

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
FACULDADE SERRA DA MESA  
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO - MINTER**

**NÊUDA BATISTA MENDES FRANÇA**

**ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL À LUZ DA AÇÃO FORMADORA DE JESUS**

**GOIÂNIA  
2019**

**NÊUDA BATISTA MENDES FRANÇA**

**ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL À LUZ DA AÇÃO FORMADORA DE JESUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás/ Faculdade Serra da Mesa - Mestrado Interinstitucional, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Valmor da Silva.

**GOIÂNIA**

**2019**

F814a França, Nêuda Batista Mendes  
Altas habilidades e superdotação : análise da educação  
especial à luz da ação formadora de Jesus / Nêuda  
Batista Mendes França.-- 2019.  
129 f.

Texto em português, com resumo em inglês  
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores  
e Humanidades, Goiânia, 2019  
Inclui referências: f. 120-127

1. Jesus Cristo - Ensinos. 2. Educação especial.  
3. Superdotados. I. Silva, Valmor da. II. Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação  
em Ciências da Religião - 26/03/2019. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 376-056.45(043)  
27-318(043)

**ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL À LUZ DA AÇÃO FORMADORA DE JESUS**

Dissertação de Mestrado Interinstitucional em Ciências da Religião - Minter - da Pontifícia Universidade Católica de Goiás / Faculdade Serra da Mesa, aprovada em 26 de março de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**



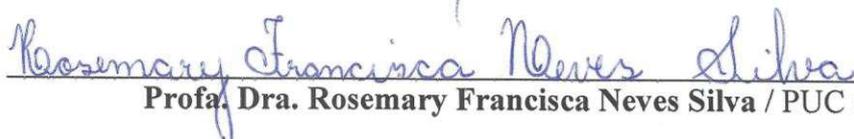
---

**Prof. Dr. Valmor da Silva / PUC Goiás (Presidente)**



---

**Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação / UNIFIMES**



---

**Profa. Dra. Rosemary Francisca Neves Silva / PUC Goiás**

---

**Prof. Dr. Joel Antônio Ferreira / PUC Goiás (Suplente)**

---

**Prof. Dr. Samuel de Jesus Duarte / IFTM (Suplente)**

## Gratidão

Nêuda Mendes<sup>1</sup>

A Deus pela vitória alcançada.  
A mim pelo empenho e dedicação.  
À minha família pela força dada.  
Aos colegas mestres pela companhia e afeição.  
Aos professores doutores pela sabedoria exalada  
Em cada aula, momento ou ação.

O Fenômeno Religioso da Carolina?  
Subi à montanha para vislumbrar.  
Com a Metodologia da Irene,  
Aprendi fazer ciência  
E citar *ipsis litteris*, sem errar.

Voltei no tempo e na história  
Junto ao Valmor, na Literatura Sagrada.  
Com as Matrizes Sociológicas do Alberto  
Fiquei um tanto mais instruída.

Com o Edmilson e o Edson  
Em Ateísmo, Religião, Memória e Tradição  
Diferentes cosmovisões, considerei.  
Mas, alargou meus horizontes,  
Religião e Globalização  
Com o sistema mundo do Paulão.

---

<sup>1</sup> Nêuda Mendes, trata-se do nome literário utilizado pela autora e mestranda, Nêuda Batista Mendes França, em poesias e livros literários publicados.

## RESUMO

FRANÇA, Nêuda Batista Mendes. *Altas habilidades e superdotação: análise da educação especial à luz da ação formadora de Jesus*. Mestrado Interinstitucional em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GOIÁS) – Faculdade Serra da Mesa (FASEM/GOIÁS), 2019.

A presente pesquisa analisa a educação especial assegurada aos alunos que se destacam por um desempenho ou potencial superior. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental foi verificado o panorama da educação especial aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), no sistema municipal de ensino de Barro Alto-GO. A análise tem como escopo as concepções de educação que os evangelhos trazem referentes à ação formadora de Jesus, interagindo assim, religião e cultura educacional. O referencial teórico adotado tem como aporte as concepções de Renzulli (2004; 2014) sobre dotação e talento, definidas como capacidades que os indivíduos possuem ou potenciais a serem desenvolvidos e, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) como inteligências que os indivíduos possuem e que também podem ser desenvolvidas. Para os fundamentos teóricos educacionais contribuem: Alencar (2007), Cupertino (2008), Fleith (2007), Virgolim (2007; 2014) e outros pesquisadores que estudam a área. Os métodos de pesquisa se baseiam em elementos teóricos da educação especial, legislações da área, evangelhos e em pesquisa documental nos arquivos dos órgãos e unidades educacionais. Os resultados evidenciam carências educacionais no atendimento dos alunos com potencial elevado, visto que, nenhuma ação foi desenvolvida no ano de 2018 no sistema municipal de ensino. Urge a necessidade de implementação de ações referentes a informação e a formação na área das AH/SD tanto para a comunidade escolar quanto extraescolar.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Altas habilidades, Superdotação, Jesus.

## ABSTRACT

FRANÇA, Nêuda Batista Mendes. *High Abilities and Giftedness: Analysis of Special Education in the Light of the Formative Action of Jesus*. Interinstitutional Master in Religion Sciences of the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC / GOIÁS) - Faculty Serra da Mesa (FASEM / GOIÁS), 2019.

The present research analyzes the special education assured to the students who excel at a higher performance or potential. Through bibliographic and documentary research the panorama of the special education to the students with high abilities / giftedness (AH / SD) was verified, in the municipal system of education of Barro Alto-GO. The analysis has as scope the conceptions of education that the gospels bring referring to the formative action of Jesus, thus interacting, religion and educational culture. The theoretical reference adopted has as contribution the conceptions of Renzulli (2004, 2014) about endowment and talent, defined as capacities that individuals possess or potentials to be developed, and the theory of multiple intelligences of Gardner (1995) as intelligences that individuals possess and that can also be developed. For the theoretical educational foundations, contribute: Alencar (2007), Cupertino (2008), Fleith (2007), Virgolim (2007; 2014) and other researchers studying the area. Research methods are based on theoretical elements of special education, area legislations, gospels, and documentary research in the archives of educational organs and units. The results evidenced educational deficiencies in the attendance of students with high potential, since no action was developed in 2018 in the municipal education system. There is an urgent need for the implementation of actions related to information and training in the AH / SD area for both the school community and out-of-school community.

Keywords: Special Education, High Abilities, Giftedness, Jesus.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Da avaliação de alunos com AH/SD.....	97
Tabela 2: Do atendimento a alunos com AH/SD.....	98
Tabela 3: Da formação de professores e profissionais na área.....	100
Tabela 4: Da informação sobre o tema das AH/SD.....	101

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A: Instrumento síntese da pesquisa documental/órgãos educacionais.....	128
Anexo B: Instrumento síntese da pesquisa documental/unidades educacionais...	129

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS MAIS UTILIZADAS

a. /C. – antes de Cristo

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

*apud* – citado por

art. - artigo

CEE – Conselho Estadual de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

ed. / eds. – editor/editores

ed. - edição

et al. – e outros

GO – Goiás

IBGE – Instituto Brasileira de Geografia e Estatística

Jo – João

Lc – Lucas

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mc - Marcos

MEC – Ministério da Educação

Mt – Mateus

Org./Orgs. – organizador(a)/organizador(a)/s

p. – página(s)

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

s.l. – sem lugar/local

SEM – *Schoolwide Enrichment Model*

v. - volume

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>EDUCAÇÃO PARA AS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS.....</b>	<b>19</b>
1.1	O QUE SE ENTENDE POR EDUCAÇÃO.....	19
1.2	CONCEITUANDO ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO.....	22
1.2.1	Concepções de inteligência no decorrer do tempo.....	24
1.2.1.1	Concepções de inteligência na Idade Antiga.....	24
1.2.1.2	Concepções de inteligência na Idade Média.....	25
1.2.1.3	Concepções de inteligência na Idade Contemporânea.....	26
1.2.2	Altas habilidades e superdotação: um conceito contemporâneo.....	32
1.3	O INDIVÍDUO COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO.....	36
1.4	CARACTERÍSTICAS DOS INDIVÍDUOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO.....	39
1.5	EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO.....	41
1.6	O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO.....	41
<b>2</b>	<b>JESUS, UM MESTRE ALTAMENTE DOTADO FORMANDO DISCÍPULOS ESPECIAIS.....</b>	<b>46</b>
2.1	JESUS EM SUA HUMANIDADE: FORMAÇÃO E CARACTERÍSTICAS.....	48
2.1.1	A formação de Jesus.....	48
2.1.2	Características de Jesus: homem e mestre.....	53
2.2	OS DISCÍPULOS E O DISCIPULADO.....	56
2.2.1	Os discípulos.....	57
2.2.2	O discipulado.....	61
2.3	A FORMAÇÃO PROMOVIDA POR JESUS.....	65
2.3.1	O jeito de Jesus ensinar.....	67
2.3.2	Elementos do ensino.....	70
2.3.2.1	O uso de parábolas.....	70
2.3.2.2	A utilização do contexto local.....	72
2.3.2.3	O desenvolvimento pessoal.....	74
2.3.2.4	A formação permanente.....	76

<b>3</b>	<b>ANÁLISE SITUACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA AS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO EM BARRO ALTO-GO À LUZ DA AÇÃO FORMADORA DE JESUS.....</b>	<b>78</b>
3.1	EDUCAÇÃO PARA AS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: LEGISLAÇÕES PERTINENTES.....	79
3.1.1	Da oferta e do acesso.....	80
3.1.2	Do diagnóstico ou identificação.....	82
3.1.3	Do atendimento Educacional Especializado.....	85
3.1.4	Do enriquecimento curricular.....	87
3.1.5	Da aceleração ou avanço.....	89
3.1.6	Da formação de profissionais em altas habilidades e superdotação.....	91
3.1.7	Da família e da comunidade.....	92
3.2	PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO DE BARRO ALTO.....	94
3.2.1	O município de Barro Alto: características gerais.....	94
3.2.2	Da pesquisa realizada.....	95
3.2.2.1	Da oferta e do acesso ao ensino especial.....	96
3.2.2.2	Da identificação dos alunos com altas habilidades e superdotação.....	97
3.2.2.3	Do Atendimento Educacional Especializado no sistema local.....	98
3.2.2.4	Do enriquecimento curricular nas unidades educacionais.....	99
3.2.2.5	Da aceleração ou avanço no sistema municipal de ensino.....	99
3.2.2.6	Formação de profissionais em altas habilidades e superdotação .....	100
3.2.2.7	Da informação às famílias e comunidade.....	101
3.2.3	Análise dos resultados da pesquisa.....	102
3.2.4	Avaliação da pesquisa.....	107
3.3	UM FORMADOR ESPECIAL INSPIRANDO A FORMAÇÃO DE APRENDIZES ESPECIAIS.....	110
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação se propõe investigar o panorama da educação especial relacionada às altas habilidades e a superdotação - AH/SD, no sistema municipal de ensino de Barro Alto-GO, no ano letivo de dois mil e dezoito (2018) bem como levantar as concepções de educação especial que os evangelhos trazem a partir da ação formadora de Jesus na busca de elencar contribuições para análise e interpretação deste tema pouco discutido em âmbito nacional.

O problema que antecedeu a pesquisa foi a constatação de que a sociedade contemporânea, moderna e diversa, requer constantemente a geração de novos conceitos, ideias, invenções, inovações, melhorias. Mudanças que têm demandado a ressignificação de conceitos e a reestruturação de esferas sociais, especialmente a educação. Moderna quando se refere ao período iniciado no século XX frente às mudanças significativas ocorridas na época da industrialização, na sociedade, na cultura, na economia, na política, na religião, na ciência e também na educação. Diversa em relação à variedade de indivíduos, ideias, culturas, credos, condições materiais, sociais, econômicas, entre outras.

Nesse contexto, a inclusão social ganha cada vez mais espaço requisitando ações e políticas mais abrangentes, remodelações de ideias, disposição para novas compreensões e aprendizagens, entre outras.

A educação, como uma esfera da sociedade cuja missão é formar o ser humano de forma integral, deve primar pelo desenvolvimento individual a partir das dificuldades ou potencialidades de cada aluno, levando em consideração as idiosincrasias constatadas.

Considerando as carências e as excepcionalidades humanas, a educação especial é a modalidade de educação escolar destinada a promover a inclusão dos educandos com “[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, art. 58).

É imputado à educação especial, o dever de propiciar apoio complementar aos alunos que apresentam desempenho inferior de modo a suprir suas carências e apoio suplementar aos que manifestam desempenho ou potencial superior, nos

termos da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996, art. 24, V, “c”).

Vê-se assim que, tanto os que apresentam dificuldades de aprendizagem quanto os que manifestam desempenho acima da média, são público-alvo da educação especial, cabendo às escolas, diante da multiplicidade das inteligências e a diversidade dos talentos, favorecer elevação da qualidade do ensino e das oportunidades de desenvolvimento segundo as capacidades de cada aluno.

Observa-se porém, que os estudantes tidos como talentosos ou superdotados raramente são assistidos em suas necessidades especiais com atividades de nível mais elevado. Com um ensino, pautado mais na padronização do que na potencialização das habilidades, tais alunos permanecem submetidos a matrizes curriculares nada flexíveis que inviabilizam a reorganização do tempo escolar com vistas à aceleração, obrigando-os a diminuir o ritmo para esperar a turma, quando deveria lhes ser facultado o avanço, definido pelas legislações, para concluir uma série ou etapa escolar em um tempo menor.

Percebe-se que a grande maioria dos alunos com desempenho ou potencial superior sequer tem suas habilidades diagnosticadas. Não raro, esses alunos são rotulados como o sabe-tudo ou o intrometido, quando não estigmatizados como problemáticos, hiperativos, antissociais. Muitos chegam a usar medicação por diagnósticos equivocados de hiperatividade. Tais alunos, ora se assumem como brilhantes e se sobrecarregam na vida escolar - tendo que provar a todo instante que têm a resposta correta pois, são modelo para a turma, ora, se desmotivam diante de atividades repetitivas e conteúdos desinteressantes, a ponto de ignorar o ensino ou abandonar a escola. Levando em consideração os ideais da sociedade e da escola inclusiva, verifica-se que tais estudantes “[...] permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional” (BRASIL, 2001c, p. 19).

Apesar de as legislações garantirem ensino especial aos alunos com inteligência acima da média, observa-se que, a educação inclusiva frequentemente, é restrita aos alunos com deficiências, transtornos, síndromes, cujas necessidades especiais educacionais envolvem: deficiência física, intelectual, visual ou auditiva; surdez; cegueira; síndrome de Down; transtornos globais do desenvolvimento como autismo, síndrome de Rett, de Asperger; Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade; dislexia; e, dificuldade de aprendizagem.

Vê-se assim, que a escola contemporânea sugere um quadro de não garantia do ensino especial para a grande maioria dos alunos com altas habilidades e superdotação. Aparentemente, parte da sociedade, não compreende ou não percebe o potencial criador e transformador de cada indivíduo altamente habilidoso ou superdotado. Situação semelhante à de Jesus Cristo, ignorado e incompreendido pela maioria do povo da sociedade de sua sociedade.

Pesquisar o tema das AH/SD advém de inquietações pessoais há mais de duas décadas. Desde a infância me motivam temas ligados à inteligência e sempre me inquietou a forma de ensino frequentemente pautado na padronização dos estudantes, repetição de conteúdos e exercícios e atividades enfadonhas, além de vários momentos ociosos no período das aulas, ao longo do processo de escolarização da educação básica à superior. Em minha trajetória pessoal, enquanto aluna, diariamente, recorria ao desenho ou à escrita de poemas para superar o tédio frente à inatividade, ao prolongamento de tarefas e à demora de colegas em entender determinado tema ou resolver as atividades propostas.

