuldades (P10);*

*Minha família me incentivava bastante, mas acho que isso mais atrapalhou que me ajudou (P17);*

*Cresci em uma família simples de quatro filhos (P18);*

*Meus pais são meus maiores exemplos (P14);*

*Minha mãe sempre trabalhou fora, para nos dar uma boa educação (P6);*

*Minha mãe me proporcionou boas experiências, batalhou sozinha, recomeçou a vida do zero (P6);*

*Perdi meu avô materno, fato que impactou muito na minha vida (P4);*

*Fui criado pela minha mãe, com a ajuda de minha irmã mais velha ( P2);*

*Meu pai teve uma presença pouco ativa, cumpre seu papel de pai economicamente e quase nada na vida social. Minha mãe passou por grandes dificuldades quando me teve. Meus irmãos tiveram que lutar contra preconceitos (P2);*

*Apesar de meus pais não terem concluído o ensino fundamental, fizeram o possível para que os filhos concluíssem o ensino superior [...] Seguimos o exemplo de nossos pais na educação de nosso filho (P1).*

A participação da família é imprescindível para a educação de dotados e talentosos, ela precisa assumir sua parte na tarefa de encaminhar os talentos e capacidades de seus filhos, nessa direção, é importante que a família possa contar com orientação, a fim de que participe ativamente do processo de desenvolvimento de seu filho, estimulando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. (ELSEN, 1992; WINNER, 1999; ALONSO, 2006; GUENTHER, 2006 b; NOVAES, 2008; SANTOS, 2012).

### 5.7.2 Escola

Do total de ideias geral do grupo – 2158 unidades-ideias- a categoria *Escola* produziu: 111 ideias, percentual de 14% de Conteúdo Afetivo (autoconceito); 159 ideias - 28% de Conteúdo Social (presença do outro); e 188 – 24,2% de ideias relacionadas à visão de mundo. Evidencia-se o quanto a escola exerce influência, considerando, é claro, a ampla área de experiência vivenciada nos espaços escolares e o esforço intencional para influir na visão de mundo do estudante.

A influência da escola, de professores, de gestores, dos colegas é destacada pelo grupo participante, em expressões como:

*Sempre me destaquei nos meio escolares (P11);*

*A fase escolar foi excelente, recebi vários prêmios (P3);*

*No meu segundo ano escolar comecei a sentir desinteresse pela escola. Até a quarta série não me recordo da escola, sempre obtive ótimas notas [...] O ensino público me ofereceu muito pouco, e eu não tinha noção disso (P4);*

*Tenho facilidade em me relacionar com as pessoas [...]sou bastante organizada, tenho facilidade em trabalhar em grupo. Tenho bons amigos de longa data, os preservo muito (P14);*

*Participo de grupo de estudos na universidade (P13);*

*Na faculdade me uni a grupos de estudos, centro acadêmico, iniciação científica. Tive professores que me inspiraram ( P4);*

*No Ensino Médio, não queria estudar naquele colégio, recebia insulto das meninas que já estudavam lá (P5);*

*Sempre fui muito curiosa, e isso me trazia problemas na escola (P6);*

*Uma professora disse para minha mãe conversar comigo e pedir para eu “controlar” minhas perguntas (P6);*

*A escola era um local onde havia aulas fáceis e muito tempo livre. As aulas, às vezes, eram monótonas, não por falta de interesse, mas porque eram muito repetitivas. Alguns professores, em particular, direcionavam suas perguntas a mim (P17);*

*Fiz muitos amigos na escola (P10);*

*Meus amigos mais próximos são os da época de escola (P7);*

*Venho de escolas em que muito dos meus colegas de sala não tinham visão de futuro e infelizmente a escola não ajudava nisso (P 16);*

*Durante a universidade construí as principais amizades que tenho hoje, e que provavelmente irão me acompanhar por toda a vida (P18);*

*A escola em si, nunca foi muito desafiadora, mas sempre gostei do lugar, pois era onde socializava com maior frequência (P10);*

*A formatura foi um fato muito marcante na minha vida (P8);*

*A escola tradicional fazia-me sentir como um peixe fora d'água (P11);*

*Tenho, ainda, ótimas relações com o meu colégio, se tenho instituições a agradecer são: o Colégio Nossa Senhora de Lourdes e o CEDET (P2).*

Observa-se, nas manifestações dos participantes, diferentes nuances da prática pedagógica, como ela se configurava, tanto nas ações de interação, quanto de desenvolvimento de conteúdos. Prática que pode ser associadas à ideia que o professor tem de currículo, uma dificuldade expressa é entender o currículo como

instrumento de difícil flexibilidade. Ao se deparar com um aluno de alto potencial, é preciso que o currículo seja enriquecido, ampliado ou alterado.

Conforme apontam Santos, *et al* (2013), a compreensão das necessidades educacionais dos alunos com capacidade elevada exige, muitas vezes, a modificação curricular, estratégias de flexibilização e de adaptação de rotinas, de atividades pedagógicas diferenciadas e de clima favorável para o desenvolvimento de suas potencialidades, desse modo entende-se as tarefas e atividades escolares como elementos reguladores.

É necessário organizar os níveis ou fases de objetivação do currículo no processo de desenvolvimento: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado. E é no currículo em ação, espaço de concretização real do currículo e, é nesse âmbito que o professor poderá concretizar a flexibilidade e adaptação necessárias para o atendimento ao aluno com potencial elevado.

Guenther (2006, b), assinala que é preciso envolver os professores de sala comum e especialistas, agregando os recursos que existem na escola e na sua comunidade direcionando-os para possibilitar a esse alunado “algo mais” do que o trabalho regular de sala de aula. A metodologia do CEDET entende que uma prática efetiva para o atendimento a esses alunos precisa integrar-se ao contexto geral do projeto educativo, organizar-se em corresponsabilidade com a escola, como parte do sistema educativo, favorecer a participação da criança na vida da escola regular, incluir a família e envolver, integrar buscando trabalho conjunto com a comunidade.

### 5.7.3 CEDET

A categoria *CEDET* apresenta uma configuração diferente das categorias Família e Escola, no sentido de apresentar mais ideias nas três áreas: Conteúdo Afetivo total de 180 ideias, percentual de 22%, Conteúdo Social computando 184 ideias, 32% e Visão de Mundo com 227 ideias, representando 29,25% do total de

ideias levantadas pelo estudo, em boa harmonia entre si, já que não houve uma dimensão predominante.

Não se fez no questionário qualquer referência explícita a essa categoria, o foco desse estudo, efeitos do trabalho do CEDET, no sentido de verificar se o centro teve influência no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. No entanto, é importante levar em conta a quantidade de ideias levantadas pelas outras categorias, testemunhando a metodologia CEDET, que se apoia na corresponsabilidade com a escola e a família.

Assim, as manifestações ligadas à categoria CEDET revelam aspectos ligados tanto à família e a escola, quanto aos sentimentos, impressões, posicionamentos, aprendizagens, crescimento pessoal, convivência. Alguns exemplos:

*Posso destacar como fatos marcantes na minha vida a participação no CEDET. Aqui foi fruto de aprendizado, um espaço diferenciado como o do CEDET (P1);*

*Tenho, ainda, muito contato com os amigos que conheci no CEDET e compartilhamos muitas experiências parecidas, bem como ideais (P1);*

*Entre no CEDET e por ser bastante “elétrico” fiz vários cursos, cheguei a ocupar quase todo o meu tempo. Vivia o CEDET, digo vivia o CEDET, porque ele está em todo lugar, te faz criança, te faz enxergar possibilidades na vida. O CEDET influenciou e influencia bastante em minha vida, pois desde que comecei vi o mundo de outra maneira (P2);*

*Os facilitadores do CEDET me fizeram enxergar além e acreditar em mim mesma para conquistar meus objetivos (P3);*

*Os amigos que fiz são do CEDET [...] A pessoa que me inspirou na vida profissional e acadêmica é a Doutora Zenita Guenther, modelo de independência feminina, capacidade, trabalho, dedicação e excelência. A fluência em inglês, espanhol e tcheco, a vivência de um ano na República Tcheca/Europa, a participação no congresso internacional em Hradec Kralové na Universidade de Antropologia, a convivência com PhD, mudou minha vida e devo isso ao CEDET. Um amigo em Lavras comentou: se não fosse o CEDET você estaria perdida. Foi uma brincadeira, mas eu concordo plenamente (P3);*

*O CEDET me ofereceu muitas oportunidades. Na juventude, trabalhei em alguns lugares como: uma escola de inglês que havia sido aluna (pelo CEDET), em uma farmácia que já havia sido estagiária (pelo CEDET) e na ASPAT (P4);*

*Tive professores e assim como a doutora Zenita e orientadores do CEDET me ensinaram a importância de fazer o que você gosta e também de contribuir para a melhora do meio em que você vive. O CEDET é um exemplo disso (P4);*

*Sobre o CEDET, fui convidada quando ainda estava no Ensino Fundamental. Fiz parte de alguns grupos como pintura, mais como era bem novinha não tinha quem me levasse às aulas, não continuei por um tempo.*

*Então, quando eu estava no Ensino Médio eu retornei, fazendo aulas de espanhol e inglês (P5);*

*Pude completar meus estudos com a ajuda do CEDET (P6)*

*Sou voluntário no CEDET, dando aulas de matemática e ajudando em outras ações. As pessoas que me influenciaram foram as do CEDET em geral, já que as atividades que frequentei foram importantes no meu desenvolvimento (P7);*

