

IVONETE BITENCOURT ANTUNES BITTELBRUNN

**O SILÊNCIO DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE
OS PROGRAMAS DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM
INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE - MS
2003**

IVONETE BITENCOURT ANTUNES BITTELBRUNN

**O SILÊNCIO DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE
OS PROGRAMAS DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM
INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada como exigência final para
obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão
Examinadora da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a
Alexandra Ayache Anache.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE - MS
2003**

BANCA JULGADORA

Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Ayach Anache

Prof^ª. Dr^ª. Albertina Mitjás Martínez

Prof^ª. Dr^ª. Inara Barbosa Leão

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já construiu mentalmente. No final do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade.

(MARX, Karl. **O Capital**, 1988).

*Dedico este trabalho a Wilson e Noverly, meus pais,
e à madrinha Gercy que sempre souberam que amor demais não estraga ninguém.*

Ao Ivan, meu marido, cúmplice de sonhos e de lutas.

Ao João Henrique e Ana Clara, meus filhos, com os quais aprendi amar demais.

AGRADECIMENTOS

Os meus Agradecimentos à Professora Dra. Alexandra Ayach Anache, minha orientadora, que conduziu este trabalho com seriedade, uma característica particularmente sua, e também respeito pelo meu fazer e meu pensar, e de maneira serena, transmitindo confiança nos meus momentos de insegurança. Com sua parceria, aprendi muito nessa caminhada.

À Professora Dra. Inara Barbosa Leão, pela valiosa colaboração durante o trajeto, da seleção ao Programa de Pós Graduação até a fase final de elaboração deste trabalho.

À Professora Dra. Albertina Mitjás Martínez, presença fundamental no exame de qualificação, cujas indicações, me auxiliaram a superar algumas lacunas na minha formação. Suas orientações foram fundamentais para este trabalho.

Ao Professor Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório, a quem admiro pela competência e pela sensibilidade. Muito obrigada pelo seu apoio durante esse curso.

À Professora Dra. Sonia da Cunha Urt, pela oportunidade de me ter recebido como sua aluna especial neste Mestrado e quem me apresentou a perspectiva Histórico-Cultural.

Aos Professores do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que contribuíram de forma significativa para minha apropriação e construção deste conhecimento. Obrigada.

À amiga Fabiana Maria das Graças de Oliveira, que me incentivou a retomar meus estudos, e que acompanhou minha trajetória profissional na Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul.

Aos Colegas de Curso, em especial à amiga Beatriz Rosália que juntas dividimos das muitas aflições e alegrias. Aos amigos Wladimir, Reginaldo, Mirela e Amirtes, muito obrigada pelo companheirismo.

À amiga Jacqueline, colega da Graduação do Curso de Psicologia, a quem reencontrei depois de alguns anos na secretaria desse curso, muito obrigada pelas brigas e pelas risadas.

À amiga Tatiana, obrigada pela revisão criteriosa de todos os meus trabalhos nestes últimos dois anos.

À Neuza de Fátima, que amparou meus filhos, e a minha casa nas minhas ausências.

À minha família pela compreensão da minha ausência.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é examinar o discurso dos programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul, durante o período de 1979 a 2001. Trata-se do discurso produzido no âmbito do Estado, a partir dos organismos responsáveis em propor as políticas de atuação da Educação Especial. Esses documentos/projetos foram elaborados pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da sua Diretoria de Educação Especial (Projeto/1990 e Projeto/1998) e pela Coordenadoria de Políticas Específicas (Projeto 2001). Com esse objetivo, foi realizado um estudo investigativo que, inicialmente, buscou na literatura especializada a possibilidade de compreensão dos aspectos relacionados à superdotação. No capítulo, I teve-se o propósito de investigar a constituição histórica da Educação dos sujeitos superdotados. Essa análise evidenciou que a humanidade, historicamente, buscou compreender os indivíduos que manifestavam uma produção superior em alguma área do conhecimento. O segundo capítulo procurou tratar os conceitos de Superdotação e Inteligência, buscando-se (re)ver os diferentes posicionamentos teóricos sobre os conceitos de Inteligência, os quais permitiram entrar em contato com a complexidade do tema. Foram abordadas a Teoria Psicométrica, a Teoria Piagetiana, a Teoria das Inteligências Múltiplas, e a Teoria Histórico-Cultural, com o propósito de encontrar algumas respostas para o entendimento sobre a Inteligência. No quarto e quinto capítulo, estabeleceu-se o diálogo entre a teoria e a empiria, por meio dos procedimentos e das análises dos discursos contidos nesses documentos. Essas análises permitiram evidenciar que os programas desenvolvidos no Estado de Mato Grosso do Sul reproduzem o discurso do Ministério da Educação, isto é, o Estado conduziu seus programas por meio das diretrizes oferecidas pela instância Superior. Os conceitos de Superdotado e Inteligência, contidos nos programas do Estado, expressam a concepção de uma Educação Especial calcada em um modelo medicalizado de educação. Os procedimentos utilizados constituem na maioria, propostas extracurriculares ou destinadas a recursos da comunidade.

Palavras Chave: Inteligência; Superdotação; Programas de atendimento no Estado de Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

The objective of this work is to examine the discourse of the programs attending genius students in the Brazilian state of Mato Grosso do Sul, during the period from 1979 to 2001. It deals with the discourse produced in the state by organs responsible for proposing Special Education policies. These documents/projects were elaborated by the State Secretariat for Education through its Directorate for Special Education [Project/1990 and Project/1998] and through the Coordination for Specific Projects. With this objective, an investigative study was done, initially, searching for specialized literature as to the possibility of comprehending the aspects related to genius. In Chapter I we propose to investigate the historical constitution of Education of geniuses. This analysis evidenced that humankind historically sought to understand individuals who manifested a production superior in a given area of knowledge. The second chapter attempted to treat the concepts of Genius and Intelligence, attempting to [re]view the different theoretical positions of the concepts of Intelligence, those that permitted entry in contact with the complexity of the theme. Psychometric Theory, Piagetian theory, the Theory of Multiple Intelligences, the Historico-Cultural Theory were approached with the aim of finding some responses to the comprehension of Intelligence. In the fourth and fifth chapters a dialogue was established between theory and empiria, by means of guidelines offered by the Superior instance. The concepts of the Genius and Intelligence, contained in the State programs, express the conception of Special Education based on a medical model of education. The procedures used constitute in their majority, extracurricular proposals or destined to have the community's resources.

Keywords: Intelligence; Genius; Attention Programs in the State of Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - A educação dos sujeitos superdotados.....	16
1.1 Os Programas de Atendimento ao Aluno Superdotado no Brasil.....	22
<i>1.1.1 Programas de Enriquecimento.....</i>	<i>33</i>
<i>1.1.2 Programas de Aceleração.....</i>	<i>34</i>
<i>1.1.3 Programas de Atividades Especiais.....</i>	<i>36</i>
CAPÍTULO II - REVISITANDO CONCEITOS.....	39
2.1 Inteligência e Superdotação: Algumas Abordagens.....	40
<i>2.1.1 Teoria Psicométrica.....</i>	<i>44</i>
<i>2.1.2 Teoria Piagetiana.....</i>	<i>47</i>
<i>2.1.3 Teoria das Inteligências Múltiplas.....</i>	<i>50</i>
<i>2.1.4 Teoria Vigotskiana.....</i>	<i>53</i>
CAPÍTULO III - A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	67
4.1 Os Documentos Analisados: os Programas de Atendimento aos	
Alunos Superdotados no Estado de Mato Grosso do Sul.....	67
<i>4.1.1 Projeto 1 – Projeto de Atendimento ao Superdotado no Mato Grosso</i>	
<i>do Sul – ano 1987.....</i>	<i>68</i>
<i>4.1.2 Projeto 2 – Projeto de Implantação do Serviço de Atendimento ao</i>	
<i>Superdotado- 1996- Operacionalização do Projeto de Ação na Área</i>	
<i>de Altas Habilidades- 1998.....</i>	<i>70</i>
4.1.3 Projeto 3 – Projeto Experimental para o Desenvolvimento	
<i>Educacional do Portador de Altas Habilidades/Superdotado-2001.....</i>	<i>71</i>

4.2 As Categorias de Análises.....	75
4.2.1 <i>Conceito de Superdotação.....</i>	79
4.2.2 <i>Concepção de inteligência.....</i>	81
4.2.3 <i>Processos de Identificação.....</i>	82
4.2.4 <i>Proposta Pedagógica</i>	85
4.2.5 <i>Profissionais envolvidos.....</i>	87
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	89
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS.....	98

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho são os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de sua divisão ocorrida em 1979 ao início desta pesquisa, em 2001. Acredita-se que esse tema é de relevância para a Educação Especial do Estado pois, no momento, ano de 2003, não foi encontrado nenhum programa de atendimento a esses alunos na esfera estadual. Pretende-se que esse trabalho sirva de interlocução com o Estado para a efetivação de futuras propostas de escolarização a esses alunos.

Para a Psicologia, o sujeito da Educação Especial, especificamente o aluno superdotado, é pouco tratado nas pesquisas dos Programas de Pós-Graduação *stricto/sensu*. Em Mato Grosso do Sul, em Programas de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade Católica Dom Bosco este vem a ser o primeiro estudo que trata do tema, portanto, acredita-se que este trabalho possa vir a contribuir para um melhor entendimento do sujeito superdotado.

Tendo este objeto de estudo, qual seja, os programas de atendimento a esses alunos, considerou-se a necessidade objetiva de entender o porquê do Estado Mato Grosso do Sul não apresentar propostas de atendimentos a esses sujeitos. E porquê das três propostas não terem tido continuidade nas suas ações. Essas questões levaram à constituição de um problema a ser investigado neste estudo, fundamentado no diálogo, que se estabelece entre a empiria e a teoria.

Essas inquietações nos surgiram, inicialmente, enquanto Psicóloga e técnica da Diretoria de Educação Especial, da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Durante os anos de atuação profissional naquela Secretaria, foram desenvolvidos alguns projetos experimentais em Educação Especial, de modo empírico e por meio do entendimento do senso comum, mesmo tendo, como apoio, o referencial teórico de alguns pesquisadores. Então, seria possível, no decorrer do trabalho desenvolver alguns pressupostos que poderiam ser considerados de cunho científico, porém a dificuldade estava na condução desse processo.

O último trabalho, Projeto “Alçando Vôo,” desenvolvido para a Secretaria de Estado de Educação e que, de certa forma, direcionou a busca de respostas, foi um trabalho experimental para o atendimento ao aluno superdotado. Este trabalho constitui-se no primeiro

projeto para o atendimento do aluno com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul.

Na condição de Psicóloga e atuante na área da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, no período de 1982 a 1994, e, atualmente como Consultora da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, e ainda com o amadurecimento intelectual que este nível de formação proporcionou, foi-nos imposto um desafio: contribuir, por meio da análise científica, para o entendimento da Educação dos sujeitos superdotados. Essa tarefa não se constituiu algo fácil. A princípio, foram enfrentados alguns desafios: como desmistificar esses atendimentos? Por que estudar uma categoria de alunos já privilegiada? Essa experiência profissional permite dizer que nas interlocuções dentro das escolas esse pensamento, na maioria das vezes esteve, respaldado pelo senso comum, ou seja, o de que esse aluno já seja privilegiado.

Os cursos, disciplinas e os estudos realizados neste Programa de Pós Graduação, puderam, no decorrer desses três últimos anos, contribuir de modo significativo para o avanço desta pesquisadora no entendimento da Superdotação, Inteligência, Educação e da Psicologia.

Para a realização deste estudo, organizou-se este trabalho em quatro capítulos. Os dois primeiros capítulos propõem uma revisão literária sobre o assunto e os temas que se interpõem à questão da Superdotação. O primeiro tema, A Educação dos Sujeitos Superdotados, pretende fazer uma análise da constituição histórica do atendimento a esses alunos. Buscou-se, através da literatura especializada, conhecer como a humanidade conduziu a educação do sujeito superdotado. Pode-se perceber que este tema sempre suscitou inquietações nos pesquisadores das mais diferentes épocas. A humanidade sempre se preocupou com aqueles indivíduos que apresentavam alguma manifestação considerada relevante por uma dada sociedade.

No primeiro capítulo, nossas análises também recaem sobre como são conduzidos os programas de atendimento ao aluno superdotado no Brasil. Por meio deste estudo, evidenciou-se que os Estados brasileiros conduzem seus atendimentos através das propostas do Ministério da Educação. E, Mato Grosso do Sul, nos três projetos em que propôs esse atendimento, também recorreu às recomendações do órgão oficial.

Esses projetos apontados, pelo Ministério da Educação, apresentam propostas de atendimento para os alunos superdotados, baseados nos pressupostos da Educação Especial, que, mesmo com os últimos avanços propostos pela Resolução 02/2001, ainda pautam suas ações em uma educação fortemente impregnada pelo modelo médico.

O segundo capítulo deste estudo tratou os conceitos de superdotação e inteligência e como esses temas estão sendo conduzidos na contemporaneidade. Procurou-se, através das diferentes abordagens que o tema tem sido tratado, compor as análises dos programas para o atendimento aos alunos superdotados.

Com este intento, pretendeu-se, neste trabalho, rever os diversos posicionamentos teóricos sobre os conceitos de inteligência. Para tanto, foram buscados diferentes enfoques, os quais permitiram entrar em contato com a complexidade do tema. Ao se abordar a Teoria Psicométrica, procurou-se demonstrar que esta perspectiva tentou quantificar a Inteligência, partindo da idéia de que o homem, ao nascer, está determinado, não podendo sofrer alterações no decorrer de sua existência.

A teoria Piagetiana acredita que a capacidade intelectual do homem está relacionada com os processos de adaptação do organismo ao meio, centrando o objeto de seus estudos no organismo, e este, sendo tratado como um sujeito universal.

Outra vertente abordada neste estudo, a Teoria das Inteligências Múltiplas, que, segundo seu autor, Howard Gardner (1995), são aquelas capacidades universais na espécie humana, selecionando sete inteligências com base na biologia e no ambiente cultural.

Finalizando este segundo capítulo, buscou-se, através da Psicologia Histórico-Cultural, o entendimento da Inteligência, enquanto expressão de um processo que se manifesta nas relações que o indivíduo mantém com a natureza e com os outros membros da espécie humana, determinada pelas condições de vida desses sujeitos.

Condições econômicas e sociais favoráveis podem contribuir a uma ótima utilização das aptidões inatas. Se a hereditariedade torna possível a genialidade, somente o ambiente social realiza essa possibilidade e cria o gênio. (VIGOTSKI, 1998, p. 11).

Esse referencial da Psicologia Histórico-Cultural forneceu a este estudo a possibilidade de compreensão desses sujeitos. A aproximação com essa abordagem se deu, inicialmente, como uma possível resposta para algumas das indagações que outras teorias não preenchiam. No decorrer deste aprendizado, e à medida que se ia incorporando seus fundamentos, foi-se tendo um entendimento mais abrangente de suas proposições e concepções.

O terceiro capítulo deste trabalho propôs estabelecer o diálogo entre a teoria e a metodologia da pesquisa. Essa tarefa constituiu-se um grande desafio. Nas aulas do curso de Mestrado, especificamente, na Disciplina de Seminário de Pesquisa I e II, tratou-se dos aspectos metodológicos que envolvem uma pesquisa, porém, a grande parte das dissertações

de mestrado deixavam de discorrer sobre como essas pesquisas foram construídas. Isto é, somente eram colocadas as análises dos objetos de estudos. Portanto, o objetivo desse capítulo foi estabelecer como essa pesquisa foi sendo desenvolvida. Partiu-se do Estudo Exploratório ao conjunto de categorias eleitas para as análises deste estudo. Se tal empreitada não foi satisfatoriamente cumprida, pelo menos se deu o primeiro passo.

E o quarto capítulo procurou proceder às análises do discurso dos programas de atendimentos aos alunos superdotados no Estado de Mato de Mato Grosso do Sul. Primeiramente, efetuou-se a descrição destes programas de atendimentos. E, fundamentadas, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, foram iniciadas as análises, confrontando-as com os discursos contidos nos documentos, a empiria e o arcabouço teórico.

Na análise dos documentos, observou-se que, nas propostas para o atendimento aos sujeitos superdotados, não há grandes diferenças entre os discursos praticados no âmbito das diferentes esferas de Governo. Qualquer que seja a proposta de atuação, federal ou estadual, o discurso é o mesmo.

A análise dos documentos revela que os programas têm um conteúdo que expressa uma determinada visão de superdotado, de inteligência e de processos de ensino e aprendizagem. Percebe-se evolução dos três projetos, principalmente no discurso da última proposta (2001), apesar que suas proposições não tenham sido realizadas, o que leva a algumas conclusões: os três projetos foram interrompidos em mudanças de governo, seja no Estado ou na própria Secretaria de Educação. Aqui, de modo algum, se pretende responder a todas indagações que este trabalho suscita, pois este trabalho excede as pretensões desta dissertação.

Portanto, o que se procurou foi estabelecer algumas considerações sobre os programas de atendimento aos alunos superdotados no Estado de Mato Grosso do Sul. Dentre elas, pode-se citar a de que esses programas não estiveram articulados dentro dos espaços escolares, eles surgiram para cumprir a meta da Educação Especial, como pressuposto da “Educação para Todos”.

Essas considerações remetem à possibilidade de se questionar a função que esses programas exercem no cotidiano das escolas públicas. Acredita-se que toda ação pedagógica deva ser uma construção coletiva de todos e que deve estar assegurada na proposta do Projeto Político Pedagógico da cada Escola, pautado nas necessidades educativas de seus alunos. Este estudo não tem o caráter de privilegiar uma categoria de sujeitos, mas contribuir para que a escola encontre respostas educativas para seus alunos.

Destaca-se, ainda, que esse trabalho é fruto de um processo de aprendizagem, portanto, contém todas as especificidades que envolvem este processo. As limitações não superadas não constituem obstáculos impeditivos para se voltar ao assunto em outros momentos, visto que as questões aqui tratadas merecem maiores reflexões, porém esta investigação foi a que se pode chegar neste estágio de conhecimento. Inicialmente, espera-se que este estudo possa alcançar algumas interlocuções.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS SUPERDOTADOS

A cada um conforme suas necessidades. De cada um conforme suas possibilidades.

(MARX, K. ENGELS, E. F., 1987)

Ao serem iniciadas as discussões sobre a constituição histórica da Educação de sujeitos superdotados, a atenção recai, primeiramente, sobre a realidade próxima que nos circunda, que nos singulariza. Com esse pensamento, busca-se desvelar como o Estado de Mato Grosso do Sul, através da Secretaria de Estado de Educação, tendo como marco temporal a divisão do Estado de Mato Grosso em dois Estados, se organizou para propor programas de escolarização e atendimento aos alunos com indicadores de superdotação.

Partiu-se do entendimento de que os acontecimentos singulares só têm sentido na medida que são referidos à totalidade, e essa totalidade expressa como a própria sociedade do nosso tempo. O método de investigação utilizado neste trabalho propõe que o objeto estudado deve ser apreendido em toda sua extensão e a forma pela qual o movimento da sociedade se realiza, iniciando-se em sua fase embrionária até culminar com o que está posto.

Em uma análise histórica e cultural da Antigüidade clássica, pode-se perceber um grande interesse por indivíduos que manifestavam habilidades superiores, em diferentes locais e em diferentes momentos da história. Há ainda evidências de que os jovens que possuíam habilidades mentais superiores eram reconhecidos, elogiados, e até mesmo segregados em algumas culturas, com vistas a receber um tratamento especial. Neste sentido, Confúcio foi, provavelmente, o primeiro filósofo a acreditar que algumas crianças com habilidades superiores deveriam ser identificadas e suas habilidades desenvolvidas. (ALENCAR, 1986).

A cultura romana valorizava a oratória, a política, a filosofia e os conhecimentos matemáticos. Na Turquia, no século XV, fundou-se em Constantinopla uma escola para desenvolver o potencial dos meninos mais fortes e inteligentes.

A Grécia foi também um dos países civilizados onde uma grande atenção aos jovens com inteligência superior era dada há mais de dois mil anos. Especialmente Platão defendeu a identificação das crianças potencialmente superdotadas durante a

infância e a preparação deste grupo para a liderança, chamando-as de “crianças de ouro”. Tal recomendação de Platão confrontava-se diretamente com a opinião popular de que a liderança deveria caber à elite da aristocracia, a qual era determinada hereditariamente. O cultivo da habilidade e da excelência nesse país explica o grande número de filósofos, matemáticos, astrônomos que viveram na Grécia, há alguns milhares de anos e cujas contribuições são conhecidas até os dias de hoje. (ALENCAR, 1986, p. 14).

Neste século, nos mais diversos países, pode-se notar a existência de programas especiais para alunos considerados superdotados, com o sentido de favorecer sua identificação e seu desenvolvimento.

De acordo com Tannenbaum *apud* Alencar (1986), nos Estados Unidos, nos últimos dez anos, observa-se um maior estímulo por parte dos órgãos federais, no sentido de oferecer ao aluno com altas habilidades, propostas educacionais de melhor qualidade. Inúmeros programas de enriquecimento e aceleração foram implementados. Universidades passaram a oferecer cursos de graduação e de pós-graduação com o objetivo de preparar, de forma adequada, os professores para trabalhar com esse grupo de sujeitos. Algumas delas propiciaram enriquecimento, notadamente durante o verão, para os alunos que na escola regular freqüentavam o primeiro e o segundo graus, fazendo-se valer dos recursos humanos e materiais disponíveis. Com exceção de quatro estados, todos os demais têm uma legislação em vigor sobre a educação de alunos com altas habilidades.

Nos países europeus, tem havido uma crescente discussão dos problemas relacionados à educação da criança com altas habilidades. Na Inglaterra, entretanto, os alunos com altas habilidades são os que menos atenção têm recebido, principalmente no ensino de primeiro grau. Os ingleses acreditam que é indispensável um maior reconhecimento das necessidades específicas desta população e seus educadores afirmam que os métodos e o currículo da escola inglesa são planejados para educar na área acadêmica o indivíduo de inteligência superior, e que sempre se preocuparam com a educação dos mais capazes (WADDINGTON, LÊ TENDRE *apud* ALENCAR, 1986).

Alencar (1986) ressalta que na antiga União Soviética observava-se uma atitude ambivalente com relação ao aluno intelectualmente superior, existindo um conflito entre a negação da superdotação e as necessidades reais do Estado, que não podia dispensar os indivíduos mais bem dotados intelectualmente. Parte desse conflito foi resolvido através da criação de um grande número de clubes e círculos onde os estudantes mais capazes tinham a oportunidade de desenvolver e descobrir seus talentos e interesses especiais. Havia um grande interesse pelo desenvolvimento de habilidades individuais, inclinações e criatividade. A

educação soviética dava uma grande ênfase à excelência do ensino, profundidade no estudo e no conhecimento, encorajando e facilitando o desenvolvimento de talentos.