De fé cristã, desde a juventude me encantava a inteligência de Jesus e como pedagoga reconheço nele uma personalidade histórica<sup>2</sup> que se destacava na sociedade, em meio ao povo ou entre os doutores da lei. Jesus dava respostas fora do padrão, por vezes incompreensíveis; experimentou os antagonismos da vida humana sendo ovacionado por uns e incompreendido por outros, aclamado mestre por um grupo e condenado à morte por outro.

Pedagoga com 12 anos de atuação na formação de professores e recentemente professora de apoio na educação especial percebo grande preocupação escolar com a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, transtornos ou síndromes e rara atenção a temas relacionados com as altas habilidades e a superdotação. Mediante observação de ações e práticas educadoras focadas no atendimento aos alunos abaixo da média ou ainda pautadas na padronização dos alunos, infere-se que, a escola pública contemporânea, aparenta estar muito aquém de incluir e desenvolver as potencialidades dos alunos com AH/SD.

---

2 Não se tem acesso ao Jesus histórico e sim às elaborações construídas pelos evangelistas, advindas de relatos orais muito posteriores, conforme explicitam as notas introdutórias dos evangelhos sinóticos (BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2016).

Diante dos estudos do curso de mestrado em Ciências da Religião, linha Religião e Movimentos Sociais e por ocasião da necessidade de se definir um tema para realização da pesquisa, surgiu o desejo de tecer um diálogo entre a educação e a religião a partir das concepções de educação que os evangelhos trazem acerca das ações educadoras de Jesus na formação de seus discípulos. Tais concepções poderiam suscitar inspirações para a educação dos alunos com altas habilidades e superdotação com vistas ao desenvolvimento efetivo destes discentes, superando a exclusão, a padronização e a minimização de suas capacidades, enfrentadas no dia a dia escolar.

Por se tratar de um tema pouco estudado ou debatido no âmbito geral e para obter uma visão geral do fenômeno das altas habilidades e da superdotação foram pesquisados variados livros, artigos, dissertações e teses. Debates, estudos, pesquisas e publicações na área da Educação Especial concentram-se massivamente nas deficiências físicas, cognitivas e sensoriais. Na busca realizada no *site* da *Scielo - Scientific Electronic Library Online*, no mês de janeiro de 2018, foram encontrados 36 resultados para as palavras-chave “altas habilidades e superdotação” enquanto para “educação especial” o resultado se elevou para 1501. No *site* da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foram encontrados 140 resultados para as palavras-chave “altas habilidades e superdotação” enquanto para “educação especial” o resultado foi 8.727. Embora o volume de pesquisas e estudos sejam ínfimos, o tema “altas habilidades e superdotação” vem se ampliando conceitualmente e alcançando maior expressividade, desde a década de 80 com o desenvolvimento de novas teorias sobre a inteligência, especialmente nos anos 90 pelas contribuições das ciências neurais<sup>3</sup>.

Para compreensão mais acurada sobre as altas habilidades e a superdotação foram pesquisados autores e estudiosos especialistas no assunto, dentre eles: Alencar (2007); Cupertino (2008); Delou (2007); Gagné (2000, 2008); Gallagher (2008); Guenther (2000); Fleith (2007); Silverman (1993); Sternberg (2008); Virgolim (2007) e Virgolim e Konkiewitz (2014), com destaque para as concepções de Renzulli (2004, 2014) e de Gardner (1995), nas quais essa

---

3 Kerr (2009) explicita que, até o século passado se acreditava que o número de neurônios era fixo no nascimento. As ciências da mente, neuropsicologia e neuroquímica, evidenciam que as conexões neuronais estão em contínuo crescimento no cérebro (VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 9).

dissertação está embasada. A concepção de dotação e talento de Renzulli assim como o seu modelo de enriquecimento curricular para toda a escola – SEM (2004, 2014) e a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) foram os estudos e concepções que ora se apresentaram coerentes com os objetivos da pesquisa em questão.

O levantamento das concepções de educação e das características da ação educadora de Jesus, presentes nos evangelhos, é pautado na Bíblia de Jerusalém (2016) e em autores, como: Gutiérrez Martín (1997); Beozzo, Vóvio, Rocha e outros (2004); Mesters (2012); Mesters e Orofino (2004); Pagola (2011); Soares, Correia Júnior e Oliva (2012), entre outros que contribuem com a temática em questão.

De início, algumas indagações nortearam a problemática: Qual é o panorama da educação especial aos alunos com altas habilidades e superdotação no sistema municipal de ensino de Barro Alto? Que concepções de educação os evangelhos trazem em face da ação educadora de Jesus? A ação formadora de Jesus pode iluminar a educação especial relacionada com as AH/SD?

Diante da problemática, define-se como objetivo geral, analisar a educação especial para as altas habilidades e superdotação em Barro Alto-GO, a partir da ação formadora de Jesus. Os objetivos específicos consistem em: verificar o panorama educacional dos alunos com altas habilidades e superdotação no sistema de ensino municipal de Barro Alto-GO; especificar o paradigma da formação de Jesus junto aos seus discípulos de acordo com os evangelhos; elencar contribuições da ação formadora de Jesus relacionadas com a educação dos alunos com altas habilidades e superdotação.

A metodologia adotada compõe-se de pesquisa bibliográfica e documental, abrangendo materiais tanto no formato impresso quanto digital. O suporte teórico se desenvolve por meio de estudos e pesquisas bibliográficas englobando teorias e conceitos de autores da superdotação publicizados em livros, revistas e artigos. A pesquisa documental envolve análise das legislações pertinentes em âmbito nacional, estadual e local. O levantamento das concepções de educação e ações formadoras de Jesus se baseia em estudos dos evangelhos da Bíblia de Jerusalém (2016) e em autores da área. Dados específicos do panorama da educação especial local se fundamentam em documentos disponíveis nos arquivos dos órgãos e unidades educacionais do sistema de ensino de Barro Alto, tais como, atas, relatórios, projetos, censo escolar, entre outros.

Considerando a religião como uma esfera que perpassa toda a sociedade dando novo sentido à vida e às ações daqueles que creem, esta dissertação tece uma relação da educação com a religião, especificamente, a educação especial dos alunos mais dotados com a ação formativa de Jesus, cuja história e influência ultrapassa dois milênios, não apenas como ser divino para aqueles que creem, mas como ser humano de notável inteligência e mestre da sabedoria. Em Jesus, são buscadas inspirações para que a educação dos alunos com altas habilidades ou superdotação, possa, efetivamente, incluir jamais excluir, desenvolver não mais aniquilar.

No contato frequente com diversos povos, localidades e situações, Jesus desenvolveu habilidades diferenciadas para a sua sociedade, promoveu ensino e formação para os que se dispuseram ao aprendizado, e sobretudo, acolhia os excluídos e marginalizados. Nesse sentido, ele pode contribuir com uma visão mais efetiva de educação no desenvolvimento das potencialidades dos alunos com altas habilidades e superdotação que sofrem com a ineficácia das leis educacionais, pela pouca abrangência e efetividade das políticas públicas e de um ensino enriquecedor.

Relatos bíblicos demonstram que na sociedade da época de Jesus as leis eram duras, uma parte do povo sofria com as imposições políticas, sociais e religiosas. Jesus, contrariando as leis e costumes da época, denunciava as injustiças, lutava contra o regime religioso e social, ensinava com palavras e ações que na natureza, todos somos iguais, mas em necessidades cada um é único: um dos princípios da inclusão. Jesus não era sacerdote nem escriba, não pertencia à alta sociedade nem detinha privilégios. Apesar de ter somente o nível elementar de ensino se destacava entre os homens da época por sua inteligência e sabedoria. Chamado de mestre por muitos, em sua fase adulta, escolheu o caminho do discipulado reunindo em torno de si homens e mulheres dispostos a aprenderem um ensinamento diferente daquele transmitido no espaço oficial dentro da sinagoga.

Apesar das diferenças de tempo e sociedade, Jesus proporcionou ensino e formação para seus discípulos, processo semelhante à educação dos alunos, pois, ambas envolvem instrução e pessoas, teoria e prática, ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação em Jesus, popular e informal, tem muito a inspirar a educação sistematizada e institucional, em seus resultados pouco eficazes e não muito abrangentes.

No primeiro capítulo, serão apresentados aspectos conceituais da educação especial, das concepções de inteligência no decorrer do tempo, do fenômeno da dotação e do talento, assim como as características dos indivíduos e alunos com altas habilidades/superdotação, tendo como aporte teorias, pesquisas e estudos da área educacional.

O segundo capítulo voltado para a ação educadora de Jesus faz um levantamento das características de Jesus em sua humanidade e em sua atuação como mestre envolvendo informações sobre os discípulos e o discipulado. Serão apontados elementos do ensino e concepções de educação especial embutidas na formação promovida por Jesus com vistas ao desenvolvimento das capacidades de seus discípulos. A composição do capítulo II se baseia em teóricos da religião e prioritariamente nos evangelhos.

O terceiro capítulo trata-se da análise da educação especial relacionada ao sistema de ensino municipal de Barro Alto, no ano de 2018, abordando inicialmente, aspectos legais da educação especial em relação às altas habilidades e a superdotação referentes ao acesso, identificação, atendimento, formação de profissionais e informação à comunidade. Após a apresentação e explicitação dos dispositivos legais e de elucidado o panorama da educação dos alunos com AH/SD, conclui-se o capítulo restabelecendo concepções educativas da ação formadora de Jesus por meio de uma análise reflexiva no sentido de iluminar novas ações para a educação especial.

## 1 EDUCAÇÃO PARA AS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS

Neste primeiro capítulo serão apresentados aspectos conceituais da educação especial em sua missão de desenvolver o potencial dos alunos que se destacam por suas habilidades de nível mais elevado ou que apresentam potencial superior.

Serão abordados conceitos essenciais para uma compreensão mais acurada do fenômeno das altas habilidades e da superdotação.

### 1.1 O QUE SE ENTENDE POR EDUCAÇÃO

No decorrer do tempo palavras surgem, cujos significados variam ou sofrem alterações e reformulações de acordo com novos contextos e épocas. Para entender o que é educação, importa compreender, paralelamente, o sentido de palavras correlatas como instrução, ensino e formação.

A palavra educar data-se do século XVI em francês e do século XVII em português e castelhano. Do Latim, *educare*, contém a ideia de conduzir (BARBOSA-LIMA, CASTRO e ARAÚJO, 2006, p. 240-241). Educação, segundo o Dicionário da Língua Brasileira de 1832, era “criação com ensino de doutrina e bons costumes” (PINTO, 1832, p. 401). Em sua etimologia, educação é “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança” (CUNHA, 2000, p. 285).

Na contemporaneidade, assevera Libâneo (2006, p. 22) que:

*Educação* é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas - tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social num determinado contexto de relações sociais.

Instruir surge no século I, em latim, *instruere*, que significa, informar, dar ciência, fornecer conhecimentos úteis. No português surge somente no século XVI. Por uma raiz indo-europeia, instruir significa semear, lançar grãos ao solo (BARBOSA-LIMA, CASTRO e ARAÚJO, 2006, p. 241). Instrução no século XIX se referia a ensino, doutrina, apontamento dado a alguém para governar-se (PINTO, 1832, p. 638). Em seu sentido moderno, instruir significa “transmitir conhecimento a,

lecionar, informar” (CUNHA, 2000, p. 439). Para Libâneo (2006, p. 23), “a *instrução* se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados”. Assim, instruir, uma das mais antigas palavras para indicar o processo pedagógico, evoluiu do significado de semear para o sentido de treinamento de atividades mecânicas e repetitivas. No entanto, nos últimos tempos, o sentido *instruere* tem veiculado as posições pedagógicas mais avançadas (BARBOSA-LIMA, CASTRO e ARAÚJO, 2006, p. 241).

A palavra ensinar, surge no século XI, na língua francesa, *enseigner*, e no século XIII, na língua portuguesa; do latim *insignare*, significa indicar, designar, marcar com um sinal (BARBOSA-LIMA, CASTRO e ARAÚJO, 2006, p. 240). Ensinar, no século XIX, significava instruir em qualquer coisa a quem o ignora (PINTO, 1832, p. 438). Na contemporaneidade, ensinar significa “transmitir conhecimento” (CUNHA, 2000, p. 301). Para Libâneo (2006, p. 23), o ensino em seu significado atual, são ações, meios e condições para que a instrução aconteça; não o único meio ou fator da educação, mas é o principal. Logo, quando ele fala em educação escolar, está se referindo ao ensino.

Nas raízes latinas, *educare* provém de *ex ducere* (conduzir para fora), *instruir* de *in struere* (lançar para dentro) e *ensinar* de *in signare* (marcar para dentro). A partir da raiz do termo educação denota-se o duplo processo: para fora (exducação) ou para dentro (indução). Neste sentido, educar é tirar a sabedoria que está dentro do estudante ou é impor a ele a sabedoria que está no professor (PORTELLA, 1984, p. 109-113).

A palavra formar tem registros na língua francesa no século XII, *former*, e no português no século XIII; do latim, *formare*, refere-se a forma, molde. Inicialmente foi associada ao ato de criação, depois, foi associada ao grego, *eidós*, ligado à ideia. Assim, no sentido áspero formar aponta para molde ou forma e no sentido nobre evoca o processo de fazer aflorar o conhecimento já trazido (BARBOSA-LIMA, CASTRO e ARAÚJO, 2006, p. 240). No século XIX, formar referia-se a dar forma ou feição a uma coisa (PINTO, 1832, p. 544). Formação, na contemporaneidade, se traduz por educação, instrução, caráter (CUNHA, 2000, p. 454).

Compreende-se assim que, instrução, ensino e formação, são termos que, desde a antiguidade, se relacionam ao sentido de educação, pois fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

O processo de aprender e ensinar se desenvolve tanto por meio de uma educação formal, institucionalizada, escolar, acadêmica quanto pela modalidade informal, familiar, popular, não-oficializada. Para Brandão (2007, p. 7):

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas<sup>4</sup>.

Pensar em educação requer a compreensão de que, o modelo de ensino escolar que cada um conhece não é o único. Afirma Brandão (2007, p. 7) que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na Igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

No funcionamento da sociedade contemporânea observa-se que, não basta apenas saber escrever ou decodificar aquilo que é ouvido, visto, compartilhado ou lido, é imprescindível saber interpretar e construir sentido para saber utilizar o conhecimento adquirido para a vida prática e diária. De igual modo, é requerido saber lidar com as diferenças e valorizar a diversidade entre povos, religiões e culturas, dentro do conceito de inclusão. Para Libâneo (2006, p. 16-17), “a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”.

Ratzka (2001, p. 21) define que a sociedade inclusiva:

É uma sociedade para todos, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência; uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para todos realizarem seu potencial humano.

---

4 Para Brandão (2007, p. 4-5), a divisão social do trabalho faz, de quase todas as sociedades latinas, lugares onde o saber e a palavra que o conduz estão desigualmente repartidos de modo hierárquico. Aparentemente, as pessoas podem saber a respeito de tudo e são livres para dizerem todas as coisas, porém, apenas poucas pessoas alcançam e possuem níveis de saber a ponto de exercerem controle dos direitos de falar e saber de todos os outros, consagrando a ordem social e detendo o conhecimento como legítimo, a única verdade.

Uma sociedade inclusiva em todos tenham acesso aos conhecimentos e às oportunidades de desenvolvimento humano é favorecida ou prejudicada pelas formas de educação existentes. Adverte Libâneo (2006, p. 16-17) que:

Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade.

É a escola o espaço privilegiado onde o aluno, desde os primeiros anos da Educação Básica, deve ter a oportunidade de desenvolver o senso crítico, de se expressar com autonomia, aprendendo a ler o mundo e não apenas decodificar palavras, gestos ou expressões.