*A possibilidade de intercâmbio na Eslováquia e o encontro na Noruega, ainda no ensino médio, me marcaram de maneira que não posso explicar com clareza (P7);*

*Particpei de várias atividades no CEDET, entre os 09 e 18 anos, período que foi fundamental para o meu desenvolvimento como pessoa (P8).*

*As atividades no CEDET era algo muito prazeroso, que me motivava diariamente. Fiz muitas amizades durante minha vida escolar e minha vida no CEDET (P8);*

*Particpei do CEDET desde os 8 anos até 17, quando terminei o ensino médio. Fui voluntária e logo depois facilitadora (P9);*

*Sempre tive grande amizade com ex-alunos do CEDET. Sou muito envolvida em grupos de jovens, principalmente a ASPAT jovem, durante muitos anos (P9);*

*Pessoas significativas que influenciaram e ainda influenciam na minha vida, está ligado a ter participado do CEDET, convivendo com boas pessoas e ter vivido grandes experiências de vida foi algo muito relevante para mim. Doutora Zenita é uma forte influência (P9);*

*Fui convidado a participar do CEDET e permaneci no centro até os dezoito anos. Durante esse período fui aluno ativo e me tornei voluntário aos dezesseis anos. Lecionei inglês para crianças, o que definiu minha carreira (P10);*

*Os fatos marcantes em minha vida, em ordem: o divórcio de meus pais que me ajudou a seguir sempre em frente e me reconstruir, depois da queda; e a minha entrada no CEDET que me propiciou muitas oportunidades (P10);*

*A paixão pelos estudos se realizou de maneira ainda mais envolvente, quando em meados do ano 2000 fui convidado a participar do CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento, foi como se um novo horizonte de possibilidades se abrisse para mim, mergulhei no CEDET adentro em busca de respostas para as minhas inquietações de uma criança curiosa (P11);*

*As atividades no CEDET me ajudaram a me apaixonar pela leitura, pelas artes, a aprender a conviver com o novo, a aceitar o que é diferente, a respeitar o limite do outro (P12);*

*Fui voluntária na ASPAT e pude perceber a importância da família e da comunidade para o CEDET (P13);*

*Considero influencia para mim. Primeiramente, minha irmã mais nova, que sempre me puxou para frente, minha primeira professora de inglês, que me fez com que me apaixonasse pela língua e um colega do CEDET, que sempre me inspirou, por sempre dar um passo além (P10);*

*Também devo parte do meu envolvimento pela área ao CEDET e a Dra. Zenita Guenther, que com todo o seu amor pelo trabalho com crianças talentosas me serviu de inspiração para trilhar um caminho voltado ao estudo da mente humana (P11);*

*O CEDET está presente em várias memórias. Lembro-me de uma viagem que fiz a Bienal de artes em SP, com a turma de desenho que eu participava, das apresentações de balé, do teatro, dos campeonatos de Taekwondo, das vitórias e derrotas, foram importantes para mim. Essas vivências me marcaram intensamente e posso dizer que moldaram muito minha personalidade (P13);*

*No CEDET tive muitas experiências incríveis para o meu conhecimento próprio, fiz inglês por muito tempo, o que me ajuda até hoje, fiz pintura durante anos e esta é uma atividade que me fez descobrir muito sobre mim, principalmente relacionada a gostos e detalhes (P14);*

*Acredito que muito do que eu sou devo ao CEDET, que foi um divisor de águas na minha vida (P16);*

*Lembro-me, quando uma professora chegou a minha escola e disse para a coordenadora que eu fui convidado para ir para o CEDET, avisaram minha mãe que ficou muito feliz comigo. Tempos depois eu pude entender que aquela professora era a facilitadora do CEDET. E o dia diferente que estive lá, servir para que eles me conhecessem, também. (P17);*

*Muitas pessoas me influenciaram: meus pais, Dra. Zenita, alguns ex-professores, ex-colegas de trabalho, alguns amigos [...] quando olho para o futuro, vejo muitas perspectivas de crescimento profissional e pessoal. Estou animado para o que os próximos anos podem me trazer (P18).*

Observa-se nos relatos dos participantes o desenrolar da metodologia, é possível verificar a presença de pessoas admiráveis, a variedade de situações vivenciadas, o convívio com os pares, a relação de parceria com a escola, a família e a comunidade.

Procurar os efeitos do programa educativo do CEDET nos remete a destacar alguns pontos, que ao longo da pesquisa, mostraram-se relevantes: a definição clara dos construtos de identificação, o contexto escolar, a inserção da participação da família, o próprio programa – base teórica e dinâmica de funcionamento.

J. Gallagher e S. Gallagher (1994) referem que, os programas educativos tem auxiliado a escola perceber que a sala de aula não consegue responder todas as peculiaridades dos alunos, deixando, na maioria das vezes, os estudantes mais capazes como a sua última prioridade de atenção.

No que se refere à implantação do centro, foi possível verificar que é factível e mais apropriado para a Educação dos mais capazes, considerando a sua dinâmica de execução que contempla à corresponsabilidade com a família, a escola e a comunidade, fica evidente nos dois espaços onde se realizou este estudo – CEDET de Assis para a análise documental e o CEDET de Lavras para a coleta de dados empíricos.

Nesse sentido, pode-se verificar que a execução do Programa do CEDET, enquadrado na dinâmica educativa da escola, acompanhando os estudantes na sala regular e nas atividades realizadas no CEDET, revela uma intervenção pioneira no atendimento educacional especializado para esse público. Pode-se inferir que seu objetivo foi conseguido e que a estruturação das ações do centro, tanto de identificação, quanto de intervenção se revelam bastante adequadas e em coerência com a base teórica que respalda esses processos.

Finalmente, parece-nos que por intermédio da análise qualitativa, que busca interpretar os significados que circulam no mundo das experiências vividas, capturando as vozes, as emoções e as ações das pessoas estudadas (Denzim, 2001; Stake, 2012), é possível coligir que a participação no centro proporcionou vivências e interações significativas, que marcaram e foram relevantes para o desenvolvimento e para a vida desse grupo de participantes.

Partindo dos objetivos traçados, verifica-se que a avaliação qualitativa revela ganhos, justificados, também, pela intervenção do ponto de vista estatístico que demonstrou encontrar significância estatística entre as variáveis. Essas análises, quantitativa e qualitativa, evidencia que o Programa desenvolvido pelo CEDET engloba os fatores e dimensões necessários a um programa de intervenção educativa aos mais capazes.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Muitos têm sido os pensares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta, mas que também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar, de novo, necessárias certezas provisórias. Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã. Paulo Freire. A sombra desta mangueira, 1995.*

Para elaborar as considerações finais dessa pesquisa, retoma-se a planificação de investigação, que contou com três fases: O que se investigou? Quais os efeitos do trabalho do CEDET no desenvolvimento das potencialidades de seus estudantes. Em qual base teórica se realizou a investigação? Em uma perspectiva humanista, buscando verificar o desenvolvimento das dimensões básicas da personalidade humana. E como se investigou? Por estudo de abordagem qualitativa, paradigma interpretativo, utilizando, também, a análise quantitativa para investigar o fenômeno. Essas fases indicam por quais caminhos buscou-se a certeza necessária.

O percurso desta pesquisa se constituiu, certamente, em um imperioso desafio, exigiu dedicação e compromisso ao investigar, com tamanha intensidade, um tema complexo, porém necessário, à educação dos dotados e talentosos.

Neste caminhar, vivenciou-se a prática e ao mesmo tempo refletiu-se sobre ela na gama da avaliação de seus resultados. Muitas foram as leituras e discussões sobre a fundamentação teórica; orientações dos mais experientes na tarefa de pesquisar, de fazer ciência; questionários elaborados e interpretados; dados e documentos para analisar; novas e outras leituras; estudos; conflitos internos, dúvidas e incertezas; retornos constantes às primeiras análises; além da construção de pontes entre teoria e prática, prática e teoria na busca de produzir um material significativo e relevante.

Assim, em via de conclusão, destacam-se alguns apontamentos, iniciando pela seção fundamentação teórica, que discorreu sobre a evolução dos estudos na área da capacidade humana, desde o conceito unitário de inteligência à compreensão multidimensional da capacidade humana. Seção que apresentou uma variedade de pesquisas na área, e demonstrou como a temática da dotação e talento é fascinante, e desencadeia interesse, sentimentos e admiração pelas pessoas de potencial de alto nível. No entanto, do ponto de vista científico, quando se busca explicar tal fenômeno, evidencia-se: que não há consenso na área; há dificuldades em definir critérios; verifica-se a utilização indiscriminada de termos para designar a mesma realidade; a ausência de uma definição clara e unívoca; bem como, constata-se que diferentes abordagens teóricas permeiam a área, o que não se traduz efetivamente na prática.

Em seguida, na seção que explicitou os aparatos legais para o atendimento aos mais capazes, no Brasil, é possível afirmar que, apesar da vasta legislação e orientações para que os Sistemas de Ensino atenda esse público alvo da Educação Especial, ela não acontece.