No Brasil, a educação de sujeitos superdotados, desde seus primórdios, é incluída na Educação Especial¹, que é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e que durante sua trajetória histórica preocupou-se com uma população que não encontrava respostas educativas no sistema convencional de ensino.

De acordo com Alencar (1986), um expoente que se destacou e impulsionou a causa da superdotação foi a professora Helena Antipoff, que em 1945, no Instituto Pestalozzi, no Rio de Janeiro, reunia pequenos grupos de alunos com um potencial superior para realizar com eles estudos sobre literatura, teatro e música. Foi também a professora Helena Antipoff que anos depois (1962), na Fazenda do Rosário, no município de Ibitaré, em Minas Gerais, deu início a um programa de atendimento ao aluno superdotado do meio rural e da periferia urbana, programa este que permanece até os dias de hoje.

O interesse pelo aluno superdotado no Brasil cresceu de forma acentuada a partir de dois fatos importantes, na nossa breve história no que concerne à educação do superdotado. O primeiro deles ocorreu em 1971, quando foi proposta a Lei 5.692 fixando as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e que em seu artigo nono ressalta as necessidades de um atendimento especial, não apenas aos nossos alunos com deficiências físicas e mentais, mas também àquele que apresenta uma habilidade superior. (ALENCAR, 1986, p. 86).

Segundo Alencar (1986), durante o ano de 1971 também ocorreu o primeiro seminário sobre o superdotado no País, congregando os principais educadores interessados no tema, em que foram apresentadas as recomendações propostas pelos participantes deste seminário. Dentre elas, foram destacadas as necessidades de:

- um diagnóstico precoce do superdotado;
- organização de um sistema de educação para o superdotado;
- preparação de pessoal especializado para atender adequadamente as necessidades deste grupo;
- adoção de um conceito operativo de superdotado.

Alencar (1986) destaca ainda que, poucos pesquisadores, anteriores a essa época, fazem referência à necessidade de programas especiais para o atendimento ao aluno superdotado.

¹ Educação Especial como modalidade de educação escolar, conforme Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e Decreto n. 3298/99 – processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, garantindo a educação escolar, em todos os níveis e etapas e modalidades da educação.

Samuel Pfromm Neto (1977) também já alertava, na década de 70, para a necessidade de programas de atendimento a esses alunos, pois pouca era a preocupação nas esferas públicas e privadas com a escolarização de alunos que demonstravam possuir uma capacidade maior em alguma área do conhecimento.

Na breve história da Educação de sujeitos superdotados no Brasil, é possível referir-se a alguns pesquisadores da área (Novaes, 1988, Santos, 1988), que pontuam a trajetória das propostas à educação dos alunos superdotado. Alencar (1986, p. 87) relata que:

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a dar um apoio maior a todas as iniciativas de educação do superdotado em nosso país e que tem patrocinado vários encontros de especialistas sobre o tema, como o “Seminário de Educação do Bem-Dotado”, promovido pela Associação Milton Campos de Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem-Dotados, em 1974; a “Semana de Estudos sobre Educação Especial de Superdotados na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1975; e o “Seminário sobre Técnicas de Enriquecimento de Currículos para Superdotados” em Belo Horizonte. Em 1977, foi realizado o “II Seminário sobre o Superdotado no Rio de Janeiro” e, por recomendação deste seminário, foi criada em 1978 a Associação Brasileira para Superdotados. Desde então, de dois em dois anos, novos seminários tem sido realizados, sob o patrocínio desta Associação, o último tendo ocorrido em outubro de 1985, em Belo Horizonte. Nestes seminários, têm sido apresentados os diversos programas de atendimento ao superdotado em vigor no País, bem como palestras dos grandes especialistas da área.

Em janeiro de 2001, foi implantada a seccional dessa Associação no Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como meta inicial a divulgação e a capacitação técnica de profissionais ligados à educação e áreas afins.

Este cenário compõe a realidade da sociedade capitalista contemporânea, que mantém suas características básicas como um processo de abrangência universal. O modo de produção capitalista, a partir da primeira metade do século XX, vem incorporando profundas transformações técnicas do sistema produtivo. Neste contexto, impõem-se palavras de ordem como qualidade total, modernização da escola, produtividade, potencialidades, competências, e, como conseqüência, a adequação do ensino à competitividade do mercado. Nesta conjuntura, as instituições se organizam, pelo próprio movimento da sociedade, em buscar mecanismos para dar sustentação a essas inquietações.

Diante deste quadro, permanecem, ainda no início do século XXI, as mesmas questões postas na década de setenta. Como o Estado se organiza para propor programas de atendimento e escolarização aos alunos com indicadores de superdotação? Esta pergunta, na literatura especializada, ainda permanece sem resposta. No Brasil o que se encontra são propostas isoladas para atendimento desses alunos.

Delou (2001), em sua tese de doutoramento, destaca que a educação de sujeitos superdotados brasileiros pode ser caracterizada pelo contraditório contraste entre a continuidade e descontinuidade de iniciativas governamentais desde 1924, quando foram realizadas as primeiras validações de testes de inteligência americanos no Recife e no antigo Distrito Federal. A comunidade escolar ainda não encontra encaminhamentos para seus alunos que apresentam indicadores de superdotação. É um posicionamento pedagógico que permanece silenciado na imensa maioria das escolas públicas brasileiras.

Alguns estados brasileiros, com iniciativas públicas e privadas, em parcerias com universidades e sociedade civil, vêm desenvolvendo programas de atuação com superdotados, acreditando que o atendimento pressupõe estratégias específicas direcionadas à educação do sujeito superdotado.

O Estado de São Paulo, desde o ano de 1958, com programas de Educação dos Superdotados; o Estado de Minas Gerais, com o atendimento ao bem-dotado do meio rural e da periferia urbana; a Bahia com o atendimento ao superdotado socialmente carente, e Brasília, com o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado, são os pioneiros neste atendimento no país.

Entretanto, o que é colocado pelos autores que investigam essa área, Alencar (1986), Santos (1988), Novaes (1988), Mettrau (2000), Delou, (2001), é que os recursos são ainda muito escassos, que predomina um conceito limitado de superdotado, e que a comunidade escolar ainda desconhece quem é esse sujeito; conseqüentemente, o número de alunos que tem se beneficiado de programas é ainda muito reduzido.

Entende-se que deve ser objetivo do Estado oferecer propostas pedagógicas que vão ao encontro da diversidade dos alunos, mas que o Estado de Mato Grosso do Sul, através da sua Secretaria de Estado de Educação, não apresenta, na atualidade, nenhum programa sistematizado para oferecer atendimento e encaminhamento de alunos com indicadores de superdotação.

Registra-se que o Estado de Mato Grosso do Sul, através da Secretaria de Estado de Educação/Diretoria de Educação Especial, ao longo de sua trajetória, apresentou três propostas de implantação de programas de atendimento do aluno com altas habilidades, (que são os objetos de estudo deste trabalho). A primeira, no ano de 1987, tendo o Centro Regional de Assistência Médico - Psicopedagógico e Social (CRAMPS) como órgão executor.

Este projeto teve, inicialmente, suas ações voltadas à assessoria aos técnicos nele envolvidos; seu objetivo era o de implantar um programa piloto de atendimento. Esta primeira

experiência teve duração de um ano, e sua continuidade foi inviabilizada por “outras necessidades emergenciais” na Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

No ano de 1990, o projeto anterior foi retomado, tendo como meta a execução do programa piloto de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades. Durante aquele ano, as ações propostas foram executadas, tendo o referido projeto recebido o prêmio de Mérito Educacional, como sendo de relevância para a Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Suas ações foram encerradas no ano de 1991, pois havia, naquele momento, “prioridades emergentes”. Dentre as quais salienta-se a constituição legal das classes especiais para Deficiente Mental no Brasil. Naquele momento, era prioridade da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação avaliar todas as crianças que compunham o universo de alunos das salas especiais, portanto, Mato Grosso do Sul se dispôs a executar tal empreitada. Esse trabalho ocupou todos os técnicos da Diretoria de Educação Especial à época, o que tornou inviável, naquele momento, qualquer outra ação da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.

O segundo projeto apresentado no Estado, através de sua Secretaria de Educação, foi um Projeto de Implantação do Serviço de Atendimento ao Superdotado no ano de 1996, sendo executado no ano de 1998, realizado pelo Centro Integrado de Educação Especial. Suas ações foram executadas entre os meses de Agosto a Novembro do referido ano.

O terceiro Projeto apresentado estava fundamentado “[...] na proposta de inclusão social do Governo Popular de Mato Grosso do Sul, a qual baseou o projeto político-educacional da Secretaria de Estado de Educação-“ Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”.

Nota-se que esses três programas de atendimento ao aluno com indicadores de superdotação em Mato Grosso do Sul, não estiveram engajados em um projeto político pedagógico, surgido dentro dos espaços escolares no decorrer de sua história educacional, muito embora se saiba que o compromisso da Educação com tais educandos deve ser o mesmo daquele que se tem com os demais. Será realmente que a nossa Educação deseja dar a todos, iguais oportunidades para que desenvolvam diferentes capacidades? As instituições educacionais e as políticas públicas em uma sociedade pautada na divisão de classes demonstram as diferentes formas de exclusão que têm caracterizado a história do sistema escolar.

Considerando o momento atual, de precariedade de propostas para o atendimento do aluno com indicadores de superdotação, em que se encontra a educação no Mato Grosso do Sul, e especificamente em Campo Grande, que hoje é referência educacional no Centro Oeste,

acredita-se que o papel da educação formal enquanto instrumento sistematizado de educação, deve propor mecanismos para oferecer oportunidades de atendimento às necessidades de seus alunos, pois como diz Vigotski (1999, p. 117), “O bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Nesse sentido, o Estado não apresenta políticas educacionais claras e consistentes, ao atendimento do aluno superdotado.

Quando se fala em atendimento ao aluno com indicadores de superdotação, faz-se referência aos programas que tenham continuidade no atendimento - programas de identificação, programas de capacitação técnica nas escolas, programas de atendimento às diferentes manifestações humanas.

Este trabalho reporta-se aos programas de atendimento aos alunos superdotados, apontados pelo Ministério da Educação através de sua Secretaria de Educação Especial, por entender-se que:

- Os programas são propostos pelo órgão que delibera sobre as políticas públicas para o atendimento a esses alunos.
- O objeto de estudo desta pesquisa são os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação propostos pelo Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de sua divisão (1979) até o início desta pesquisa (2001).

1.1 Os Programas de Atendimento ao Aluno Superdotado no Brasil

No Brasil, os programas de educação para alunos superdotados na esfera pública, em âmbito nacional, são propostos pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e tendo como clientela da Educação Especial os educandos que apresentam necessidades educativas especiais. Esta mesma Resolução utiliza os conceitos na seguinte acepção:

2. Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

2.1-dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

2.1.1- aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

2.1.2- aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

2.2- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

2.3- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros aspectos definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 39. Grifo nosso).

Portanto, os programas de atendimento para esses alunos com necessidades educativas especiais, categoria em que os alunos superdotados se encontram, estão assegurados pela Lei máxima que rege os sistemas de ensino na esfera federal, estadual e municipal. Calcados na legalidade, os programas para o atendimento aos alunos superdotados devem ser implementados na Educação básica.

Essa mesma Resolução (02/2001) aponta que devem ser oferecidas atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares dos alunos que apresentam superdotação, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades, permitindo ao aluno superdotado concluir em menor tempo a educação básica, nos termos do artigo 24, V, “c”. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN).

Para atendimento educacional aos superdotados, é necessário; a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação;

b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade sócio emocional;

c) cumprir a legislação no que se refere: -ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; - à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo; - ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno;

d) incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis;

e) incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 49).

Segundo essa Diretriz, ainda se recomenda às escolas estabelecerem parcerias com instituições de ensino superior com vista a ampliar as oportunidades de ensino ao aluno superdotado.

Pode-se apontar que as análises indicam que esse documento resolutivo caminhou em direção ao avanço que a Educação Especial alcançou nas últimas duas décadas, e que as propostas aos alunos superdotados no discurso dessa Resolução, também esteve calcado nestas proposições. É importante ressaltar que esses avanços, por um lado delegam maior autonomia para escola em relação às propostas de atendimentos e encaminhamentos aos seus alunos mas, ao mesmo tempo, acabam delegando para a escola a responsabilidade do fracasso ou sucesso dessas mesmas propostas.

Dessa forma, está se mudando o foco de atenção. Historicamente, a Educação Especial, calcada em um modelo médico de educação, dando visibilidade apenas aos conteúdos individuais de seus alunos, passa, a partir desse Documento, a priorizar a escola e os seus componentes. O que parece, no discurso oficial, que se está agora, deixando de culpabilizar a vítima (o aluno) pelo sucesso ou fracasso do seu desempenho e se centrando os esforços em responsabilizar a escola e seus membros pela condução do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, essa fala recai sobre dois ângulos de análise; por um lado, a autonomia desejada pela a escola e por outro lado, a responsabilidade por essa autonomia fica por conta da própria escola.

Neste ponto de vista, observa-se a retirada do Estado de seus deveres, surgindo a estratégia de descentralização como elemento constituído por um processo autônomo e particular. Não se pretende, aqui, fazer uma análise da política neoliberal apresentada nas políticas públicas, o que se quer é não deixar de levar em consideração essas possibilidades na construção dos programas para o atendimento aos alunos superdotados.

Outro ponto passível de análise sobre a Resolução 02/2001 é no que diz respeito aos programas de atendimento do aluno superdotado. Essa proposta remete às mesmas formas de atuação nas legislações anteriores, isto é, **enriquecimento e aceleração**, o que permite dizer que os programas para o atendimento aos alunos superdotados em sua operacionalização de atendimento não apresentaram propostas consideradas inovadoras em termos de atendimento. Não se deseja, neste trabalho, deixar de salientar, como bem aponta Alencar (1986), que levar a efeito um programa de atendimento ao superdotado de uma forma adequada não é tarefa fácil, e pode-se ir um pouco além; conduzir o processo de ensino e aprendizagem nesta

sociedade contemporânea não tem sido tarefa fácil aos profissionais que têm a escola como seu espaço de atuação profissional.

Sabe-se que no interior das escolas são reproduzidas as condições sociais, culturais e econômicas da sociedade. Desse modo, as escolas carregam os determinantes produzidos pela sociedade; têm-se o entendimento também de e que a própria legislação em vigor sobre o ensino formal vem apoiar-se na legitimação de suas ações nos aspectos mais amplos da legalidade, tendo o respaldo de um aparato constituído legalmente para dar subsídios à construção de uma prática pedagógica que se diz social e transformadora. Portanto, o órgão oficial de Educação vem propor programas para a execução de suas ações, baseados na legislação brasileira, em aspectos filosóficos e acordos consolidados através de convenções e declarações internacionais das quais o Brasil é signatário.

O Ministério da Educação, através de sua Secretaria de Educação Especial, apresenta, na atualidade, propostas para os estados e municípios de programas e de modalidades de atendimento a esses alunos. Estas propostas, segundo a própria fala do Ministério da Educação em sua última publicação sobre o tema (Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental - Superdotação e Talento – Volumes I e II) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), são fundamentadas em aspectos legais, e esses aspectos justificam e asseguram a implementação de programas para o atendimento a essa população.

De acordo com essa justificativa apontada nos documentos oficiais, a primeira delas presente em todos os documentos é a Constituição da República Federativa do Brasil (outubro/1988), que declara:

Artigo 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Artigo 218 - “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas”.

§ 5º É facultado aos Estados e ao Distrito federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e á pesquisa científica e tecnológica’.

Notadamente, esse documento exprime uma abordagem liberal, pressupondo a igualdade entre todos os homens, e esta igualdade os tornando cidadãos plenos de direitos em uma sociedade fundada na igualdade e na liberdade. Não é objetivo deste trabalho, analisar a fundamentação filosófica dos documentos, os quais o Ministério da Educação aponta como referência para sua política de implantação de atendimento aos alunos da Educação Especial, mas cabe apontar que a fundamentação teórica que sustenta os programas de atendimento, “educação para todos”, são, segundo Alves (2001), uma marca fundamental da educação moderna desde a sua gênese. Para esse autor, Comenius² está na origem da escola moderna.

Já no intróito de sua obra clássica, Comenius procurou traduzir o significado de seu título e de seu subtítulo, bem como as características do empreendimento a que se propunha. Com essa iniciativa, marcada pela intenção de explicitar fins e objetivos visados, parâmetros observados e meios de execução prescritos, foram discriminadas as condições que deveriam fundar a produção da escola para todos. (ALVES, 2001, p. 84).

Para Comenius *apud* Alves (2001, p. 81), uma nova forma de educação deve ser promovida. Uma educação que instaure o conhecimento entre todos, indistintamente. Portanto, no final do século XVI estavam dados os pressupostos para a Educação moderna. Contemporaneamente, a expressão “educação para todos” ganha nova ênfase. Os gestores públicos e os educadores, de um modo geral, tomam a “educação para todos” como palavra de ordem.

Congressos e debates com a participação de várias nações do mundo são realizados com o propósito de estabelecer esse conceito de “educação para todos” como universal. No ano de 1990, é realizada a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, organizada pela Organizações das Nações Unidas (ONU) e pela Organizações das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO), com financiamento do Banco Mundial. O que ficou acordado nesse Encontro, representa o consenso mundial sobre o papel da educação como o compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos. Como resultado dessa conferência, a Declaração Mundial “Educação para Todos”, aprovada pela Conferência Mundial sobre

² COMÊNIO, João Amós. **Didactica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, 2. ed. Trad. de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

Educação para Todos, celebrada em Jomtien (Tailândia), 1990, no seu artigo 1º. item 1, proclama:

Cada pessoa, - toda criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-la variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

O que se percebe é que os organismos internacionais, bem como a política de educação no Brasil, entendem que a educação é um elemento fundamental para impulsionar o desenvolvimento econômico e social, principalmente nos países em desenvolvimento. E que essa mesma política, é necessária ao progresso, como aponta Duarte: “[...] impossível deixar de ver o tão propalado lema neoliberal da necessidade de desregulamentação do mercado, com vistas ao estímulo da competitividade e do aumento da produtividade” (DUARTE, 2000, p. 49).

A conferência de Jomteim, a Constituição da República Federativa do Brasil, vêm apregoar a educação como um direito e para todos, e o que vem se confirmar no Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação, tendo como referência a Declaração Mundial da Educação Para todos (2001), em que proclama:

Nova Delhi configura-se como um compromisso, internacional por um lado, na medida em que o Brasil é integrante de uma comunidade que transcende fronteiras, e, por outro, por assumir um compromisso nacional de oferecer a todos, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade. (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 12).

Com este mesmo pensamento, o Plano Nacional de Educação (1997) afirma que o sistema de ensino não pode ser expandido no sentido da universalização, sem que se atente para o problema da qualidade da educação. Em um mesmo sentido, expansão e qualidade são indissociáveis. Sabe-se que no Brasil, no que concerne ao ensino básico público, o discurso se esvazia quando afirma que a universalização do ensino não pode ser dissociada da qualidade,

pois não se encontram na escola pública brasileira, condições materiais para a consonância desses dois objetivos.

Alves (2001), em sua tese de pós-doutorado, considera a questão da qualidade como mais um artifício retórico do discurso oficial, pois ao discutir o problema da qualidade do ensino não discute os seus determinantes sociais:

[...] a melhoria da qualidade dos serviços escolares tem sido um artifício retórico no discurso oficial dos órgãos do Estado. Mas não somente nele. A imprensa, [...] o repete à semelhança de um decalque. Também os educadores, suas associações e seus sindicatos, não importa se movidos por boas intenções, quando clamam por uma escola pública, universal, gratuita e de boa qualidade, nem de longe tocam as suas determinações últimas e terminam por repetir, basicamente, as mesmas reivindicações de mais escolas, mais salas de aula e maior qualificação do magistério. (ALVES, 2001, p. 185).

Durante as últimas décadas do século XX, e o início deste século, surge no discurso dos profissionais da educação e dos órgãos oficiais a preocupação da democratização do ensino associada à qualidade da educação. Não é objetivo deste trabalho fazer uma análise da produção da escola pública brasileira, mas o Ministério da Educação do Brasil, amparado na legitimidade desses documentos, aponta a “educação para todos” como meta da educação, e está conjugada com a qualidade do ensino. E sabe-se que esta meta se encontra dentro do quadro político, social, econômico, cultural em que se situa a escola pública, num mundo globalizado, com um modo de produção capitalista, e que as suas manifestações se impõem nas instituições, conduzindo inevitavelmente para um estágio de acumulação, concentração e centralização do capital, não sendo possível ir além do que permitem as determinações materiais desta época.

[...] as formas econômicas, sob as quais os homens produzem, consomem, trocam, são transitórias e históricas. Com novas faculdades produtivas adquiridas, os homens mudam o seu modo de produção e, com o modo de produção, mudam todas as relações econômicas, que não foram senão as relações necessárias desse modo de produção determinado. (MARX, 1988, p. 160).

Deste modo, fica evidente que o discurso oficial recai na mesma perspectiva dos interesses dos organismos internacionais, em que aloja sua atenção na preservação e na perpetuação dos meios de produção nos quais se encontra a sociedade atual. E o impasse que se coloca para a educação, como aponta Duarte (2000, p. 47), “[...] de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mais sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo”.

Portanto, nos documentos oficiais que dizem amparar a política de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação, e nos próprios documentos elaborados pelo Ministério da Educação para subsidiar as programas de atendimento a esses alunos, encontra-se uma política de atuação voltada para os interesses da classe dominante, isto é, a perpetuação desse modelo de sociedade capitalista, e que na avaliação dessa mesma sociedade não são consideradas as possibilidades concretas existentes para o gênero humano em cada momento histórico.

O discurso oficial afirma que, à política do MEC/SEESP, (1999, p. 58, vol. I). “[...] para crianças com Necessidades Educativas Especiais [...]”, além da integração, o Ministério da Educação está trabalhando em favor de uma política de inclusão, juntamente com outras áreas, promovendo a integração social, como direito que cabe a todo cidadão.

No que se refere ao superdotado, a política oficial também recai sobre o mesmo discurso: “[...] objetiva promover um ajustamento do indivíduo com o ambiente social de um ser humano cujas potencialidades o colocam como agente universal” (MEC/SEESP, 1999, p. 58, vol. I).