Uma educação inclusiva é aquela em que o aluno tem “o direito de permanecer, no seu tempo escolar, em um ambiente que proporcione, em condições de igualdade e de equidade, acesso ao saber, à construção do conhecimento e à formação cidadã” (SIQUEIRA, 2003, p. 107). Logo, é na escola que o aluno pode ter a oportunidade de criar, recriar, desenvolver suas aptidões ou habilidades e se formar como ser humano e como cidadão.

A seguir, serão discorridos alguns conceitos sobre altas habilidades e superdotação na história e na contemporaneidade.

## 1.2 CONCEITUANDO ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

Diante das diferentes concepções construídas em cada cultura e sociedade, os termos altas habilidades<sup>5</sup> e superdotação, na atualidade, permanecem sem uma definição universal os quais são encontrados na literatura sob outras terminologias como dotação ou talento.

Na etimologia das palavras, alta, substantivo feminino de alto, do latim *altus*, significa elevado (CUNHA, 2000, p. 36), de grande elevação (PINTO, 1832, p. 68). Na contemporaneidade se traduz por, elevado, que está acima (LAROUSSE, 2001, p. 36).

---

5 Nesta dissertação será abordado o termo altas habilidades por ser utilizado pelos documentos oficiais da educação brasileira. No entanto, é preferível as terminologias: dotação e talento empregada usualmente na literatura internacional especializada, além de se aproximar com as teorias de Renzulli e Gardner, os quais entendem a dotação como potencial (hereditário, inclusive) e o talento como o potencial já desenvolvido, estimulado ou manifesto.

Habilidade, derivada de hábil que significa inteligente (CUNHA, 2000, p. 402) era definida no século XIX como capacidade para qualquer coisa (PINTO, 1832, p. 593). Na atualidade, do latim, *habilitas*, habilidade refere-se a capacidade, “qualidade de alguém que é capaz de realizar um ato com uma boa adaptação psicomotora” (LAROUSSE, 2001, p. 502).

Super, do latim, *super*, é entendido como “por cima de, em cima de, sobre, a mais, além de” (CUNHA, 2000, p. 743). No século XIX era interpretado como algo superior, em excesso (PINTO, 1832, p. 1041). Na contemporaneidade relaciona-se à ideia de algo excessivo (LAROUSSE, 2001, p. 936).

Dotação, do latim *dãre*, remete à noção de dote, dom natural, merecimento (CUNHA, 2000, p. 277). Dotado, no século XIX, era o mesmo que prendado (PINTO, 1832, p. 395). Na contemporaneidade, favorecer com algum dom natural (LAROUSSE, 2001, p. 329).

Dom, do latim, *donum*, significa em sua etimologia, presente, dom, oferta (CUNHA, 2000, p. 275), dádiva, dote natural (PINTO, 1832, p. 393). Na atualidade, além do sentido de dádiva e dote natural, acrescenta-se o conceitos, habilidade e capacidade (LAROUSSE, 2001, p. 327).

Talento, do latim, *talentum*, está ligado a uma inteligência excepcional, aptidão natural ou habilidade adquirida (CUNHA, 2000, p. 751). Na antiguidade era compreendido como capacidade, préstimo, habilidade (PINTO, 1832, p. 1050) e, neste século XXI, indivíduo de habilidade ou capacidade incomuns (LAROUSSE, 2001, p. 944).

Superdotado, termo do vocabulário moderno, significa “que ou o que tem dotes além do comum. Diz-se de ou indivíduo dotado de inteligência incomum” (LAROUSSE, 2001, p. 937).

Inteligência, do latim, *intelligentia*, se traduzia pela faculdade de compreender, rapidez de apreensão mental, sagacidade, entendimento (CUNHA, 2000, p. 440). No século XIX, grafado em português sob a palavra, *intelligencia*, referia-se à potência intelectual, entendimento (PINTO, 1832, p. 640).

Na atualidade, significa conjunto das funções mentais que têm por objeto o conhecimento conceitual e racional, capacidade de escolher entre várias alternativas, de se adaptar a diferentes situações, destreza, habilidade, entre outras definições (LAROUSSE, 2001, p. 558).

Analisar a etimologia e o significado das palavras no decorrer do tempo é fator indispensável para a compreensão dos fatos, fenômenos, formas de pensamento, bem como, mudanças ocorridas em cada sociedade e cultura.

A seguir serão apresentadas algumas concepções de inteligência no transcorrer do tempo.

### 1.2.1 Concepções de inteligência no decorrer do tempo

No decorrer da história as definições do fenômeno da superdotação, se atrelaram frequentemente aos conceitos de inteligência, os quais foram se remodelando no decorrer do tempo. A seguir, serão abordadas concepções e teorias que auxiliam no entendimento do que denominamos de altas habilidades e superdotação.

#### 1.2.1.1 Concepções de inteligência na Idade Antiga

Concepções de educação e inteligência são encontradas desde a antiguidade. Filósofos gregos como Platão (427- 347 a. C.) e Aristóteles (384 - 322 a. C.) criaram suas teorias sobre a inteligência, sobre a educação. As ações e ensinamentos de Jesus denotam concepções embrionárias de educação e inclusão, embora tais conceitos seriam registrados em épocas posteriores.

Na antiguidade, a visão predominante era da inteligência como dom natural ou divino. Armstrong (2004, p. 174), afirma que Platão concebia a inteligência como a mais alta virtude da alma e a suprema causa eficiente da ordem no cosmos, semelhante à sabedoria.

Para Aristóteles, o desejo de conhecer era inato ao homem (*apud* MESQUITA, 2005, p. 1), o conhecimento não. Aristóteles, numa concepção diferente de Platão, afirmava que, o que vinha à mente passava antes pelos sentidos. Aristóteles:

Admitia que os sentidos pudessem nos enganar mas era necessário reconhecer que constituíam, por outro lado, a fonte básica de alimentação da nossa mente. Desta maneira, o objetivo da educação era dirigir a nossa razão para superar as falsas indicações dos sentidos, desvendando, no mundo, a essência das coisas por cima da ilusão das aparências (COTRIM e PARISI, 1982, p. 111).

Afirmava Aristóteles que a sabedoria e o entendimento era uma virtude intelectual. Para ele, a inteligência possibilitava uma pessoa fazer julgamento acurado no momento de tomar uma decisão (VIRGOLIM *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 23-24).

Compreende-se assim que, na idade antiga o conceito de inteligência esteve relacionado com sabedoria, virtude e dom. A seguir serão elencadas algumas concepções da Idade Média.

#### 1.2.1.2 Concepções de inteligência na Idade Média

Na idade média, destaca-se Jesus. Interpretado como uma personalidade diferenciada sua atuação marcou grande parte da história da humanidade, especialmente os cristãos.

Considerado o primeiro educador do cristianismo, Jesus foi reconhecido por suas ideias revolucionárias para a época (COTRIM e PARISI, 1982, p. 143-144).

A princípio, a doutrina de Cristo foi divulgada pelos apóstolos e seus discípulos de forma espontânea, sem a preocupação de transmitir conhecimentos sistematizados. Mais tarde, surgiram as primeiras comunidades cristãs que [...] ministravam, clandestinamente, nas catacumbas, ensinamentos religiosos a inúmeros fieis. Tratava-se de uma educação catequista, restrita apenas aos temas religiosos e ao encorajamento dos seguidores diante da política hostil dos governantes (COTRIM e PARISI, 1982, p. 145).

Embora o tema predominante da educação de Jesus fosse a doutrina religiosa, seus ensinamentos chamavam a atenção para o uso da inteligência na análise do contexto social e político. Em um dos seus ensinamentos, demonstrou preocupação com o entendimento do povo ao pronunciar: “Ouvi-me todos, e entendei!” (Mc 7,14). Como os discípulos, não entenderam o que ele havia dito, rogaram para que Jesus lhes explicasse “e ele disse-lhes: ‘Então, nem vós tendes inteligência?’” (Mc 7,18).

É possível perceber no desapontamento de Jesus que, para ele, não bastava ao povo ter desenvolvido o sentido da audição, mas sobretudo o do entendimento, que no pensamento antigo era ligado à ideia de inteligência.

Nota-se que, até a Idade Média, Deus era o centro das explicações, na Idade Moderna, o homem, passou a sê-lo (COTRIM e PARISI, 1982, p. 198). “A partir dos séculos XIV e XV, um sentimento de maior liberdade e preocupação com a

“pessoa humana começou a se generalizar” (COTRIM e PARISI, 1982, p. 169). Esse sentimento culminou no movimento conhecido por humanismo<sup>6</sup> que marcou um novo estilo de educação, caracterizando-se pela formação completa do indivíduo (COTRIM e PARISI, 1982, p. 172).

René Descartes (1596-1650), filósofo francês, acreditava que a mente compreendia vontade e inteligência, e o conhecimento tomava a forma de ideias, nem todas provindas da experiência (DESCARTES, [19-], p. 23). Para Descartes ([19-], p. 109), os homens dispõem de maior ou menor sabedoria, conforme a proporção que tenham do conhecimento das verdades mais importantes. De forma simplificada, Descartes ([19-], p. 108) explicava que,

[...] por Sabedoria se entende não somente a prudência nos negócios, mas também um conhecimento perfeito de tôdas as coisas que o homem pode saber, tanto para a conduta da sua vida, como para a conservação da sua saúde, e a invenção de tôdas as Artes [...].

As novas concepções de inteligência baseadas em constructos humanos, forneceram bases importantes para as novas concepções científicas e neurais, desenvolvidas nos próximos séculos.

### 1.2.1.3 Concepções de inteligência na Idade Contemporânea

No século XVIII, uma corrente de pensadores<sup>7</sup> decididos a abolir os mistérios e milagres que ainda restavam da Idade Média, buscaram uma explicação racional do mundo<sup>8</sup>, baseada em métodos de análise científica. Era o avanço da razão e o enfraquecimento da fé (COTRIM e PARISI, 1982, p. 217).

Na Idade Contemporânea, o cientista inglês Galton (1822 – 1911), acreditava ser a inteligência uma função das capacidades psicofísicas. Sua teoria se baseava em testes que mediam habilidades e sensibilidades psicofísicas a exemplo

<sup>6</sup> Movimento cultural surgido na Europa que atribuía importância fundamental ao homem, a seus interesses e aspirações temporais. Nos séculos XVIII e XIX o humanismo ganhou dimensões científicas (BARSA, 1994, p. 131).

<sup>7</sup> Entre muitos pensadores, Locke, Bentham, Montesquieu, Voltaire e Jefferson, são os que mais contribuíram pela implementação dos ideais iluministas (BARSA, 1994, p. 178).

<sup>8</sup> Movimento cultural e intelectual denominado europeu denominado de iluminismo. Iniciado no final do século XVII e desenvolvido no decorrer do século XVIII, o movimento defendia o uso da razão como atributo humano nos seus objetivos de obter conhecimento, liberdade e felicidade (BARSA, 1994, p. 177-178).

da discriminação de peso de objetos, a capacidade de ouvir pequenas diferenças entre notas musicais e também a força física (STERNBERG, 2008, p. 451).

Binet (1857 – 1911), psicólogo francês, junto a seu colaborador Theodore Simon, tentaram avaliar a inteligência com objetivo mais prático do que científico. Na visão deles, o julgamento é a chave para a inteligência e não a acuidade, a força ou a habilidade. O pensamento inteligente se formaria por três elementos distintos: direção, adaptação e crítica (STERNBERG, 2008, p. 452).

Criador do primeiro teste psicológico de avaliação da inteligência, Binet e Simon (1905) estabeleceram uma escala<sup>9</sup> métrica de inteligência, por meio da qual é possível diagnosticar o adiantamento ou o atraso intelectual de um aluno<sup>10</sup> (PLANALTO, 1985). Nos testes, a idade mental da criança era medida, e não sua inteligência. A criança que passasse no teste um ou dois anos inferior à sua idade cronológica era identificada como retardada. As que passavam um ou dois anos além de sua idade cronológica eram designadas avançadas (VIRGOLIM *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 30).

Spearman (1863-1945), psicólogo inglês, conclui que a inteligência pode ser entendida a partir de dois fatores: um único fator geral que permeia o desempenho em todos os testes de capacidade mental e um conjunto de fatores específicos envolvidos no desempenho em apenas um tipo de teste de capacidade mental, por exemplo, cálculos aritméticos. Spearman acreditava que o fator “g” oferece a chave para entender a inteligência e era resultado de energia mental (STERNBERG, 2008, p. 456).

Relata Sattler (*apud* SCHELINI, 2006 p. 323) que, contestando a teoria bifatorial de Spearman, Thorndike concebeu a teoria multifatorial, na qual a inteligência seria um produto de um amplo número de capacidades intelectuais diferenciadas, mas inter-relacionadas.

Thurstone (1887 – 1955), psicólogo americano, analisou a inteligência de forma múltipla, a partir de um pequeno número de fatores independentes ou capacidades mentais primárias, sendo elas: espacial, rapidez de percepção,

---

<sup>9</sup> Ver escala em STERNBERG, 2008, p. 454.

<sup>10</sup> Os dois foram convidados pelo Ministério da Instrução Pública de Paris, em 1904, para desenvolver testes que assegurassem a idade mental das crianças afim de evitar que crianças deficientes fossem colocadas nas mesmas classes das normais (VIRGOLIM *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 29).

numérica, compreensão verbal, fluência verbal, memória e raciocínio indutivo<sup>11</sup> (SCHELINI, 2006 p. 324).

Descreve Juntune (*apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 39-40), que o psicólogo americano, Guilford (1897 – 1987), foi um dos primeiros a propor uma visão multidimensional da inteligência, que, segundo ele, poderia ser desenvolvida. Identificou 120 fatores intelectuais para descrever os diferentes tipos de capacidades cognitivas, entre os quais, a criatividade<sup>12</sup>, que até então, não era considerada. Para Guilford, o talento criativo não era possível de ser explicado nos testes de QI, sugerindo novos testes para seleção de indivíduos com personalidades criativas e melhoria nos métodos de ensino da época.

Torrance (1915 - 2003), psicólogo americano, incluiu os componentes afetivos em seus testes, conforme explicita Cramond e Kim (2009 *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 40), os quais são muito utilizados nas avaliações para selecionar alunos altamente criativos.

Piaget (1896-1980), epistemólogo e psicólogo suíço, procurou explicar que a inteligência é uma adaptação do indivíduo com o ambiente. Para Piaget (*apud* MUNARI, 2010, p. 32), “desde os seus primórdios, a inteligência encontra-se, graças às adaptações hereditárias do organismo, empenhadas numa rede de relações, entre este e o meio”. Compreende-se assim que, a inteligência é resultante de uma atividade cognitiva de construção contínua.

No âmbito educacional, Piaget desenvolveu a teoria da assimilação, que concebia a aprendizagem como uma integração de reações espontâneas na atividade instintiva e uma assimilação inteligente da realidade (COTRIM e PARISI, 1982, p. 295).

Vygotsky (1896-1934), psicólogo bielorrusso, postulava que a interação social desempenha um papel construtivo no desenvolvimento infantil. Pela teoria sócio-cultural, Vygotsky defendia que, nas interações sociais, certas categorias de funções mentais superiores emergem, como atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceitual, emoções complexas, entre outros (IVIC, 2010, p. 16-17). Para ele, a inteligência, é determinada e transmitida socialmente pela mediação da linguagem e dos instrumentos de transformação do mundo elaborados

11 Ver explicação de cada fator em (VIRGOLIM *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 37-38).

12 Para Guilford, são componentes da criatividade: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração (VIRGOLIM *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 37). Solange Wechsler, propôs a inclusão de mais quatro dimensões: fantasia, elaboração, perspectiva incomum e analogias (WECHSLER, 2004, p. 23).

culturalmente (CAMPOS, 2010, p. 54). Compreende-se, nesta visão, que a inteligência não é inata nem estática, mas construída socialmente nas trocas constantes do indivíduo com o ambiente.