As reflexões voltadas para as políticas educacionais permite delinear alguns indicadores e contribuições desse estudo, que podem vir a subsidiar ações para a edificação de uma prática efetiva, tanto para identificação, quanto para o atendimento, uma prática que precisa ser transformada e se revelar transformadora no atendimento aos mais capazes, tais como:

- a.** Para que a Educação aos mais capazes se efetive, é necessário promover formação específica aos professores, abordando conceitos mais claros, pois, eles facilitam a compreensão de quem são essas crianças e jovens, e conseqüentemente qual a intervenção educativa necessária. É preciso dar sentido a importância do atendimento especializado, combatendo as fortes concepções ligadas aos “mitos” que se tem nessa área.
- b.** A Formação não pode se limitar a eventos ou a atos singulares e

isolados. Necessita fazer parte do cotidiano da escola. O processo de identificação precisa contar com a participação da escola, de modo sistemático e contínuo, favorecendo avanços e superações, permitindo redimensionar o ensino e a intervenção educativa.

- c. É preciso responsabilidade e dedicação na aplicação do instrumental utilizado para a identificação. Faz-se necessário a busca constante da coerência entre o processo de identificação, as práticas educativas desenvolvidas e avaliação.
- d. Só serão possíveis mudanças significativas à medida que os Gestores, professores e demais profissionais ligados à Educação tiver uma compreensão clara das características desses estudantes, bem como ter acesso aos conhecimentos científicos já produzidos na área.
- e. A apropriação do conhecimento científico respalda o professor na sua ação pedagógica de forma efetiva, auxilia-o a perceber que suas práticas não existem isoladamente, mas adquirem significado e coerência na medida em que estão vinculadas a uma base teórica consistente. É preciso estabelecer relação entre a intervenção educativa e a concepção que se tem.
- f. É preciso envolver a família e a comunidade nesse processo, principalmente no que se refere a oportunidades de desenvolvimento das potencialidades desses estudantes. Algumas iniciativas de organização do Atendimento aos mais capazes, quando não estão vinculadas às famílias e a comunidade, correm o risco de, quando passar a vontade política, o atendimento ser deixado ao segundo plano, ou mesmo deixar de existir.

Além disso, ao expor as diferentes abordagens teóricas e as normativas legais, o propósito foi o de dar respaldo às reflexões que se seguiram no estudo: a caracterização da metodologia do CEDET, base teórica, processo de identificação,

intervenção educativa e os resultados alcançados.

Os resultados verificados pelo enfoque humanista, onde a educação vista como fator de ampliação do campo perceptual interno, auxilia no desenvolvimento do autoconceito utilizando a experiência de sucesso como a mais propícia, dessa maneira cada pessoa organiza suas ideias, expectativas, objetivos a partir de dados captados no ambiente em que vive.

Retomando o objetivo da pesquisa: verificar quais os efeitos do trabalho educativo do CEDET no desenvolvimento das potencialidades de seus estudantes. Constata-se que a intervenção educativa do centro está estritamente ligada à sua metodologia, evidenciando a relação entre conhecimento científico e a intervenção pedagógica. Bem como, é possível inferir que:

- ✓ Existe base científica comprovada pela metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento (CEDET), na tarefa principal de formar pessoas adequadas, capazes de tomar decisões apropriadas na vida. Observa-se que o grupo de estudantes apresenta independência intelectual, autodireção, capacidade de tomar decisões, demonstrando comprometimento e responsabilidade pelas tarefas e ações assumidas e autonomia.
- ✓ Os resultados a respeito das variáveis analisadas, em relação à associação entre as unidades de ideias, aferidas pela análise estatística e análise qualitativa, revelam-se bastante positiva, mantendo uma associação forte entre elas. Comprovam: crescimento pessoal; aprendizagens significativas pela vivência de situações reais em diferentes áreas do conhecimento (línguas, culturas, ciências); interação e participação social.
- ✓ Por intermédio das verbalizações dos participantes, na clareza como relatam aspectos de ordem emocional, social e o posicionamento sobre o mundo, relevando a consciência de si, o autoconceito, à consciência de sua realidade pessoal, ou seja, o quadro referencial a partir do qual se vê o mundo; e da noção do outro – dimensão social da personalidade humana, condição inerente à constituição própria de cada ser humano, a maneira como concebe o outro e a percepção de

como o outro a considera, ou seja, a maneira como a pessoa se percebe vista pelo outro, influencia e orienta a configuração do seu próprio autoconceito. Percebe-se que as ações do CEDET têm propiciado vivências que possibilitam o desenvolvimento dessas dimensões.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento configurar-se em um espaço privilegiado, estruturado e organizado para localizar e orientar o projeto educacional, em corresponsabilidade com a escola regular, coordenando recursos e variáveis presentes no sistema de ensino e na comunidade, na busca de um plano intencional e consistente para dinamizar o desenvolvimento do potencial das crianças e jovens dotados e talentosos.

A partir desses resultados, espera-se que este estudo possa trazer contribuições significativas à área de dotação e talento, validando o atendimento em Centro Especializado como um caminho promissor e possível, de efetivo atendimento a essa demanda escolar.

De maneira geral, pode-se afirmar que os resultados encontrados confirma a hipótese da pesquisa, o CEDET exerce influência positiva no desenvolvimento das potencialidades de seus estudantes. Dando-lhes oportunidades de vivenciar experiências em diferentes áreas de conhecimentos e, com isso, propiciando o conhecimento de si e a interação e convivência com o outro.

Contudo, verificam-se algumas limitações e potencialidades encontradas ao longo do estudo. As limitações podem ser encontradas no *design* da pesquisa, refere-se ao fato de não ter realizado um estudo comparativo, que pudesse correlacionar à frequência ao CEDET e a vida normal de um jovem de grupo comparável, quem sabe estes dados poderiam fornecer, eventualmente, em relação à eficácia do programa, maior generalização.

Entretanto, apesar da questão pontuada, a investigação desenvolvida permite uma boa base para estudos posteriores. Estudos que procurem dar continuidade, ampliando os dados e os efeitos que podem ter nas variáveis em estudo, o que poderá acrescentar novos resultados, validando, ainda mais, a

eficácia do programa do CEDET.

Assim, considera-se imperioso buscar na ciência bases para aprender a reconhecer os estudantes mais capazes, e oferecer espaços reais de desenvolvimento, apoia-se nos conhecimentos e experiências daqueles que passam ou já passaram pelo processo educativo de crianças e jovens com dotação e talento , reconhecer e avaliar esse percurso pode auxiliar a transformar o que está posto, visto que o saber construído nessa área continua distante da maioria de nossas escolas.

Conclui-se que ao avaliar os resultados do CEDET buscou-se, também, fornecer subsídios para diminuir a distância entre o saber construído e o contexto escolar para a Educação dos mais capazes. Ao que essa pesquisa indica o Centro para Desenvolver Potencial e Talento está alcançando sucesso na direção de concretizar seus objetivos. Fica a pergunta: como são os outros jovens que não tiveram ajuda como a do CEDET?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. **Política de Governação e Liderança das Escolas**. In. Coordenação, Supervisão e Liderança. Escolas, Projetos e Aprendizagens. Org. Machado, J. e Alves, J.M. Coleção e-book. Universidade Católica Editora – Porto, 2014.

ALENCAR, E. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.  
ALENCAR, E.S. **Programas para estudantes que se destacam por um potencial superior**. Educação Brasileira, Brasília, v. 20, p. 173-187, 1988.

ALENCAR, E. S. **O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva**. Movimento, 07, 61- 69. 2003 Recuperado em 02 de abril, 2010 em <http://www.fadepe.com.br>.

ALENCAR, E. S. **O papel do psicólogo escolar na prevenção de dificuldades socioemocionais do aluno com altas habilidades**. In M.C.R.A. Joly & C. Vectore (Orgs.), Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar (pp. 101-124). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALENCAR e FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2007.

ALENCAR, M.L. & VIRGOLIM, A.M. **Dificuldades emocionais e sociais do superdotado**. In F. P. Sobrinho & A.C. Cunha (Eds.), Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta ( pp.89-114). Rio de Janeiro, 1999.

ALMEIDA, M.A. & CAPELLINI, V. L.M.F. **Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados**. Educação. Porto Alegre-RS, ano XXVII, n. 1, p. 45-64, 2005.

ALMEIDA, L. S. **Teoria da Inteligência**. Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1988.

ALMEIDA, L.S & MIRANDA, L.C. **A investigação em Portugal em torno da sobredotação e da excelência: Análise a partir de teses de mestrado e doutoramento**. Revista sobredotação. ANEIS, vol. 11,2010.

ALONSO, J. A., ALVAREZ, M, CRETU, C., ARY, J. ; PEIXOTO, L. C., VARELA, J. E. & MORGAN-CUNY, S. **Políticas educativas internacionales para alumnos con sobredotação intelectual**. In J.A. Alonso. Manual internacional de superdotados: manual para profesores y padres. Madrid: Editorial EOS, 2003.

ALONSO, J.A. Adaptación escolar y social. In: Revista IDEACCIÓN, n.25, Valladolid, Espanha, p. 184-198, 2006.

AMATUZZI, M.M. **Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica**. Estudos de Psicologia. 1996.

ANASTASI A & URBINA S. **Testagem Psicológica**. 7a edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ANCONA-LOPES, M. **Fenomenologia e pesquisa em ciências humanas**. Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia. 1997.

ANGOFF, W. **The Nature-Nurture Debate, Aptitudes, and Group Differences**. American Psychologist, 43, (9) 713-720, 1988.

ANJOS, I, R. S. **Dotação e talento: Concepções reveladas em dissertações e teses o Brasil**. Tese de doutoramento em Educação Especial – Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

ANTIPOFF, H. **Test “As Minhas Mãos”**, Manual, CEPA – Centro Editor de Psicologia Aplicada Ltda. Rio de Janeiro, RJ, 1973.