Primeiramente percebe-se, pelo discurso oficial, que existem duas clientelas para a Educação Especial, os subnormais e os superdotados. Os primeiros com políticas de integração³ e inclusão⁴ e para os segundos (superdotados) uma Educação Complementar, em que são apontadas alternativas de atendimento. Não cabe, neste momento, adentrar-se nas questões específicas de atendimento. Nos se deterá, nesta parte do trabalho, às questões que fundamentam os programas para atender os alunos com indicadores de superdotação, o que envolve a análise que o MEC faz de sua justificativa para o atendimento desses alunos.

Portanto, quando se buscam as formas do pensamento subjacentes às justificativas para propor programas de atendimento ao aluno superdotado, a fala oficial recai mais uma vez

³ De acordo com o documento Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços em Educação Especial-área da superdotação, elaborado por Maria Helena Novais Mira, sob a coordenação do Ministério da Educação-ano 1986, entende-se INTEGRAÇÃO como um processo dinâmico e orgânico que envolve esforços dos diversos segmentos da sociedade, bem como o comprometimento de instituições pública e particulares e de todos aqueles que, de algum modo, possam contribuir para a expansão e a melhoria da educação especial. Implica o envolvimento e compatibilização das ações nas áreas de Educação, Saúde, Previdência Social, Trabalho, Planejamento e outros, para um melhor desempenho, favorecendo a assimilação e aceitação social dessa clientela. Pressupõe a criação de oportunidades educacionais em todos os graus e modalidades de ensino, alternativas profissionais para tais educandos, de acordo com suas aptidões e capacidades, além de condições ambientais que facilitem sua integração no contexto socioeconômico-cultural.

⁴ O conceito de inclusão, aqui referendado, é o adotado nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/2001 em que inclusão implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica.

no discurso das diferenças individuais. A ideologia das diferenças individuais marcou, incontestavelmente, as propostas da Educação Especial, tanto no Brasil como no resto do mundo ocidental. A crença em uma sociedade igualitária, surgida com a revolução burguesa, revela-se baseada na desigualdade de uma sociedade dividida em classes sociais, embora se afirme como igualitária e crie mecanismos que justifiquem as desigualdades.

Para sustentar esta nova sociedade, surge, no bojo das transformações científicas, técnicas, econômicas e políticas, no final do século XIX, a Ciência Psicológica, em que as condições da sociedade, naquele dado momento, compuseram o quadro para que esta nova ciência se consolidasse, como aponta Urt, (2000, p. 17):

A ciência psicológica surge no quadro histórico do capitalismo como ciência burguesa, que justificará e escamoteará a contradição entre indivíduo e sociedade. Estudando o indivíduo desligado de seu contexto histórico e social, a Psicologia acabou por legitimar, através das diferenças individuais que classificam os indivíduos como mais aptos ou menos aptos, a divisão em classes sociais antagônicas na sociedade capitalista.

Portanto, a Psicologia surgiu postulando a teoria das diferenças individuais, e é importante ressaltar que, para essa nova ciência o termo, “diferenças individuais” não se refere à desejável pluralidade entre os homens, mas à diferença decorrente da indesejável miscigenação/degradação genética (MOYSÉS, 2001).

A Psicologia dita científica está, portanto, a serviço da alienação e serve como instrumento de poder, na medida em que, incorporando o modelo das ciências naturais, considera como princípio natural a adaptação e o ajustamento do indivíduo ao meio, colaborando, desta forma, com a consolidação da ideologia dominante. As marcas históricas da Psicologia como ciência determinada ideologicamente acabam por gerar uma Psicologia aplicada, supostamente neutra e homogênea. Construída, portanto, sobre o paradigma positivista, a Psicologia cumpre a função social de agente de adaptação dos indivíduos à sociedade. (URT, 2000, p. 17).

A Educação Especial, ao apropriar-se dos pressupostos da Psicologia para encaminhar suas propostas educacionais, acabou adotando um modelo clínico, centrando no sujeito a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seu desempenho, eximindo desta forma a culpabilidade do sistema. O modelo clínico de educação vem tornar o aluno refém de uma incapacidade cientificamente atestada.

O discurso oficial, ao amparar a justificativa de atendimento a esses alunos superdotados o faz na legalidade de documentos, cujo teor assegura uma ideologia que permite justificar as desigualdades: “sendo todos livres e iguais no direito, o destino do ser humano não depende mais da ordem estabelecida, mas das capacidades individuais”.

(BISSERET, 1979, p. 40). Fica evidente que os programas de atendimento para crianças e jovens superdotados no Brasil não são essencialmente necessários, pois em uma sociedade baseada na democracia e na igualdade de condições, pressupostos apregoados pela ordem vigente demonstram que a realização da capacidade humana, seja ela manifestada em qualquer classe social, será plenamente desenvolvida.

Desta forma, os programas propostos pelos órgãos oficiais de Educação contemplam na atualidade, - e de acordo com a mais recente (1999) publicação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental- Superdotação e Talento- Vol. II- três alternativas de atendimento:

- Programa de Enriquecimento;
- Programa/Procedimentos de Aceleração
- Programas de Atividades Especiais.

Segundo esse documento citado acima, a identificação e o atendimento a esses alunos devem ser oferecidos preferencialmente em escolas comuns e as ações pedagógicas devem favorecer trabalhos diversificados, planejamentos flexíveis e avaliações diferenciadas, de acordo com as necessidades observadas pelo professor. Aponta ainda esse documento, que os recursos⁵ utilizados podem ser da própria escola, da comunidade e outros que favoreçam as condições de realização dos programas.

Ainda de acordo com a política de atendimento aos alunos superdotados, indicada pelo Ministério de Educação e a Secretaria de Educação Especial, os programas de atendimento devem ser desenvolvidos mediante as características dos alunos superdotados a serem atendidos, e as atividades devem ser de acordo com cada área de interesse ou de manifestação de superdotação. Outros elementos norteadores dos programas devem ser a faixa etária, as condições físicas da escola onde o programa será desenvolvido, as distinções sócio-econômicas das regiões. Essas questões, segundo a proposta oficial, devem ser levadas em consideração.

Ainda de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, os atendimentos que compõem as ações a serem desenvolvidas nos Programas para os alunos superdotados, devem levar em conta as modificações do/da:

⁵ No documento Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, entende-se recursos como 1- deve ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno; 2- quando os recursos existentes na própria escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeuta, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros).

[...] ambiente escolar, por meio do atendimento diferenciado desses alunos em classes comuns ou em grupos especiais paralelos, objetivando o aumento do nível de auto-estimulação, facilitação do trabalho do professor, o enriquecimento das atividades escolares e a aceleração dos estudos;

[...] postura e o comportamento do professor, levando-se a compreender melhor a natureza dos problemas dos superdotados, de modo a superar essas dificuldades, a redefinir soluções, a agilizar capacidade de especulação na avaliação das situações normalmente encontradas na rotina escolar;

[...] conteúdo curricular ensinado, no sentido de se focalizarem novas idéias, de se proporcionar um ensino de melhor qualidade, de se apresentarem em menos tempo, de se abordar o conhecimento de outros ângulos, de se derivar dos resultados obtidos novas implicações, de se aprimorarem temas já estudados e de se acrescentarem novos temas. (MEC/SEESP, 1999, p. 30).

Parece pertinente apontar que essa atuação sugerida pelo órgão oficial (MEC), como linhas gerais para propor os programas de atendimento aos alunos superdotados, não deve ser uma política somente para essa população. Essas indicações deveriam permear toda a extensão do ensino, principalmente no que se refere a uma educação de qualidade.

De acordo com Alencar (1986), pesquisadora da área, muitos são os objetivos de um programa de atendimento ao aluno superdotado. E também que em nossa cultura, os programas que enfatizam os aspectos cognitivos e acadêmicos são os mais frequentes. Tannenbau *apud*, Alencar (1986) sugere que os objetivos devem emergir da própria escola, mas que alguns pressupostos parecem ser apropriados à maior parte dos programas:

- Ajudar aqueles indivíduos com alto potencial a desenvolver o máximo os seus talentos e habilidades;
- Favorecer seu desenvolvimento global, de tal forma que venha a dar maiores contribuições possíveis à sociedade, possibilitando-lhe, ao mesmo tempo, viver de uma forma satisfatória;
- Fortalecer um auto-conceito positivo;
- Ampliar as experiências desses alunos em uma diversidade de áreas e não apenas em uma área especializada do conhecimento.
- Desenvolver, no aluno, uma consciência social;
- Possibilitar ao aluno uma maior produtividade criativa. (TANNENBAU, *apud* ALENCAR, 1986, p. 54).

Nota-se que nesta proposta de Tannenbaum, citada por Alencar (1986), há uma gama maior de aspectos a serem considerados como linhas gerais para se propor programas de atendimento aos superdotados. Apresenta desde os aspectos curriculares até áreas que envolvam uma consciência social e uma produção criativa. Pode-se afirmar que a criatividade “pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso” (MITJÁNS, 1997,

p. 9, grifo nosso). Essa autora ainda coloca a importância das **condições e situações favorecedoras** ou não do comportamento criativo. Portanto, neste aspecto, os programas de atendimento ao superdotado devem dar ênfase às situações de ensino e aprendizagem que proporcionem a criatividade.

1.1.1 Programas de Enriquecimento

Esta modalidade de atendimento consiste em “alternativas educacionais que visam maior desenvolvimento de habilidades e interesses dos alunos superdotados”. (MEC/SEESP, 1999).

Ainda de acordo com o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento – (1999, Vol. II, p. 59), esses programas de atendimento podem ser oferecidos na classe comum⁶, em salas especiais⁷, ou em grupos especiais.

Desenvolvidas em classes comuns, utilizam-se as mais variadas técnicas de trabalho diversificado com o suporte do professor especialista na área. Desenvolvidas em salas especiais com professor especializado, utilizam-se estratégias de ensino que estimulam o enriquecimento de currículos em paralelo as atividades desenvolvidas nas classes comuns, durante o horário contrário das atividades escolares. Desenvolvidas em grupos especiais, utilizam-se programações diferenciadas ou adaptadas das classes comum, orientadas por professor específico da área estudo.

Esses programas de enriquecimento, propostos nos documentos oficiais, têm como objetivo, segundo o próprio documento, aumentar e diversificar os conhecimentos que despertam curiosidade e interesses nos alunos, e as possíveis alternativas de atendimento podem serem feitas através de uma programação individualizada bem como de adaptações curriculares⁸ e incorporar novas experiências de aprendizagem. As Diretrizes Gerais para o

⁶ Segundo a Política Nacional de Educação Especial (1994), “[...] as classes comuns são ambientes ditos regulares de ensino”.

⁷ Classes especiais, cuja organização fundamenta-se no Capítulo II da LDEN, nas diretrizes curriculares nacionais para Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas ou apoios intensos e contínuos. (Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução Nº. 2/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).

⁸ Segundo o dicionário da língua portuguesa, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, currículo são as matérias constantes de um curso. A legislação educacional brasileira propõe Os Parâmetros Curriculares Nacionais com o objetivo, de, por um lado respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar as necessidades de construir referenciais nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às

atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talento (MEC/SEESP, 1999, p. 42) apontam que essa alternativa de atendimento pode abranger:

Programação de atividades de enriquecimento a serem desenvolvidas paralelamente à programação normal da série a que se destina; A construção de um currículo inteiramente enriquecido como consequência da ampliação ou aprofundamento do conteúdo, poderá ser usado, individualmente, com alunos que apresentam talentos específicos ou, sem quebrar a unidade do programa, em classe comum onde haja talentos e superdotados.

Concorda-se com Novaes (1988) quando afirma que enriquecimento é uma modalidade muito boa que implica em promover experiências variadas de estimulação, de desenvolvimento maior de habilidades e é complementação daqueles programas normalmente, seja em sala de aula seja na escola.

1.1.2 Programas de Aceleração

A aceleração é uma modalidade de atendimento que permite ao aluno com superdotação concluir seus estudos em tempo inferior ao previsto. Segundo a Resolução 02/2001, no capítulo em que trata da operacionalização pelos sistemas de ensino da Educação Especial no item 2.3, p. 39, os superdotados, “[...] devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, **inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar**”. (grifo nosso)

O objetivo da aceleração é encurtar a permanência do aluno na escola, permitindo o melhor aproveitamento do seu tempo livre em atividades enriquecedoras.

Segundo autores da área, (Alencar 1986, Novaes 1988, Santos 1988), para a escola implantar programas de aceleração, são necessárias algumas recomendações:

1. existência de alunos criteriosamente identificados como superdotados e talentosos;
2. solicitação da escola ao Conselho Estadual de Educação de Parecer sobre a viabilidade do programa proposto, através de processo devidamente instituído e tramitado por vias legais;

dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. (Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais).

3. organização de planos curriculares adequados;
4. acompanhamento, controle e avaliações contínuas das atividades realizadas;
5. preocupação constante com o desenvolvimento psicológico e social dos alunos;

Essas recomendações propostas pelos autores são encaminhadas segundo o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Superdotação e Talento (1999, Vol II, p. 64) em caráter de excepcionalidade. Esse documento prevê a possibilidade das escolas elaborar seus próprios programas de aceleração, em que o procedimento de aceleração

[...] prevê que ao ocorrer a terminalidade antecipada de determinado nível de ensino, é possível efetivar a certificação da conclusão da escolaridade nos casos de superdotação. Toda alteração na vida escolar do aluno deverá ser registrada em atas, dossiê e histórico escolar.

Neste documento, fica evidente que a escola poderá agir por conta própria, bastando identificar os alunos superdotados, o que contraria a legislação de alguns estados e municípios, pois esses mesmos sistemas de educação são regidos pelos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação.

Pode-se notar na literatura especializada que há muita controvérsia sobre essa modalidade de atendimento ao aluno superdotado. Alencar (1986) aponta que os argumentos utilizados por aqueles que se opõem à aceleração salientam:

É importante manter o aluno com aqueles da mesma idade e nível social e emocional; A criança que “salta” uma determinada série deixa de aprender uma gama de conhecimentos importantes e necessários; Nunca a aceleração se dá de uma forma adequada em todas as áreas. (FRENCH, *apud* ALENCAR, 1986, p. 57).

Algumas alternativas sugeridas pelo Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 1985), para efetivar a aceleração de alunos superdotados, são as seguintes:

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

Entrada precoce: acesso antecipado, antes da idade prevista, através de matrícula na 1ª série ou no 1º ciclo da Educação Fundamental, após comprovada superdotação, respeitando as normas dos sistemas educacionais;

Classes universitárias: estudantes superdotados do ensino médio, habilitados a participar de cursos superiores, se beneficiam dos créditos escolares obtidos nas classes universitárias, incorporando-as ao seu currículo, devidamente autorizados pelos Conselhos de Educação, quando puderem ter acesso legal ao ensino superior.

Essa última modalidade de atendimento, classes universitárias, tem obtido junto aos especialistas da área maior aceitação, pois tal procedimento,

[...] tende aumentar o interesse e o entusiasmo pela aprendizagem. É um procedimento comum nos Estados Unidos, onde um grande número de universidades o tem adotado com grande sucesso, especialmente através de cursos de verão, que não prejudicam o aluno no andamento de suas atividades acadêmicas habituais. (ALENCAR, 1986, p. 58).

Concorda-se com Alencar (1986), quando se refere que há muita controvérsia em relação a essa modalidade de atendimento. Constata-se, que os próprios Conselhos Estaduais de Educação, não possuem ainda um procedimento normativo sobre o assunto. Quando são solicitados a dar parecer sobre a aceleração de alunos com indicadores de superdotação, permanecem ainda, uma interrogação na condução desses casos. Por outro lado, tem se encontrado na literatura especializada, crítica contundente a esse procedimento, por entender que a criança superdotada pode não estar preparada emocionalmente para conviver com outros alunos de uma idade muito superior, com interesses muito diferentes aos da sua idade cronológica.

Acredita-se que essa modalidade de atendimento deve ser muito bem equacionada quando utilizada, para não se cometer maiores equívocos, o que poderia acarretar sérios comprometimentos na vida escolar de seus alunos.

1.1.3 Programas de Atividades Especiais

Esta modalidade de atendimento também está referendada no Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental (1999, vol. II, p. 65), o que aponta o desenvolvimento de inúmeras atividades que favorecem o desenvolvimento de habilidades e aptidões a critério dos professores, entre elas:

- Seminários especiais;

- Conferências e palestras com convidados da comunidade;
- Monitorias;
- Passeios e excursões;
- Programa de verão ou férias;
- Debates;
- Seminários com temas específicos entre outros.
- Programa de Agrupamentos Especiais, em que se pode incluir o aluno em grupos de trabalhos de temas específicos;
- Programa específico para o Desenvolvimento de Talentos, em que são desenvolvidas atividades específicas de dança, música, artes plásticas, artes cênicas, entre outras podendo ser desenvolvidas no âmbito escolar ou comunitário;
- Programa de Aprendizagem Diferenciada, que envolve um plano de trabalho em classe comum ou de atendimento complementar;
- Programa de Orientação Individual ou Grupal, orientações com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e social;
- Programa de Utilização de Serviços ou Centro de Recursos Didáticos, que oferecem recursos ao aluno e ao professor através da comunidade;
- Programas Protótipos, que sugerem o desenvolvimento de várias alternativas de atendimentos.

Enriquecimento, Aceleração e Programas de Atividades Especiais constituem os programas de atendimento aos alunos considerados superdotados, oferecidos pelo órgão máximo de Educação do país, o Ministério da Educação, através de sua Secretaria de Educação Especial, visando à dinamização e à implementação ao atendimento educacional específico complementar para alunos da rede pública e privada, que apresentem características de superdotação.

Segundo a própria fala do Ministério da Educação (**Revista Integração** - Ano 8 – Edição Especial, 1998, p. 9), através de sua Secretária de Educação Especial, Prof^a. Marilene

Ribeiro dos Santos “[...] é uma pena que nem todos os estados tenham se organizado para implantar o atendimento educacional a esses alunos”.

Segundo essa mesma revista, além do Distrito Federal, pioneiro no trabalho, e que serviu de modelo para outros estados, também, encontram-se estruturados os programas de atendimento aos alunos superdotados nas capitais dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Espírito Santo, Bahia, Mato Grosso e Rio Grande do Sul. E no Estado do Pará, além de sua capital, Belém, o programa estendeu-se para o município de Abaetuba. Em Minas Gerais, Belo Horizonte e Lavras.

Novaes (1988) pontua que nos programas de atendimento ao aluno superdotado devem vir sempre referenciadas a tipologia da clientela, e as possibilidades de acompanhamento da modalidade de programa que foi selecionada. Que todas as modalidades de atendimento são válidas e significativas, mas o que determina a escolha de uma modalidade ou outra é a especificidade de cada situação.

Cabe também apontar, como parte destas análises, que os programas referendados pelo Ministério da Educação partem do princípio de que o aluno deva manifestar um comportamento em que possam ser observadas as questões relacionadas com desempenho, visando ao desenvolvimento de habilidades e interesses dos alunos superdotado, oferecendo alternativas pedagógicas que estimulem e favoreçam a expressão de potenciais (MEC/SEESP, 1999, vol. II, p. 58).

No que se refere ao potencial ou potenciais, entende-se que esse termo remete para a Psicologia, isto é, para o potencial intelectual. E quando se refere ao potencial de um aluno, está-se referindo à capacidade que este aluno tem para realizar uma determinada tarefa. Portanto, essa análise recai sobre essa capacidade, que nesta sociedade contemporânea é entendida, dentro dos espaços escolares, como inteligência ou a falta desta, e as divergências conceituais que essa questão envolve. Esse tema Potencial, faz parte das análises no Capítulo IV, deste estudo, no qual são analisadas as implicações das medidas psicológicas para o conceito de superdotação.

O passo seguinte, neste trabalho, será buscar a constituição dos conceitos de inteligência em diferentes abordagens psicológicas, produzidos em diversos contextos socioculturais, e de que forma esses conceitos são incorporados pelo discurso educacional, para propor uma reflexão sobre a condução dos programas de atendimento ao aluno superdotado.

CAPÍTULO II

REVISITANDO CONCEITOS

Há momentos na vida onde a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos, de perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir.

(FOUCAULT, M., 1989)

Este capítulo pretende examinar as fundamentações teóricas que sustentam o conceito de inteligência e superdotação na sociedade contemporânea. Os conceitos são entendidos como instrumentos de trabalho, que se desgastam, se deterioram, que necessitam ser revisados e substituídos; “como resultado disso não conhecemos novos fatos, mas adquirimos ou novos conceitos ou novos conhecimentos sobre os conceitos”. (VIGOTSKI, 1996, p. 237).

Com o exame destes temas: inteligência e superdotação, tem-se o propósito de demonstrar que a superdotação não é explicável somente em função de operações cognitivas. Apesar de a tendência em Educação ser a de considerar as operações cognitivas ou intelectuais, em geral como a totalidade das manifestações do sujeito superdotado, essa idéia foi debilitando-se a partir das análises e investigações dos próprios conceitos, que se constituíram como objeto de estudo de investigadores da Psicologia e da Educação. Assim, entendeu-se que a superação do conceito deveria abranger uma gama variada de aspectos do conhecimento e da produção humana.

Neste capítulo, pretende-se, inicialmente visitar o conceito de inteligência segundo as abordagens psicométrica, piagetiana, teoria das inteligências múltiplas e a teoria histórico cultural, com o propósito de demonstrar as diversas concepções de inteligência produzidas em diferentes contextos socioculturais e de que forma essas teorias foram incorporadas na sociedade contemporânea e sua utilização na prática pedagógica.

2.1 Inteligência e Superdotação: Algumas Abordagens

Na sociedade contemporânea, observa-se grande interesse pela inteligência. Esse tema passou a fazer parte de estudos e pesquisas nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. Parte do interesse se deve ao fato de que, nessa sociedade capitalista em que vivemos, inteligência pressupõe competência, sucesso acadêmico e profissional.

Outro aspecto a ser observado, em relação a esse tema, diz respeito à manifestação da inteligência como sinônimo de superdotação, revelando como superdotado o indivíduo que demonstrasse inteligências em suas ações.

O conjunto de termos utilizado para designar superdotação, ao longo dos anos, tem-se constituído fonte de polêmica entre os pesquisadores da área, dada a diversidade de pontos de vistas. O termo “Superdotação” ou “Talento”, adotado pelo Ministério da Educação, é o termo proposto pelo Conselho Mundial para Superdotação.

No Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (1999) - Estratégias e Orientações para Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (1999, p. 11), adotam o conceito de Superdotação, indicando que:

São consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

- capacidade intelectual geral;
- talento acadêmico;
- pensamento criador ou produtivo;
- capacidade de liderança;
- talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música;
- capacidade psicomotora.

Segue uma descrição de cada uma delas:

- **Capacidade intelectual geral** – esta categoria inclui indivíduos que demonstram características tais como curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, habilidades para abstrair, atitude de questionamento e habilidades de pensamento associativo.