Helena Antipoff (1892–1974), psicóloga e educadora russa erradicada no Brasil, questionava os testes de inteligência utilizados na época<sup>13</sup>, os quais não levavam em consideração as influências sociais e culturais. Com ideias próximas à teoria histórico-cultural de Vygotsky, também discordava com a visão inata da inteligência.

Adotando uma posição construtivista, considerava que a inteligência deveria ser definida como o resultado da combinação entre as disposições inatas, as condições de vida, a cultura e a educação. Em resumo, a inteligência seria construída no processo de interação do sujeito com o meio social e cultural no qual ele vive (CAMPOS, 2010, p. 52).

Renzulli, psicólogo educacional americano, em seus esforços para definir a superdotação, enfatiza que os estudos anteriores focalizavam sempre o conceito de inteligência ao invés de tentar igualar a inteligência à superdotação. Ele conclui em primeiro que, a inteligência não é um conceito unitário; existem muitos tipos de inteligência, logo, definições únicas não explicam esse conceito complicado. Em segundo, conclui que, não existe uma forma ideal de medir a inteligência devendo-se evitar a prática de acreditar que conhece a inteligência de uma pessoa somente pelo resultado dos testes de quociente intelectual (QI) (RENZULLI, [200?], p. 5-7). Na final da década de 60 início dos anos 70, Renzulli (2004, p. 78) criou um programa para ajudar a identificar e atender as necessidades dos alunos superdotados e talentosos, incluindo a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, o Modelo Triádico de Enriquecimento e o Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola. O modelo dos três anéis que trata-se de um referencial teórico para as práticas de identificação; o modelo Triádico de Enriquecimento que trata das questões do programa e o Modelo de Enriquecimento para toda a Escola, que propõe elevação da qualidade do ensino para todo o contexto escolar

Gardner (1980), psicólogo e pesquisador da Universidade de Harvard, considera que, não há uma inteligência única, fixa ou igual em todos os indivíduos, mas uma inteligência múltipla, que se desenvolve<sup>14</sup> em certas áreas ou momentos. Criador da Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1980) afirma que, cada

---

<sup>13</sup> Testes de QI, utilizados para medir a inteligência, a exemplo do Binet-Simon adaptado por Terman.

<sup>14</sup> Teoria baseada no construtivismo. Nessa visão, a inteligência pode ser desenvolvida.

indivíduo possui capacidades que caracterizam sua inteligência, e esta, é responsável pelas habilidades individuais de criar, resolver problemas e fazer projetos, em uma determinada cultura (SMOLE, 1999, p. 10).

Gardner (1995, p. 22-29) descreve a inteligência como um conjunto de habilidades que sempre funcionam combinadas: musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, inteligência linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Mais tarde, o autor considerou unir as inteligências interpessoal e intrapessoal e acrescentar em sua lista a inteligência naturalista (SMOLE, 1999, p. 14). Gardner (*apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 48-49) considera ainda a inserção da nona inteligência, a espiritual ou existencial.

Sternberg, psicólogo americano, através da Teoria Triárquica da Inteligência, compreende que a inteligência se relaciona com o mundo interior da pessoa, com a experiência e com o mundo exterior. Enquanto Gardner enfatiza o caráter separado dos vários aspectos da inteligência, Sternberg segue a tendência de enfatizar até que ponto elas funcionam juntas (STERNBERG, 2008, p. 471-472).

[...] a inteligência inclui capacidades analíticas, criativas e práticas. No pensamento analítico, tentamos resolver problemas conhecidos usando estratégias que manipulam os elementos de um problema ou as relações entre os elementos (como comparar, analisar); no pensamento criativo, tentamos resolver novos tipos de problemas que nos exigem pensar sobre o problema e sobre seus elementos de uma nova maneira (como inventar projetar); no pensamento prático, tentamos resolver problemas aplicando o que sabemos a contextos cotidianos (por exemplo, aplicar, usar) (STERNBERG, 2008, p. 472).

O desempenho criativo resulta da confluência de seis recursos: aspectos de inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e meio ambiente (STERNBERG e LUBART, 1993, p. 229).

Relata Davidson 2009 (*apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 52) que Sternberg em 2007 adicionou a sabedoria em sua teoria triárquica da inteligência, pois esta, requer equilíbrio entre inteligência e a criatividade, entre interesses pessoais, interpessoais e extrapessoais, com vistas ao bem geral.

Nas últimas décadas do século XX, com vista à realização pessoal dos indivíduos, acrescentou-se ao conceito de inteligência, os aspectos emocionais<sup>15</sup>,

---

15 A Teoria da Desintegração Positiva (TDP), trata-se de um importante estudo para compreensão do desenvolvimento emocional dos superdotados. Pouco conhecida no Brasil, esta teoria foi proposta por Dabrowski em 1964 e introduzida no campo da superdotação pelo seu colaborador Piechowski em 1979. Mais informações (OLIVEIRA, BARBOSA e ALENCAR, 2017).

cuja inteligência emocional pode ser compreendida como a capacidade de entender e lidar com as emoções, pessoais e interpessoais, na promoção do crescimento pessoal.

John Mayer e Peter Salovey (*apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 56) conceberam, em 1990, o conceito de inteligência emocional<sup>16</sup> como a capacidade de: perceber a emoção; raciocinar usando a emoção; compreender a emoção; gerenciar e regular as próprias emoções, além de, responder adequadamente às emoções dos outros.

Reuven Bar-On, da Universidade do Texas, propõe que o coeficiente de inteligência emocional-social<sup>17</sup> (QE)<sup>18</sup>, de uma pessoa, em conjunto com sua inteligência cognitiva - como medida de QI - contribui para o desenvolvimento da superdotação. Para o autor, ser emocional e socialmente inteligente significa entender, se expressar e relacionar-se bem com os outros sabendo lidar com as demandas diárias, com os desafios e pressões (BAR-ON, 2006, p. 14).

Pelas novas concepções, a inteligência faz muitas coisas, além de computar informações: inventa projetos, pensa em valores, dirige a aplicação da energia pessoal, constrói critérios, avalia e realiza tarefas (SMOLE, 1999, p. 8).

Nota-se assim, que, o conceito de inteligência ao longo do tempo foi incorporando aspectos relacionados à personalidade, genética, ambiente, afetividade, criatividade, emoção.

O quociente de inteligência que determinava o sucesso ou o insucesso de uma pessoa, tornou-se na contemporaneidade, apenas um dado sobre alguns aspectos da inteligência.

Um QI elevado não garante mais ao indivíduo se destacar entre os demais tampouco realizar atividades consideradas de alto desempenho. As influências do ambiente, a capacidade de gerir emoções, assim como a criatividade e a habilidade de criar soluções e tomar decisões, são determinantes.

---

<sup>16</sup> Daniel Goleman, psicólogo californiano, tornou o conceito de inteligência emocional mundialmente conhecido em 1995, por meio do livro *Emotional intelligence*, Bantam Books, 1995. Porém, trata-se de um livro popular, sem rigor científico.

<sup>17</sup> O conceito conhecido como inteligência emocional, já havia sido apresentado por Edward Thorndike, em 1920, pelo termo inteligência social (BAR-ON, 2006).

<sup>18</sup> Ler mais sobre o Modelo da inteligência emocional-social (ESI) (BAR-ON, 2006).

### 1.2.2 Altas habilidades e superdotação: um conceito contemporâneo

Teorias e estudos vistos até aqui, mostram que, ao longo da história, o conceito de superdotação foi ligado ao conceito de inteligência, numa visão cognitiva, unidimensional. Na contemporaneidade, com uma visão multidimensional da inteligência, agregaram-se fatores ambientais, afetivos e neuropsicomotores.

São comuns na literatura especializada os termos, superdotado, altas habilidades, aptidões superiores, indivíduos mais capazes, bemdotados, com alto potencial ou talentos especiais. No caso do Brasil, o prefixo “super” fortalece a ideia da presença de um desempenho ou produção excepcional. No entanto, não há um conceito específico validado pela comunidade científica (ALENCAR *apud* FLEITH, 2007, p. 19).

Considerando as inteligências como uma série de habilidades distintas, mas que interagem entre si, pode-se afirmar que, é peculiar ao indivíduo se destacar em uma área e em outras não. Da mesma forma, pode-se afirmar que, todas as pessoas possuem inteligência, a diferença é o grau de expressividade ou desenvolvimento das habilidades ou capacidades em cada um.

Para Gardner (1995, p. 201), a inteligência pode ser definida por dois componentes: a) indivíduos capazes de utilizar uma série de competências em vários domínios do conhecimento; b) sociedades que estimulam o desenvolvimento do indivíduo através das oportunidades que proporcionam, das instituições que sustentam e dos sistemas de valores que promovem.

Sendo assim, a educação é mola propulsora para o desenvolvimento de inteligências e conseqüentemente, de desempenhos individuais superiores.

A superdotação, de acordo com Renzulli (2004, 2014), pode ser compreendida como um desempenho superior em alguma área, consistindo na manifestação de três traços - habilidade acima da média<sup>19</sup>, criatividade e compromisso com a tarefa.

Habilidade acima da média refere-se ao desempenho ou potencial para o desempenho superior em qualquer área do empreendimento humano, dentro do grupo representativo de 15 a 20% de indivíduos superiores. Tais habilidades se definem por habilidades gerais que compreendem raciocínio verbal e numérico,

---

<sup>19</sup> “Acima da média deve ser interpretado como o nível mais alto de potencial em qualquer área” (RENZULLI *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 237).

relações espaciais, memória e fluência verbal, e, habilidades específicas que envolvem química, balé, matemática, composição musical, escultura e fotografia (RENZULLI *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 236-246).

Comprometimento com a tarefa se traduz na forma refinada e concentrada de motivação presente em pessoas criativo-produtivas que normalmente são descritos também como perseverança, persistência, autoconfiança. Em linhas gerais trata-se da habilidade de se envolver totalmente em um problema ou área específica por um período extenso de tempo (RENZULLI *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 241-242). Bloom e Sosniak (1981, p. 94) relatam que depois dos 12 anos de idade, indivíduos talentosos passam tanto tempo, semanalmente, desenvolvendo seus talentos, quanto seus pares<sup>20</sup> passam vendo televisão.

Criatividade<sup>21</sup> refere-se a contribuições novas e originais de significado permanente, que muda a cultura de forma importante (RENZULLI *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 230).

Quando os três traços interagem, podem ocorrer altos níveis de produtividade, permitindo que alunos criem produtos de qualidade excepcional (RENZULLI, 2004, p. 90).

Para Renzulli (2004, p. 82-83), há dois tipos de superdotação: escolar ou acadêmica e superdotação produtivo-criativa. A superdotação escolar é a habilidade que algumas pessoas têm de se sair bem em testes, aprender bem a lição e obter boas notas na vida escolar e acadêmica. Facilmente identificada em testes de capacidade, a superdotação escolar geralmente permanece estável ao longo do tempo sendo valorizada nas situações tradicionais de aprendizagem às quais focalizam habilidades analíticas ao invés das criativas e práticas. A superdotação produtivo-criativa engloba aspectos da atividade e do envolvimento humanos referentes ao desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que causam impacto e geram mudanças, podendo ser desenvolvida por meio de situações de aprendizagem que enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para um problema real.

---

<sup>20</sup> Pares refere-se a um grupo de pessoas em condições semelhantes como idade, ambiente, condição social, formação.

<sup>21</sup> Nessa conceituação, Renzulli parte da concepção de criatividade descrita por Csikszentmihalyi (1996).

Explicita Renzulli (*apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 220-221) que a superdotação é algo que se desenvolve em certas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias, e comportamento de superdotação é diferente de potencial ainda não manifesto.

Nesse sentido, compreende-se que, intitular um indivíduo como altamente habilidoso ou superdotado, por exemplo, transmite uma ideia de um ser que se destaca em todas as áreas do empreendimento humano, em todo o tempo, lugar ou situações. Logo, é preferível utilizar a terminologia comportamento superdotado ao invés de indivíduo superdotado.

Pela concepção de superdotação, baseada no Modelo dos Três Anéis, Renzulli considera que as dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva deriva não apenas da interação dos três conjuntos de traços - habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, mas também do seu relacionamento com áreas gerais e específicas do desempenho humano, e ainda da interação entre a personalidade e o meio ambiente (RENZULLI *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 233).

Partindo da concepção de Renzulli (2004), altas habilidades é somente um dos três traços característicos da superdotação. Compreende-se assim que, o indivíduo que manifeste somente habilidades acima da média não se caracteriza como superdotado. No entanto, tal afirmação depende de fatores diversos como tempo, cultura e sociedade.

Ourofino e Guimarães advertem que:

Não se pode esquecer ainda que o conceito de superdotação é influenciado pelo contexto histórico e cultural e, por isso, pode variar de cultura para cultura e em função do momento histórico e social (OUROFINO e GUIMARÃES *apud* FLEITH, 2007, p. 43).

Gagné (2008), por meio do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento<sup>22</sup> trata os dois conceitos de forma distinta. Dotação refere-se a dote, habilidades naturais, aptidões ou domínio em alguma área que coloque o indivíduo pelo menos entre os 10% melhores de seus pares. Talento refere-se ao domínio notável de

---

<sup>22</sup> Em inglês, *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT). Apresentado em 2004 e modificado pelo próprio autor em 2008, esse modelo traz importantes conceitos para o ambiente de aprendizagem e e atividades curriculares no campo da dotação e do talento, que nas legislações nacionais correspondem às altas habilidades/superdotação.

habilidades desenvolvidas sistematicamente<sup>23</sup> em pelo menos um campo da atividade humana em um grau que coloque o indivíduo entre os 10% melhores de sua idade ou atuação (GAGNÉ, 2008, p. 1).

Por esse prisma, Gagné defende a transformação progressiva dos dotes naturais em talentos<sup>24</sup>. Embora distintos, dotação e talento compartilham três características que geralmente são motivos de confusão. Ambos se referem a: habilidades humanas; indivíduos que se diferem da norma ou da média, e, grupos não-normais devido seus comportamentos excepcionais (GAGNÉ, 2008, p. 1).

Para Alencar, são comuns na literatura especializada, os termos, aptidões superiores, indivíduos mais capazes, bem-dotados, com alto potencial ou talentos especiais. Há, no entanto, grupos de indivíduos que se destacam por suas habilidades superiores ou características especiais, cujas terminologias se diferenciam de altas habilidades ou de superdotação, como gênio e prodígio (ALENCAR *apud* FLEITH, 2007, p. 19).

O termo gênio, tem sido recomendado, para descrever apenas os indivíduos que deixaram um legado à humanidade, pelas suas contribuições originais e de grande valor. Quando se fala em gênio, são lembrados os exemplos de: Mozart, que aos cinco anos compunha sonatas, aos oito produziu uma sinfonia e aos 16 já havia composto 135 obras de distintos gêneros musicais; Leonardo da Vinci, que elaborou esboços, ainda na Idade Média, de um helicóptero e de um submarino; Picasso, pela sua produção artística excepcional; ou, Einstein, que revolucionou a Física Moderna (ALENCAR *apud* FLEITH, 2007, p. 16).

Morelock & Feldman<sup>25</sup> (2000) definem que crianças prodígios são aquelas que se caracterizam por uma performance extraordinária apresentando desempenho similar ao de um adulto altamente qualificado em um determinado domínio, como música, matemática, xadrez e artes plásticas, por exemplo, antes dos dez anos de idade (ALENCAR *apud* FLEITH, 2007, p. 16).