ANTIPOFF, H. **Educação do Bem-Dotado**, Coletâneas das obras escritas por Helena Antipoff, Vo. V, CDPHA, Belo Horizonte, MG, 1992.

ANTIPOFF, H. **Textos Escolhidos** – Regina Helena de Freitas Campos (Org.), São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia – (Coleção Clássica da psicologia brasileira), 2002.

ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. Tradução Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre. Artmed, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo/** Laurence Bardin; tradução Luís Antero Rego, agosto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2008.

BARROSO, J. **A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal**. Educação & Sociedade, 30(109), 987-1007, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400004>

BAUMAN, Z. Medo Líquido. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BORLAND, J. H. **Evaluating gifted programs**. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd. ed., pp. 253-266). Boston: Allyn & Bacon, 1997.

BOUCHARD Jr., T. J. **Genes, Environment and Personality**. Science, v. 264, pp. 1700-1733, 1994. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000129&pid=S1414-9893200400010001100003&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000129&pid=S1414-9893200400010001100003&lng=en)



BURT C. **A criança superdotada**. New York: Wiley, 1975.

BUTCHER, H.J. **A Inteligência Humana: Natureza e Avaliação**. Editora Perspectiva S.A São Paulo, 1972.

CALLAHAN, C. M. **Introduction to program evaluation in gifted education**. In C. M. Callahan (Ed.), Program evaluation in gifted education (pp. xxiii-xxxi). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004.

CALLAHAN, C. M., & CALDWELL, M. S. **Establishment of a national data bank on identification and evaluation instruments**. Journal for the Education of the Gifted, 16 (2), 201-219, 1996.

CARTER, K. R., & HAMILTON, W. **Formative evaluation of gifted programs: A process and model**. In C. M. Callahan (Ed.), Program evaluation in gifted education (pp. 13-27). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004.

CALVINO, I. **Palomar**. Lisboa: Teorema, 1985.

CAMPOS, R.H. F **Helena Antipoff**. Recife Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, A. F. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, p.13-37, 2008.

CARNEIRO, A.I. F. **O aluno Sobredotado na escola regular portuguesa: Um estudo exploratório**. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial. Braga: Faculdade de Ciências Sociais, Centro Regional de Braga, da Universidade Católica Portuguesa, 2011.

CIANCIOLO, AT & Sternberg, RJ **Inteligência: Uma breve história**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004.

COHEN, J. **Statistical power Analysis for the behavioral sciences**. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1988.

COLL, S. C. (et al) **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COMBS, A. & SNYGG, D. **Individual behavior**, Harper and Row Publ. NY, 1959

COMBS, A. RICHARDS, A. and RICHARDS, F. **Perceptual Psychology – A humanistic Approach to the study of Persons**, NY. Harper and Row Publ., 1976.

COMREY, AL. Joy Paul Guilford 1897-1987 (pp. 199-210). **Em Memórias Biográficas** V. 62 National Academy of Sciences. Washington, DC, 1993.

CORAZZA, S.M. **Diferença pura de um pós-curriculo**. In. LOPES, A.C.;MACEDO, E. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo. Cortez, p.103-114 (série cultura, memória e currículo, v.2), 2005.

DANCEY, C & REIDY, J. **Estatística sem matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. Education of the gifted and talented. 3<sup>rd</sup> ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

DEARY, I; WHITEMAN, M.; STARR, J. WHALLEY, L. & FOX, H. **The impact of childhood intelligence on later life**. Journal of Personality and Social Psychology, 86, 130-147, 2004.

DELEUZE, G. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado, 1988.

DELOU, C. M. C. **O papel da família no desenvolvimento das altas habilidades/superdotação**. In D. S. Fleith (Org.), A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: O Aluno e a Família, vol. 03 (pp.49-60). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007 a.

DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão**. In. S. Fleith (Org.), A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades /Superdotação: Orientação a professores, vol. 02 (pp.25-40). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007 b.

DEMO, P. **Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo**. Ver. Latino-Am. Ribeirão Preto, v.6, n.2, 1998 Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11691998000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691998000200013&lng=en&nrm=iso)

DERRIDA, J. **La différance**. In Marges de la Philosophie. Paris: Les Editions de Minuit, Collection – Critique, 2003.

DUMAS, M. J., & ANDERSON, G. **Qualitative research as policy knowledge: Framing policy problems and transforming education from the ground up**. Education Policy Analysis Archives, 22(11), 1-24, 2014.

ELSEN, I. et al. Um marco conceitual para o trabalho com famílias. Florianópolis: GAPEFAM/UFSAC, 1992.

EYSENCK, HJ **Rebelde com uma causa: A autobiografia de Hans Eysenck**. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1997.

EYSENCK, HJ **Genius: A história natural da criatividade**. New York: Cambridge University Press, 1995.

EYSENCK, HJ. **Inteligência: Um novo olhar**. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1998.

FANCHER, RE. **Os homens de inteligência: Makers da controvérsia QI**. New York: WW Norton & Company, 1985.

FELDHUSEN, J. F. **Thinking skills and curriculum development**. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2nd ed., pp. 301-324). Boston: Allyn & Bacon, 1994.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2004. CD-ROM.

FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientações a pais e professores**. Denise de Souza Fleith, Eunice M. L. Soriano Alencar. Porto Alegre Artmed, 2007.

FLEITH, D. S. **Colóquio**. In *Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial*. V.4, n.1. Janeiro/junho, 2008.

FLEITH, D. S., ALMEIDA, L. S., ALENCAR, M. L. S., & MIRANDA, L. C. **Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal**. *Revistas Lusófonas de Educação*, 16, 73-86, 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANKEL, MG, Happ, FW & Smith, MP **A relação das teorias históricas e contemporâneas de Ensino funcional. No ensino funcional do deficiente mental**. Springfield, Ill: Charles C Thomas, 1975.

FREITAS, S. N. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado/ Soraia Napoleão Freitas, Susana Graciela Perez Barrera Pérez – Marília: ABPEE, 2ª Edição Revista e Ampliada, 2012.**

FREEMAN, J. **Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world**. Part one: The research; Part Two: the conclusions. Department of Education and Skills. London, 2002.

FREEMAN, J., RAFFAN, J., WARWICK, I. **World provision to develop gifts and talents. An international survey**. CfBT – Education Trust, 2010.

FREIRE, P. **A sombra desta mangueira**, São Paulo. Olho d'água, 1995.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FRENCH, JE Itard, **Jean-Marie-Gaspard.** Em AE Kazdin, (Ed.) *Enciclopédia de psicologia.* Oxford: Oxford University Press, 2000.

GAGNÉ, F. **Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions.** *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103-112, 1985.

GAGNÉ, F. **Peer nominations as a psychometric instrument: Many questions asked but only few answered.** *Gifted Child Quarterly*, 33, 53-58, 1989.

GAGNÉ, F. **Constructs and models pertaining to exceptional human abilities.** In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon, 1993.

GAGNÉ, F. **Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nominations.** In M. W. Katzko and F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability.* (pp. 20-30). Assen: Van Gorcum, 1995.

GAGNÉ, F. **A proposal for subcategories within gifted or talented populations.** *Gifted Child Quarterly*, 42 (2), 87-95, 1999.

GAGNÉ, F. **Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis.** In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 67-79). Oxford: Pergamon, 2000.

GAGNÉ, F. & GAGNIER, N. **The socio-affective and academic impact of early entrance to school.** *Roepe Review*, 26 (3), 128-138, 2004 a.

GAGNÉ, F. **Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory.** *High Ability Studies*, 15 (2), 119-147, 2004 b.

GAGNÉ, F. **From gifts to talents: The DMGT as a developmental model.** In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press, 2005

GAGNÉ, F. **Accelerative enrichment.** Comunicação apresentada no V Congresso da ANEIS, "Sobredotação, perícia e meta-desenvolvimento: Aprender a excelência" (16-18 de Novembro). Coimbra: Universidade de Coimbra, 2006.

GAGNÉ, F. **O DMGT – Construindo talentos sobre os pilares da dotação.** Conferência no Congresso Internacional sobre Educação Especial. Brasil: São José dos Campos, 2008.

GAGNÉ, F. **Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0.** In: Macfarlane, B. & Stambaugh, T. (Eds), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska*, Prufrock Press, Waco, p. 61-80, 2009

GAGNÉ, F. & GUENTHER, Z.C. **O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação.** Revista Sobredotação ANEIS, vol.11, 2010.

GALEANO, E. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 1997.

GALLAGHER, S. A., & COURTRIGHT, R. **The educational definition of giftedness and its policy implications.** In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 93-111). Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GALLAGHER, J. J. (1991). **Educational reform, values, and gifted students.** *Gifted Child Quarterly*, 35 (1), 12-19, 1991.

GALLAGHER, S. A., STEPIEN, W. J., & ROSENTHAL, H. **The effects of problem-based learning on problem solving.** *Gifted Child Quarterly*, 36, 195-200, 1992.

GALLAGHER, J. J., & GALLAGHER, S. A. **Teaching the gifted child** (4th Ed.). Boston: Allyn & Bacon, 1994.

GALLAGHER, J. J. **Changing paradigms for gifted education in the United States.** In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 681-693). Oxford: Elsevier, 2000.