- **Talento acadêmico** – nesta área, incluem os alunos que apresentam um desempenho excepcional na escola, que se saem muito bem em testes de conhecimento e que demonstram alta habilidade para tarefas acadêmicas,

- **Pensamento criativo e produtivo** – está área inclui estudantes que apresentam idéias originais e divergentes, que apresentam uma habilidade para elaborar e desenvolver suas idéias originais e que são capazes de perceber de muitas formas diferentes um determinado tópico.

- **Liderança** – inclui aqueles estudantes que emergem como líderes sociais ou acadêmicos de um grupo.

- **Artes visuais e cênicas**- engloba os alunos que apresentam habilidades superiores para pintura, escultura, desenho, filmagem, dança, canto, teatro e para tocar instrumentos musicais.

- **Capacidade psicomotora** - engloba aqueles estudantes que apresentam proezas atléticas, incluindo também o uso superior de habilidades motoras refinadas, necessárias para determinadas tarefas, e habilidades mecânicas.

Este conceito sofre algumas críticas, por parte de educadores e especialistas da área, por entenderem que esta definição, apesar de englobar uma variedade de possibilidades de manifestações humanas, não abarca fatores motivacionais, os quais têm se mostrado importante, em pesquisas realizadas com esses sujeitos. (RENZULLI, 1984).

Outra dificuldade apresentada pela literatura especializada, relacionada a este conceito, diz respeito ao desacordo entre indivíduo superdotado e talentoso. Para alguns autores, superdotação se restringe à área intelectual e acadêmica, e talentoso às artes, música ou teatro.

Outro aspecto indicado nos estudos e pesquisas, (Taylor 1976, Renzulli 1984), está relacionado à relatividade que este conceito apresenta, pois considera-se um sujeito superdotado por apresentar uma característica ou um conjunto de traços de uma determinada área. Isto remete à reflexão que o conceito está diretamente ligado as características que os sujeitos apresentam. Então, está-se falando de comportamento observável, aquilo que o indivíduo demonstra possuir, não de uma entidade abstrata. Uma pessoa concreta só existe nos limites possíveis para sua manifestação, isto é, em sua história de vida.

Pode-se também refletir e argumentar em relação a esta conceituação, que considera a superdotação como uma categoria geral, que incluiria tanto o indivíduo talentoso, como criativo e aquele com capacidade intelectual superior.

Entretanto, apesar desta definição englobar diferentes dimensões, a ênfase tem sido especialmente no aspecto intelectual/cognitivo, sendo comum a prática de selecionar alunos para programas especiais, baseando-se apenas no Quociente de Inteligência ou combinações deste com desempenho acadêmico. Esta prática vem recebendo por parte dos pesquisadores da área, (Alencar 1986, Sternberg 1992, Delou 2001), críticas pelas limitações dos testes para se definir e identificar o superdotado.

Em diferentes campos científicos, o conceito de superdotação tem como centro o indivíduo e os procedimentos necessários à construção de seu próprio desenvolvimento. Os modelos pedagógicos, que surgem da dominância deste conceito, sugerem que sejam inseridas nos contextos escolares, atuações por área de trabalho, ou seja, por competência que o sujeito apresenta em alguma área do conhecimento.

A maioria das tentativas de conceituação tende a considerar a superdotação de modo descritivo, ou seja, pautando-se como um processo que se apresenta imediatamente a nossa percepção como produto ou como características do indivíduo que produz.

Anderson *apud* Alencar (1986, p. 38), numa análise das possíveis abordagens sobre a questão da superdotação, aponta três posições distintas, com variações intermediárias, quanto à natureza das capacidades. A primeira é a de considerar somente um fator geral, que se manifesta de modos diferentes em situações diversas. A segunda é a de postular a existência de alguma combinação de componentes mais simples – cuja mensuração isolada teria utilidade preditiva para o todo - que, com o desenvolvimento, chegam a formar uma espécie de estrutura, manifestada na capacidade. A terceira consiste em ver, numa capacidade complexa, uma organização, adquirida originalmente para a execução de uma tarefa, e desde então existente por e em si mesma. Acrescenta o autor ser provável que as três explicações sejam simultaneamente aplicáveis ao homem.

Outros autores, como Taylor (1976), visualizam dois grupos distintos de sujeitos superdotados, os gênios e os talentosos, argumentando que ambos os grupos requerem condições especiais, mas diferenciadas, para se desenvolverem plenamente.

Pretende-se, antes de se adotar uma posição específica em relação ao conceito de superdotação, colocar em relevo a dificuldade de se alcançar um conceito final, não acreditando que isto seja pertinente; animam, contudo, a seriedade e a cautela com que o assunto tem, ultimamente, sido abordado por autores dos mais conceituados. Tal atitude

destoa consideravelmente das crenças, interpretações e lendas que obscureceram e isolaram, durante séculos, a capacidade de realização manifestada por alguns sujeitos. Poetas, artistas e filósofos foram vistos, historicamente, como receptáculos de forças externas a eles, de origem divina ou patológica, e sempre foram tratados como pessoas em algum grau – variável segundo a época, a manifestação e a cultura vigente – marginais à coletividade. Atribuía-se, enfim, uma característica qualitativa, mais ou menos mística, que diferenciava os gênios e os talentosos do homem “normalmente” constituído.

Observa-se ainda que, se por um lado há um interesse expressivo sobre o tema inteligência, por outro, o tema superdotação tem sido pouco tratado nas pesquisas acadêmicas. Nunes e Ferreira (1998) afirmaram que nos cursos de pós-graduação na área de educação especial da região sudeste, há registro de três dissertações tratando do tema, sendo que apenas uma delas abordou os programas de atendimento de alunos com indicadores de superdotação. Pode-se inferir que essa contradição traz à tona novamente o pressuposto de que o sujeito superdotado possui inteligência suficiente para superar os obstáculos que possam surgir no processo de escolarização, sugerindo, assim, que suas competências são inatas e, portanto lhe possibilitarão o sucesso, afirmando a tese da competência individual.

Entende-se que esse assunto requer um debate mais amplo envolvendo várias áreas do conhecimento, porém, neste capítulo, o objetivo é compreender as diferentes leituras sobre o tema inteligência, à luz das teorias psicológicas, uma vez que essa ciência tem se ocupado em estudar as Funções Psicológicas Superiores, o que é fundamental para se compreender o conceito de superdotado.

Ao se abordar a inteligência pretende-se tratá-la como a expressão de um processo que se manifesta nas relações que o indivíduo mantém com a natureza e com os outros membros da espécie humana, determinadas pelas condições de vida destes sujeitos.

Propor uma definição acabada de inteligência não se é pertinente, a inteligência humana varia enormemente de uma cultura para outra, de um grupo social a outro e de uma época histórica a outra. Alguns autores apontam que a expressão mais característica da inteligência é precisamente sua maleabilidade, sua modificação e seu caráter multicriterial. O conceito de inteligência vem, ao longo dos anos, acompanhando a evolução histórica pela qual a humanidade passa, não podendo ser desvinculado dos aspectos culturais, sociais e econômicos.

Na sociedade contemporânea, baseada em um modelo capitalista de produção, o interesse crescente que essa temática tem despertado vem afirmar um modelo de sociedade pautado nas diferenças, assegurando, assim, que essas diferenças são próprias do sujeito, não

do modelo de sociedade imposto a esses sujeitos. Portanto, ser inteligente para esta sociedade pressupõe sucesso na escola e no trabalho.

As questões das diferenças individuais levaram pesquisadores a buscar a compreensão de como essas diferenças são constituídas, propondo instrumentos que pudessem medir essas diferenças, introduzindo a prática da avaliação da inteligência através dos testes de inteligência, surgindo, assim, as teorias psicométricas.

2.1.1 Teorias Psicométricas

O surgimento das medidas psicométricas se deve ao interesse no trabalho de Francis Galton (1822-1911), que fundou o movimento eugenista. Galton acreditava na hereditariedade da capacidade mental, baseado nos princípios fundamentados na Teoria Evolucionista de Darwin, tendo como projeto o aprimoramento da espécie humana, selecionando os “psicologicamente” mais capazes, os mais inteligentes.

De acordo com Alencar (1986), para Galton, diferenças em habilidades era o resultado das diferenças individuais herdadas, que ocorreriam entre raças e famílias.

O seu estudo constituiu em uma análise das famílias britânicas mais proeminentes e possivelmente mais inteligentes. Neste estudo, Galton concluiu que a hereditariedade era o determinante primário do funcionamento intelectual, sugerindo que as capacidades mentais seriam herdadas e seguiriam certas leis de transmissão, as quais poderiam ser determinadas pela observação. (ALENCAR, 1986, p. 2).

O trabalho de Galton influenciou muitos pesquisadores da área, entre eles se destaca, neste cenário, J. Cattell, que, no Laboratório de Wundt, em Leipzig, inaugurado em 1879, para pesquisas psicológicas, se dedicou aos estudos das diferenças psicológicas, utilizando alguns dos testes propostos por Galton.

De acordo com Delou (2001), em sua tese de doutorado, com a consolidação da escola como instituição social de ensino, ao mesmo tempo em que se impunham os novos desafios com a educação de massa, surge, neste quadro, o problema da não aprendizagem nas escolas parisienses e, diante desse problema, em 1904, o Ministro da Instrução Pública pediu a Alfred Binet e a seu colega Théodore Simon, que elaborassem um teste para identificar crianças incapazes de se beneficiarem da instrução oferecida nas escolas comuns e que pudessem vir a se beneficiar de uma educação remediadora.

Se a educação ia mal, o problema estava nas crianças, então deveriam separá-las, a fim de que a educação cumprisse com os seus objetivos. Nem o sistema educacional e nem os seus métodos de ensino foram questionados, todavia a possibilidade de constituir-se uma ferramenta, capaz de detectar as crianças que poderiam causar dificuldades para o bom andamento do trabalho escolar, passou a ser projeto para a escola. (DELOU, 2001, p. 43).

Baseado no determinismo hereditário, em 1905, Binet, em Paris, produziu a primeira escala métrica de inteligência, com a finalidade de testar o rendimento escolar de crianças, fundamentando-se no conceito de idade mental proposto em 1887 por S. E. Chaellé, que calculava a idade mental de uma criança pelo grau de dificuldade na resolução de problemas.

Partindo do pressuposto adotado por Binet (1905), o parâmetro de dificuldade de um problema foi estabelecido através da média de idade que a maioria das crianças conseguia resolvê-los. Se uma criança com idade cronológica de seis anos resolvesse problemas comumente resolvidos por uma de oito anos, poder-se-ia atestar que sua idade mental seria de oito anos. E o pressuposto inverso também seria verdadeiro. Esses conceitos foram a base para se estabelecer o quociente de inteligência (Q.I.).

Com ajuda de Theodore Simon em 1905, foi criada a primeira escala métrica de avaliação de inteligência, conhecida como Escala Binet-Simon. Essa escala baseava-se em observações empíricas dos comportamentos e raciocínios de crianças, demonstrando que o desenvolvimento intelectual poderia ser avaliado comparando-se o nível de pensamento de crianças de diferentes idades. Foi criado aí o termo Q.I. (Quociente Intelectual) derivado da fórmula:

$$\frac{\text{Idade Mental}}{\text{Idade Cronológica}} \times 100 \quad (\text{WECHSLER, 1998, p. 144}).$$

Para Wechesler (1998), a importância do trabalho de Binet para sua época foi a de realizar um “corte” com a conceituação de inteligência vigente, de que era explicada somente por funções sensório-motoras. No seu trabalho, demonstrou que a inteligência é um processo complexo e que envolve compreensão, raciocínio, memória, resolução de problemas, o que constituiu um avanço para sua época. Essas pesquisas repercutiram nos Estados Unidos, dando sustentação aos estudos sobre a inteligência, originando o primeiro e mais longo estudo sobre essa temática no início do século XX.

Lewis Terman, *apud*, Alencar (1986), da Universidade de Stanford, no início da década de 1920, identificou mais de 1.500 crianças com Q.I. 140 ou mais, em que o escore 100 era considerado o normal. Foi objetivo dessa pesquisa acompanhar um grupo de crianças

superdotadas por toda sua vida, culminando com a publicação de vários livros, o que segundo Alencar (1986), deu início ao estudo, talvez o mais importante, a respeito do superdotado.

De acordo com Delou (2001), os resultados dessa pesquisa foram responsáveis pela divulgação de um conjunto de características e padrões comuns entre crianças superdotadas, sendo também responsáveis pela divulgação de muitos mitos em relação a elas.

Uma outra tendência da perspectiva psicométrica no estudo da inteligência, foi desenvolvida principalmente pelos trabalhos Charles Spearman, nas décadas de 1920 e 1930, que formulou a abordagem fatorial em que, para a realização de uma variedade de tarefas, seriam necessárias determinadas aptidões básicas, primárias, denominadas de fator “g”, comuns a outros testes, e outras específicas, exclusivas do teste de Spearman, denominadas de “s”.

Spearman afirmou que toda atividade intelectual envolve um fator geral –fator g - comum a toda atividade mental e um fator específico – fator S - que é típico da atividade a ser realizada. Podemos compreender o fator G como a capacidade de perceber relações entre elementos de maneira geral e o fator S como o conteúdo da área que envolve a tarefa. (WECHSLER,1998, p. 145).

Essa teoria, de imediato, não assumiu grandes repercussões na psicometria, mas possibilitou mais tarde abrir caminhos para outras hipóteses. Louis L. Thurstone aplicou uma bateria de 57 testes a uma amostra de estudantes universitários, concluindo a inexistência de um fator geral e identificando sete fatores diversos que chamou de habilidades mentais primárias, que são: FV- Fluência Verbal; P- Percepção; E- Espacial; R- Raciocínio; M- Memória; V- Habilidade Verbal e N - Habilidade Numérica. (ALENCAR, 1986).

O estudo da inteligência baseada, na teoria fatorial, continuou a persistir. O americano J. P. Guilford propôs a teoria da inteligência que ele chamou de “Estrutura do Intelecto”, baseado em 120 componentes ou fatores de inteligência resultantes de três dimensões: Operações, Produtos e Conteúdos. Segundo Delou (2001), com a teoria de Guilford, o estudo da superdotação viu-se ampliado com as questões ligadas à criatividade (produção divergente), mas nem por isso libertou-se do uso dos testes de inteligência, que gerações de Psicólogos utilizaram como conceito de inteligência.

Essas considerações sobre esse tema remetem-se às questões que vêm preocupando um número significativo de pesquisadores: a mensuração da inteligência. É possível tratar a inteligência como capacidade passível de ser medida? Acredita-se que esse é o eixo central em qualquer discussão sobre a inteligência e superdotação. Em princípio, quando se fala em medir e avaliar, reporta-se às questões de como avaliar? Com quais instrumentos?

Na sociedade contemporânea, quando se pensa em inteligência e superdotação, logo se apresenta a idéia dos testes de inteligência, que são os instrumentos propostos para avaliar esta capacidade. O que realmente os testes de inteligência medem?

O uso indiscriminado dos testes de inteligência tem levado algumas escolas e educadores a fazer uso dos baixos resultados de um teste de inteligência dos seus alunos para atribuir o fracasso destes à falta de inteligência ou incapacidade para aprender, eximindo, com este pensamento, a escola e o próprio sistema social e econômico da culpa pelo baixo rendimento e aprendizagem dos seus alunos.

O que se pretende com essa exposição, é propor uma reflexão a respeito do cuidado que se deve tomar na utilização de um único olhar sobre a dimensão humana, pois entende-se que o sujeito só pode ser percebido na sua totalidade histórica, pautado nas relações concretas que estabelece com os outros membros da sua espécie.

Com esse pensamento fortemente impregnado de uma visão determinista e biológica, a influência da psicometria, partindo-se de uma visão endógena da inteligência, ainda se encontra presente no cotidiano das escolas. Piaget, com esse mesmo entendimento da inteligência, isto é, propôs uma teoria baseada em princípios endógenos da inteligência, e, apesar de criticar o uso dos testes de inteligência, também vem propor e acrescentar o entendimento desta manifestação humana.

2.1.2 Teoria Piagetiana

O modelo teórico proposto por Jean Piaget é fundamentado na hipótese de que o conhecimento é construído na relação direta entre sujeito e objeto e é desencadeado pela ação do sujeito através dos seus mecanismos de adaptação e acomodação.

Inicialmente, Piaget propôs-se a estudar o processo de desenvolvimento do pensamento. Este pesquisador observava a aprendizagem infantil com o objetivo de obter uma resposta à questão fundamental: a natureza da inteligência, ou seja, como se constrói o conhecimento. É importante ressaltar que para Piaget o sujeito do conhecimento não é um sujeito individual, particular, pois teoriza sobre o sujeito ideal, universal. E no outro pólo desta relação, o objeto do conhecimento é o meio que engloba tanto os aspectos físicos como os sociais.

Fundamentado nos princípios da biologia, Piaget viu, através da coordenação funcional da ação adaptativa, a origem de todo conhecimento. Nesta perspectiva, a inteligência está regulada pela capacidade de adaptação do organismo ao meio em que vive, não aparece em determinado momento do desenvolvimento, como um mecanismo montado, apresenta-se como uma continuidade de processos adquiridos, hereditários e tendo a experiência como necessária ao seu desenvolvimento.

Portanto, para Piaget, o conhecimento se origina na ação e, não na percepção:

Nossos conhecimentos não provêm nem da sensação nem da percepção isoladamente, mas da ação global, de que a percepção participa apenas como função de sinalização. Próprio da inteligência não é contemplar, mas transformar, e seu mecanismo é essencialmente operatório. Ora, as operações consistem em ações interiorizadas e coordenadas em estruturas de conjunto (reversíveis etc.); se desejarmos explicar esse aspecto operatório da inteligência humana, convirá partir da ação – e não apenas da percepção. (PIAGET, 1975, p. 56).

Assim, operações que ocorrem durante o desenvolvimento não se explicam pelas leis da aprendizagem, elas derivam das ações e das condições na busca de um equilíbrio que reflita numa lógica e que conduza à adaptação.

A escola piagetiana construiu sua teoria da inteligência a partir de um modelo biológico. O desenvolvimento psíquico que começa com o nascimento e termina com a idade adulta, pode ser comparado com o crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso. A vida mental é concebida por Piaget como o resultado final representado pelo equilíbrio da vida adulta.

Nesta abordagem, o desenvolvimento da inteligência provém de processos maturacionais, podendo ser encorajados pelos processos educacionais formais ou não, mas não se originam destes. Pelo contrário, o processo de desenvolvimento constitui a condição prévia e necessária a todo ensino.

Nesta perspectiva a inteligência consiste na capacidade de acomodação do indivíduo ao meio. O processo cognitivo inicia-se com reflexos fortuitos e difusos dos recém-nascidos, desenvolvendo-se paulatinamente até chegar ao estágio de raciocínio lógico, que caracteriza o pensamento adulto, tudo isso graças ao mecanismo de equilíbrio. Assim, a inteligência se caracteriza pela sua continuidade que surge desde os primeiros reflexos. (ANACHE, 1997, p. 40).

A escola piagetiana sugere, em alguns escritos, a existência de uma atividade estruturada que existiria a partir de um suporte fisiológico, “uma inteligência orgânica”, a qual se prolongaria em inteligência sensório-motora e finalmente em inteligência reflexiva. Com

esse pensamento, Piaget estabelece os estágios de desenvolvimento que apontam as estruturas de organização da atividade mental, por um lado, sob um duplo aspecto – motor ou intelectual e afetivo – e por outro, com suas duas dimensões – individual e social.

Piaget distingue seis estágios ou períodos do desenvolvimento, com estruturas sucessivamente construídas: o primeiro estágio é o dos reflexos ou mecanismos hereditários, das tendências instintivas e das primeiras emoções. O segundo estágio refere-se aos hábitos motores e às primeiras percepções organizadas e aos primeiros sentimentos diferenciados. O terceiro estágio é o da inteligência senso-motora ou prática. Estes primeiros estágios são anteriores ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento. O quarto estágio refere-se à inteligência intuitiva, aos sentimentos espontâneos. O quinto estágio, às operações intelectuais concretas, ao começo da lógica. O sexto estágio é o das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção na sociedade.

Esses estágios possibilitaram Piaget (1975) considerar que a inteligência só poderia ser pensada em termos de seu modo de formação ou estruturação, e o desenvolvimento dessas estruturas, inicialmente simples e atingindo estruturas mais complexas, produziriam um caminho para o entendimento da constituição da inteligência. E, para a caracterização dos estágios no âmbito da inteligência, seriam necessárias três condições básicas, a saber:

1-seja constante a sucessão dos comportamentos independentemente das acelerações ou retardamentos que podem modificar as idades cronológicas médias em função da experiência adquirida e do meio social (como das aptidões individuais);

2-seja definida cada fase não por uma propriedade simplesmente dominante mas por uma estrutura de conjunto, que caracterize todos os comportamentos novos próprios da fase;

3-essas estruturas apresentam um processo de integração tal que cada uma delas seja preparada pela precedente e se integre na seguinte. (PIAGET, 1975, p. 27-28).

De acordo com Delou (2001), Piaget considerou quatro fatores responsáveis por acelerar ou retardar o ritmo do desenvolvimento infantil: a hereditariedade ou maturação interna; a experiência física ou a ação dos objetos; a transmissão social ou fator educativo e a equilíbrio. E foi sobre esse último fator que Piaget atribuiu importância máxima, já que uma nova descoberta, através da acomodação e assimilação, deve se equilibrar com as estruturas já existentes, definindo as possibilidades de avanço do desenvolvimento infantil.

Este autor não deixou de dar importância às relações que se estabelecem com o meio, e ao fato que existe uma interdependência do organismo e de todo universo. E estas relações

podem ser entendidas por métodos psicológicos, partindo do desenvolvimento mental para apurar como o meio se constitui para inteligência e, por métodos biológicos, partindo de um meio todo feito para procurar explicar o organismo e suas propriedades. Pode-se refletir que, com esses argumentos, Piaget centra todo o objeto de seus estudos no organismo, e este sendo tratado como um sujeito individual e universal, não passível de se constituir através das relações. Este sujeito pode ser entendido através do estudo que se faz dele enquanto organismo.

A teoria piagetina, no trato da inteligência e superdotação, e ainda de acordo com Delou (2001), impõe um desafio: estudar o desenvolvimento de crianças com desenvolvimento mental acelerado a partir do seu modelo de desenvolvimento mental. As discussões que esse autor propõe sobre o desenvolvimento mental contribuíram para o aprofundamento desse tema. O que sugere que as contribuições de Piaget devam proporcionar o estímulo para que novos estudos sobre a inteligência sejam propostos.