Diante dos muitos conceitos e definições, neste trabalho, considera-se altas habilidades e superdotação como inteligências naturais<sup>26</sup> ou potencialidades que o

---

<sup>23</sup> Chamadas de competências, às quais envolve conhecimentos e habilidades (GAGNÉ, 2008, p. 1).

<sup>24</sup> Denominado de processo de desenvolvimento de talentos por Gagné.

<sup>25</sup> Para saber mais (MORELOCK e FELDMAN, 2011).

<sup>26</sup> Essa dissertação considera que o indivíduo não nasce superdotado, mas traz em si potencialidades que, se não desenvolvidas permanecem estagnadas durante a vida ou se extinguem. Nesse sentido, considera-se que a superdotação não é inata. Por esse prisma, o indivíduo nasceria superdotado e permaneceria superdotado até a morte, independentemente de qualquer interferência.

indivíduo possui, manifestadas por habilidades em uma ou mais áreas, que se desenvolvem contínua e sistematicamente, na interação com o meio. Se o desempenho dessas habilidades ocorre em nível elevado aos demais, considerar-se-á portador de altas habilidades; se o desempenho ocorre em nível superelevado, considerar-se-á superdotado.

Qualquer prática educativa deve sempre partir de um referencial teórico, de uma teoria ou concepção. Avançar pois, na construção de concepções e conceitos sobre altas habilidades/superdotação é fundamental para que a educação brasileira – no seu longo caminho a percorrer - ofereça efetivamente ensino especial para os estudantes mais dotados.

### 1.3 O INDIVÍDUO COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

Em todas as áreas da sociedade, seja família, escola, trabalho, instituição, há sempre pessoas que se destacam entre os demais por suas ideias, criações ou soluções criativas, inovadoras e até mesmo inusitadas. Tais indivíduos, comumente são reconhecidos pelos membros do seu grupo ou pessoas próximas como inteligentes, talentosos, habilidosos, superdotados e até mesmo gênios.

Ao falar sobre superdotados vem à mente indivíduos como Albert Einstein, William Shakespeare, Mozart, Isaac Newton, Charles Darwin, Leonardo da Vinci, Mahatma Ghandi e Pablo Picasso, entre outros. Eles se destacaram pelas contribuições positivas para a humanidade e elevaram o conhecimento humano de forma inusitada. Estão entre os poucos indivíduos que ousaram inventar ideias inteiramente novas e quebrar paradigmas vigentes em suas áreas (VIRGOLIM, 2007, p. 09).

Jesus e seus discípulos também se destacaram pelos ideais revolucionários para o contexto, pelos pensamentos divergentes e ações incompreensíveis para a sociedade do seu tempo.

Entre os gregos antigos e os europeus dos séculos XV e XVI, os indivíduos que se destacavam eram tidos como inspirados por demônios, apontados como hereges e queimados como bruxos (VIRGOLIM *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 25). Antes, porém, no início do século I, Jesus foi preso, crucificado e morto (Mt 27) por suas capacidades elevadas e superiores, o que despertava inveja e ódio dos poderosos (Mt 27,18).

Na contemporaneidade, com o desenvolvimento da razão e das ciências da mente, os indivíduos superdotados são entendidos como pessoas normais com potencialidades superiores aos demais, num constructo que envolve genética, ambiente, personalidade, oportunidades, entre outros.

De acordo com Alencar (*apud* FLEITH, 2007, p. 15) pessoas trazem concepções variadas para definir o indivíduo superdotado:

[...] para algumas pessoas, o superdotado seria o gênio, aquele indivíduo que apresenta um desempenho extraordinário e ímpar em uma determinada área do conhecimento, reconhecida como de alto valor pela sociedade; para outros, seria um jovem inventor que surpreende pelo registro de novas patentes; para outros ainda, seria aquele aluno que é o melhor da classe ao longo de sua formação acadêmica, ou a criança precoce, que aprende a ler sem ajuda e que surpreende os pais por seus interesses e indagações próprias de uma criança mais velha. O termo superdotado sugere ainda a presença de um talento, seja na área musical, literária ou de artes plásticas.

Segundo Renzulli (*apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 237), pessoas com altas habilidades referem-se aquelas que apresentam desempenho ou potencial para o desempenho representativas do grupo de 15% a 20% de indivíduos superiores em qualquer área do empreendimento humano. Os superdotados, por sua vez, podem ser definidos como indivíduos criativos e produtivos, jovens mais promissores (RENZULLI *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 256). Para o autor, o registro das realizações humanas e dos progressos da civilização pode, muitas vezes, ser norteado pelas ações das pessoas que a história mostra como as mais talentosas e dotadas contribuidoras das artes, ciências e de todas as outras áreas do desempenho humano (RENZULLI *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 219). O superdotado é assim, o indivíduo que demonstra desempenho superior ao de seus pares em uma ou mais áreas, como: habilidade acadêmica, motora ou artística, criatividade, liderança (CUPERTINO, 2008, p. 15).

Em linhas gerais pode-se definir como superdotado o indivíduo que apresenta uma ou mais habilidades, significativamente superior em relação à população geral. O denominador comum nas diversas conotações do termo, superdotado, é a presença de um desempenho notável, talento, habilidades ou aptidões superiores (ALENCAR *apud* FLEITH, 2007, p. 15-16).

Ressalta-se que, desempenho notável não é sinônimo de destaque, uma vez que, nem todos aqueles que se destacam na sociedade são necessariamente pessoas superdotadas. De acordo com Gardner, pela autonomia das inteligências, o

indivíduo pode ter alta capacidade em um tipo de inteligência e baixa em outra, e um indivíduo que não é tão habilidoso em qualquer das inteligências pode alcançar uma posição de destaque na sociedade (VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 49-50).

A posição social, o contexto, as experiências, a educação recebida, a religião, por exemplo, são fatores que podem tanto auxiliar um indivíduo a se destacar na sociedade quanto impedir que um superdotado alcance notoriedade. Muitos superdotados passam despercebidos pela sociedade ao longo dos anos e até por toda a vida.

Plauto (250 a.C. – 184), advertiu que “muitas vezes ficam na sombra os grandes talentos” (NINA, 1985, p. 112). Além de muitos passarem despercebidos pela família, professores ou pela sociedade, outros tantos são erroneamente rotulados, na vida escolar, como hiperativos ou desinteressados, o que, frequentemente causa insatisfação e evasão escolar.

Mosquera, Stobaus e Freitas (*apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 267) asseveram que:

A complexidade das pessoas com AH/SD não foi suficientemente esclarecida ainda. Os biólogos do desenvolvimento estudam a intersecção entre superdotação e estímulos ambientais, visando uma nova dinâmica, que leve a melhores níveis de produtividade e criatividade.

Quando se refere ao indivíduo com características de superdotação, importa frisar que, não se trata apenas do adulto ou do jovem, mas principalmente da criança. É na infância que os primeiros comportamentos de superdotação se manifestam. Landau (2002, p. 27) define o superdotado como uma criança como qualquer outra, o que distingue é o talento.

As etapas de crescimento do ser humano são indiscutivelmente necessárias para o desenvolvimento e amadurecimento ideal da criança e do jovem. Nesse sentido, é importante considerar a criança com características de superdotação, como um indivíduo normal, à frente dos seus pares em algumas áreas, porém, em fase natural de desenvolvimento; Não se trata de um adulto em miniatura, portanto, não se deve esperar ou requerer comportamento ou feitos adultos.

Para Virgolim (2007, p. 11):

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais.

A seguir serão elencadas características comuns observáveis nos indivíduos com altas habilidades / superdotação assim como as propostas da educação pública brasileira para atendê-los em suas necessidades educacionais especiais.

#### 1.4 CARACTERÍSTICAS DOS INDIVÍDUOS COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

Cada ser humano é único e resulta-se de uma tecitura que envolve gene, cognição, personalidade, emoção, experiências.

Para Winner (1998), o indivíduo superdotado é uma pessoa em desenvolvimento que apresenta um desempenho superior à média em uma ou mais áreas, comparados à população geral da mesma faixa etária (OUROFINO e GUIMARÃES *apud* FLEITH, 2007, p. 43). Por se tratar de um ser em desenvolvimento, não se pode definir como fixas as características dos indivíduos com altas habilidades / superdotação. No entanto, características comuns são registradas e elencadas de forma a auxiliar o processo de identificação.

Quanto às características intelectuais dos indivíduos altamente inteligentes, Tuttle, Becker e Torrance destacam: habilidades superiores de pensamento (análise, síntese e avaliação); fluência de ideias; flexibilidade de ideias (vê relações entre ideias aparentemente diversas); reação positiva a elementos estranhos e novos; originalidade de ideias (forma original de resolver problemas); grande bagagem de informações sobre temas de interesse; paixão por aprender; concentração; facilidade para entender princípios gerais; habilidade para processar informação rapidamente; pensamento independente (OUROFINO e GUIMARÃES *apud* FLEITH, 2007, p. 46).

Os superdotados são mais curiosos, sensíveis, perceptivos. Mostram-se mais descontentes, frustrados, ansiosos e, por vezes, mais resilientes com tendência a esconder suas potencialidades a fim de se ajustar às expectativas sociais. Estudiosos da área se preocupam com questões relacionadas aos aspectos emocionais, sociais e de personalidade manifestados por indivíduos com altas habilidades/superdotação, e o autoconceito tem sido apontado por muitos pesquisadores como a variável organizadora dos comportamentos superdotados e criativos, intrinsecamente associada à inteligência, criatividade, motivação e

liderança que estruturam a superdotação. O autoconceito diz respeito à imagem subjetiva que cada indivíduo possui de si mesmo e que passa a vida tentando manter e melhorar, cujas terminologias o definem por autoestima, autoimagem, auto-eficácia (OUROFINO e GUIMARÃES *apud* FLEITH, 2007, p. 47-48).

Para Piechowski (1986), a supersensibilidade, também denominada superexcitabilidade, é característica dos indivíduos com altas habilidades / superdotação pelo modo mais intenso e sensível de vivenciar seu desenvolvimento. Frequentemente, tais indivíduos, demonstram extrema facilidade de expressão nas áreas psicomotora, intelectual, imaginativa, emocional e dos sentidos, como rapidez na fala, ações impulsivas, agitação motora e dificuldade em permanecer parado por intensa visualização e devaneios (OUROFINO e GUIMARÃES *apud* FLEITH, 2007, p. 44-45).

Indivíduos mais dotados (altas habilidades / superdotação) são pessoas normais que apresentam tanto potencialidades excepcionais quanto dificuldades, requerendo atenção e auxílio para desenvolverem suas capacidades e se realizarem na vida humana.

Considera Renzulli que,

[...] há muito mais no desenvolvimento de comportamentos superdotados do que habilidades reveladas em tradicionais testes de inteligência, aptidão e realização. Além disso, a história mostra que as pessoas criativas e produtivas do mundo foram produtoras, e não consumidoras, de conhecimento, reconstrutoras de pensamento em todas as áreas do esforço humano, reconhecidas como indivíduos “realmente superdotados”. A história não se lembra das pessoas que meramente obtiveram boas pontuações em testes de QI ou daquelas que aprenderam bem as lições, mas não aplicaram seus conhecimentos de formas inovadoras e práticas (RENZULLI *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 232).

Sabatella (2005), destaca que indivíduos superdotados estão em toda parte e que não são melhores nem piores que outras pessoas, são sim diferentes, porque agem, aprendem, raciocinam e reagem de maneira diferente. Essas diferenças por si só justificam suas necessidades educacionais especiais (OUROFINO e GUIMARÃES *apud* FLEITH, 2007, p. 47).

Considerando o potencial genético dos indivíduos mais dotados, desenvolver comportamentos superdotados é o desafio da educação brasileira.

## 1.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA AS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

A educação especial é a modalidade educacional que assegura atendimento aos que apresentam necessidades educacionais especiais perpassando todas as etapas do ensino, da educação infantil à superior, com vistas ao desenvolvimento integral de cada um. Compreende-se assim que, tanto os alunos com deficiências ou transtornos quanto os alunos com altas habilidades ou superdotação tem direito a um ensino de acordo com as suas necessidades de aprendizagem.

Reitera Alencar (*apud* FLEITH, 2007, p. 15), que:

[...] uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos. Em função deste reconhecimento, tem sido salientada a necessidade de o professor estar equipado para propiciar uma educação de boa qualidade, levando em conta as diferenças individuais e encorajando o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades diversas.

Urge assim, na educação brasileira, a necessidade da implementação de programas especiais com vistas ao desenvolvimento dos indivíduos mais bem dotados a fim de que suas potencialidades se tornem realizações e seus dons se transformem em talentos.

## 1.6 O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

O ser humano adquire aprendizagem de formas variadas. Pode ser a partir de uma música que ouve, uma figura que vê, uma ideia que compartilha, um texto que lê. Na escola, em casa ou em qualquer esfera da sociedade, os indivíduos estão sempre aprendendo algo. Porém, na modalidade escolar o aluno aprende de forma sistematizada.

A palavra aluno, em sua etimologia, é aquele que se alimenta. De *alere*, significa alimentar, crescer (PORTELLA, 1984, p. 106). Nesse sentido, aluno é aquele que se alimenta de novas aprendizagens para crescer, para se desenvolver.

Os alunos dotados de altas habilidades ou superdotação possuem características na maioria das vezes, comuns e observáveis ou a serem diagnosticadas.

De acordo com Renzulli & Reis (*apud* VIRGOLIM, 2007, p. 43), a criança que apresenta a superdotação escolar tende a apresentar boas notas, grande

vocabulário, concentração prolongada, boa memória, perseverança, prazer pela leitura, raciocínio verbal e/ou numérico excelente, aprende com rapidez, gosta de livros técnicos/profissionais, tem paixão em aprender, busca novas aprendizagens, é perfeccionista, tem necessidade de estimulação mental e intensidade emocional. Já o superdotado criativo-produtivo pensa por analogias, é criativo, original, inventivo, sensível a detalhes, demonstra diversidade de interesses, gosta de fantasiar, brincar com as ideias, encontrar ordem no caos, não gosta de rotina. Investe quantidade significativa de energia emocional naquilo que faz, questiona regras ou autoridade, demonstra autoconsciência, perceptividade, capacidade de reflexão, senso agudo de justiça, preocupação moral em idade precoce, necessita de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, entusiasmo ou raiva, entre outros.

Partindo da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (*apud* SMOLE, 1999, p. 22-26) podem ser notadas nos alunos superdotados as seguintes características:

- Em relação à inteligência linguística: gosta de poesia, jogos com palavras, ouvir, ler, escrever e produzir textos criativos; tem facilidade em organizar ideias por escrito; pode ser bom orador e bom em debates;
- Na área lógico-matemática: aprecia cálculos e resolução de problemas; gosta de ser preciso e tirar conclusões; dá explicações claras e precisas a respeito do que faz e de como pensa; tem boa argumentação; envolve-se em experimentações; utiliza estruturas lógicas;
- Na inteligência espacial: aprecia figuras; tem facilidade para indicar trajetórias; lê com facilidade gráficos, mapas, plantas e croquis; cria imagens; gosta de construir maquetes; absorve com facilidade conceitos de geometria; percebe e faz transformações no espaço;
- Na área pictórica: aprecia ou produz desenhos e pinturas; percebe, produz imagens gráficas e visualiza detalhes; usa imagens visuais para recolher e dar informações; aprecia imagens complexas em programas de informática; tenta desenhar, pintar ou reproduzir objetos em forma gráfica; cria novas formas de expressão visual, ou trabalhos de arte originais; gosta de elaborar a representação visual das informações;

- Na musical: é sensível à música, entonação, ritmo e timbre; responde à música com movimentos corporais, criando, imitando e expressando ritmos e tempos; reconhece e discute diferentes estilos e gêneros musicais; gosta de cantar ou tocar instrumentos; percebe a intenção do compositor da música;
- Na corporal-cinestésica: controla objetos e o próprio corpo de forma excepcional; mostra boa sincronização de movimentos; explora o ambiente e os objetos com toques e movimentos; prefere atividades que envolvam manipulação de materiais ou movimentos corporais; demonstra habilidade em dramatização, esportes, dança ou mímica; brinca com objetos enquanto escuta; mostra-se irrequieto ou aborrecido se ficar muito tempo parado;
- Na área interpessoal: relaciona-se e comunica-se bem; às vezes manipula opiniões; aprecia atividade em grupo; gosta de cooperar; percebe as intenções dos outros; forma e mantém relações sociais; influencia opiniões ou ações dos outros; adapta-se facilmente a novos ambientes; percebe as diversas perspectivas sociais e políticas; mostra habilidades para mediar e organizar um grupo em torno de um trabalho ou causa comum;
- Na intrapessoal: consciência dos próprios sentimentos, limites e possibilidades; intuição e senso do eu bastante desenvolvido; possui motivação e metas próprias; estabelece e percebe um sistema de valores éticos; trabalha de modo independente; deseja ser diferente da tendência geral (SMOLE, 1999, p. 22-26).