GALLAGHER, J. J. **No Child Left Behind and Gifted Education.** *Roeper Review*, 26 (4), 121-123, 2004.

GALTON, F. **Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences.** Macmillan/Fontana, London, 1869, 1892, 1962.

GALTON, F. **Inquiries into Human Faculty and its Development.** AMS Press, New York, 1883, 1907, 1973.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 2008.

GARDNER, H. **Quadros de espírito. A teoria das inteligências múltiplas.** New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **Unschooling A Mente: Como as crianças pensam e como as escolas devem ensinar.** New York: Basic Books, 1991.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** New York: Basic Books, 1993.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **Inteligência reenquadrada**. New York: Basic Book. 1999.

GARDNER, H. **A mente disciplinada: Fatos e testes padronizados, o K-12 Education que toda criança merece**. New York, 2000.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

Goddard, H. H. **The Kallikak family: A study in the heredity of feeble-mindedness**. New York: Macmillan, 1912.

Goddard, H.H. **Human efficiency and levels of intelligence**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1920.

GOETZ, CG, Bonduelle, M., & Gelfand, T. (1995) **Charcot: Construindo neurologia**. New York: Oxford University Press: Mercado de Letras, Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras, 1997.

GOMES, W. B. (Org.) **Fenomenologia e pesquisa em psicologia**. Porto alegre: Editora da UFRGS, 1998.

GOODE, W. J. **Métodos em pesquisa social**. Tradução de Carolina Martuscelli Boris, 7ª Edição São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 105-117. 1994.

GUENTHER, Z. C. & COMBS, A. **Educação de pessoas**. FUMARC, Belo Horizonte, MG, 1980.

GUENTHER, Z. C. **Educando o Ser Humano: uma abordagem humanista**. Campinas, SP, 1997.

GUENTHER, Z.C. Maslow/auto-realização e transcendência. Revista Es Biblioteca UFMG, Belo Horizonte, 1983.

GUENTHER, Z. C. **Educando bem dotados: Algumas ideias básicas**. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), **Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio** (pp. 11-27). Braga: ANEIS, 2000.

GUENTHER, Z. C., & FREEMAN, J. **Educando os mais capazes: Ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006 a.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: E.P.U. 2006 b.

GUENTHER, Z. C. **Centros comunitários para desenvolvimento de talentos – O CEDET**. Revista Educação Especial (30), 2007.

GUENTHER, Z. C. Coleção “**Debutante**” – CEDET – 15 anos: **Identificação**. LAVRAS/MG, 2008 a.

GUENTHER, Z. C. Coleção “**Debutante**” – CEDET – 15 anos: **Organização e Metodologia**. LAVRAS/MG, 2008b.

GUENTHER, Z.C. **Nova Psicologia para a Educação: educando o Ser Humano**. Bauru, SP: Canal6, 2009.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUENTHER, Z. C., & RONDINI, C. A. **Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades - Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores**. Educação em Revista (UFMG. Impresso), 28, (01), 237-266, 2012.

GUENTHER, Z. C. **O CEDET – 20 anos de vida e experiência educativa**. Livro de Registro IX Encontro Internacional de Educadores do CEDET/ASPAT, Lavras, MG, p.20 -27 2013.

GUENTHER, Z. C. **Identificação de Alunos Dotados e Talentosos: Metodologia do CEDET versão 2012**. CEDET – ASPAT, Lavras, MG. 2013.

GUENTHER, Z. C. **Identificação de Alunos Dotados e Talentosos Metodologia do CEDET Educação Infantil: situar precocidade intelectual na fase pré-escolar**. CEDET – ASPAT, Lavras, MG, 2013.

GUILFORD, JP. **Criatividade**. The American Psychologist, 5, 444-454, 1950.

GUILFORD, JP. **A natureza da inteligência humana**. New York: McGraw-Hill, 1967.

GUILFORD, JP **Ambiguidades da psicologia cognitiva: alguns remédios sugeridos**. Psychological Review, 89, 48-59, 1982.

GUIMARÃES, J. L. **A municipalização no ensino fundamental: e o impacto da Emenda Constitucional nº 14 sobre os municípios paulistas**. Marília, 166p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 1998.

HELLER, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. **International handbook of giftedness & talent**. Oxford, U.K.: Elsevier Science, 2000.

HOLLAND, J. H., Holyoak, K. J., Nisbett, R. E., & Thagard, P. R. (1986). **Induction: Process of inference, learning, and discovery**. Cambridge: The MIT Press.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos municípios brasileiros: contagem da população 2012** / IBGE: Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2012/contagem\\_final/tabula1\\_1\\_20.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2012/contagem_final/tabula1_1_20.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2013.

ITARD, JMG. **O menino selvagem de Aveyron**. (G. Humphrey & M. Humphrey, Trans.). New York: Appleton-Century-Crofts. (Obras originais publicados 1801 e 1806), 1962.

JENSEN, A. R. **Genetics and education**. New York: Harper and Row, 1972

JENSEN, A. R. **Bias in mental testing**. New York: Free Press, 1979.

JENSEN, A. R. **Jensen oversimplified: A reply to Sternberg**. *Journal of Social and Biological Structures*, 7, 125-130, 1984.

JENSEN, A. **O legado de Galton com a pesquisa sobre a inteligência**. *Journal of Biosocial Ciências*, 34, 145-172, 2002.

JENSEN, E. **O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens**. Portugal, Porto: ASA Editores, 2002.

JOVANOTTI, L. **A te**. Álbum Safari. Gravadora Virgin EMI Records. Música do Mundo. Rock alternativo, Roma- Itália, 2008.

KHALFA, J. **A Natureza da Inteligência: uma visão interdisciplinar**. (org.) tradução e Luiz Paulo Rouanet, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1996 – (UNESP/ Cambridge).

KANNER, L. **Medicina na história de retardo mental**. *American Journal of Deficiência Mental*, 72 (2), 165-170, 1967.

KRUSZIELSKI, L **Sobre a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner**. *Revista Psicologia UFP*, 1999.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experienciar**. 2002.

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



MASLOW, A. H. Introdução à psicologia do ser (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Livraria Eldorado. (Original publicado em inglês, 1968), 1970.

MASLOW, A. H. **The Farther Reaches of Human Nature**, Penguin Books, 1976.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Reginaldo de Pietro. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MICHAEL, WB, Comrey, AL, e Fruchter, B. (1963). **JP Guilford: Psicólogo e professor**. Psychological Bulletin, 60, 1-34.

MIRANDA, L. GUENTHER, Z. C., ALMEIDA, L. S. e FREITAS. **Educação do aluno sobredotado no Brasil**. Revistas Amazônica, Ano 5, Vol. X, nº3, p.79-94, Jul. Dez, 2012 .

MÖNKES, F. J., & VAN BOXTEL, H. W. **Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva**. In J. Freeman (Ed.), El niño superdotado: Aspectos psicológicos y pedagógicos pp. 306-327. Madrid: Aula XXI de Santillana, 1988.

MÖNKES, F. J. **Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados**. In Y. Benito (Ed.), Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados (pp. 139-152). Salamanca: Amarú, 1994.

MÖNKES, F. J. **Alunos sobredotados na turma: A questão da identificação e da programação**. In M. E. Silva (Org.), Actas da Conferência sobre Sobredotação. Lisboa, 1997.

MÖNKES, F. J. **Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação ótima**. Modelos alternativos de formação (pp. 39-54). Agora IX. Salónica, 2000.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomsom, 2002.

NOVAES, M.H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo, Atlas, 1997.

NOVAES, M.H. **Paradoxos contemporâneos**. Rio de Janeiro. E-papers, 2008.

PESSOA, F. Mensagem, 1934. *In* Projeto Ler Literatura Universal. Centro Difusor de Cultura - CEDIC/ MG.

PLOMIN, R.; OWEN, M. MCGUFFIN, P. **The genetic basis complex human behaviors**. Science, v. 264, 1733-39, 1994.

PLOMIN, R. et al. ; **Genética do comportamento**. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa, 5 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

POCINHO, M. **Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa.** Revista Brasileira de Educação Especial, 3-14, 2009.

REIS, S. M. & RENZULLI, J. S. **The Schoolwide Enrichment Model: a focus on Student Strengths & Interests.**, 2000 Disponível em: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/39E53BA8-A7BC-445A-9816-AFAD08435695/127851/THE-SCHOOLWIDE-ENRICHMENT-MODEL-A-FOCUS-ON-STUDENT-STRENGTHS-AND-INTERESTS.pdf>

REIS, S. M., & RENZULLI, J. S. **Developing high potentials for innovation in young people through the schoolwide enrichment model.** In L. V. Shavinina (Ed.). *The international handbook on innovation* (pp. 333-346). Boston: Elsevier, 2003.

RENZULLI, J. S. **The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented.** *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326, 1976.

RENZULLI, J. S. **"What Makes Giftedness? Re-examining a Definition".** *Phi Delta Kappan*, 60 (5), 180–184, 1978.

RENZULLI, J. S. **The triad/revolving door system: A research based approach to identification and programming for the gifted and talented.** *Gifted Child Quarterly*, 28 (1), 163-171, 1984.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity.** In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92), Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness: Re-examining a definition.** In Diesner, R., & Simmons, S. (Eds.), *Notable selections in educational psychology* (pp.373-384). Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill, 2000.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: Its implications for understanding the nature of innovation.** In L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation* (pp. 79- 96). Boston: Elsevier, 2003.

RENZULLI, J. S. **The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity.** In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp.246-279). Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa.** São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1973.