Uma outra abordagem pretende, segundo seu autor Howard Gardner (1995), contrapor as teorias psicométricas e a teoria Piagetiana; Gardner anuncia, na introdução de seu livro “Inteligências Múltiplas”, que tomou a decisão de escrever sobre as inteligências múltiplas por entender que seu objetivo era o de chegar a uma visão mais ampla, mais abrangente daquela aceita pelos estudos cognitivos da época.

2.1.3 A Teoria das Inteligências Múltiplas

Segundo Howard Gardner (1995, p. 12), ao propor uma teoria para “ênfatar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo”, tinha dois “alvos”: o primeiro era a influente teoria de Jean Piaget, que via todo o pensamento humano lutando pelo ideal do pensamento científico e o segundo, a concepção de inteligência que a vinculava à capacidade de dar respostas sucintas, de modo rápido, a problemas que requerem habilidades lingüísticas e lógicas: a teoria cognitivista e a teoria psicométrica.

Para esse autor, as insatisfações com a psicometria e a teoria cognitivista de Jean Piaget impulsionaram suas pesquisas no entendimento da inteligência. A teoria das Inteligências Múltiplas, de acordo com H. Gardner (1995) é elaborada à luz das origens

biológicas, isto é, tem raízes na biologia, devendo se valorizada em um ou mais ambientes culturais.

[...] eu defino inteligência – isto é, como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários. Até o momento eu não estou dizendo nada sobre a existência de uma dimensão, ou mais de uma dimensão da inteligência; nada sobre ser inata ou adquirida. Em vez disso, enfatizo a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos. (GARDNER, 1995, p. 14).

Esse autor também vem colocar que suas “Inteligências” são aquelas capacidades que são universais na espécie humana. E que selecionou sete inteligências com base na biologia e no ambiente cultural, criando uma lista de inteligências, com evidências de várias fontes diferentes:

[...] o conhecimento a respeito do desenvolvimento normal e do desenvolvimento em indivíduos talentosos; as informações sobre o colapso das capacidades cognitivas nas condições de dano cerebral; os estudos sobre populações excepcionais, incluindo prodígios, idiotas sábios e crianças autistas; os dados sobre a evolução da cognição; os estudos psicométricos, incluindo exames de correlações entre testes; os estudos de treinamento psicológico, particularmente as medidas de transferência e generalização através das tarefas. Somente as inteligências candidatas que satisfaziam todos ou a maioria dos critérios selecionadas como inteligências genuínas. (GARDNER, 1995, p. 21).

Gardner, ao elaborar sua teoria das Inteligências Múltiplas, partiu do entendimento de que essas inteligências deveriam constar em todas essas categorias teóricas, como critério de elegibilidade. Além de satisfazer esses critérios, Gardner (1995) menciona que cada inteligência deve ter uma operação nuclear ou um conjunto de operações identificáveis, isto é, cada inteligência é ativada ou desencadeada por certos tipos de informação interna ou externamente apresentados. Gardner (1995) cita como exemplo: um dos núcleos da inteligência musical é a sensibilidade para determinar relações, ao passo que um dos núcleos da inteligência lingüística é a sensibilidade aos aspectos fonológicos.

Gardner (1995) cita as sete Inteligências, por ele identificáveis como:

- **Inteligência lingüística** é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa, talvez, pelos poetas;
- **Inteligência lógico-matemática**, é a capacidade como o nome implica, lógico e matemática, assim como a capacidade científica;
- **Inteligência espacial** é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar, operar utilizando esse modelo;

- **Inteligência musical;**
- **Inteligência corporal-cinestésica** é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos usando o corpo inteiro ou partes dele;
- **Inteligência interpessoal** é a capacidade de compreender outras pessoas;
- **Inteligência intrapessoal** é a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida.

Para Gardner, essas inteligências se opõem à visão universalista da mente conduzem a uma educação centrada no indivíduo, voltado para o entendimento e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos de cada aluno. Na concepção desse autor, todos os seres humanos possuem todas as inteligências em diferentes graus. Alguns indivíduos são dotados com as capacidades e habilidades essenciais de determinada inteligência.

Esta abordagem, na concepção de seu autor, considera que o indivíduo superdotado proporciona um notável avanço para sua comunidade, pois realiza significativo progresso nas manifestações culturais de todo o grupo a que pertence.

Entende-se que as contribuições dessa abordagem sobre a inteligência recaem, primeiramente, sobre a ênfase nas pesquisas sobre a superdotação, colocando, assim, essa temática em evidência, o que possibilita o avanço em seus estudos. Não desconsiderando os limites que essa abordagem aponta para a educação, pois ao mesmo tempo em que considera que cada inteligência se manifesta universalmente, independente da educação ou do apoio cultural, também coloca-se ainda que a escola pode adequar o seu modo de ensinar, avaliando as capacidades e interesses de seus alunos. Essa abordagem está enfocada na avaliação dos alunos para poder oferecer uma educação dirigida a sua inteligência.

E, finalizando este capítulo, aborda-se aqui, a Psicologia Histórico-Cultural no entendimento da inteligência. Esta opção teórica privilegia essa abordagem por se entender que a psicométrie, a teoria piagetiana, e a teoria das inteligências múltiplas não conseguem apreender o sujeito na sua totalidade, privilegiando um aspecto em detrimento de outro. A psicométrie procura quantificar a inteligência, como se esta fosse estanque, partindo da idéia de que o homem, ao nascer está determinado e pronto, não podendo sofrer alterações no decorrer de sua existência.

O modelo teórico proposto por Jean Piaget acredita que a capacidade intelectual do homem está relacionada com processos de adaptação do organismo ao meio, que as experiências não existem na consciência do sujeito. Este autor considera que as experiências vividas não desempenham o principal papel na construção das estruturas cognitivas. Portanto, para se estudar o sujeito piagetiano, basta recorrer a um sujeito epistêmico, ou a mecanismos

de funcionamento comuns a todos os sujeitos individuais. A inteligência nesta perspectiva está relacionada com processos maturacionais, de acordo com os estágios de desenvolvimento do organismo.

A teoria das inteligências múltiplas procura identificar, avaliar as inteligências com a preocupação de adequar os alunos às oportunidades escolares, em que o papel da escola se resumiria em intervenções, na relação aluno-avaliação-comunidade, para uma resposta adequada e equilibrada dos alunos, relegando, assim, a função social da educação a mecanismos individuais.

2.1.4 A Teoria Histórico-Cultural

A análise das Funções Psicológicas Superiores foi o objeto de estudo da escola soviética, que tem em Vigotski, Luria, Leontiev e Rubinstein, P. Ya Galperin, os seus representantes mais expressivos. Esses autores elaboraram as bases teórico-metodológicas para a compreensão científica dessas funções psicológicas, esclarecendo importantes aspectos relacionados com os princípios que regem o desenvolvimento das capacidades humanas, tais como:

- a natureza histórico-social dos fenômenos;
- a dialética entre o interno e o externo, entre o biológico e o social, entre o individual e o social;
- o papel da atividade e o seu desenvolvimento na psique humana;
- a importância do enfoque qualitativo e dinâmico.

O grande desafio da Psicologia Histórico-Cultural é elaborar uma análise destas capacidades a partir do ponto de vista teórico do materialismo histórico e, conseqüentemente, elaborar uma teoria psicológica com princípios e métodos desta matriz epistemológica.

Para empreender esta caminhada, Vigotski teceu críticas à noção de que a compreensão das Funções Psicológicas Superiores poderia ser atingida através dos princípios da psicologia animal. Para este autor, as Funções Psicológicas Superiores têm uma sustentação biológica, pois são produtos da atividade cerebral, e o funcionamento destas funções está pautado nas relações sociais que os homens estabelecem com o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico, e que a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos.

Os processos de mediação têm um papel de relevância nesta perspectiva teórica. Vigotski trabalha com a noção de que as relações do homem com o mundo não são relações diretas, mas uma relação fundamentalmente mediada por instrumentos e signos.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VIGOTSKI, 1999, p. 70).

Os signos são orientados para o próprio sujeito, para ações psicológicas, enquanto os instrumentos são externos, voltados para provocar mudanças nos objetos. São sistemas de diferentes níveis de complexidade que elaboram a atividade psíquica do sujeito. A linguagem marca o surgimento da sociedade humana, sendo um sistema criado pelos homens no processo de comunicação e transmissão da experiência histórico-cultural.

A criança, ao adquirir um sistema lingüístico, reorganiza todos os seus processos mentais, dando forma ao pensamento. A palavra, além de indicar um objeto no mundo externo, também especifica as características deste objeto. Daí a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento, sistematizando a experiência e orientando o comportamento.

Na concepção de Vigotski, o desenvolvimento da linguagem coloca-se como paradigma para explicar a formação de todas as demais operações mentais que envolvem o uso de signos. “Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo”. (VIGOTSKI, 1999, p. 32).

Todas as funções psico-intelectuais, assim como a linguagem, aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança, primeiro no social, depois no individual. “Primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois, no interior da criança (intrapicológica)”. (VIGOTSKI, 1999, p. 75).

A linguagem, tal como a consciência humana, nasce e desenvolve-se a partir do processo de trabalho; desta forma, a linguagem é produto da atividade prática conjunta dos homens; neste sentido, ela é real e concreta: existe tanto para o sujeito em particular como para os outros. Com a aquisição da linguagem, o conhecimento de todos os homens pode tornar-se de cada um.

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKI, 1999, p. 33).

Embora Vigotski não tenha apontado uma definição explícita sobre a inteligência, tendo formulado hipóteses sobre o desenvolvimento humano, dentre os seus pesquisadores e estudiosos pode-se apontar o surgimento do conceito de inteligência na perspectiva Vigotskiana que sugere uma melhor compreensão do sujeito proposto por este autor.

A inteligência como habilidade para aprendizagem cujo desenvolvimento cognitivo é o resultado das apropriações e relações que ocorrem durante a vida da pessoa, e nesse aspecto a mediação de outras pessoas mais experientes, seja no plano formal ou informal, contribui para a construção do ser social. (ANACHE, 1997, p. 41).

A tese fundamental que serve de ponto de partida na obra de Vigotski é expressa através do pressuposto de que as Funções Psicológicas Superiores têm origem nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens. O funcionamento psicológico humano é social e histórico. Os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento. O homem, ao agir sobre a natureza, cria novas condições para sua existência e, através destas mudanças operadas, ele transforma a natureza e a si mesmo. Esta ação transformadora do homem sobre a natureza é considerada o elemento chave para compreensão das Funções Psicológicas Superiores.

Para Vigotski, três princípios formam a base da análise das funções psicológicas superiores. A primeira refere-se à distinção entre a análise de um objeto e de um processo. “Qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos”. (VIGOTSKI, 1999, p. 81).

Este aspecto da abordagem, proposta por Vigotski, vem contrapor-se ao método da Psicologia experimental, a qual tratava os processos como objetos estáticos e fixos; a análise consistia em separar os eventos dos objetos e analisar estes eventos em separado. Vigotski vem propor que esta análise seja feita pela psicologia do desenvolvimento. Este desenvolvimento pode limitar-se a segundos ou dias.

Outro princípio, apontado por esta abordagem, é que a análise das funções psicológicas consiste em uma análise explicativa, não descritiva, “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno”. (VIGOTSKI, 1999, p. 82),

procurando mostrar a essência dos fenômenos psicológicos, e entendendo as ligações reais entre as manifestações exteriores e processos interiores.

O terceiro princípio apontado por Vigotski, para análise das funções psicológicas, reside no problema dos comportamentos fossilizados e cristalizados. Esses comportamentos são comumente chamados de processos automatizados ou mecanizados. São processos que passaram por um estágio longo no desenvolvimento histórico, tornando-se cristalizados. Para entender esse comportamento, o pesquisador deve proceder a uma leitura alterada deste caráter automático, retornando à origem desse comportamento.

Para empreender estas análises, Vigotski vai buscar no materialismo histórico as respostas para suas inquietações. Vem propor que estudar um fenômeno historicamente não é estudá-lo no passado, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o pré-requisito básico do método dialético”. (VIGOTSKI, 1999, p. 85-86).

O estudo e a análise da origem das Funções Psicológicas Superiores devem ser buscados nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens. O funcionamento psicológico humano é fundamentado no social e portanto é histórico, sendo as relações sociais mediadas por instrumentos e signos, visto que esses elementos são possuidores de significado cultural.

Nesta abordagem, o núcleo central das proposições vigotskianas convergem para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, realizados pelos homens no decorrer de sua existência filogenética e ontogenética, baseado no pressuposto de que o aprendizado das crianças se inicia antes de elas ingressarem em um sistema institucionalizado de educação. Qualquer situação de aprendizado, com a qual a criança defronta, tem sempre uma história prévia.

Para Vigotski, o desenvolvimento mental de uma criança só pode ser pesquisado se forem revelados os dois níveis de desenvolvimento, propostos por este autor: o nível de desenvolvimento **real** e o nível de desenvolvimento **potencial**. O nível de desenvolvimento real é o resultado de certos níveis já alcançados, é o conjunto de atividades que a criança consegue desenvolver por si própria. O entendimento deste nível, para Vigotski, refere-se ao nível de desenvolvimento real da criança, caracterizando o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, as etapas já alcançadas.

Este autor aponta o fato de que, para compreender efetivamente o desenvolvimento mental de uma criança, devemos não apenas considerar o nível real, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de companheiros mais capazes ou de adultos. Vigotski considera o nível de desenvolvimento

potencial muito mais indicativo do desenvolvimento, pois refere-se ao desenvolvimento prospectivo, aos aspectos que ainda serão alcançados.

À distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que Vigotski postula de **Zona de Desenvolvimento Proximal (DZP)**.

Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1999, p. 118).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é um domínio psicológico em constante transformação. O que a criança hoje consegue realizar com ajuda dos colegas, amanhã poderá realizar sozinha. Vigotski considera que toda ação, para promover o ensino e aprendizagem, reside no papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Este autor, em seus estudos, defende algumas vezes que o processo educativo não se deve basear somente no “dueto pedagógico”, este dueto estabelecido inteiramente entre professor e aluno. Historicamente, a Psicologia ocupou-se em estudar a personalidade do aluno, e esta, como determinante do seu processo de aprendizagem. Atualmente, essa perspectiva de estudo adquire novos sentidos e significados.

A questão individual desdobra-se em algumas particularidades. Vigotski (2001) aponta a primeira delas como sendo as diferenças individuais próprias de cada aluno, tendo uma identidade familiar na constituição física e emocional, qualidades e propriedades específicas, singulares, únicas, todas como sendo uma variação do mesmo tipo médio do “homem em geral”, que para este autor deve ser visto apenas como um procedimento metodológico.

O Homem em geral, como partes e aspectos seus, digamos, do esqueleto, a psicologia, existem apenas no pensamento abstrato; na prática, na realidade factual existe apenas esse ou aquele homem. [...] E eis que é essa a tensão pelas particularidades concretas de cada indivíduo em particular que deve, naturalmente, tornar-se obrigatória para o pedagogo e o psicólogo. (VIGOTSKI, 2001, p. 428).

Esse pensamento, para Vigotski, aponta para as crianças que apresentam acentuadamente um desvio muito evidente do indivíduo em relação ao tipo médio. Este autor postula que as formas de educação e aprendizagem não devem violar as leis básicas da pedagogia, mas devem ganhar um sentido especial ao serem aplicadas a esse tipo de criança.

Do mesmo modo, se tomamos outro exemplo, como o das crianças superdotadas, aqui também esbarramos na necessidade de mudança de alguns procedimentos e regras gerais da educação. Mais uma vez isso se manifesta da forma mais grosseira e simples em algumas formas especiais de talento, digamos para a pintura, a música, ou a dança, situação em que só o ensino especial prematuro, iniciado desde a mais tenra infância, pode assegurar um desenvolvimento normal das potencialidades já jacentes na criança. (VIGOTSKI, 2001, p. 431).

Os estudos deste autor apontam que, ao se tratar de educação, devemos ter em mente um sujeito concreto, em cada criança particular, temos certas formas de individualização, e esse processo é evidente nas crianças cegas, surdas, deficientes mentais e na superdotação.

Essa questão coloca para a Pedagogia duas proposições. A primeira delas diz respeito ao estudo individual das particularidades de cada aluno, e em segundo, adaptar individualmente os procedimentos pedagógicos e as intercorrências do meio social em cada uma delas. Para este autor nivelar, todas as ações pedagógicas é o maior equívoco desta ciência.

Outra reflexão que este autor vem propor é que a Psicologia, ao compenetrar-se cada vez mais com a concretude dos objetivos individuais da educação, tende a ver este indivíduo como um sujeito abstrato, tomando as manifestações destes sujeitos como capacidades abstratas e, conseqüentemente, dando uma orientação psicotécnica.

Vigotski (2001) refere-se especificamente a esse assunto ao abordar o tratamento que a Psicologia tradicional dá ao talento intelectual, quando essa ciência, substitui o conceito de talento intelectual pelo conceito de aptidão⁹ escolar, e dá um tratamento psicotécnico, isto é, a criança é analisada do ponto de vista do que ela é capaz de fazer nas atividades escolares, o que ela resolve de tarefas colocadas diante dela. O processo que a criança utiliza para a resolução dos problemas não é relevante, o que importa para a Psicologia tradicional é o que a criança é capaz de solucionar em comparação aos seus pares.

Outra correção essencial consiste na substituição de conceito de talento geral e abstrato pelo conceito de aptidão especial e concreta. Essa correção se justifica com igual clareza tanto para uma criança deficiente quanto para um escritor genial. Todo talento é necessariamente um dom especial para alguma coisa. Tolstoi, por exemplo ocuparia um dos primeiros lugares caso se estudasse o seu Dom para escrever, e provavelmente ocuparia um lugar muito modesto, talvez até um dos últimos, caso se estudassem suas capacidades musicais, a sua aptidão para engenharia, o seu talento matemático. Tchékhev foi um médico bastante mediano e um grande artista.

⁹ O Programa de Capacitação de Recursos Humanos no Ensino Fundamental – Vol. I (p. 85-87), refere-se a esse conceito como: aptidão que se pode definir como conjunto das capacidades inatas para executar tarefas qualificadas em diversos campos culturais. Neste sentido, aptidão é uma característica inata, mas que se manifesta nas realizações e criações da vida concreta. Esses autores propõem ainda que essa definição de aptidão tem uma base substancial na constituição psicofísica da pessoa humana. Aptidão é condicionada geneticamente; seu desdobramento depende das condições do ambiente. A conceituação de aptidão amplia-se mais do ponto de vista da caracterização, considerando que o desempenho de todo indivíduo relaciona-se com suas determinações.

Também não são raros os casos em que semi-idiotas podem brilhar por uma memória fenomenal que causaria inveja aos gênios. (VIGOTSKI, 2001, p. 432).

A contribuição que este autor vem dar ao entendimento destes sujeitos reside, inicialmente, no fato de que toda ação é considerada em sua manifestação humana, em sujeitos concretos, que têm uma sustentação biológica, que é peculiar a cada indivíduo. E que o sujeito, no decorrer de sua existência ontogenética e filogenética vai se constituindo a partir das suas relações estabelecidas com outros homens e com a natureza, em um movimento dialético, que ao mesmo tempo se modifica e modifica o outro, surgindo desta relação algo novo, ainda não vivenciado.

Um segundo aspecto abordado por este autor é a relevância do ensino e da aprendizagem para esses sujeitos. Vigotski argumenta que o bom ensino se adianta ao desenvolvimento e que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Isto significa dizer que a Pedagogia tradicional trata desenvolvimento e aprendizagem como pressupostos independentes. O aprendizado é considerado externo ao desenvolvimento, utilizando os avanços do desenvolvimento para a sustentação do aprendizado, ao invés do desenvolvimento fornecer um impulso para o aprendizado.

Este autor afirma que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados na história de vida dos indivíduos, e que o aprendizado escolar produz algo de novo no desenvolvimento da criança. Para tanto, Vigotski centra a ação pedagógica sobre os níveis de desenvolvimento. Esta abordagem também vem elucidar que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, porém existem relações dinâmicas e complexas entre esses processos. Vigotski afirma que:

[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correlata organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. (1999, p. 112).

A leitura de Vigotski proporciona, ao pesquisador, mais do que uma busca de receitas para o entendimento do sujeito superdotado, deve-se buscar em sua teoria o método de análise utilizado por ele na compreensão dos fenômenos psicológicos, expressos nas manifestações singulares dos indivíduos, considerando que o psiquismo humano individual se constitui nas relações sociais mais amplas.

Alguns autores tomam o pensamento vigotskiano como pressuposto de que a constituição do sujeito se dá nas apropriações que ele estabelece no decorrer de sua existência, negando, ou desconsiderando, que esta apropriação se estabelece com uma sustentação

biológica, própria de cada sujeito, e que se dá na história da humanidade, na evolução da espécie.

Para tratar da inteligência e da superdotação nesta abordagem é necessário, primeiramente, entender o homem nas suas diferentes manifestações, e compreender que o processo de hominização se faz no decorrer da vida, pela apropriação da cultura que o indivíduo assume diante de uma imensidão de riquezas acumuladas ao longo de gerações. A inteligência humana manifesta-se nesta perspectiva como um processo dialético, no qual, a partir da sua ação, o homem interrelaciona-se com o meio social, e a síntese desta relação não é a simples soma dos dois elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente, elaborado no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Os princípios abordados pela perspectiva Histórico-Cultural sobre a psique humana, a mediação dos processos psíquicos, o papel da cultura e da educação e a função do ensino em relação ao desenvolvimento constituem-se, no ponto de partida para a compreensão da inteligência e suas determinações.

Assim, a abordagem Histórico-Cultural entende e traz à luz um sujeito concreto, pautado nas relações que estabelece com os objetos e com os homens, e que se constitui através de sua atividade. Ao romper com o determinismo biológico, Vigotski e seus colaboradores criaram a consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto, e traçaram uma linha divisória entre o homem e o animal, rompendo com a psicologia fisiológica que reduzia os comportamentos de ambos a reações instintivas e reflexas.

Não cabe aqui assinalar todos os desencontros entre as abordagens citadas, principalmente no que se refere às obras de Piaget e Vigotski. Acredita-se que tanto um como outro contribuíram significativamente para o entendimento do homem e que percorreram caminhos diferentes, e cada um, pautado nas suas proposições teóricas, avançaram o conhecimento. Contemporâneos, viveram momentos históricos diferentes, portanto, desenvolveram leituras fundamentalmente divergentes dos mesmos fenômenos.

Ao se adotar uma ou outra abordagem no que se refere à inteligência humana, se faz necessário primeiro (re)ver o posicionamento teórico de cada profissional envolvido com a questão. Uma teoria crítica é um instrumento de reflexão para a prática, não para tomá-la como verdade pronta e acabada, mas para constituir-se como uma visão de totalidade histórica e para a apreensão do homem como um ser social concreto.