Para Renzulli, Smith, Callahan e Westberg (2000) citados por Ourofino e Guimarães (*apud* FLEITH, 2007, p. 46-47), são características de estudantes com desempenho superior habilidade intelectual, criatividade, motivação e liderança:

- Habilidade intelectual compreende: habilidade de lidar com abstrações, entender princípios não diretamente observados, fazer observações perspicazes e sutis, transferir aprendizagens de uma situação para a outra e fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas; facilidade para lembrar informações e perceber relações de causa e efeito; vocabulário avançado para idade ou

série<sup>27</sup>; grande bagagem de informações sobre um tópico específico ou vários;

- Em relação à criatividade apresenta: senso de humor; pensamento divergente; espírito de aventura; habilidade de pensamento imaginativo, de produção de respostas incomuns, únicas ou inteligentes; habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões, assim como de adaptar, melhorar ou modificar ideias; atitude não conformista; disposição para correr riscos, fantasiar, brincar e manipular ideias;
- Quanto à motivação é comum: persistência para atingir objetivos ou realizar tarefas; interesse constante por certos tópicos ou problemas; comportamento que requer pouca orientação dos professores; envolvimento intenso quando trabalha certos temas ou problemas; obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse; compromisso com projetos de longa duração; preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços; pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante;
- No tocante à liderança: tendência a ser respeitado pelos colegas; autoconfiança na interação com colegas da mesma idade; comportamento cooperativo; habilidade de articular ideias, de se comunicar bem, de organizar e trazer estrutura à coisas, pessoas e situações; tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas e responsabilidade (OUROFINO e GUIMARÃES *apud* FLEITH, 2007, p. 46-47).

Aos alunos com altas habilidades / superdotação, o modo peculiar de ser e estar no mundo, intensificado pela sensibilidade, curiosidade e assincronia de desenvolvimento, traz à tona um conjunto de outras características tais como: dificuldade de relacionamento com colegas de mesma idade que não compartilham

---

<sup>27</sup> Sabatella (2005) cita a utilização de um vocabulário estruturado para o meio em que vive, assim como a habilidade para contra-argumentação e utilizam tempos verbais e concordância corretamente, bem como o plural, desde o início do processo de fala (OUROFINO e GUIMARÃES *apud* FLEITH, 2007, p. 47).

dos mesmos interesses; perfeccionismo; vulnerabilidade a críticas dos outros e de si mesmo; problemas de conduta (por exemplo, indisciplina), especialmente durante a realização de tarefas pouco desafiadoras; interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais; tédio em relação às atividades curriculares regulares (OUROFINO e GUIMARÃES *apud* FLEITH, 2007, p. 49).

Nem sempre, o aluno com altas habilidades/superdotação apresenta um excelente rendimento na escola, destacando-se como o melhor da classe. Muitas vezes, observa-se uma discrepância entre o potencial - aquilo que a pessoa é capaz de realizar e aprender, e, o desempenho real - aquilo que o indivíduo demonstra conhecer (ALENCAR *apud* FLEITH, 2007, p. 17).

Muitos deles, em função de características pessoais aliadas às do seu contexto familiar, educacional e social, apresentam apenas um baixo desempenho e, mesmo, abaixo da média (ALENCAR *apud* FLEITH, 2007, p. 17).

No que se refere aos fatores individuais que se associam ao sub-rendimento dos alunos com altas habilidades / superdotação, Alencar (*apud* FLEITH, 2007, p. 17) cita: baixa autoestima, depressão, ansiedade, perfeccionismo, irritabilidade, não-conformismo, hostilidade e comportamento agressivo, lócus de controle externo, impulsividade, déficit de atenção e necessidade de ser aceito pelos colegas.

Entre os fatores familiares, a autora apresenta: baixas expectativas parentais, atitudes inconsistentes dos pais a respeito das realizações do(a) filho(a), excessiva pressão no que se refere ao desempenho acadêmico do aluno; conflitos familiares; baixo grau de apoio, segurança e compreensão das necessidades da criança ou do jovem.

Quanto aos fatores educacionais, Alencar (2007) explicita um ambiente acadêmico pouco estimulante, métodos de ensino centrados no professor, excesso de exercícios repetitivos, baixas expectativas do professor com relação ao desempenho do aluno, pressão ao conformismo, padronização do conteúdo, pressuposto de que todos os alunos devem aprender no mesmo ritmo e de mesma forma.

Referente aos fatores sociais, Alencar (2007) destaca a cultura anti-intelectualista, rótulos como nerd ou cdf, usados, muitas vezes, de maneira pejorativa, valorização da beleza física à inteligência o que faz com que um largo

contingente de alunos e alunas com altas habilidades não expressem ou negam suas habilidades intelectuais superiores.

Vê-se assim que, ao aluno com altas habilidades / superdotação é de fundamental importância proporcionar um ambiente familiar, escolar e social que favoreça o seu desenvolvimento de modo a auxiliá-lo em suas necessidades e particularidades, em suas potencialidades e dificuldades.

Apesar dos avanços, a educação inclusiva brasileira está longe de se efetivar para a universalidade dos alunos, especialmente aos mais dotados.

Denuncia Cupertino (2008, p. 14) que é preciso superar as diferenças e as carências dos sistemas instituídos para lidar com esse alunado sem marginalizá-los.

Nesse sentido, a educação especial tem muito a aprender com Jesus, formador e mestre da inclusão, que será abordado a seguir.

## **2 JESUS, UM MESTRE ALTAMENTE DOTADO, FORMANDO DISCÍPULOS ESPECIAIS**

Neste segundo capítulo será apresentada a ação educadora de Jesus na formação dos seus discípulos, destacando alguns aspectos do lado humano de Jesus, suas características, seu aprendizado ao longo da vida, bem como sua forma de ensinar. Se por um lado Jesus foi aprendiz, por outro também levou pessoas a aprenderem num processo único de relação mestre e discípulo. Nesse sentido, ele pode contribuir com a educação especial contemporânea em sua missão de desenvolver o potencial dos alunos que se destacam por suas habilidades de nível mais elevado.

Jesus é reconhecido, habitualmente, como mestre, sobretudo no seu relacionamento com os discípulos. Nos Evangelhos ele é chamado de *rabi*, palavra hebraica, vertida para o grego como *didaskalos*, designa a ação de ensinar.

*Didaskalos* significa professor, mestre (WEGENAST, 2000, p. 640). Nos evangelhos *Didaskalos* ocorre 12 vezes em Mateus e Marcos respectivamente, 17 em Lucas e 09 vezes em João (WEGENAST, 2000, p. 641). “*Didaskalos* deve ser interpretado cristologicamente: Jesus, acima de todos os demais, é o Mestre por excelência, cuja autoridade continua até depois da Sua morte” (WEGENAST, 2000, p. 642).

O termo abrange todos aqueles que se dedicam com regularidade à transmissão sistemática de conhecimento ou de perícias técnicas; o professor elementar, o tutor, o filósofo, bem como o dirigente do coro que precisa dirigir ensaios para uma apresentação pública. Sendo que a atividade do professor se confina a áreas específicas (leitura, escrita, a arte da guerra, uma profissão, etc.), a palavra *didaskalos* frequentemente se define com mais exatidão pela matéria que ensina (WEGENAST, 2000, p. 640).

Na época de Jesus, *didasko*, traduzia o verbo ensinar; referia-se ao relacionamento entre o professor e o aluno, o instrutor e o aprendiz (WEGENAST, 2000, p. 634).

Uma dimensão importante do termo *didasko*, do qual se originou a palavra didática, é a relação mestre e discípulo. Essa está na linha da exducação<sup>28</sup> de Portella (1984, p. 109-113) e se refere bem mais ao processo de discipulado que implica no seguimento de um mestre.

Didasko, “ensinar”, provém de di-dak-sko (raiz dek-, “aceitar”, “estender a mão para”). A raiz reduplicada e o sufixo incoativo transmitem a ideia de estender a mão repetidas vezes para aceitar algo; a palavra, portanto, sugere a ideia de fazer alguém aceitar alguma coisa (WEGENAST, 2000, p. 633).

No Novo Testamento, *didasko* ocorre 57 vezes, sendo 14 em Mateus, 17 em Marcos, 17 em Lucas e 09 em João. O significado é sempre ensinar ou instruir (WEGENAST, 2000, p. 635). “[...] *Didasko* denota a atividade de um professor, cuja preocupação é desenvolver as capacidades do seu aluno, e transmitir conhecimento e habilidades” (WEGENAST, 2000, p. 634).

[...] O que se ensina pode ser conhecimento, opiniões ou fatos, bem como perícias artísticas e técnicas, todos os quais devem ser sistemática e completamente adquiridos pelo aprendiz como resultado da atividade repetida tanto do professor como do aluno (WEGENAST, 2000, p. 634).

O evangelista “Marcos chama toda a nossa atenção para a Palavra de Jesus. Sua ação na sinagoga é *ensinar*. Quatro vezes aparece o vocabulário do ensinamento” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 76). Logo, pode-se considerar Jesus como um mestre, um professor, aquele que ensina algo. Mas, “o que ensinava Jesus enquanto estava na terra? Em resumo, a resposta é Deus, seu reino, e sua vontade” (WEGENAST, 2000, p. 636). No entanto, o ensinamento de

---

<sup>28</sup> Assunto abordado no capítulo I, subtítulo 1.1, desta dissertação.

Jesus vai além da transcendência, ele ensina para a vida envolvendo aspectos pessoais, sociais, políticos e religiosos.

## 2.1 JESUS EM SUA HUMANIDADE: FORMAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Embora considerado divino, Jesus nasce humano. Aprendeu com a escola e com a vida, se formou como pessoa e como mestre.

“Cada um de nós, pelo simples fato de nascer neste mundo, nasce em determinado lugar, em determinada família, em determinado povo. Nasce marcado de muitas maneiras. Jesus também” (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 72).

Características pessoais de Jesus em sua condição humana envolvendo também sua história e a formação que obteve, serão apresentadas a seguir. Cabe ressaltar que, não serão enfatizadas as características divinas tampouco os ensinamentos de Jesus relacionados à transcendência. O objetivo dessa dissertação é buscar contribuições para a formação dos alunos portadores de altas habilidades / superdotação a partir da condição humana de Jesus-formador.

### 2.1.1 A formação de Jesus

Os relatos bíblicos retratam partes da história de Jesus<sup>29</sup>. Há relatos dos seus primeiros meses de vida: concepção (Lc 1,38), gestação (Lc 1,39-56), nascimento (Lc 2,1-20), circuncisão (Lc 2,21) e apresentação no templo (Lc 2,22-40). Da sua juventude consta uma aparição no templo aos doze anos (Lc 2,41-52) e da sua fase adulta a partir dos trinta anos de idade (Lc 3,23).

Sobre a concepção de Jesus relata o evangelho de Mateus que:

A origem de Jesus Cristo foi assim: Maria, sua mãe, comprometida em casamento com José, antes que coabitassem, achou-se grávida pelo Espírito Santo. José, seu esposo, sendo justo e não querendo denunciá-la publicamente, resolveu repudiá-la em segredo. Enquanto assim decidia, eis que o Anjo do Senhor manifestou-se a ele em sonho, dizendo: “José, filho de Davi, não temas receber Maria, tua mulher, pois o que nela foi gerado vem do Espírito Santo. Ela dará à luz um filho e tu o chamarás com o nome de Jesus, pois ele salvará o seu povo dos seus pecados” (Mt 1,18-21).

---

<sup>29</sup> A grande parte dos relatos bíblicos direcionados a Jesus remetem à sua vida adulta, especialmente nos anos de sua pregação, morte e ressurreição.

Meses depois, por causa de um recenseamento que ordenava que todos se alistassem em suas próprias cidades, José que era da família de Davi, partiu de Nazaré na Galiléia para Belém na Judéia, onde se inscreveria junto com Maria, sua esposa, grávida. Enquanto lá estavam, ela deu à luz, Jesus (Lc 2,1-7). Segundo a Lei de Moisés, 08 dias após o nascimento Jesus foi circuncidado e depois do tempo de purificação prescrito foi apresentado no Templo (Lc 2,21-22).

Herodes, rei da Judéia, ao ouvir falar de Jesus como o rei dos judeus que havia nascido, ordenou que fossem mortos todos os meninos de 2 anos abaixo<sup>30</sup>. José, fugiu com Maria e Jesus para o Egito e lá permaneceram até a morte de Herodes. Regressando à Israel, José, com medo do novo rei da Judéia, Arquelau - filho de Herodes - partiu para Nazaré, na Galiléia (Mt 2,1-23). Confirma o evangelista Lucas que “terminado de fazer tudo conforme a Lei do Senhor, voltaram à Galiléia, para Nazaré, sua cidade. E o menino crescia, tornava-se robusto, enchia-se de sabedoria; e a graça de Deus estava com ele” (Lc 2,39-40).

Cabe ressaltar que, a fase infantil de Jesus não é relatada em nenhum dos evangelhos. Depois da volta do Egito para Nazaré há somente um relato de Jesus no Templo de Jerusalém, aos 12 anos de idade, “[...] sentado em meio aos doutores, ouvindo-os e interrogando-os; e todos os que o ouviam ficavam extasiados com sua inteligência e com suas respostas” (Lc 2,46-47). Nota-se, o nível elevado das potencialidades de Jesus, desde a infância, demonstrando um desempenho superior aos jovens de seu meio. Habilidades de pensamento, grande conhecimento de assuntos do seu interesse e processamento rápido de informações, além da originalidade de ideias e prazer em discutir com pessoas de idade superior.

Depois dessa aparição pública há uma lacuna de quase duas décadas de história. A falta de relatos bíblicos sobre a infância e a juventude de Jesus nos leva a pensar que foram normais e semelhantes às das crianças do seu tempo (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 42), uma vez que:

A psicologia do desenvolvimento humano apresenta-nos a necessidade de um ambiente propício para a criança se desenvolver. Crianças que foram privadas desse ambiente não se humanizaram e quando foi deficiente aparece em comportamentos posteriores (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 43).

---

<sup>30</sup> Herodes, começou a reinar com 16 anos no ano 4 a. C. Rei é seu título popular, mas o título original de Herodes era tetrarca. Seu pai, Herodes o Grande, é quem detinha o título de rei (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 219).

Apesar da escassez de dados relativos à história cronológica e fisiológica de Jesus, é possível depreender muito de sua personalidade a partir de sua maneira adulta de se expressar, cujos gestos e ações não demonstram comportamentos deficientes.