ROGERS, C. **Um jeito de ser.** São Paulo: EPU, 1983.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década.** Porto alegre: Artes Médicas, 1985.

ROGERS, C. / Fred Zimring; **Vida e obra**. Tradução e organização: Marco Antonio Lorieri – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores. 2010.

RUZGIS, P. **Thustone, LL (1887-1955)**. Em RJ Sternberg (Ed). **Enciclopédia da inteligência humana (pp. 1081-1084)**. New York: Macmillan, 1994.

SANTOS, K.C.C.S. **Crianças sobredotadas: dinâmicas familiares, escolares e socioculturais**. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta, 2012

SANTOS, R; RONDINI, C.A. **Educação para Dotados e Talentosos: O Projeto CEDET Assis/SP**. Disponível em: <http://www.assis.unesp.br/#!/departamentos/psicologia--experimental-e-do-trabalho/da-margem-ao-rio/>

SANTOS, R; LAHAM, S.A. D; ZANIOLO, L. O. **A prática de atendimento às crianças e jovens com potencial elevado: reflexões a propósito dos pressupostos de Gimeno Sacristán**. Revista PEC – Desafios Sociais e Educação: Culturas e Práticas. Centro de Investigação e Desenvolvimento do ISPGAYA – Gaya/Portugal, 2013.

SANTOS, R.; ZANIOLO, L. O. **O Atendimento às crianças e jovens com Dotação e Talento: a experiência do CEDET de Assis**. Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara. 2014.

SANTOS, R. LAHAM, S.A.D E SANTOS, D.N. **Pedagogia UNESP/UNIVESP – Educação Inclusiva e Especial: O “Olhar” dos alunos**. In Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Por uma revolução no campo da formação de professores. Águas de Lindóia-SP, 2014

SANTOS, E. & WECHSLER, S. **Superdotação: Estado da arte nas publicações brasileiras**. *Sobredotação*, 10, 151-160, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Navegando pela história da Educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2006. CD-ROM.

SCARR, S. (1994). **Burt, Cyril L**. Em RJ Sternberg (Ed.), *Enciclopédia da inteligência* (Vol. 1). (pp. 231-234). New York: Macmillan.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000

SILVERMAN, L. K. **Counseling the gifted and talented**. Denver, CO: Love, 1993.

SILVERMAN, L. K. **Asynchronous development.** In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Roninson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 31-40). Waco: Prufrock Press, 2002.

SIMONTON, DK. **Genius hereditária de Francis Galton: Seu lugar na história e psicologia da ciência.** Em RJ Sternberg (Ed.), **A anatomia de impacto: O que faz com que as grandes obras de psicologia grandes** (pp. 3-18). American Psychological Association: Washington, DC, 2003.

SIMONTON, D. K. **Talent development as a multidimensional, multiplicative, and dynamic process.** *Current Directions in Psychological Science*, 10 (2), 39-43, 2001.

SIMONTON, D. K. **Genetics of giftedness: The implications of an emergenic-epigenic model.** In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 312-326). Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SKLIAR, C. E se o outro não estivesse aí? Notas para uma pedagogia ( improvável) da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPEARMAN, CE **Inteligência geral objetivamente determinado e medido.** *American Journal of Psychology*, 15, 201-293, 1904.

STAKE, R.E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam;** tradução: Karla Reis; Revisão técnica: Nilda Jacks – Porto Alegre: Penso 2011.

STERNBERG, R.J. **Além IQ: Uma teoria triárquica da inteligência humana.** New York: Cambridge University Press, 1985.

STERNBERG, R. J. **Human intelligence: Its nature, use, and interaction with context.** In D. K. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence* (Vol. 4). Norwood, NJ: Ablex, 1994.

STERNBERG, RJ, e Spear-Swerling, L. **Ensino para pensar.** Washington, DC: American Psychological Association, 1996.

STERNBERG, RJ **Inteligência bem sucedida.** New York: Simon & Schuster, 1996. (Edição Paperback: New York: Dutton, 1997).

STERNBERG, RJ **Pensando estilos.** New York: Cambridge University Press, 1997.

Sternberg, R. J. **The theory of successful intelligence.** *Review of General Psychology*, 3, 292-365, 1999.

STERNBERG, RJ **Sabedoria como uma forma de sobredotação. Criança Gifted trimestral, 44 (4), 252-259, 2000.**

STERNBERG, RJ, e Grigorenko, EL **Ensinando para a inteligência bem sucedida.** Arlington Heights, IL: Formação Clarabóia e Publishing, 2000.

STERNBERG, R. J. **Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence.** High Ability Studies, 12 (2), 159-179, 2001.

STERNBERG, R. J. **Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized.** New York: Cambridge University Press, 2003

STERNBERG, R. J. (2005). **The WICS model of giftedness.** In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed., pp. 327-342). New York: Cambridge University Press, 2005.

SUBOTNIK, R.F.; ARNOLD, K. D. **Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and talent.** New Jersey: Ablex Publishing, p. 437-451, 1994.

TEJADA, J. El informe de investigación. In Tejada, J. El processo de investigación científica. Barcelona: Fundación La Caixa, 155-167, 1997.

TEJADA, J. ; ENRIQUEZ, P. G. Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y Desarrollo de la formación inicial de los docentes em metodologia de investigación. Tese de Doutorado. Facultad de Ciências de La Educación – Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.

TERMAN, L. M. **Genetic studies of genius:** Vol 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press, 1925.

TERMAN, L. M. **The discovery and encouragement of exceptional talent.** American psychologist,9, 221-230, 1954.

TERMAN, L. M., & Oden, M. **The Stanford studies of the gifted.** In P. Witty (Ed.), The gifted child. Boston: Heath, 1951.

THONNARD, A.A, F.J. **Compêndio de História da Filosofia.** São Paulo. Editora Hese, 1969.

THURSTONE, LL. **Habilidades mentais primárias.** Chicago: University of Chicago Press, 1938.

THURSTONE, LL. **Análise de múltiplos Fatores.** Chicago: University of Chicago Press, 1947.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

VERNON, PE. **Inteligência: hereditariedade e ambiente.** San Francisco: WH Freeman & Company Vernon, PA; Vernon, Philip Ewart (1905-1987). Em RJ, STERNBERG. R. The theory of successful Intelligence, 1994. .

VAN TASSEL-BASKA, J. **The role of family in the success of disadvantaged gifted learners.** Journal for the Education of the Gifted, 13, p.22-36, 1989.

VAN TASSEL-BASKA, J. **Excellence in educating the gifted** (3rd ed.). Denver: Love, 1998.

VAN TASSEL-BASKA, J. **A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development.** Gifted Child Quarterly, 50 (3), 199-215, 2006.

VIRGOLIM, A. M. R. (2007) **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais.** Brasília, DF: Ministérios da Educação/ Secretaria de Educação Especial.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNER, E. Crianças sobredotadas: mitos e realidades. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1999.

WOLF, TH (1973). **Alfred Binet.** Chicago: University of Chicago Press.

WOLFLE, D. **A descoberta do Talento: Estudos sobre o Desenvolvimento Excepcional das Habilidades e Capacidades Humanas.** Tradução Edilson Alkmin, 10º volume Societas, Editora Lidador LTDA, 1971.

ZUSNE, L. **Biographical dictionary of psychology.** CT. Greenwood Press. 1984.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. Lei nº 4014/61, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>

BRASIL. Lei nº5692/71, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm)

BRASIL. Constituição Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

BRASIL. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: SEESP/MEC, 1999.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6571**, de 17 de setembro de 2008. Brasil: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica**. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192)

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Número de matrículas educação especial, por nível de ensino e tipo de necessidade especial**, Brasília, 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)

BRASIL. Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024/ organização Canal futura Instituto Ayrton Senna – São Paulo: Fundação Santillana: Modena, 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/535/documento-referencia.pdf>

BRASIL. Observatório do Plano Nacional de Educação – PNE 2014- 2024. Meta 04. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 13.234, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2015**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm)





## 7. ANEXOS

### 7.1. Anexo A – Guia de identificação para Observação em Sala de Aula.

ESCOLA: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

FONE: \_\_\_\_\_

PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

Nº DE CRIANÇAS: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_ F: \_\_\_\_\_

FAIXA ETÁRIA: \_\_\_\_\_

PERÍODO da Observação: \_\_\_\_\_

Prezado colega,

Todos queremos encontrar nossos alunos de maior potencial e ajudá-los a chegar ao máximo do que podem ser, na escola e na vida. Mas o problema é que alunos dotados e talentosos, geralmente não são visíveis na sala de aula, no meio dos outros. Precisamos localizá-los, para ajudá-los a se desenvolver, e somente o professor de sala de aula conhece sua turma o suficiente para nos dar dados fiéis sobre seus alunos. Portanto seu papel é decisivo para estabelecer se uma criança terá ou não uma chance de ter seu potencial reconhecido.

Essa folha vai ajudá-lo a focalizar sinais relevantes. Estude cada item, **pense em cada um de seus alunos, e em toda a turma, e nos indique os dois que mais se sobressaem em cada um dos indicadores listados.** Não se apresse, mas também não demore, porque é necessário terminar a coleta de dados em duas semanas. Toda e qualquer informação que nos deseje comunicar é bem vinda, mas registre tudo aqui na folha de dados, para que sua colaboração não seja perdida.