CAPÍTULO III

A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pode ser então que voltar atrás seja uma maneira de seguir adiante...

(BERMAN, M. 1988)

O diálogo que se estabelece entre a teoria e a metodologia, em uma pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas e sociais, traduz as escolhas que o pesquisador na sua trajetória pessoal e profissional faz, enquanto objeto e sujeito desta trajetória. Este posicionamento confere um caráter pessoal à pesquisa. E desse caráter singular, emerge o problema a ser investigado neste estudo, que pode ser resumido na necessidade de se compreender como o Estado de Mato Grosso do Sul se organizou para propor programas de atendimento e de escolarização aos alunos com indicadores de superdotação na Rede Estadual de Educação.

Para se empreender a busca de respostas a esta questão, tendo como referencial metodológico a pesquisa qualitativa, foram buscadas no discurso produzido no âmbito do Estado, a partir dos documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação, as referências de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação.

Segundo Bogdan e Biklen, *apud* Lüdke (1986, p. 11-12), esses autores discutem o conceito de pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

1 - A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador e a situação que está sendo investigada [...].

2 - Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos [...].

3 - A preocupação com o processo é muito maior do que o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas [...].

4 - O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...].

5 - A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

A pesquisa qualitativa, segundo os autores citados acima, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto.

Outro caminho que orientou a escolha das técnicas utilizadas foi o referencial teórico adotado. A abordagem Histórico-Cultural, como caminho metodológico, permite uma correspondência desta com os objetivos e a sistemática da pesquisa acima apontada, pois possibilita perceber seus sujeitos e objetos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, ou seja, considerando as determinações culturais presentes.

E, ao se propor elucidar as questões implícitas nos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação, para o atendimento aos alunos com indicadores de superdotação, e tendo-se como sustentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural, está-se indicando a possibilidade de um a dimensão da relação do singular com a totalidade.

Pois o singular é sempre uma forma de realização do universal. Logo, o singular refere-se, também, à escala adotada pelo pesquisador para realizar a abordagem da realidade humana: uma cidade, uma região, um país, um continente, etc. O singular é a manifestação, no espaço convencionado, de como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica. Universal e singular nesta perspectiva, são indissociáveis. (ALVES, 2001, p. 145).

Com este pensamento, busca-se evidenciar a unidade cultural predominante entre as sociedades que vivem sob o modo de produção capitalista, e ele próprio como a expressão do universal, pois na singularidade dos fenômenos pode-se abstrair como as leis universais operam. Nesse sentido, pode-se afirmar que universal e singular são unidades indissociáveis.

Buscando essa relação, optou-se por procedimentos que pudessem apontar a existência de documentos oficiais que tratassem de programas e/ ou projetos de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul, na perspectiva de entender a realidade focada no âmbito do cenário universal.

Na busca de elementos que pudessem apontar a existência ou não de programas para atendimento desses sujeitos, o estudo exploratório permitiu, como técnica, a explicitação da realidade educativa do Estado de Mato Grosso do Sul, no que concerne a essa temática do aluno superdotado.

O estudo exploratório, designado por alguns autores como pesquisa quase científica ou não científica é, normalmente, o passo inicial no processo de pesquisa pela experiência e auxílio que traz na formulação de hipóteses significativas para posteriores pesquisas.

Os estudos exploratórios não elaboram hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar maiores informações sobre determinado assunto de estudo.

Tais estudos têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo e descobrir novas idéias.

A pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes das mesmas. (CERVO, 1983, p. 56).

Com este entendimento de estudo exploratório, partiu-se para a coleta de materiais que pudessem alicerçar no intento de desvelar as formas significativas de condução do processo de educação de alunos com indicadores de superdotação pelos órgãos competentes.

Foram levantadas, na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do sul, projetos e/ou programas de atendimento a estes alunos, nesta fase da pesquisa, podemos constatar a existência de dois projetos para o atendimento destes alunos.

Ao se iniciar esta busca pela Secretária de Estado, foram apresentado pelos técnicos daquela unidade (Coordenadoria de Políticas Especiais), dois programas de atendimento ao aluno com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul: o Projeto do Centro Integrado de Educação Especial e o da Escola Guaicurus.¹⁰

Um aspecto bastante revelador, e que ficou evidente, cabendo aqui apontar, é que muitos documentos a respeito do assunto, que são de ordem pública, encontram-se somente na memória dos técnicos à época na Secretária de Estado de Educação e também em seus arquivos pessoais mas não sob a forma de registro sistematizado, oficializado, que possam ser alcançados por qualquer cidadão.

Porém, e como já foi mencionado, este estudo pretende analisar os documentos oficiais referentes ao período compreendido entre os anos 1979 –2001. Este marco temporal parte da instalação oficial do Estado de Mato Grosso do sul até o ano de início desta pesquisa

De posse destes documentos/projetos, utilizou-se a técnica de Análise Documental, para elucidar as questões relativas ao atendimento desses sujeitos no Estado de Mato Grosso

¹⁰ Sabe-se, no entanto, da existência de um outro programa: O Projeto Alçando Vôo que, embora sem registro pelo órgão oficial, foi realizado e está documentado nos arquivos pessoais da autora desse trabalho, visto que a mesma atuava como técnica do Centro Regional de Assistência Médico Psíquicopedagógico e Social – CRAMPS, órgão vinculado, à época a Diretoria de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação/MS, e executor do referido projeto.

do Sul. Essa técnica foi adotada para investigação por considerá-la “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE, 1986, p. 38). O uso de documentos é uma fonte repleta de informações sobre a natureza do contexto que não pode ser ignorada.

Lüdke, (1986, p. 38), aponta que:

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

A Análise Documental apresenta uma série de vantagens; dentre elas, destaca-se o fato de que os documentos constituem uma fonte rica e estável, e que os mesmos podem ser consultados várias vezes e servir de base para diferentes estudos e abordagens, o que possibilita enriquecimento para o conhecimento.

Ainda de acordo com Lüdke (1986), a Análise Documental busca identificar informações factuais a partir de questões ou hipóteses de interesse; e esses documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

De posse desses documentos, foi procedida a análise propriamente dita, na qual recorreu-se, a Análise de Conteúdo, por se entender que essa técnica, segundo Krippendorff *apud* Lüdke, (1986) é “[...] uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para seu contexto”. Essa mesma autora refere-se ao pensamento deste autor como:

Explicitando melhor sua definição o autor afirma que a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens, diz ele, podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. Pode haver variações na forma de tratar essas unidades. Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuições e outros, ainda podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante. (LÜDKE, 1986, p. 41)

Essa autora ainda sugere que o processo de Análise de Conteúdo tem início com a decisão sobre as unidades de análises. Citando Holsti, Lüdke (1986, p. 42) aponta dois tipos de unidades de análise: unidade de registro e unidade de contexto. Na unidade de registro, o

pesquisador pode selecionar segmentos específicos de conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, um personagem ou um determinado item. Na unidade de contexto, explora-se o contexto em que uma unidade ocorre. Mas essa autora sugere ainda que o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa.

Neste estudo, a partir da definição das unidades de registro e unidades de contexto, optou-se por trabalhar com categorias de análises, por se entender que essas categorias poderiam explicitar a realidade em que esses projetos foram propostos, questionar, explicar e justificar essa realidade.

Para Gomes (1994), a palavra categoria se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Neste sentido, esse autor coloca que trabalhar com categorias significa agrupar elementos idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. E ainda que esse procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa, apontando que categoria e conceitos são diferentes. Numa pesquisa, a categoria de análise não existe apriori, ela “emerge” dos dados obtidos durante a pesquisa.

De acordo com Lüdke (1986), depois de organizar os dados em um processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador deve tornar a examinar esse material, para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes, sendo esse processo essencialmente indutivo e que vai culminar na construção de categorias.

Lüdke (1986, p. 41) aponta que:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categoria, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura.

Inicialmente, neste trabalho, e de acordo com o Guba e Lincoln *apud* Lüdke (1986), examinou-se detalhadamente o material a ser pesquisado; os três Projetos de Atendimento aos Alunos Superdotados no Estado de Mato Grosso do Sul, procurando encontrar os aspectos recorrentes, isto é, os aspectos que constavam nos três projetos e que também pudessem ser encontrados nos Programas de atendimento sugeridos pelo Ministério da Educação, bem como nas referências teóricas aqui adotadas.

De acordo com esse processo, foi elencado um primeiro número significativo de categorias, tendo sido encontradas, nesse momento da pesquisa, alguns dados que foram postos de lado, não excluídos, mas deixados em “repouso”, pois poderiam servir para elucidar algumas questões deste estudo em um momento posterior. Em seguida, foi feita uma avaliação do conjunto de categorias eleitas, baseado no que Guba e Lincoln *apud* Lüdke (1986, p. 43), sugere como critérios para a seleção de categorias de análises.

Os critérios são: homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade. Com isso eles querem dizer que, se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados. Além disso, as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras. É desejável também, de acordo com esses autores, que grande parte dos dados seja incluída em uma ou outra das categorias. E mais: o sistema deve ser passível de reprodução por outro juiz, isto é, deve ser validado por um segundo analista, que tomando o mesmo material, pode julgar se o sistema de classificação faz sentido em relação aos propósitos do estudo e se esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categorias.

Partindo das considerações desses autores, foram formuladas as categorias que em primeiro momento pudessem ser compatíveis com o processo adotado, isto é, o referencial teórico, e, em um segundo momento, pudessem ser analisadas, entendidas, aprofundadas as contradições, confrontadas e, à guisa de conclusão, seria possível pensar sobre as possibilidades de transformações da situação constatada, à luz da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Não se supera o idealismo filosófico com uma dose de “senso comum”, mas sim com outra teoria filosófica que, exatamente por seu caráter materialista, científico, eleva-se ainda mais do que o idealismo sobre a consciência comum.
(VÁZQUEZ. A. S., 1977)

O objetivo deste capítulo é analisar o conteúdo do discurso dos programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul, durante o período de 1979 a 2001. Trata-se do discurso produzido no âmbito do Estado a partir dos organismos responsáveis em propor as políticas de atuação da Educação Especial.

4.1 Os Documentos Analisados: os Programas de Atendimento aos Alunos Superdotados no Estado de Mato Grosso do Sul

Procede-se, a seguir, a uma relação dos documentos analisados. A ordem adotada refere-se à cronológica.

- Projeto de Atendimento ao Superdotado no Mato Grosso do Sul –1987- Projeto “Alçando Vôo” – 1990;
- Projeto de Implantação do Serviço de Atendimento ao Superdotado – 1996 - Operacionalização do Projeto de Ação na Área de Altas Habilidades – 1998;
- Projeto Experimental Para o Desenvolvimento Educacional do Portador de Altas Habilidades/Superdotado – 2001.

Estes documentos/projetos foram elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, através da sua Diretoria de Educação Especial (Projeto 1 e 2) e pela Coordenadoria de Políticas Específicas (Projeto 3), pois esta categoria de sujeitos, pela legislação vigente em todo o território nacional, é da competência desta modalidade de Educação, o que suscita também reflexões para análises.

Esses documentos, pautados na legitimidade das ações do órgão responsável pela implantação deste serviço no âmbito educacional, abrangem desde sua gênese até os dias atuais, a história da produção de materiais relativos à educação de sujeitos superdotados.

Pretende-se, com a análise destes documentos, elucidar esta trajetória, bem como a possibilidade de suscitar inquietações sobre como se encontram na atualidade as propostas para a escolarização destes alunos.

4.1.1 Projeto 1 – Projeto de Atendimento ao Superdotado no Mato Grosso do Sul – ano 1987

O primeiro projeto do Estado, intitulado “Projeto de Atendimento ao Superdotado no Mato Grosso do Sul”, visava “atender à proposta da Educação Especial do Estado de Mato Grosso do Sul, de implantar um serviço de atendimento à criança superdotada, favorecendo o desenvolvimento de seu potencial e despertando a comunidade para sua responsabilidade no processo educacional, a fim de estabelecer um compromisso social”.

Este projeto apresentava como justificativa de suas ações:

Proporcionar atendimento ao superdotado, que é definido segundo artigo 3o. da Portaria 69/86 do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) como: Educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado. (PROJETO DE ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO NO MATO GROSSO DO SUL/SE/DEE, 1987, p. 2).

Outro aspecto apontado como justificativa para a implantação deste projeto no Estado, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1o. e 2o. graus e que, em seu artigo 9º, diz: “os alunos que apresentam deficiências físicas e mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”.

Tratamento especial neste projeto é entendido como:

- o atendimento ao superdotado é objetivo da Educação Especial;

- critérios mundialmente aceitos consideram 3 (três) por cento da população como sendo superdotadas, tendo como base essa estimativa, verificamos que no Estado de Mato Grosso do Sul, com uma população de 1.611.106 habitantes, 48.333 (quarenta e oito mil, trezentos e trinta e três) são superdotados. Em Campo Grande, com uma população aproximada de 500.000 habitantes, 15.000 são superdotados[...].

- A Secretaria de Educação do Estado/Diretoria de Educação Especial/CRAMPS, conta hoje com uma equipe multidisciplinar em condições de formação técnica e compromissada para uma ação desta natureza;

-[...] o não desenvolvimento adequado do talento acarreta prejuízo não só para o indivíduo, como também para a sociedade.

Este projeto tinha como objetivo de suas ações, primeiramente, o atendimento aos alunos superdotados, que seriam desenvolvidos em uma escola da Rede Estadual de Ensino, em caráter experimental. Sua proposta de atuação envolvia a sensibilização e a mobilização da comunidade, a escola, e a família.

Inicialmente, essas ações previam um Projeto Piloto, que foi denominado Projeto “Alçando Vôo”, cujo objetivo era o de levantar subsídios teóricos e práticos para a implantação, identificação e atendimento ao superdotado. Inicialmente, escolheu-se uma escola da Rede Estadual de Ensino a partir dos seguintes critérios: uma escola de periferia, atender I e II Graus, ter aceitação por parte da direção, coordenação e professores para empreender esse projeto experimental. Esse trabalho se deu em três etapas. A primeira, tinha como objetivo “triar os grupos de alunos que participarão do programa”. A segunda etapa constava do trabalho com os grupos de alunos selecionados, e a terceira fase constava da avaliação e elaboração de relatórios.

Paralelamente às ações desenvolvidas na escola selecionada para esse projeto experimental, foi previsto o atendimento de crianças com indicadores de superdotação no Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógico e Social (CRAMPS)¹¹, que utilizava os seguintes critérios de elegibilidade para o diagnóstico:

-crianças de zero a seis anos encaminhadas pela comunidade;

-crianças de pré-escola à oitava série da Rede Estadual de Ensino, levando em consideração a queixa, devendo a mesma ser consistente e implicando em prejuízo ao bom desempenho da criança. (PROJETO DE ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO NO MATO GROSSO DO SUL, 1987).

Essas avaliações, segundo esse projeto, eram realizadas através de Escalas de Desenvolvimento para crianças de zero a quatro anos. E para as demais crianças encaminhadas para avaliação, o diagnóstico era por meio de testes pedagógicos e psicológicos

¹¹ Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógico e Social (CRAMPS), era um órgão da Secretaria de Estado de Educação/Diretoria de Educação Especial, que atendia as crianças da Rede Estadual, com queixas de: Distúrbio de Aprendizagem, Distúrbio de Conduta, Estimulação Precoce e deficiências da audio-comunicação. Esse centro teve suas ações desenvolvidas no Estado de Mato Grosso do Sul durante o período de 1982-1989.

“de acordo com a natureza da queixa”. (PROJETO DE ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO, 1987, p. 8).

Esse projeto foi inicialmente proposto no ano de 1987, paralisado ao término desse mesmo ano e reiniciado no ano de 1990, como foi apresentado na introdução deste trabalho.

4.1.2 Projeto 2 – Projeto de Implantação do Serviço de Atendimento ao Superdotado – 1996 - Operacionalização do Projeto de Ação na Área de Altas Habilidades - 1998

Com o objetivo de implantar um programa experimental de identificação, atendimento e acompanhamento aos alunos de elevado potencial e/ou talento específico, das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Município de Campo Grande, surgiu a segunda proposta para o atendimento dessa clientela no Estado de Mato Grosso do Sul.

Esse projeto fazia parte das ações do Centro Integrado de Educação Especial, órgão da Secretaria de Estado de Educação/Diretoria de Educação Especial, em que os técnicos desse Centro realizariam o processo de identificação desses alunos.

O conceito de superdotado, nesse projeto, é apontado pela Portaria 69, de 28 de agosto de 1986, da Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC que considera no seu artigo 3º. como superdotados:

Os educandos que apresentam notável e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado.

Considere-se como pressuposto para o atendimento desses alunos, a Educação como direito de todos e dever do Estado, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil. E que como “[...] direito do cidadão e dever do Estado, a Educação deverá desenvolver todas as potencialidades do indivíduo”. (PROJETO EXPERIMENTAL DE IMPLANTAÇÃO DO SERVIÇO DE ATENDIMENTO AO ALUNO SUPERDOTADO, 1996).

As ações, nesse projeto, inicialmente previam a organização de cursos de capacitação de professores para atender os alunos superdotados e posteriormente a implantação de

atendimento aos alunos superdotados, após processo de identificação desses alunos, através de salas de recursos¹².

Pretendia-se nesse projeto identificar alunos do Iº. Grau, das terceiras séries de doze escolas da Rede Estadual de Campo Grande (MS), “[...] dotados em algum campo de atividade humana, seja na ciência pura ou aplicada, nas artes, na filosofia, na política, em qualquer outra área”. (PROJETO EXPERIMENTAL DE IMPLANTAÇÃO DO SERVIÇO DE ATENDIMENTO AO ALUNO SUPERDOTADO, 1996).

A identificação desses alunos para fazerem parte do projeto deveria ser feita pelo Centro Integrado de Educação Especial que utilizaria como procedimentos: “Entrevista com pais, alunos e professores. Questionário preliminar de triagem. História de vida do aluno e pelos testes – WISC, CAT, HTP PHISTER, BENDER , RAVEN escala avançada e Anamnese completa”. (PROJETO EXPERIMENTAL DE IMPLANTAÇÃO DE ATENDIMENTO AO ALUNO SUPERDOTADO, 1996).

Esse Projeto selecionou como alternativa de atendimento a Sala de Recursos no Centro Integrado de Educação Especial, e segundo o mesmo, permitia um acompanhamento direto e freqüente dessas ações.

Essas atividades, propostas nesse projeto, foram executadas durante o período de abril de 1998 a dezembro do mesmo ano.

É importante aqui ressaltar que esse segundo projeto, bem como o primeiro, tiveram uma proposta inicial para implantação, e somente dois anos após a essa proposta inicial é que esses projetos foram operacionalizados.

4.1.3 Projeto 3 – Projeto Experimental para o Desenvolvimento Educacional do Portador de Altas Habilidades/Superdotado-2001

Considerou-se este projeto como:

A segunda etapa de um trabalho que teve na sua etapa inicial uma ação macro que foi a Capacitação na Área de Altas Habilidades, promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no ano de 2000, com a finalidade de

¹² Sala de Recurso: serviço de natureza pedagógica, conduzida por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados a necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode-se realizar individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001,p. 50)

investir na instrumentalização dos educadores envolvidos no processo de Educação para Todos. A denominação ação macro respalda-se, aqui, no apoio via recursos federais repassados pelo MEC para a realização daquele evento, em sua carga horária extensa e número expressivo de participantes representando diferentes instituições da Educação Especial. (PROJETO EXPERIMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PORTADOR DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADO, 2001).

Esse projeto na sua justificativa relata que está fundamentado na proposta de inclusão social do Governo Popular de Mato Grosso do Sul, a qual fundamentou o projeto político-educacional da Secretaria de Estado de Educação, desenvolvido através da Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação/Gestão de Educação Especial/SUPED/SED.

O conceito de Superdotado adotado nesse projeto, é amparado na Política de Educação Especial (1994), esta assim registrado:

O portador de altas habilidades (superdotado) classificado como alunado da educação especial, ou seja, aquele que apresenta notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e, capacidade psicomotora.

Adotou também como os outros projetos a justificativa das estatísticas, isto é, a população estudantil da Rede Estadual de Ensino, no Estado de Mato Grosso do Sul, que ultrapassava 300 mil educandos matriculados. E a literatura especializada afirma a incidência de três a cinco por cento da população como superdotado, portanto a Rede Estadual de Ensino deveria ter cerca de quinze mil educandos superdotados.

Assim, esse projeto amparou-se nos pressupostos legais e da literatura especializada para propor a implantação de programas de atendimento ao aluno superdotado.

Esse projeto experimental pretendia executar suas ações em quatro etapas. A primeira seria a capacitação de educadores de classe comum das escolas-pólos e dos educadores de projetos, ministrada pelos técnicos da Superintendência de Políticas de Educação, coordenadores pedagógicos das escolas-pólos e técnicos da Secretária Municipal de Educação. Este projeto previa a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande.

A segunda etapa seria realizada através da identificação dos alunos com superdotação, e este procedimento se daria através da indicação por parte dos educadores de classe comum, segundo uma lista de indicadores, entrevistas com a família, questionários com o educando. A terceira etapa previa, a partir da identificação, propor um Plano Individual de

acordo com as necessidades do educando envolvendo os recursos humanos do Projeto. As atividades individuais dos educandos seriam organizadas sob a forma de Classes-Laboratórios de interesses e/ou habilidades específicas, constituindo-se a quarta etapa do Projeto. A avaliação do Projeto, bem como as ampliações do número de escolas caracterizavam a quinta e sexta etapa do projeto respectivamente.

Com esses três projetos, o Estado de Mato Grosso do Sul propôs o atendimento aos alunos com indicadores de superdotação em sua história recente. E, portanto, foram eleitos como objeto de estudo nesta pesquisa.

Ancorados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, iniciam-se as análises confrontando os discursos contidos nos Documentos, a empiria e o arcabouço teórico. Nesta empreitada, busca-se entender que:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre teoria e atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 1977, p. 206-7).

A fim de se empreenderem tais análises, buscou-se a mediação dos pressupostos vigotiskianos, para a compreensão científica dos princípios que regem o desenvolvimento das capacidades humanas.

É no aporte teórico que o pesquisador encontra as possíveis repostas de suas perguntas, e neste caso, o porquê do silêncio da escola pública em relação aos atendimentos dos alunos superdotados. A teoria e a prática devem estar em permanente diálogo.

Ao se iniciar a procura das repostas para esta pergunta, faz-se necessário reportar-se aos documentos aqui analisados. Primeiramente, esses documentos (Projeto 1, 2 e 3)¹³, apontam como princípio que a educação é um direito de todos, e esta categoria de sujeitos deve ser contemplada.