A influência do ambiente é de fundamental importância para a formação da personalidade e a posterior maneira de pensar e agir, uma vez que:

A família, a cultura, a língua, o lugar do nascimento afetam a vida da gente de alto a baixo. E essas coisas ninguém escolhe, elas fazem parte da existência humana, são o ponto de partida para qualquer coisa que se queira fazer na vida (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 72).

“Jesus aparece na sua vida pública como uma pessoa madura com critérios e juízos da realidade” (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 41), o que possibilita inferir que, “a imagem que Jesus nos oferece na sua vida pública não foi improvisada, mas foi-se construindo ao longo da sua vida, principalmente nos primeiros anos de sua formação humana” (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 41).

Pelo seu nascimento e residência, Jesus tem a Palestina como pátria que, com o seu ambiente geográfico e o seu ambiente sócio-cultural e religioso, impregnará as raízes terrenas da sua personalidade. Nos territórios da Palestina e ao longo das suas fronteiras Jesus desenvolverá toda a sua actividade (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 42).

O ambiente geográfico influi na vida dos cidadãos. Dessa forma, o ambiente geográfico em que Jesus viveu se reflete nos seus ensinamentos e no seu estilo de vida (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 49).

Jesus tem sua origem enraizada na tradição de seu povo, é profundamente solidário com seu ambiente vital, é fruto também do seu meio, marcado pela geografia, história e cultura do seu povo, como também é influenciado pelas leis econômicas do seu tempo, pelos conflitos com os diferentes grupos políticos de seu tempo (FERRARO, 1988, p. 98).

No pequeno povoado de Nazaré, onde todo mundo se conhecia, Jesus, na convivência com o povo, aprendeu as tradições, os costumes, as festas, os cânticos, os tabus, as histórias, os medos, os poderes, as doenças, os remédios caseiros (MESTERS, 2012, p. 11).

Intitulado o profeta da inclusão, Jesus, estava continuamente em contato com o povo, experimentando a dureza e o sofrimento da vida cotidiana. Ao frequentar habitualmente praças, casas, praia, sinagoga e participar de casamentos, funerais, festas, banquetes, se encontrava com os excluídos da sociedade –

leprosos, cegos, surdos, coxos, dementes, possessos, doentes, mulheres, crianças. Neles Jesus via como a vida era ameaçada, frustrada, aniquilada, violentada e desprezada (SCHIAVO; SILVA, 2011, p. 89).

O ambiente familiar influenciou na formação da personalidade de Jesus pois, “o lar também proporciona à criança a descoberta do que a rodeia, a exploração das coisas e a experiência do seu dinamismo, plasmado em realidades concretas” (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 44). Em vários ensinamentos ele se refere ao fermento que a mulher coloca na massa (Mt 13,33; Lc 13,20-21), à lâmpada que se acende e coloca no alto para brilhar para todos os que estão na casa (Mt 5,15; Lc 11,33), à moeda que a mulher perde em casa e faz tudo para restituí-la (Lc 15,8), o remendo que se coloca na roupa (Lc 5,36; Mt 9,16); o vinho novo em odres novos (Lc 5,37-38; Mt 9,17), entre outros.

A educação de Jesus se deu de formas variadas. Em casa, com a família, Jesus aprendeu a amar, andar, falar, se cuidar, vestir, alimentar, conviver, rezar e trabalhar (MESTERS, 2012, p. 9). Conhecia toda a Bíblia, pois a todo momento fazia alusão a algum trecho dela; aprendeu em casa com a mãe e na sinagoga. Aprendeu com a tradição, transmitida pelos doutores da lei; reconhecia a autoridade destes, porém, alertava sobre muitas coisas que neles, nada tinham a ver com a vontade de Deus (MESTERS, 2012, p. 10). Em Nazaré, dos 12 aos 30 anos de idade, Jesus escutava os ensinamentos dos doutores da lei e confrontava-os com a vida do povo, com a Bíblia e com a sua experiência (MESTERS, 2012, p. 10-11).

Relatam os evangelhos que Jesus sabia ler (Lc 4,16) e escrever (Jo 8,6). Na sociedade de sua época, a educação era desenvolvida na sinagoga, no local denominado *bet-há-midrash* - a casa da letra. Este espaço existia em quase todos os povoados e era lá que os meninos aprendiam a ler e escrever (MESTERS, 2012, p. 12). As meninas eram excluídas do ensino na sinagoga (MESTERS; OROFINO, 2004, p. 71).

Todas as aldeias que tinham sinagoga, possuíam uma escola onde se recebia uma instrução elementar (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 50). Jesus, como todo menino da época, certamente frequentou a casa da letra onde obteve o nível básico de instrução, aprendendo a ler e escrever. Reitera Mesters (2012, p. 9) que Jesus não teve a oportunidade de estudar na escola superior de Jerusalém. Logo, depreende-se que, ele estudou apenas o nível básico de ensino. Tal afirmação

condiz com o relato do evangelho de João (7,14-15) em que os judeus, admirados, disseram: “Como entende ele de letras sem ter estudado?”

Jesus proclamava leituras da bíblia na sinagoga em hebraico e explicava o conteúdo em aramaico, de forma que o povo ficava admirado com o seu ensinamento (Lc 4,31-32). “A leitura bíblica fazia-se em hebraico, mas como esta língua só era falada pelas pessoas cultas, era necessário traduzir os textos para aramaico, língua falada pelo povo” (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 46). Com isso, Jesus demonstrava elevado potencial acadêmico por suas habilidades acima da média em leitura e conhecimento da linguagem culta, mesmo sem ter estudado níveis mais avançados de ensino.

Pelas parábolas que usava para ensinar o povo, percebemos que Jesus entendia sobre o campo e a agricultura (MESTERS, 2012, p. 11-12): o redil, as ovelhas, o pastor (Jo 10,1-3); a germinação das sementes, a espiga, a colheita (Mc 4,26-29); a vinha, o arrendamento, os vinhateiros (Mc 12,1-12); o ciclo da figueira e das árvores associado à chegada do verão (Mc 13,28; Mt 24,32; Lc 21,29-30); o trigo nos celeiros (Lc 12,16-18), as aves (Mt 6,26; Lc 12,24), a sementeira, o solo, o semeador (Mt 13,3-9; Mc 4,3-9; Lc 8, 4-8).

Jesus se formou trabalhando. Aprendeu a profissão de José, seu pai (Mt 13,55), e servia ao povo como artesão (Mc 6,3) (MESTERS, 2012, p. 11). A profissão e a pertença a uma família são sinais da identidade de Jesus.

A consciência de sua condição humana e as experiências vividas por Jesus, o ajudaram a formar uma imagem de si mesmo e também a imagem que os outros têm dele (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 51-52). Jesus:

Acolhe as crianças, os marginalizados sociais e pecadores. Escuta os pobres e doentes e remedeia as suas necessidades. Dialoga com escribas e fariseus, senta-se à mesa com publicanos e fala-lhes do reino de Deus. Em Jesus há simplicidade e naturalidade para abrir-se aos outros e, ao mesmo tempo, o senhorio e elegância da sua originalidade. Este equilíbrio entre o seu ser pessoal e social é o que atrai e dá segurança a todos os que se aproximam d’Ele (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 50).

Em suma, Jesus desenvolveu sua humanidade de forma considerável e temos muito a aprender com ele em todas as dimensões da vida.

### 2.1.2 Características de Jesus: homem e mestre

Jesus se destacava entre os indivíduos de sua região por suas habilidades avançadas. Muitos à sua volta reconheciam sua inteligência (Lc 2,47), ousadia (Jo 2,13-22) e determinação (Jo 12,20-33), entre outras características, o que despertou nos poderosos - de sua sociedade - a inveja e o temor (Mc 11,18).

A sabedoria e eloquência de Jesus são observadas pelas pessoas próximas a ele. No relato do evangelho de Marcos, por ocasião de uma visita à cidade de Nazaré, Jesus começa a ensinar na sinagoga e numerosos ouvintes, admirados, questionam: “De onde lhe vem tudo isto? E que sabedoria é esta que lhe foi dada?” (Mc 6,2).

De visão ampla e conhecimentos variados, Jesus, se destacava por sua inteligência, criatividade e originalidade. Jesus Aos doze anos foi encontrado “[...] sentado em meio aos doutores, ouvindo-os e interrogando-os; e todos os que o ouviam ficavam extasiados com sua inteligência e com suas respostas” (Lc 2,46-47). Suas palavras acertadas deixavam o povo ora extasiado (Jo 22,33), ora sem nada compreender (Mc 9,30-32) outras vezes, convencidos, sem respostas. “E a partir daquele dia, ninguém se atreveu a interrogá-lo” (Jo 22,45-46).

Demonstrava Jesus, elevada criatividade na elaboração de conceitos, na expressão de ideias e na produção de respostas incomuns, diferentes do padrão a que o povo da época estava acostumado (Mc 11,27-33). Percebe-se também, em Jesus, uma capacidade privilegiada em ouvir, aprender, compreender, dialogar, prender a atenção, ensinar. Em sua fase adulta, ensinava no Templo e todo o povo madrugava junto com ele para ouvi-lo (Lc 20,38).

Expressava-se ora de forma afável ora firme; por vezes, manso, outras com rispidez. Por exemplo, no discurso das bem-aventuranças, na versão de Lucas, Jesus dá um augúrio de felicidades, chamando bem-aventurados aos que são pobres, famintos, que choram e são perseguidos (Lc 6,20-23). O tom do discurso, porém, se inverte ao proferir “ais” aos ricos, saciados, risonhos e elogiados (Lc 6,24-26). Essa atitude não conformista de Jesus com a realidade e com as injustiças sociais, revelam características da pessoa altamente criativa.

Atrair pessoas era uma habilidade de Jesus (Mc 3,7-8; 6,32-33). A multidão vinha “[...] aos milhares, a ponto de se esmagarem uns aos outros [...]” (Mc 12,1) e ele as acolhia com amor, respeito e benevolência.

Vinde a mim todos os que estais cansados sob o peso do vosso fardo e vos darei descanso. Tomai sobre vós o meu jugo e aprendei de mim, porque sou manso e humilde de coração, e encontrareis descanso para vossas almas, pois meu jugo é suave e meu fardo é leve (Mt 11,28-30).

Jesus é aquele que “compadece-se dos que sofrem e dos marginalizados sociais” (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 41). Apresenta uma afetividade madura, rica e equilibrada, que se reflete no trato com os pecadores e marginalizados. Jesus aproxima-se deles, escuta-os e perdoa-lhes os pecados (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 43). Mais do que conviver, ele se colocava do lado dos excluídos do sistema (MESTERS, 2012, p. 48). Jesus ensinava, curava e acolhia os excluídos da sociedade de sua época – leprosos, cegos, surdos, coxos, dementes, possessos, doentes, mulheres, crianças (SCHIAVO e SILVA, 2011, p. 89). Tratava todos de igual maneira, sem discriminação.

Em sua humanidade, Jesus vivenciou sentimentos como: amor (Jo 11,5); compaixão (Mt 15,32; Mc 8,2); amizade (Jo 11,11); comoção (Jo 11,33); alegria (Lc 10,21); tristeza, angústia, medo (Mt 26,37-39), indignação (Mc 3,5). Expressava-se por meio de gestos semelhantes ao da humanidade: o choro na morte de Lázaro (Jo 11,35); o abraço nas crianças (Mc 10,16); a impaciência com fariseus (Mc 8,18) e com a multidão (Mc 9,19). Foi amado (Jo 21,15-17) e odiado (Mc 3,6); ovacionado (Mt 21,8-10) e incompreendido (Mc 8,14-20); experimentou as agruras da vida humana ao ser perseguido (Jo 9,59; 10,39; 11,53-54), abandonado (Mt 26,56), preso (Jo 18,12), condenado (Jo 19,16) e morto (Jo 19,30).

Dotado de uma fina sensibilidade para captar as mensagens das criaturas e dos acontecimentos (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 41), Jesus, era perceptivo e excelente observador. Percebia os fatos ao seu redor (Mt 9,36; Jo 6,1-13) e sobretudo o que estava no coração das pessoas (Mc 2,6-8; Lc 5,21-26). “Os seus sentidos captam também a cor dos lírios do campo e o trigo dourado para a ceifa” (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 44) expressas em (Mt 6,25-34; Lc 12,22-31). Percebeu também a fome da multidão de homens, mulheres e crianças que há três dias estava junto dele no deserto. Temeroso de que o povo desfalecesse no caminho de volta, Jesus, multiplicou os sete pães que havia disponível e saciou a fome física daquele povo antes de despedi-los (Mt 15,32-39).

Jesus era favorecido de habilidades variadas como iniciativa, liderança e autonomia, percebidas em vários momentos, relatados nos evangelhos, como por exemplo: ao formar um grupo quando emitiu o convite aos discípulos para que o

seguissem (Mt 4,18-22); ao expulsar os vendedores do templo (Mc 11,15-16); ao tomar decisões quando mal acolhidos no povoado de Samaria (Lc 9,51); ao delegar responsabilidades tanto aos doze apóstolos (Lc 9, 1-6) quanto aos setenta e dois discípulos (Lc 10,1); ao resolver problemas internos ao grupo dos discípulos (Mc 10,35-45).

Motivação, envolvimento e comprometimento eram características de Jesus. “Combatido e puxado por todos os lados, Jesus resiste fiel a algo que está dentro dele, só nele e no mais profundo do povo pobre e sofrido” (MESTERS, 2012, p. 127). Altamente comprometido com a missão, certo dia, Jesus foi chamado de louco por sua família. “E de novo a multidão se apinhou, de tal modo que eles não podiam se alimentar. E quando os seus tomaram conhecimento disso, saíram para detê-lo, porque diziam: Enlouqueceu” (Mc 3,21).

Jesus era hábil em lidar com a diversidade povos, valores e culturas. Reitera Mesters (2012, p. 12) que:

O povo da Galiléia tinha uma maneira diferente de conviver com os outros povos. Era mais aberto, mais ecumênico que os judeus da Judeia no Sul. A Galiléia estava cercada de cidades pagãs, todas elas grandes centros comerciais: Damasco, Tiro, Sidônia, Ptolomaide, Cesareia, Samaria e mais a região da Decápole [...] Este contato mais frequente com outros povos teve influência na formação de Jesus.

Ao andar por esses lugares, Jesus conversava com pessoas pagãs (Mc 7,24-29; Jo 4,7-42) e aprendeu muito com os povos que não eram judeus (Mt 8,10) ao reconhecer o valor e a fé deles (MESTERS, 2012, p. 12-13). Sabia lidar com a diversidade de pessoas que encontrava pelos caminhos, nas sinagogas, bem como as multidões que o seguiam.

Jesus, em determinados momentos mostrou a alguns dos discípulos sua natureza divina, embora quase sempre, preferisse ocultar a sua divindade (Mc 9,1-9) para que se cumprisse a vontade do Pai, Deus.

No relato do batismo de Jesus, os céus se rasgaram e o espírito, como uma pomba, desceu até ele. Uma voz veio vinda dos céus disse: “Tu és o meu Filho amado, em ti me comprazo” (Mc 1,10-11). Na sequência, o Espírito o impeliu “e ele esteve no deserto quarenta dias, sendo tentado por Satanás; e vivia entre as feras, e os anjos o serviam” (Mc 1,13). Compreende-se assim que, Jesus sabia de sua natureza humana e divina e, deixava-se mostrar em determinados instantes. Em outro episódio do evangelho de Marcos, após a morte e ressurreição, Jesus mostra

a integralidade de sua natureza, quando, “depois de ter lhes falado, foi arrebatado ao céu e sentou-se à direita de Deus” (Mc 16,19-20).