Vamos juntos trabalhar para que cada criança em nossa comunidade possa receber tudo o que necessita em educação para se desenvolver ao máximo possível, de acordo com sua capacidade e seu potencial.

Muito obrigada, e muito sucesso!

Zenita Cunha Guenther  
Supervisora Técnica CEDET/ASPAT

1) Indique em cada item os dois alunos de sua turma, menino ou menina que, em sua opinião, apresentam as seguintes características:

1	Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão.		
2	Os melhores nas áreas de matemática e ciências.		
3	Os melhores nas áreas de arte e educação artística.		
4	Os melhores em atividades extracurriculares e extraclasse		
5	Mais verbais, falantes e conversadores.		
6	Mais curiosos, interessados, perguntadores.		
7	Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula.		
8	Mais críticos com os outros e consigo próprios.		
9	De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade.		
10	Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem.		
11	Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos.		
12	Entediados, desinteressados, sem serem atrasados.		
13	Mais originais e criativos.		
14	Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas.		
15	Preocupados com o bem-estar dos outros.		
16	Mais seguros e confiantes em si.		
17	Mais ativos, perspicazes, observadores.		
18	Mais capazes de pensar e tirar conclusões.		
19	Mais simpáticos e queridos pelos colegas.		
20	Mais levados, engraçados, “arteiros”.		
21	Que você considera os mais inteligentes.		
22	Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos.		
23	Que sobressaem em habilidades manuais e motoras.		
24	Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.		
25	Capazes de organizar e passar energia própria para o grupo.		

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

3) Comentários e observações que deseje fazer: (Anexar folhas se desejar)

**7.2. Anexo B – Guia de identificação ( 2012-2013)****Guia para observação em sala de aula****ESCOLA:** \_\_\_\_\_**ENDEREÇO:** \_\_\_\_\_**FONE:** \_\_\_\_\_**PROFESSOR(A):** \_\_\_\_\_**SÉRIE:** \_\_\_\_\_**Nº DE CRIANÇAS:** \_\_\_\_\_ **M:** \_\_\_\_\_ **F:** \_\_\_\_\_**FAIXA ETÁRIA:** \_\_\_\_\_**PERÍODO da Observação:** \_\_\_\_\_

Prezado colega,

Todos queremos encontrar nossos alunos de maior potencial e ajudá-los a se desenvolver, e somente o professor de sala de aula conhece sua turma o suficiente para nos dar dados fiéis sobre seus alunos. Portanto seu papel é decisivo para estabelecer se uma criança terá ou não uma chance de ter seu potencial reconhecimento.

Essa folha vai ajudá-lo a focalizar sinais relevantes. Estude cada item, pense em cada um de seus alunos, e em toda a turma, e nos indique os dois que mais se sobressaem em cada um dos indicadores listados. Não se apresse, mas também não demore, porque é necessário terminar a coleta de dados em duas semanas.

Toda e qualquer informação que nos deseje comunicar é bem vinda, mas registre tudo aqui na folha de dados, para que sua colaboração não seja perdida.

Vamos juntos trabalhar para que cada criança em nossa comunidade possa receber tudo o que necessita em educação para se desenvolver ao máximo possível, de acordo com sua capacidade e seu potencial.

Muito obrigada, e muito sucesso!

Zenita Cunha Guenther  
Supervisora Técnica CEDET/ASPAT

Anotar o nome de dois alunos da sala, que mais se sobressaem por:

N.º	Indicadores observados	Nome	Nome
1	Melhor produção nas áreas da matemática e ciências		
2	Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão		
3	Melhor produção em artes e educação artística		
4	Maior facilidade e rapidez para aprender		
5	Boa presença em atividades regulares e extra-classe		
6	Maior capacidade de concentração e atenção		
7	Interesse em livros, literatura, poesias		
8	Senso crítico, autocrítica realista		
9	Curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo		
10	Segurança e autoconfiança em situações de grupo		
11	Seguro tem confiança em si		
12	Mais “vivo”, perspicaz, muito energia mental		
13	Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas		
14	Maior rapidez de pensamento e ação		
15	Liderança, capacidade de organizar o grupo		
16	Boa organização mental e visão do todo		
17	Capaz de passar energia e motivação ao grupo		
18	Mais original, autêntico, fluente em idéias e ações		
19	Capacidade de pensar e tirar conclusão		
20	Boa capacidade de comunicação e persuasão		
21	Atenção focada na busca de solução		
22	Participa em tudo que a turma faz		
23	Capacidade de pensar e agir por intuição		
24	Mais atento, perspicaz e observador		
25	Preocupado com o bem estar do outro		
26	Bom acervo de conhecimento e informação		
27	Ser presente em atividades na escola e comunidade		
28	Ações e idéias inesperadas e pertinentes		
29	Maior autonomia e iniciativa		
30	Sensível e bondoso com os colegas		
31	Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz		

2) Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quem?

Como se manifesta o seu talento? (Anexar qualquer material que julgar pertinente).

3) Comentários e observações que deseje fazer: (Anexar folhas se desejar)

## 8. APÊNDICES

### 8.1. Apêndice A – Solicitação de Autorização para a Pesquisa

Assis, 16 de Setembro de 2013.

Ilma. Senhora Secretária Municipal da Educação de Assis.

Venho, pelo presente, solicitar de Vossa Senhoria autorização para que eu, **Rosimeire dos Santos**, aluna regular do Curso de Mestrado em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP – Campus de Araraquara, matriculada sob nº 151228-1, possa desenvolver a pesquisa denominada ***O Atendimento a Crianças e Jovens com Dotação e Talento: A Experiência do CEDET de Assis***, no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento - CEDET de Assis.

Esclareço que a referida pesquisa tem como objetivo principal caracterizar o trabalho desenvolvido no CEDET de Assis, tendo como referência as Políticas Públicas de atendimento a crianças e jovens com capacidade elevada.

Esclareço, também, que a pesquisa recolherá dados referentes à documentação do CEDET – Assis – tais como: Regimento, Ato de Criação, Projeto Político Pedagógico, Processo de identificação dos Alunos e Ficha Acumulativa.

Esclareço, ainda, que as informações coletadas serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos, preservando-se a confidencialidade dos informantes.

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

Atenciosamente,

.....  
**ROSIMEIRE DOS SANTOS**  
Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar

.....  
**LEANDRO OSNI ZANIOLO**

Prof. Dr. do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar

## 8.2. Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Pesquisa com os Gestores

### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA FCL – UNESP TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESOLUÇÃO Nº 466/2012 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Prezado (a) Senhor(a):

Temos o prazer de convidar Vossa Senhoria para participar da pesquisa intitulada **O Atendimento a Crianças e Jovens com Dotação e Talento: A Experiência do CEDET de Assis**, que tem como objetivo caracterizar o trabalho desenvolvido no CEDET – Assis - para desenvolver potencial e talento, bem como identificar aspectos de similaridade e de diferenciação entre esse trabalho e as orientações preconizadas nos documentos de trabalho do mesmo.

O estudo tem por base uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos de coleta de dados o questionário.

A pesquisa será realizada no primeiro semestre deste ano. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário. Considerando os riscos mínimos presentes na aplicação desse tipo de instrumento, suas respostas serão tratadas de forma anônima, sendo resguardada a confidencialidade total do nome da instituição e dos profissionais durante a divulgação dos resultados obtidos. Caso seja necessário, poderá haver procedimentos para a análise de processo indenizatório, como regulamentam a Resolução CONEP 466/2012 e os demais preceitos éticos e legais que regem a pesquisa científica nas ciências humanas. Neste estudo, os sujeitos deverão:

- Ser orientado em qualquer dúvida sobre o questionário.
- Não sofrer quaisquer danos morais, físicos ou psíquicos.
- Ter a possibilidade de decisão quanto à participação, podendo desistir de participar em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer nenhuma penalidade.
- Não sofrer qualquer tipo de represália diante das respostas.
- Ser informado quanto aos resultados obtidos na pesquisa.

Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e / ou publicações científicas. Caso seja necessário, poderá haver procedimentos para a análise de processo indenizatório, como regulamentam a Resolução CONEP 466/2012 e os demais preceitos éticos e legais que regem a pesquisa científica nas ciências humanas.

O participante não terá nenhum custo com sua participação nesta pesquisa e, em caso de eventuais danos decorrentes da mesma, será ressarcido de forma indenizatória, conforme prevista em regulamentação específica.

O benefício relacionado à sua participação será o de colaborar para o desenvolvimento do conhecimento específico na área de Educação para crianças e jovens *dotados* e *talentosos*.

Esta pesquisa foi aprovada sob registro e Protocolo nº 356.080.14.1.0000.5400 - Ofício 946.523 - pelo comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Araraquara, que se localiza na Rodovia Araraquara - Jaú, km 1 – Bairro Machados - CEP 18400-901 – Araraquara - SP - Fone (16) 3334-6200.

O participante receberá do pesquisador responsável uma cópia deste termo, e poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, em qualquer momento da participação.

Na oportunidade, externamos nossos mais sinceros agradecimentos.