Uma análise dessa escola pública revela que ela, através de sua estrutura e organização, de sua cultura, de seus rituais e práticas, atua como um mecanismo de exclusão de crianças e jovens do seu direito à escolarização. Inúmeros pesquisadores, (Saviani, 2000; Duarte, 2000, e outros), mostram que os processos de transmissão de conhecimento, de

¹³ Neste trabalho, o Projeto 1 refere-se ao do ano de 1987, executado em 1990; Projeto 2; desenvolvido no ano de 1998, e finalmente, Projeto 3, proposto no ano de 2001.

avaliação, as concepções de conhecimento, de aluno e de sociedade que perpassam as práticas escolares são fatores que influenciam diretamente no sucesso ou no fracasso, e conseqüentemente no acesso e na permanência destes alunos. No caso da escola pública, principalmente para as crianças de camadas populares, o insucesso tem sido mais freqüente do que o êxito.

A concepção de educação predominante na instituição escolar revela uma lógica linear, transmissiva e acumulativa. Essa lógica concebe o conhecimento como uma verdade pronta que deve ser assimilada e, posteriormente, utilizada pelo educando. Por outro lado, os alunos deverão adquirir, ao mesmo tempo, as mesmas habilidades e saberes, independentes de suas diferenças sociais, culturais e de sua aprendizagem. “As crianças conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira”. (MOYSÉS, 2001, p. 58).

Essa mesma escola é a que dita, como direito do cidadão, a proposta contida em todos os documentos do Governo Federal, e que as instâncias inferiores, Secretarias de Estado, se apóiam para propor suas políticas de atuação. Também, em um primeiro momento, vem assegurar as ações para o atendimento e escolarização de alunos com indicadores de superdotado, mas sendo o mesmo, um discurso que cai no vazio. O caráter excludente das escolas públicas brasileiras, demonstram que esse direito não é assegurado. O ideário liberal, que veio no bojo dos movimentos sociais, fez aparecer uma escola que se dizia acessível, independente de cor, credo e privilégios, a serviço de todos. Nesse sentido é que essa escola assumiu a função que lhe foi atribuída de “equalizadora de oportunidades”, pregando o refrão de uma “educação como direito de todos e dever do Estado”.

No próprio discurso dos documentos desta pesquisa, essa visão é reforçada, quando justifica a necessidade de ser criada no Estado essa modalidade de atendimento:

[...] Campo Grande, e o Estado de Mato Grosso do Sul não possuem essa modalidade de atendimento [...] é direito do cidadão e dever do Estado que a Educação desenvolva todas as potencialidades do indivíduo (PROJETO 1, 1987).

No Estado de Mato Grosso do Sul o atendimento às pessoas portadoras de altas habilidades não se efetivou, necessitando de programas que atendam a referida clientela [...] é direito do Estado que a educação desenvolva todas as potencialidades do indivíduo (PROJETO 2, 1996).

O projeto Experimental [...] com a finalidade de investir na instrumentalização dos educadores envolvidos no processo de Educação para Todos (PROJETO 3, 2001).

Esses projetos apontam também que suas ações estão amparadas na legalidade, isto é, estão previstas nas Leis que regem o Sistema Nacional de Ensino, e o interesse do Ministério da Educação em oferecer este atendimento. Fica evidente nesses documentos do Estado o interesse oficial de oferecer condições para que todos os alunos possam apropriar-se do conhecimento, que a escola pública poderá oferecer através desse programas uma escola de qualidade para seus alunos. Parece estar-se diante de duas escolas distintas. Uma dos documentos oficiais e outra, que se encontra no cotidiano da realidade brasileira.

4.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISES

A análise desses documentos, apoiada na literatura especializada e na abordagem adotada, permitiu apreender os aspectos do problema levantado inicialmente neste trabalho, ou seja, a necessidade de se compreender como o Estado de Mato Grosso do Sul se organizou para propor programas de atendimento e escolarização aos alunos com indicadores de superdotação na Rede Estadual de Educação.

Nesta pesquisa, recorreu-se inicialmente, após a leitura exaustiva dos documentos, à elaboração de um quadro de análise, com as categorias já elencadas. Essas categorias são construídas através de um processo que Guba e Lincoln *apud* Ludke (1986, p. 43), “chamam de convergente”. Isto envolve dizer que o aprofundamento se deu na leitura e releitura dos documentos, com o objetivo de aprofundar ou aumentar o conhecimento sobre os documentos, objetos de análises, e sobre a ligação entre os documentos e as categorias eleitas, tentando estabelecer relações e associações, para então combiná-las ou reorganizá-las.

Portanto, as categorias de análises eleitas neste trabalho surgiram de um esforço de entender como o discurso se materializa na produção de ações. E como, no caso específico desta pesquisa, o discurso dos documentos oficiais aliados à teoria provocaram o entendimento desta realidade. “A teoria acompanha todo o processo de pesquisa, sendo a real teia de fundo da pesquisa. A teoria aparece como viável na medida em que acompanha o diálogo constante com as formas em que aparecem as manifestações empíricas dos processos estudados”. (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 4).

As escolhas dessas categorias de análises, como foi anunciado no Capítulo III, nos procedimentos metodológicos, ocorreram através de critérios para a seleção dessas categorias. Acredita-se que as mesmas tenham um caráter de **homogeneidade interna**, isto é, quando se

trabalha com os conceitos, eles remetem aos mesmos conceitos nos três projetos. **Heterogeneidade externa**, que diz respeito s diferenças entre as categorias. **Inclusividade**, às cinco categorias aqui tratadas pretendem incluir uma grande variedade de dados sobre o objeto estudado, e **Coerência**, isto é, essas categorias passaram por um segundo analista, tendo-se chegado a um mesmo resultado passível de ser validado. E finalmente, pode-se assegurar que essas categorias explicitam os propósitos deste estudo.

- **Conceito de Superdotado** - esta categoria surgiu em todos os documentos analisados, bem como nas propostas do Ministério da Educação e no referencial teórico deste trabalho. O conceito de Superdotado busca o entendimento esse sujeito, o que se entende nos documentos oficiais por superdotado.
- **Conceito de Inteligência** - esta categoria fornece um entendimento sobre a inteligência, que na maioria das vezes é interpretada pelo quanto de superdotação que um indivíduo possui, e de que forma essa categoria está contida nos documentos oficiais.
- **Processo de Identificação de alunos Superdotados** – esta categoria buscou verificar como os documentos oficiais tratam a identificação desses alunos, e até que ponto a correlação entre as categorias, conceito de superdotação e conceito de inteligência, determina os processos de identificação.
- **Propostas Pedagógicas** - pretende-se com esta categoria analisar como essas propostas/projetos são encaminhados com a finalidade educativa, isto é, no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem.
- **Profissionais Envolvidos** – com esta categoria de análise, buscam a orientação desses projetos, na própria fala do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, e também as recomendações para os profissionais envolvidos com a Educação Especial, e na estrutura da equipe de atendimento.

**QUADRO DE ANÁLISE DOS PROJETOS PARA O ATENDIMENTO AO ALUNO SUPERDOTADO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

CATEGORIAS	PROJETO 1	PROJETO 2	PROJETO 3
CONCEITO DE SUPERDOTAÇÃO	Educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento especializado.	Pessoas com 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.	Aqueles que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e, capacidade psicomotora.
CONCEITO DE INTELIGÊNCIA	Inteligência como capacidade geral, medida através de técnicas psicométricas.	Inteligência como capacidade geral, medida por técnicas psicométricas	Inteligência como capacidade Geral
PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO/ INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças de 0 (zero) a 4 (quatro): será feito diagnóstico segundo escalas de desenvolvimento de Gesell e Denver. - Crianças de pré-escola à 8ª série: o diagnóstico será por meio de testes pedagógicos e psicológicos e indicadores (no Projeto Piloto): “indicação de pares”, rendimento escolar, indicação dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas com pais, alunos e professores. Questionário preliminar de triagem . História de vida do aluno e pelos testes – WISC, CAT, HTP, PHISTER, BENDER E RAVEN – escala avançada. Anamnese completo; - Alunos do Io. Grau, das 3ª séries de 12 (doze) escolas da Rede Estadual de Campo Grande (MS), dotados em algum campo de atividade humana, seja na ciência pura ou aplicada, nas artes, nas letras, na filosofia, na política, em qualquer outra área. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicação por parte dos educadores de classe comum das escolas-polos, baseada em observação direta e registro (Ficha de Observação), ambos segundo uma lista de indicadores que sinalizam o tipo de direção do potencial existente; - Entrevistas com a família; - Questionário com a família e com o próprio educando (auto-biografia); - Lista de indicadores contemplará as 5 áreas de capacidades e talentos, traduzidos sob forma de situações observáveis, reconhecidos pela legislação brasileira para fins de Educação Especial.

(Continuação)

CATEGORIAS	PROJETO 1	PROJETO 2	PROJETO 3
<p style="text-align: center;">PROPOSTA PEDAGÓGICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de Recursos Humanos; - Acompanhar e subsidiar o desenvolvimento das propostas de trabalho dos professores; - Programa de enriquecimento na própria sala de aula, com utilização de técnicas de trabalho diversificadas, realizadas pelo professor da turma, orientadas e subsidiadas pela equipe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitação de recursos humanos; - Acompanhamento do aluno no Ensino Regular, pelos técnicos do CIEE (Centro Integrado de Educação Especial) - Atendimento do aluno selecionado em Sala de Recursos no CIEE (Centro Integrado de Educação Especial). - Encaminhamento através da Sala de Recursos para entidades não-governamentais (por meio de convênios a serem celebrados); - É importante que o trabalho com portadores de altas habilidades oportunize, além da expressão de emoções e sensibilidades artísticas: o pensamento conceitual elaborado; produção de trabalhos diferentes do habitual, análise e discussão de natureza ética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar ações, recursos e outras variáveis presentes na escola regular, e na comunidade, colocando esse conjunto de fatores em ação integrada e consistente, destinada a assistir, através de enriquecimento global e diversificado, ao desenvolvimento educacional do educando portador de altas habilidades/superdotado; - Plano Individual de enriquecimento para educando identificado, efetivamente incorporado ao cotidiano desse pela via da escola, o qual permanece freqüentando a escola regularmente. As atividades distintas ocorrerão dentro e fora da escola, mediante recrutamento de voluntários, parcerias e convênios.
<p style="text-align: center;">PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicos da Secretaria de Estado de Educação (Psicólogos, Pedagogos, Assistente Social, Fisioterapeuta); - Docentes, direção, orientadores, supervisores e pessoal administrativo da Escola envolvida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicos do CIEE (Centro Integrado de Educação Especial) 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicos da Secretária de Estado de Educação e Secretaria Municipal de Educação; - Coordenadores pedagógicos das escolas-pólos; - Educadores de projetos, lotados nas escolas-polos, com formação em cursos de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, de Ciências Humanas e suas tecnologias, Cursos das áreas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias; - Educadores de classes comuns; - Educadores do Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos-CCDT e do Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE

4.2.1 Conceito de Superdotação

O mesmo conceito é adotado nos três Projetos. Conceito esse recomendado pelo Ministério de Educação para a implantação dos programas para o atendimento dos alunos com indicadores de superdotação.

Inicialmente, este conceito faz referência aos educandos que apresentam notável desempenho ou elevada potencialidade. Entende-se esse desempenho como as manifestações concretas de um sujeito. E estas manifestações são aqui apreendidas como as apropriações que o homem estabelece no decorrer de sua existência humana, como resultado da ação efetiva do sujeito em relação aos objetos e fenômenos do mundo que o rodeia.

Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. (VIGOTSKI, 1999, p. 80).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, as funções psicológicas superiores, que são manifestações puramente humanas, têm sustentação biológica, pois são produtos da atividade cerebral, mas o funcionamento destas funções está pautado nas relações sociais em que os homens estabelecem com o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico, e ainda que a relação homem/mundo não é uma relação direta. É uma relação mediada por sistemas simbólicos, construídos pelos próprios homens.

Na abordagem Vigotskiana, o organismo e o meio exercem influência um sobre o outro, modificando-se ambos nessa relação. Portanto, não é um sujeito passivo, ele cria ou transforma as condições para sua própria existência. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que internaliza esse meio, ele intervém nele, transformando-o e sendo transformado, numa relação dialética, em que ambos se modificam.

Portanto, ao se falar nas manifestações dos sujeitos superdotados, está-se falando no processo de constituição destas manifestações, que são construídas ao longo do caminho do desenvolvimento filogenético e ontogenético do homem.

Outro aspecto apontado por este conceito é a elevada potencialidade que estes sujeitos superdotados apresentam. Acredita-se que se constitui um equívoco do próprio conceito do termo. No dicionário Aurélio, discrimina-se como sendo o Potencial: 1 – Relativo à potência; 2- Virtual, possível; 3- Poder ou força potencial. Se é algo que é possível mas não

manifesto, como se poderá afirmar, que se tem ou não. Nisto reside o ponto central deste debate.

Moysés (2001), pesquisadora da área, faz sérias considerações sobre a utilização equivocada deste conceito e sobre as quais este trabalho está apoiado. Para a autora, a crença que alguns profissionais têm de atestar o potencial de uma pessoa em particular é um dos maiores equívocos cometidos. Como se poderia avaliar o potencial do sujeito em determinada área do conhecimento? Como seria a manifestação desse potencial?

Esta autora faz uma referência em suas análises, como modelo de entendimento, a algo facilmente mensurável no ser humano: a estatura. É possível avaliar o potencial de estatura de alguém?

A herança genética dessa pessoa, isto é, o máximo de altura que ela poderá atingir, se o ambiente em que vive, sua qualidade de vida, suas condições de saúde se realizarão caso lhe sejam propiciadas as devidas condições para que essa herança genética se expresse totalmente. Isto é, uma situação em que o ambiente pudesse ser, tão adequado que o genótipo (Herança genética) fosse igualado, em perfeição, pelo fenótipo (expressão da interação entre o genótipo e o ambiente).

Nesta análise, Moysés (2001) considera que o que representa a estatura de uma pessoa é o fenótipo, ou seja, a expressão de seu potencial: mas, como saber quantos milésimos de centímetros se perde, por exemplo, naquelas três semanas em que um sujeito teve varicela e não queria comer nada? Impossível saber. Assim, tem-se acesso apenas à expressão do potencial, jamais ao potencial, pois não se tem como falar que um sujeito tem um potencial para as artes, um potencial para psicomotricidade, um potencial para biologia, e assim por diante.

O que se quer salientar é que, quando se propõe que o sujeito superdotado apresenta elevada potencialidade na capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, surge a dificuldade para se proceder a identificação destas potencialidades, sendo duvidoso se afirmar que o sujeito tem um potencial para artes, para música, para dança, para biologia. “[...] O que se tem é a manifestação de um comportamento em alguma área do conhecimento humano.” (MOYSÉS, 2001, p. 53), não se podendo afirmar sobre o que é a máxima manifestação deste ou daquele sujeito. E o que está se colocando é que esta manifestação é construída histórica e socialmente.

Essas considerações permitem colocar a superdotação como um conceito, que ora privilegia as ações concretas do sujeito, como a capacidade de manifestar um comportamento

inteligente, e em outro momento, como uma capacidade abstrata, isto é, como um potencial para alguma atividade humana.

Portanto, o conceito de superdotado, nos documentos oficiais, recai para a inteligência como uma categoria específica de manifestação humana, que pode ser quantificada, manifestando-se no desempenho acadêmico e em outras áreas do conhecimento, como artes, pensamento criador, capacidade de liderança, capacidade psicomotora, e contemplando, assim, a própria definição adotada nesses documentos.

4.2.2 Concepção de inteligência

No capítulo II deste trabalho, foram apontadas as contribuições das diferentes abordagens para o entendimento desta categoria de análise, tendo sido feita a opção teórico-metodológica pela Psicologia Histórico-Cultural. Também foi trazida, à luz deste referencial, a concepção de inteligência contida nos documentos oficiais, produzidos pelo Estado de Mato Grosso do Sul para o atendimento desses sujeitos.

O corpo teórico dos Projetos 1 e 2 não se refere explicitamente às concepções de inteligência. São encontradas referências a esta categoria, quando os processos de diagnósticos apontam os testes de Inteligência (psicológicos) como procedimentos a serem utilizados. O projeto 1 se refere, no procedimento metodológico, à aplicação do Raven, que é um teste de Inteligência Geral, o mesmo instrumento adotado no Projeto 2.

O projeto 3 (2001, p. 35) explicita a inteligência como capacidade geral e em seu processo de identificação, adota como forma de situações observáveis “Inteligência e Capacidade Geral (em duas formas de expressão: vivacidade mental e auto motivação e auto confiança)”.

Esses discursos revelam-se impregnados por uma concepção determinista de inteligência. Essas colocações remetem à inteligência como algo abstrato, “uma capacidade geral”, e a inteligência abstrata, é meta de inúmeros pesquisadores, quando se propõem avaliá-la segundo padrões psicométricos.

A Psicologia Sócio-Histórica vem contrapor-se a estes determinismos: Vigotski teceu críticas à noção de que as Funções Psicológicas Superiores poderiam ser atingidas através dos princípios da Psicologia animal. Para esse autor, as Funções Psicológicas Superiores têm uma sustentação biológica, pois são produtos da atividade cerebral, e o funcionamento destas

funções está pautado nas relações sociais que os homens estabelecem com o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico, e que as relações homem/mundo é mediada pela atividade e pelos sistemas simbólicos.

Não estamos interessados na descrição da experiência imediata eliciada, por exemplo por um lampejo luminoso, tal como ela nos é revelada pela análise introspectiva; ao invés disso, procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas. Assim, para nós, a análise psicológica rejeita descrições nominais, procurando, ao invés disso, determinar as relações dinâmico-causais. (VIGOTSKI, 1999, p. 84).

Alguns autores que defendem a determinação genética da inteligência parecem desconsiderar o fato de que o pensamento está intrinsecamente vinculado à ação e, assim como o conhecimento científico, suas possibilidades de avanço estão definidas e limitadas, para a maioria dos homens, pelas necessidades e possibilidades concretamente colocadas a cada momento histórico.

A inteligência manifesta-se nesta perspectiva como um processo dialético, no qual a ação do homem se interrelaciona com o meio social, e a síntese desta relação não é a simples soma dos dois elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente, elaborado no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

4.2.3 Processos de Identificação

Procurou-se identificar nos documentos oficiais desta pesquisa como se procederam os processos de identificação dos alunos com superdotação. É importante voltar a ressaltar que o Projeto 1 e o Projeto 2 atenderam alunos com indicadores de superdotação, e que o Projeto 3 apenas propôs o atendimento, porém não realizando.

O Projeto 1, em sua proposta inicial (1987), pretendia avaliar crianças de zero a seis anos, tendo como critério de avaliação as escalas de desenvolvimento infantil Gesel e Denver, o que demonstra estar amparado em uma concepção desenvolvimentalista, maturacional, que são os objetivos destas escalas. Aqui se faz necessário relatar que os modelos educacionais, à época deste projeto, eram pautados no modelo piagetiano de Educação. Isto é, as Funções Psicológicas Superiores do homem estariam de acordo com as estruturas biológicas e maturacionais.

Piaget construiu sua teoria a partir de um modelo biológico. O desenvolvimento psíquico começa com o nascimento e termina com a idade adulta, isto é, com o amadurecimento do sistema nervoso.

Não deve deixar de considerar este aspecto, ou seja, o fato de se estar trabalhando com documentos datados, e que os mesmos, por uma concepção metodológica nos remetem aos determinantes produzidos em cada momento histórico.

Outro aspecto bastante revelador nesta categoria de análise, presente nos projetos 1 e 2, é a utilização de testes psicológicos no processo de identificação destes alunos. São utilizados tanto testes que pretendem avaliar a inteligência, como testes de personalidade. Esses procedimentos mostram mais uma vez o determinismo genético presente nas concepções de inteligência e superdotação, adotadas nos programas educacionais das escolas públicas sul-mato-grossenses. A proposição de se medir a inteligência ou outra função psicológica, através de testes psicológicos, implica em abordar estas funções como estáticas. Está implícito que a capacidade intelectual de uma pessoa será sempre a mesma, por toda sua vida.

Patto (1985, p. 98) afirma que o QI²³ constitui a medida de aptidões humanas de maior sucesso em toda a história da Psicologia. “É tal sucesso não é casual: quantificação quase mágica, realizava o sonho da sociedade industrial capitalista de poder basear-se num critério, numérico, objetivo, para classificar seus membros”.

Esse relato evidencia e confirma que a tendência da Educação Especial para constituir seu universo de atuação é avaliativa e que não somente os sujeitos com indicadores de superdotação são passíveis de avaliação nesta modalidade de educação. A Educação Especial teve como modelo de atuação, um modelo médico, calcado nas concepções sobre as diferenças individuais. E, mais uma vez, é colocado neste trabalho que esta concepção está fundamentada, não na desejável pluralidade entre os homens, mas em um conceito que caracteriza a diferença como estigma.

Devemos do mesmo modo ter em conta todos estes elementos para resolver a questão dos métodos de estudo do desenvolvimento intelectual da criança. Os testes de inteligência apenas nos fazem verificar que a criança resolve certos problemas e outros não, mas nada revela sobre as particularidades dos processos psíquicos. (LEONTIEV, 1978, p. 330).

²³ QI- Quociente Intelectual, conceito proposto por Terman em 1916, em que permite através do uso dos testes psicológicos determinar a idade mental dos sujeitos. Este assunto é tratado com maior amplitude, nesta pesquisa no capítulo II, Revisitando Conceitos..

Por outro lado, o projeto 3 vem contrapor a utilização dos testes psicológicos, indicando que procede sua identificação:

[...] através da indicação por parte dos educadores, segundo uma lista de indicadores que sinalizam o tipo de direção do potencial existente. E que está lista de indicadores contemplará as cinco áreas de capacidades e talentos, reconhecidas pela legislação brasileira para fins de Educação Especial. (PROJETO EXPERIMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PORTADOR DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADO, 2001, p. 35).

Recorreu-se ao referencial teórico apontado no Projeto 3, aqui reproduzido de modo resumido, para melhor elucidar estas análises. Este material, “Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial : área de superdotação”, foi produzido pelo Ministério da Educação, conforme citado na bibliografia do Projeto 3. Na página 216, que trata da identificação é encontrada uma listagem que deve ser considerada pelo professor:

- que tem melhor vocabulário;
- mais criativo e original;
- de maior liderança;
- de melhor pensamento crítico;
- que perturba mais;
- mais motivado para aprender e participar;
- mais querido pelos colegas;
- mais adiantado nos estudos acadêmicos;

Não é objetivo deste trabalho analisar este documento, porém reporta-se a ele apenas para se elucidar o material de referência utilizado como aporte teórico no Projeto 3. Portanto, o material na íntegra, não será reproduzido, sendo dado enfoque apenas ao professor. Isto é, baseado nesta listagem, o professor estará fazendo seus encaminhamentos, o que se constitui indicador das concepções norteadoras deste projeto.