.....  
**Orientador: PROF. LEANDRO OSNI ZANIOLO**  
**Faculdade de Ciências e Letras – UNESP**  
**Pós-Graduação em Educação Escolar**  
**Fone: (16) 3334-3212/6112**

.....  
**ROSIMEIRE DOS SANTOS**  
**Doutoranda em Educação Escolar – UNESP**  
**Fone: (18) 3302 4444/ 99745 0430**

.....  
**Coorientadora: DRA. ZENITA CUNHA GUENTHER**  
**Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP:**  
**Fone: (16) 3334-6466**

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e CONCORDO em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

**PARTICIPANTE:** \_\_\_\_\_

(Assinatura)

### 8.3. Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: pesquisa com os estudantes

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA FCL – UNESP  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
Resolução nº 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde

O (A) Senhor (a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **A Educação de crianças e jovens com Dotação e Talento: o que dizem os alunos participantes e egressos do CEDET** que tem como objetivo caracterizar o trabalho desenvolvido no Centro para Desenvolver Potencial e Talento tendo como finalidade verificar os resultados do trabalho do CEDET no desenvolvimento das potencialidades das crianças e jovens com capacidade elevada. O estudo tem por base uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos de coleta de dados o questionário.

A pesquisa será realizada no primeiro semestre deste ano. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário. Considerando os riscos mínimos presentes na aplicação desse tipo de instrumento, suas respostas serão tratadas de forma anônima, sendo resguardada a confidencialidade total do nome da instituição e dos profissionais durante a divulgação dos resultados obtidos. Caso seja necessário poderá haver procedimentos para análise de processo indenizatório, como regulamentam a Resolução CONEP 466/2012 e os demais preceitos éticos e legais que regem a pesquisa científica nas ciências humanas. Nesse estudo, os sujeitos deverão:

- Ser orientado diante de qualquer dúvida sobre o questionário;
- Não sofrer quaisquer danos morais, físicos ou psíquicos;
- Ter a possibilidade de decisão quanto à participação, podendo ainda desistir em qualquer fase da pesquisa, não sofrendo nenhuma penalidade;
- Não sofrer qualquer tipo de represália diante das respostas;
- Ser informado quanto aos resultados obtidos na pesquisa.

Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou publicações científicas. Caso seja necessário poderá haver procedimentos para análise de processo indenizatório, como regulamentam a Resolução CONEP 466/2012 e os demais preceitos éticos e legais que regem a pesquisa científica nas ciências humanas.

Senhor (a) não terá nenhum custo ao participar desta pesquisa e em caso de eventuais danos decorrentes da mesma, será ressarcida de forma indenizatória conforme prevista em regulamentação específica. O benefício relacionados à sua participação será de colaborar para o desenvolvimento do conhecimento específico na área de Educação para crianças e jovens Dotados e Talentosos.

Esta pesquisa foi aprovada sob o registro e Protocolo nº 356.080.14.1.0000.5400 Ofício 946.523 pelo comitê de Ética em pesquisa em seres humanos da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Araraquara, que se localiza na Rodovia Araraquara-Jaú, km 01 – Bairro Machados, CEP 18400-901 – Araraquara-SP. Fone (16) 3334-6200.

O (A) Senhor (a) receberá uma cópia deste termo do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento. Desde já agradecemos.

---

Orientador: Professor Leandro Osni Zaniolo  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP  
Pós-Graduação em Educação Escolar  
Fone: (16) 3334-3212/6112

---

Rosimeire dos Santos  
Doutoranda em Educação Escolar – UNESP  
Fone: (18) 3302 4444/ 99745 0430

---

Coorientadora Dra. Zenita Cunha Guenther



Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp: (16) 3334-6466

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Participante:

\_\_\_\_\_

(assinatura)

#### 8.4. Apêndice D – Questionário 1

### PESQUISA SOBRE DOTAÇÃO E TALENTO

Prezados Gestores:

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada ***O Atendimento a Crianças e Jovens com Dotação e Talento: A Experiência do CEDET de Assis***, que versa sobre crianças e jovens com altas habilidades / superdotação.

Tendo em vista a importância do Gestor em Educação Especial para a garantia dos direitos desse alunado, sua participação é de extrema relevância, a fim de que possamos compreender quais as formas de identificação e de atendimento desse público alvo da Educação Especial.

Esse questionário levará de 10 a 15 minutos para ser respondido. As questões objetivas apresentarão uma escala de valor, por isso, Vossa Senhoria deverá observar os critérios para a resposta de cada questão.

Na oportunidade, agradecemos a sua valiosa colaboração.

---

**Rosimeire dos Santos**

---

**Leandro Osni Zaniolo**

## QUESTIONÁRIO

**\* Resposta obrigatória****1. Sexo**

- Masculino
- Feminino

**2. Idade \***

- 18 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- 31- 35 anos
- 36 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- + de 50 anos

**3. Município \*****4. Tempo de atuação profissional. \***

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos.

**5. Os documentos oficiais e a legislação referente ao atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação auxiliam na identificação e nos caminhos para intervenção educativa? \***

**Avalie essa questão onde 3 sinalizam que auxiliam totalmente e 1 não auxilia.**

- 3 - Auxiliam totalmente
- 2 - Auxiliam parcialmente
- 1 - Não auxiliam

**6. Os documentos oficiais auxiliam na Identificação dos alunos mais capazes? \***

**Avalie essa questão onde 3 sinalizam que auxiliam totalmente e 1 não auxilia.**

- 3 - Auxiliam totalmente
- 2 - Auxiliam parcialmente
- 1 - Não auxiliam

**Com relação à questão número 6, cite dois documentos. \***

**7. A Legislação referente ao atendimento às crianças e jovens com altas habilidades/superdotação indicam intervenções pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento de suas potencialidades? \***

**Avalie essa questão onde 3 sinalizam que indicam totalmente e 1 não indica.**

- 3 - Indicam totalmente
- 2 - Indicam parcialmente
- 1 - Não indicam
- Outro:

**Com relação à questão 7, cite duas indicações de intervenção. \***

**8. Os procedimentos utilizados para identificar os alunos com altas habilidades / superdotação são conhecidos pelos professores? \***

**Avalie essa questão onde 3 sinalizam que totalmente e 1 não é conhecido.**

- 3- Conhecem totalmente
- 2- Conhecem parcialmente
- 1 - Não Conhecem
- Outro:

**9. Com relação aos procedimentos utilizados para identificar os alunos com altas habilidades / superdotação, escreva quais o município utiliza, respeitando a ordem de importância. \***

**10. Quantos alunos aproximadamente foram IDENTIFICADOS com altas habilidades/superdotação em seu município no período de 2005 a 2014? \***

- 1 a 20 alunos
- 21 a 40 alunos
- 41 a 60 alunos
- 61 a 80 alunos
- 81 a 100 alunos
- Mais de 100 alunos
- Outro:

**11. Quantos alunos com altas habilidades / superdotação recebem ATENDIMENTO educacional especializado em seu município atualmente? \***

- 1 a 20 alunos
- 21 a 40 alunos
- 41 a 60 alunos
- 61 a 80 alunos
- 81 a 100 alunos
- Mais de 100 alunos
- Outro:

**12 Onde os alunos com altas habilidades/superdotação recebem atendimento educacional especializado em seu município? \***

- Em sala de aula regular
- Em contra turno em sala de recursos multifuncional
- Em contra turno em sala de recurso para altas habilidades/superdotação
- Em contra turno em centro de atendimento educacional especializado
- Outro:

## 8.5. Apêndice E – Questionário 2

### PESQUISA CEDET - ASSIS

Prezados Senhores:

Gostaríamos de contar com sua participação na pesquisa intitulada **O Atendimento a Crianças e Jovens com Dotação e Talento: A Experiência do CEDET de Assis.**

Sou discente da Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP - Campus de Araraquara. Nosso intuito é coletar dados referentes aos jovens que participaram ou participam do CEDET.

Esclarecemos que a pesquisa está autorizada pelo Comitê de Ética da UNESP de Araraquara.

Esclarecemos, ainda, que, responder a esse questionário, é de grande relevância para a conclusão do nosso estudo.

Na oportunidade, agradecemos a sua valiosa contribuição.

.....  
**ROSIMEIRE DOS SANTOS**

**Orientador: Dr. LEANDRO OSNI ZANIOLO**

**Coorientadora: Dra. ZENITA CUNHA GUENTHER**

## QUESTIONÁRIO

### **\*Obrigatório**

#### **Local e Data da Pesquisa \***

Local: \_\_\_\_\_

Exemplo: 03/05/2014 11h30

#### **1 - Caracterização dos sujeitos \***

##### **Assinale sua faixa etária:**

21 a 25 anos

Mais de 25 anos

#### **1.1 - Escolarização \***

##### **Assinale cursos já concluídos.**

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino profissionalizante
- Ensino Superior
- Mestrado
- Doutorado

#### **1.2 - Formação \***

##### **Descrever sua formação**

#### **1.3 - Qual sua ocupação atual? \***

Estudo e / ou trabalho.

**2 - Descreva brevemente fatos marcantes na sua vida. \***

**Você pode considerar fatos relevantes acontecidos na infância, na fase da juventude e na vida adulta se for o caso.**

**3 - De quais grupos você participa? \***

**Relatar sua participação em grupos de amigos, na família, comunidade. Destacando qual ou quais suas contribuições nesses grupos?**

**4 - Que pessoas você diria, que até hoje, tiveram maior influencia na sua formação (pessoal e profissional)? \***

**Descreva pessoas que lhe influenciaram no passado e atualmente, destacando aspectos que você considere relevantes, onde os conheceu e se mantém contanto com elas.**

**5- Quais são suas expectativas, planos e sonhos para o futuro? \***

**Indique pelo menos um amigo, colega ou parente que estive na escola na mesma época em que você estudou, mas não frequentou o CEDET. \***

**Nome, telefone e e-mail.**