Pode-se apontar que essas indicações parecem uma lista utilizada por qualquer professor em qualquer situação, com qualquer aluno, o que remete a um sujeito universal, epistêmico. Este sujeito é encontrado em Piaget, que teoriza sobre o sujeito ideal, comparado a uma listagem.

Este projeto muda o foco, mas não muda a concepção epistemológica. Continua a falar do mesmo sujeito. Um sujeito regido pelas determinações biológicas. O que se contrapõe mais uma vez ao sujeito da escola vigotskiana, e que é o referencial das análises registradas neste trabalho.

O sujeito encontrado na Psicologia Histórico-Cultural é um sujeito individualizado, e que traz em sua história, a história dos homens que o antecederam. Portanto, ele se constitui historicamente. O homem não nasce homem, ele se torna homem, nos processos de apropriação de sua cultura e da cultura que o antecedeu. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (Intrapsicológica)”. (VIGOTSKI, 1999, p. 74).

Outra questão apontada nos documentos e nos discursos dos sujeitos desta pesquisa, com relação aos processos de identificação de alunos superdotados, é a utilização de procedimentos psicológicos e pedagógicos concomitantemente, fazendo referência à Psicopedagogia. Esta disciplina, dependendo da orientação, tem o interesse nas investigações psicodiagnósticas individualizadas, desconsiderando os aspectos da totalidade destes sujeitos.

A relação da Psicologia e da Educação refletiu no desenvolvimento da Psicologia da Educação, com uma tendência clínica, biologizante, pautada em princípios evolucionistas, de mensuração do saber.

4.2.4 Proposta Pedagógica

Como já foi citado anteriormente nessas análises, a Educação Especial, em sua trajetória, teve a preocupação voltada para a identificação de seus alunos, pautado no modelo clínico, pois até o presente momento, os documentos oficiais tratam os alunos desta modalidade de educação como “clientela”. Este modelo médico, biologizante, conduziu o trato deste sujeito com hipóteses de trabalho voltadas para a reabilitação, portanto, fugindo dos aspectos que são inerentes à escola, isto é o ensino propriamente dito.

Nesta trajetória, a Educação Especial relegou sua função de atuação educativa. Isto fica bastante evidente nos discursos contidos nos Projetos. O Projeto 1 e 2 fazem o seu atendimento em um Centro especializado, desvinculado da escola. Portanto, retira o aluno e sua família do cotidiano da escola, do lugar que a Educação deve efetivar suas ações.

Nota-se que não se refere a um posicionamento educativo, voltado para os processos de ensino e aprendizagem constituído dentro do espaço escolar. Esses alunos, assim que são identificados, são encaminhados para os serviços da comunidade, para que essa dê conta de

resolver as suas questões. E a aprendizagem desses alunos como é encaminhada? Nos documentos e nos discursos esse tema não é encontrado.

No projeto 3, esse tema é tratado como:

Plano Individual de enriquecimento para cada educando identificado, efetivamente incorporado no cotidiano desse pela via da escola, o qual permanece frequentando a escola regularmente, em contato direto e convivência cotidiana com seu pares etários, **e recebendo no período oposto**, orientação e acompanhamento em atividades extras que proporcionam experiências e vivências. (PROJETO EXPERIMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PORTADOR DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADO, 2001, p. 36).

O que sugere, mais uma vez, que os alunos que compõem o universo da Educação Especial são entendidos como alunos que necessitam do aporte de outras áreas do conhecimento para atingirem seu processo de aprendizagem.

Entende-se que a educação deve oferecer condições para que seus alunos se desenvolvam. E que este princípio está pautado na aprendizagem. Como diz Vigotski, “[...] o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 117) E, os discursos contidos nos projetos apontam que para a aprendizagem ocorrer o aluno deve estar pronto, em condições de recebê-la. Como se o aluno e a aprendizagem fossem processos estanques, diferenciados. A aprendizagem só pode ocorrer naqueles alunos em que o desenvolvimento mental já ocorreu, e isto é contrário ao entendimento da Psicologia Histórico-Cultural.

Para Vigotski, (1999) o desenvolvimento mental só pode ser pesquisado se forem revelados os dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O real compreende as funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de determinados ciclos já completados. O potencial, definido pelos problemas que a criança consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes. Conforme já explicitado no capítulo II, existe uma Zona de Desenvolvimento Proximal que se refere à distância entre aquilo que a criança consegue resolver sozinha e aquilo que ele precisa de auxílio para poder realizar. Neste sentido, a capacidade de duas crianças que aparentam ter o mesmo nível de desenvolvimento real pode variar significativamente, quando se considera os aspectos do desenvolvimento que ainda estão por se completarem. Vigotski entende que as diferenças quanto à capacidade de desenvolvimento potencial das crianças devem-se, em grande parte, às diferenças qualitativas no ambiente social em que vivem.

Esta perspectiva põe em questão as teorias sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem, que defendem o princípio da orientação pedagógica, pautado

no diagnóstico do desenvolvimento, e que são as orientações pedagógicas dos três projetos executados pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Esta postura pedagógica traz implícita que o ensino deve prosseguir com base no desenvolvimento já produzido. Contraindo-se a esta visão (com características piagetianas), Vigotski acredita que a aprendizagem cria a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, ela ativa processos de desenvolvimento que se tornam funcionais na medida em que a criança interage com pessoas em seu ambiente, internalizando valores, significados, regras, enfim, o conhecimento disponível, produzido historicamente.

4.2.5 Profissionais envolvidos

Os três projetos analisados apontam para a questão da “formação de recursos humanos” e “capacitação de recursos humanos”. O projeto 3 (2001, p. 4). aponta na sua apresentação que realizou em sua etapa inicial uma ação macro que foi: “A Capacitação na área de altas habilidades, promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no ano de 2000, com a finalidade de investir na instrumentalização dos educadores envolvidos no processo de Educação para Todos”. Coordenadores Pedagógicos das escolas-pólos, educadores de projetos com formação em cursos de Ciências da Natureza, Matemática, de Ciências Humanas e suas tecnologias, cursos da área de linguagem, Códigos e suas linguagens. Evidencia-se, neste projeto, em particular, ênfase nas disciplinas escolares.

Os projetos, (1, 2), fazem referências aos profissionais envolvidos, que são os Técnicos da Secretaria de Estado Educação/CRAMPS, e os Técnicos do Centro Integrado de Educação Especial (Psicólogos, Pedagogos, Assistente Social e Fisioterapeuta).

Mais uma vez, evidencia-se nesse processo a correspondência entre Educação Especial e atendimento especializado. A trajetória da Educação Especial propôs historicamente a condução de seus trabalhos voltados para profissionais especializados, e em sua grande maioria profissionais com formação clínica e na área da saúde. Não se pretende afirmar, aqui, que esses sujeitos não precisem deste atendimento, o que se quer colocar é que o objetivo da Educação são os processos de ensino e aprendizagem. E que os atendimentos que requeiram tratamento devem ser atribuição da saúde, e que a grande maioria dos

profissionais que atendem a Educação Especial pertencem a essa área do conhecimento, reafirmando-se, assim, a postura medicalizante da Educação Especial.²⁴

Notadamente, todas as categorias de análises deste estudo recaem sobre o mesmo discurso: como este sujeito é visto e como são encaminhados seus processos de aprendizagem, pois acredita-se que a função da escola é a de ensinar, de transmitir o conhecimento acumulado pela espécie humana e possibilitar a produção de novos conhecimentos.

Sabe-se que a especialização do saber adentrou os espaços escolares, e foi onde a Educação Especial encontrou maior ressonância. E a escola pública não ficou a parte deste movimento; na atualidade, as escolas pedem o maior número possível de profissionais das mais diferentes áreas para atuar em seu espaço. Mas nem sempre essa mesma escola e seus dirigentes consideram, de modo adequado, a verdadeira função da escola, esquecendo-se que as crianças, ao adentrarem em seus espaços querem aprender e que esta atividade é desenvolvida pelo professor. Assim repensar a escola e a atuação dos profissionais envolvidos na educação constitui objetivo do pesquisador em educação.

Portanto, essa categoria de análise neste estudo, sobre os profissionais envolvidos nos Programas de Atendimento e escolarização dos alunos com indicadores de Superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul, sugere reflexões quanto à prática da Educação Especial, não somente com essa categoria de alunos, os superdotados, mas com todos aqueles que na atualidade são considerados alunos com necessidades educativas especiais.

²⁴ Reafirma-se nesse trabalho, a posição da Educação Especial como condutora das ações aos alunos com necessidades educativas especiais, as quais incluem os alunos superdotados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Dorme, que a vida é nada!
Dorme que tudo é vão!
Se alguém achou a estrada,
Achou-a em confusão,
Com a alma enganada.*
(FERNANDO PESSOA, 1981, p. 233)

O estudo aqui realizado procurou compreender o discurso oficial do Estado de Mato Grosso do Sul para a educação dos alunos da Rede Estadual de Ensino, com indicadores de superdotação, por meio da análise dos documentos produzidos pelo Estado para o atendimento a essa população.

Com esse objetivo, foi realizado um estudo investigativo que, inicialmente buscou por meio da literatura especializada, a possibilidade de compreensão dos aspectos relacionados a superdotação.

O primeiro capítulo dessa dissertação teve o propósito de investigar a construção histórica da educação dos sujeitos superdotados. Essa análise evidenciou que a humanidade historicamente, buscou compreender os indivíduos que manifestavam uma produção superior em alguma área do conhecimento humano, e ainda o fato de que na atualidade, grande parte dos países vem apresentando propostas para a escolarização desses alunos.

No Brasil, pesquisadores da área (Alencar 1986, Santos 1988, Mettrau 2000, Delou 2001) apontam que a educação dos alunos superdotados se caracteriza pelo contraditório contraste entre a continuidade e a descontinuidade de iniciativas governamentais para o atendimento desses alunos, e que Mato Grosso do Sul não escapa dessa manifestação da totalidade da sociedade do nosso tempo.

Outro aspecto apontado nesse primeiro capítulo são os programas de atendimento propostos pelo Ministério da Educação para a escolarização desses sujeitos. No decorrer desse estudo, ficou evidente que os programas de educação para alunos superdotados na esfera pública, em âmbito nacional, são propostos pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Portanto, os programas de atendimento para os alunos superdotados são propostos pelo Ministério da Educação em suas publicações e recomendações e estão assegurados pela Lei máxima que rege os sistemas de ensino na esfera federal, estadual e municipal.

Pode-se concluir que as propostas do Ministério da Educação para o atendimento dos alunos superdotados baseiam-se em propostas de uma “Educação para Todos”. O que se sabe

é que esta proposição só encontra ressonância no plano ideal. Nos espaços escolares, essa premissa, na maioria das escolas, não é encontrada. A universalização da escola pública, isto é a necessidade da educação instaurar o conhecimento entre todos, indistintamente, não reflete o quadro das escolas brasileiras.

Sabe-se que os atuais índices de evasão e repetência compõem o panorama da escola pública brasileira. Também que, em recente pesquisa, *Literacy Skills for the World of Tomorrow* (Alfabetização para o Mundo de Amanhã), produzida pela UNESCO e pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), apontou-se de uma lista de quarenta e um países, o Brasil como o trigésimo sétimo país em conhecimentos na área de Leitura e trigésimo nono na área de Matemática e em Ciências, na faixa etária de quinze anos. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003).

Esses dados demonstram que, apesar do discurso de uma educação para todos, esse objetivo não está sendo concretizado.

Outro aspecto bastante controverso, no trato desse tema, são os conceitos de Inteligência e Superdotação, abordados na sociedade contemporânea, que foram tratados no segundo capítulo deste estudo. Procurou-se demonstrar que esses conceitos na literatura especializada não constituem consenso, pelo contrário, diferentes vertentes teóricas apontam cada uma, calcada em suas concepções de ciência, um conceito que venha a preencher suas hipóteses de estudo.

Procurou-se demonstrar as várias concepções de Inteligência tratada na literatura e que permeiam os meios educacionais. A Teoria Psicométrica que pretende quantificar a Inteligência; a Abordagem Piagetiana, que demonstra que a inteligência é a adaptação do organismo ao meio; a Teoria das Inteligências Múltiplas, que, segundo seu autor H. Gardner, enfatiza a Inteligência como um número desconhecido de capacidades humanas, e por ele identificado, até o momento, como sendo sete inteligências. E finalizando, a proposta teórica de Vigotski, que, em sua breve vida, não propôs um conceito final de Inteligência, mas sua obra sugere que a Inteligência tem uma sustentação biológica, e tem origem nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens. Vigotski (1998, p. 11), em seus estudos sobre a genialidade, aproxima-se do tema, apontando que: “Os talentos aparecem sempre e em todas as partes, aonde e quando existem condições sociais que favoreçam seu desenvolvimento”.

Uma recente publicação (1996) da Associação Americana de Psicologia, sobre a Inteligência, que envolveu vários pesquisadores da área, coordenado por Ulric Neisser, professor de Psicologia na Emory University e membro desta Associação, remeteu à conclusão de que há muitos modos de ser inteligente e também muitos conceitos de

Inteligência. E também de que a aproximação mais influente neste século e que produziu um corpo significativo de conhecimento foi a abordagem da Inteligência baseada nos testes psicométricos. O que pode vir a confirmar o estudo por nós relatado neste segundo capítulo, de que os conceitos de Inteligência, e suas várias manifestações, ainda não são conclusivos. Isto remete à necessidade urgente de mais pesquisas na área.

Esses dois grandes temas compuseram o pano de fundo deste estudo, e deram sustentação teórica às análises dos documentos, empreendidas nesta dissertação.

A análise dos documentos, primeiramente, aponta que o objeto de estudo deste trabalho foi produzido em momentos históricos de mudanças de governo. Isto é, os três projetos analisados foram propostos por governos que estavam iniciando suas gestões. E foram finalizados, ou interrompidos, por outra gestão que se iniciava naquele momento.

Neste estudo, entende-se que todos esses programas, produzidos pelo Estado de Mato Grosso do Sul para o atendimento ao aluno superdotado, não tiveram continuidade em suas ações, sugerindo-se, assim, o caráter de descontinuidade das obras públicas no Estado brasileiro e o fato de que Mato Grosso do Sul, muito bem representa as manifestações da totalidade dessa sociedade.

Outro aspecto analisado no conjunto dos três projetos é a sua evolução, e esta análise é explicada pela sua construção histórica, sendo, portanto, datados, representando o conhecimento produzido em cada momento histórico.

O Projeto de Atendimento ao Superdotado no Mato Grosso do Sul – 1987 - evidencia o tratamento ao sujeito superdotado com um método avaliativo de suas capacidades. Busca-se a identificação dos alunos superdotados com critérios psicométricos, pautados na avaliação da Inteligência, corrente psicológica muito presente naquele momento histórico.

O segundo projeto, (1996), propõe o atendimento a esses alunos no Centro Integrado de Educação Especial, o que também demonstra uma construção histórica. Naquele momento, a Educação Especial propunha o atendimento aos seus alunos em centros específicos para esses atendimentos, e tal conceito, que na atualidade, sofreu modificação com a proposta da Educação Inclusiva.

E o terceiro programa, (2001), que demonstrou ser produto de uma construção coletiva e de um governo popular, fundamentado na proposta de inclusão social desse mesmo governo, mostrou em suas abordagens um avanço maior em relação aos dois anteriores; avanço na identificação e no atendimento dos alunos superdotados. Não conseguiu, porém, sair do papel, e suas ações não foram sequer iniciadas. Com a mudança de Secretário de Educação, esse projeto foi interrompido. O sucessor na pasta da Secretaria de Estado de

Educação, do mesmo governo popular, com a proposta de inclusão social, não deu continuidade às ações iniciadas pelo seu antecessor.

Essas conclusões do conjunto dos programas podem ser evidenciadas pelas ordens cronológicas dos referidos projetos.

Outras implicações que essas discontinuidades dos projetos sugerem nas análises, dizem respeito àquilo que aponta Delou (2001, p. 158), em sua tese de doutoramento, ou seja, que essa discontinuidade dos serviços para o atendimento ao aluno superdotado e a falta de posicionamento em relação aos programas atuais permitem “considerar que a não oferta se dá mais em função da burocratização dos serviços educacionais e escolares do que como decorrência de posicionamentos teóricos críticos em relação ao assunto ou à área”.

No discurso oficial desses documentos, pode-se apreender as especificidades e as congruências de cada um no trato das categorias de análises deste estudo. O conceito de superdotação adotado nos três projetos é o mesmo:

[...] educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento especializado. (PROJETO 1, PROJETO 2, PROJETO 3).

Alencar (1986), pesquisadora com trabalhos relevantes na área da superdotação, aponta como a grande vantagem desse conceito a sua abrangência; pois considera seis áreas de superdotação. Porém, esse mesmo conceito desconsidera fatores motivacionais. Outro aspecto abordado por esse conceito e que sugere algumas reflexões, diz respeito ao atendimento especializado. Nas análises aqui apresentadas, não somente na questão da conceituação, bem como nos procedimentos de identificação, instrumentos, e profissionais envolvidos, a especialidade no atendimento a esses alunos é enfocada. Não é intenção afirmar que esses atendimentos especializados não sejam importantes. O que se quer deixar claro neste trabalho é a ação da escola na condução do ensino e da aprendizagem desses alunos com indicadores de superdotação.

O discurso oficial nos três projetos recai na possibilidade de oferecer condições para que o talento se desenvolva. No entendimento deste estudo, e na concepção teórica adotada, essa possibilidade só encontrará efetivação por meio de propostas pedagógicas, pois entende-se que essas ações educativas a serem oferecidas a esses alunos, no âmbito da escolarização, referendadas em projetos ou programas, encontram suas ações naquilo que aponta Saviani (2000 a, p. 19), como função da escola:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar.

Esse autor coloca a especificidade do trabalho educativo como a verdadeira função da escola. As atividades extracurriculares só têm sentidos na medida em que enriquecem as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola. Saviani, cujo pensamento foi adotado para referendar, a condução da educação dos alunos superdotados, entende o saber escolar como o saber dosado e seqüenciado para efeito de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado.

Entende-se neste trabalho que recuperar a função da escola é fator decisivo para todo e qualquer programa a ser efetivado dentro dos espaços escolares.

Não se propõe neste estudo a justificativa para o atendimento aos alunos superdotados; busca-se sim neste trabalho, a orientação que deve ser pedagógica necessária aos alunos superdotados, e o diálogo com as outras instâncias da sociedade para a efetivação de programas de atendimento a esses alunos.

Essas considerações finais impõem articular a educação dos sujeitos superdotados com os demais processos de desenvolvimento, enfrentando, explicitamente, os processos discriminatórios, as formas de seletividade, as estratégias de competitividades fundadas no desempenho individual e a crescente desobrigação do Estado na implementação de políticas educativas.

Conclui-se, então que, e de acordo com Vigotski (1998), apontado na introdução deste estudo, “[...] se a hereditariedade torna possível a genialidade, somente o ambiente social realiza essa possibilidade.[...]”. Somente a escola, como instituição social, responsável pelo acesso ao saber, pode, através de políticas consistentes, organizar práticas pedagógicas que considerem os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização do conhecimento e a contínua vinculação entre escola e sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANACHE, A. **A Diagnóstico ou Inquisição?** Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. 1997. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BISSERET, N. A. A Ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.). **Educação e Hegemonia de classes: as funções ideológicas da escola**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN**, nº 9394, de 24 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Ação Social. CORDE, **Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1992.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/Secretaria de Educação Especial- MEC. Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos: 1993-2003**. Brasília, 1993.

_____. **Procedimentos de Elaboração ao Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Secretária de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental- Superdotação e Talento.** Volume I e II. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da superdotação.** CENESP. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia Científica. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983,

COLLARES, C. A. L., **Preconceito no Cotidiano Escolar:** ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990. Perú: UNESCO, 2001.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados:** Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da Rede Pública de Ensino. 2001. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. São Paulo: Ed. Associados, 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO. Brasil é o penúltimo de 41 países no desempenho escolar. Disponível em: www.folha.uol.com.br/folha/educação Acesso em: 01 jul. 2003. 16:08.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

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

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 1994.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GONZÁLES REY, F. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. Trabalho encomendado; GT Psicologia da Educação. Caxambu: ANPED, 2001.

GOLEMAM, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Ed. Livros Horizonte Ltda, 1978.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, K. **O Capital**. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

METTRAU, M. B. (Org.). **Inteligência: patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 2000.

MITJÁNS, A. M. **Criatividade Personalidade e educação**. Tradução Mayra Pinto. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização Invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas: SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

NEISSER, U. **Inteligence: Knowns and unknowns**. American Psychologist. Washington: vol. 51, nº 2, p. 77-101, 1996.

NOVAES, M. H. Superdotados: desafio constante para a Educação e a Sociedade. In: SANTOS. O. B. **Superdotados: Quem são? Onde estão?** São Paulo: Pioneira, 1988.

NUNES, L. R. O. **Questões atuais em Educação Especial: pesquisa em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

PFROMM, N. S. **O superdotado e a família**. Anais do II seminário sobre Superdotados. Rio de Janeiro: MEC/CENESP, 1977.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PLEJANOV, G. I. In: Vigotski, L. S. **A Genialidade Y otros textos Ineditos**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

RENZULLI, J.S. **The three ring conception of giftedness**: a developmental model for creative productivity. The University of Connecticut, 1984.

SANTOS, O. B. (Org.). **Superdotados: quem são? Onde estão?** São Paulo: Pioneira, 1988.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000b.

STERNBERG, R. J. & Colaboradores. **As capacidades intelectuais humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Superdotação: vetor de alianças na construção do futuro. Revista Integração. Brasília, ano 8, – Edição Especial, p. 05-11, 1988.

TAYLOR, C. W. (Org.). **Criatividade**: Progresso e Potencial. São Paulo: Ibrasa, 1976.

URT, S. C. **Psicologia e práticas educacionais**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **El Problema del Desarrollo Cultural del Niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WECHSLER, S. M. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. Campinas: Ed. Psy, 1998.

ANEXOS

ANEXOS I

PROJETO DE ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO

(1989)

ANEXOS II

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO SERVIÇO DE ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO (1996)

ANEXOS III

**PROJETO EXPERIMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO
EDUCACIONAL DO PORTADOR DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTADOS**

(2001)