Na realização dos milagres Jesus manifesta seu poder: sobre a natureza quando acalma a tempestade (Mt 8,23-27; Mc 4,35-41; Lc 8,22-25) e caminha sobre as águas (Mt 14,22-33; Mc 6,45-52); sobre a doença quando realiza diversas curas, entre elas, a lepra (Mt 8,1-4; Lc 17,11-19), a paralisia (Mt 8,5-13; Lc 7,1-10; Jo 5,1-16) a febre (Mt 8,14-16), a cegueira (Mt 9,27-30; Mc 8,22-26; Jo 9,1-7); sobre a morte (Mt 9,23-26; Lc 7,11-17; Jo 11, 1-44); sobre os demônios (Mt 8,28-34; Mc 1, 34; Lc 4,33-36).

Jesus, “[...] trabalhou com mãos humanas, pensou com inteligência humana, agiu com vontade humana e amou com coração humano” (FERRARO, 1988, p. 98). Enfim, em sua humanidade, dotado de capacidades e fragilidades, Jesus experimentou vitórias e fracassos, vivenciou momentos de ensino e também de aprendizagens.

A seguir será destacada a atuação de Jesus como formador e os efeitos dessa formação na vida das pessoas envolvidas: Quem eram elas? Como ele as ensinava? Que estratégias utilizava para formá-las? Quais ações podem ser percebidas no relato dos evangelhos?

## 2.2 OS DISCÍPULOS E O DISCIPULADO

Jesus ensinava todos os que se dispunham a aprender e a ouvi-lo. Entretanto, ensinar as multidões não era o suficiente. Jesus quis formar um grupo de discípulos, para dar-lhe formação específica, não apenas para auxiliá-lo no cotidiano, mas sobretudo, continuar sua missão quando ele não estivesse mais entre eles. Discípulo significa, o que aprende. Do latim, *discipulus*, de *díscere*: aprender (PORTELLA, 1984, p. 108).

Sabe-se que, nos trintas anos vividos em Nazaré, Jesus era ciente da preocupação dos sacerdotes com as coisas do culto no Templo; do esforço dos escribas para ensinar ao povo as coisas da lei; da insistência dos fariseus na observância da pureza e das pessoas na sinagoga aprendendo a tradição dos antigos (Mt 7,1-5); via seu povo como um rebanho sem pastor (Mt 9,36-37; Mc 6,34), desprezado por seus líderes como ignorante e pecador (Jo 7,49; 10,34), impedidos de entrar no Reino porque os que detinham a chave não abriam a porta (Mt 23,13)

(MESTERS, 2012, p. 24). “Foi dentro desta realidade complexa e conflituosa, que ele se formou e que procurou formar seus discípulos e suas discípulas” (MESTERS, 2012, p. 24).

Durante os trinta anos que Jesus viveu em Nazaré, três forças interferiam na vida comunitária do povo: (1) a política do governo, (2) a religião oficial e (3) o movimento popular. As três tiveram grande influência na formação que Jesus recebeu em Nazaré e foram determinantes para a escolha da sua missão e para a formação que ele dava aos seus discípulos e discípulas (MESTERS, 2012, p. 14).

Compreender o processo de formação de Jesus junto aos seus discípulos requer análise de sua prática pedagógica mergulhando na sua vida, no seu ambiente, nas suas relações, na sua fala, no seu pensamento (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 69). Faz-se oportuno “(...) entender o caminho que ele propôs, a maneira de ele chamar as pessoas para trilhar este caminho e o modo como ele mesmo trilhou o caminho que propunha” (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 78). É sobre isso que veremos a seguir.

### 2.2.1 Os discípulos

Eram muitos os discípulos de Jesus. Uns chamados por ele, outros que o seguiam de forma espontânea. Eram setenta e dois discípulos, homens e mulheres (Lc 10,1), além do grupo dos 12 apóstolos (Mt 10,2), selecionados por Jesus, para conviverem com ele de forma mais próxima e aprenderem dele de maneira mais direta. Os ensinamentos de Jesus eram disponíveis à multidão de forma geral, na maioria das vezes em forma de histórias ou parábolas (Mc 4,1-2). Mas, ao grupo especial a que o Evangelho chama “discípulos” Jesus promovia um ensino dialogado, com explicações detalhadas e em particular (Mc 4,10-20; 33-34). Ao seletivo grupo dos doze, chamados “apóstolos”, o ensino promovido por Jesus era diferenciado, especial, com vistas à formação dos mesmos para serem seus auxiliares (Lc 6,12-16). À este grupo de homens, selecionados entre os demais, Jesus deu autoridade, inclusive, para pregar e expulsar demônios (Mc 3,13-19).

Os homens e as mulheres que seguiam Jesus não eram pessoas santas nem perfeitas. Eram pessoas comuns, cada um com suas virtudes e defeitos (MESTERS, 2012, p. 28). Cabe ressaltar que Jesus:

Não escolheu a elite, não escolheu pessoas formadas e estudadas, de altas qualidades. Escolheu gente simples, sem muita instrução (At 4,13; Jo 7,15), quase todas pobres ou excluídas (Lc 4,18; Mt 11,25), que se sentiam atraídas pela mensagem de vida que ele irradiava e anunciava (MESTERS, 2012, p. 31).

“Os evangelhos informam muito pouco sobre o jeito e caráter de cada um, de cada uma” (MESTERS, 2012, p. 28). A seguir, nos deteremos a apresentar os apóstolos e alguns dos discípulos, de acordo com o pouco que os evangelhos nos relatam.

O grupo dos 12, chamados de apóstolos, era formado por: Simão, a quem pôs o nome de Pedro e seu irmão André; Tiago, filho de Zebedeu e João, seu irmão; Filipe e Bartolomeu; Tomé e Mateus, o publicano; Tiago - filho de Alfeu e Tadeu; Simão - chamado Zelota e Judas Iscariot (Mt 10,1-4; Mc 3,3-19; Lc 6,12-16).

Simão, a quem Jesus pôs o nome de Pedro (Mt 16,18), da cidade de Betsaida (Jo 1,44) era pescador (Mc 1,16). Extremamente amoroso (Jo 21,15), tinha habilidade para questionar, tomar a palavra (Mt 17,4; 15,15; 18,21; 19,27). Disposto, foi o único que acreditou no testemunho das mulheres de que Jesus havia ressuscitado a ponto de correr imediatamente para o local e a entrar sozinho no túmulo de Jesus (Lc 24,9-12). Era um homem respeitado e responsável, pois, foi a ele que os coletores do imposto anual do templo procuraram para cobrar o pagamento de Jesus (Mt 17,24-27). Em suas fragilidades, Pedro era impulsivo e afoito (Mt 14,29-30) disse a Jesus que estava pronto para ir com ele à prisão e à morte (Lc 22,33) e, em seguida, negou conhecê-lo (Lc 22,56-57). Agiu com ímpeto e violência decepando a orelha de um soldado para defender Jesus (Jo 18,10). No entanto, foi em Pedro que Jesus edificou a sua igreja (Mt 16,18); foi a ele que Jesus deu as chaves do reino (Mt 16,19) e antes de subir ao céu pediu para que cuidasse do seu povo (Jo 21,17).

*Pedro* era uma pessoa generosa e entusiasta (Mc 14,29.31; Mt 14,28-29), mas na hora do perigo e da decisão, o seu coração encolhia e ele voltava atrás (Mt 14,30; Mc 14,66-72). Pedro era, ao mesmo tempo, *pedra* de apoio (Mt 16,18) e *pedra* de tropeço (Mt 16,23). Jesus rezou por ele para que não desfalecesse na fé e, uma vez confirmado na fé, pudesse confirmar os irmãos (Lc 22,32) (MESTERS, 2012, p. 28).

André, pescador (Mc 1,16) da cidade de Betsaida, na Galiléia (Jo 1,44) era discípulo de João Batista e pelas palavras deste passou a seguir Jesus. Foi André

que conduziu Simão (Pedro) a Jesus (Jo 1,40-42). Demonstrou ter iniciativa, boa percepção e agilidade por ocasião da multiplicação dos pães (Jo 6,8-9).

*André* era mais prático. Foi ele que encontrou o menino com cinco pães e dois peixes (Jo 6,8-9). Foi a ele que Filipe recorreu para resolver o caso dos gregos que queriam ver Jesus (Jo 12,20-22). Foi André que chamou Pedro, seu irmão, para encontrar-se com Jesus (Jo 1,40-43) (MESTERS, 2012, p. 29).

Tiago e João (Mt 10,2), também viviam da pesca (Mc 1,19).

*Tiago e João* eram generosos e estavam dispostos a sofrer com Jesus (Mc 10,39), mas queriam ter mais poder que os outros (Mc 10,35-41) e eram muito violentos (Lc 9,54). Jesus lhes deu o apelido de “filhos do trovão” (Mc 3,17) (MESTERS, 2012, p. 28).

Apesar de suas fragilidades, Jesus confiava muito nos dois e em Pedro: na ressurreição da filha de Jairo, Jesus, permitiu que apenas esses três o acompanhassem (Mc 5,37); foram os únicos discípulos que Jesus levou ao monte duas vezes, a primeira para transfigurar-se diante deles (Mt 17,1-2; Mc 9,2) e a segunda quando manifestou a eles profunda angústia e apavoramento revelando-lhes que estava prestes a morrer. Jesus até pediu a esses três que não o deixassem, mas que permanecessem lá com ele (Mc 14,32-35).

Filipe era de Betsaida, a cidade de André e de Pedro (Jo 1,44). Ele foi um dos que foram chamados diretamente por Jesus para segui-lo (Jo 1,43).

*Filipe* tinha muito jeito para colocar os outros em contato com Jesus (Jo 12, 20-22). Levou Natanael até Jesus (Jo 1,45-46), mas não era prático em resolver problemas (Jo 6,5-7; 12,20-22). Jesus chegou a perder a paciência com ele: “Mas, Filipe, tanto tempo que estou com vocês, e ainda não me conhece?” (Jo 14,8-9) (MESTERS, 2012, p. 28-29).

Demonstrando prudência em não tomar iniciativas ou decisões sem aconselhamento, Filipe, buscou apoio em André, quando os gregos se aproximaram dele querendo ver Jesus (Jo 12,20-22). No entanto, Filipe demonstra dificuldade de percepção e observação. No relato da multiplicação dos pães, Jesus, antes de fazer o milagre, perguntou a ele onde arranjariam pão para toda aquela gente e este não sabendo da quantia respondeu de forma insatisfatória (Jo 6,5-7).

“*Tomé* era generoso, disposto a morrer com Jesus (Jo 11,16). Mas também era cabeçudo e teimoso, capaz de sustentar a sua opinião, uma semana inteira, contra o testemunho de todos os outros (Jo 20,24-25)” (MESTERS, 2012, p. 29). Tomé era desconfiado, tinha que ver para crer. Apesar de ter seguido Jesus e feito

parte do grupo dos doze, aos quais Jesus explicou que iria ressuscitar (Lc 18,31-34) duvidou do testemunho dos discípulos quando afirmaram terem visto Jesus ressuscitado. Disse-lhes que só acreditaria se visse e tocasse os sinais dos cravos e da lança nas mãos e no lado de Jesus (Jo 20,24-25). Tomé, no entanto, manifestou iniciativa e liderança, ao convidar outros para voltar com Jesus à Judéia (Jo 11,16).

“*Mateus*<sup>31</sup> era um publicano, pessoa excluída pela religião dos judeus, pois colaborava com o sistema romano, cobrando os impostos (Mt 9,9)” (MESTERS, 2012, p. 29). Jesus foi à sua casa, sentou-se à mesa e se alimentou junto aos discípulos e outras pessoas (Mc 2,15).

Judas era ambicioso, agia com falsidade e saqueava o dinheiro do grupo (Jo 12,4-6).

*Judas* guardava o dinheiro do grupo (Jo 12,6; 13,29). Tornou-se o traidor (Jo 13,26-27). O nome completo era Judas Iscariot (Mc 3,19; Mt 10,4). Alguns acham que ele era de Kariot ou Keriot, lugarejo na Judeia. Neste caso, Judas teria sido o único judeu num grupo de onze galileus. O evangelho de João o chama de “ladrão” (Jo 12,4-6) (MESTERS, 2012, p. 30).

Jesus conhecia bem as fragilidades de Judas, mas precisava dele para o cumprimento da sua missão (Jo 13,21-27). Judas entregou Jesus por trinta moedas, mas ao vê-lo sendo preso e condenado à morte, se arrependeu, devolveu o dinheiro aos chefes dos sacerdotes e aos anciãos e retirando-se, suicidou-se (Mt 27,3-5).

Entre as pessoas chamadas havia homens e mulheres, pais e mães de família (Lc 8,2-3; Mc 15,40s). Alguns eram pescadores (Mc 1,16,19), outros, artesãos e agricultores. Mateus era publicano (Mt 9,9). Simão era do movimento popular *ze/ote* (Mc 3,18). É possível que alguns outros também tenham sido do mesmo grupo dos revoltosos ou *ze/otes*, pois carregavam armas e tinham atitudes muito violentas (Mt 26,51; Lc 9,54; 22,38,49-51). Outros ainda tinham sido curados por Jesus de doenças ou libertados de algum mau espírito (Lc 8,2) (MESTERS, 2012, p. 31).

Várias mulheres que haviam sido curadas integravam o grupo de Jesus e se dispuseram a ajudá-lo com seus bens, entre elas, Maria Madalena, Joana e Susana (Lc 8,1-3).

Maria Madalena foi uma das maiores amigas de Jesus e seguiu-o até o pé da cruz (Mc 15,40). Foi ela que recebeu de Jesus a missão de anunciar aos irmãos que ele havia ressuscitado (Jo 20,17; Mt 28,10).

---

<sup>31</sup> Nos evangelhos de Marcos e de Lucas, Mateus é chamado Levi (Mc 2,14; Lc 5,27).

Joana era esposa de Cusa, procurador de Herodes, que governava a Galiléia (MESTERS, 2012, p. 30).

Sobre Susana, os evangelistas apenas relatam que servia Jesus com seus bens, pois era uma mulher rica.

Marta e Maria, também seguiam Jesus e eram muito amadas por ele (Jo 11,1-44).

Ele [Jesus] costumava passar na casa delas quando ia a Jerusalém (Jo 11,1; Lc 10,38-41). Foi Marta que fez a solene profissão de fé em Jesus: “Sim, Senhor: Eu acredito que tu és o Messias, o Filho de Deus que devia vir a este mundo” (Jo 11,27) (MESTERS, 2012, p. 30).

Marta era agitada, inquieta e preocupada. Jesus chamou-lhe a atenção por tais atitudes (Lc 10,38-42). Mas, também era decidida e ágil (Jo 11,20). Maria, altruísta e calma, ungiu os pés de Jesus com bálsamo e os enxugou com os cabelos (Jo 12,3). Atenciosa e boa ouvinte deixou Marta sozinha nos afazeres da casa para sentar-se aos pés de Jesus e escutá-lo (Lc 10,39).

Cabe ressaltar que, a diversidade de origem e as diferentes características de alguns dos discípulos, cujos perfis podem ser retratados em relatos escassos disponíveis nos evangelhos, revelam a prática formadora de Jesus baseada na valorização do ser humano em suas capacidades e fragilidades.

### 2.2.2 O discipulado

Numa relação de mestre e discípulo é que Jesus forma os seus discípulos. De acordo com Mesters e Orofino (2004, p. 79), a proposta pedagógica de Jesus é a do discipulado. Antes de propor ou expor um conteúdo doutrinário, Jesus propõe às pessoas um caminho de vida.

O discipulado é uma instituição comum no Judaísmo onde o discípulo busca o mestre, não este quem o escolhe. Em Jesus, o discípulo não vem aprender uma doutrina, mas assimilar um projeto de vida (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 72), onde ele mesmo é o modelo.

Jesus modifica a tradição existente e inaugura uma nova forma de discipulado: não é o discípulo que o escolhe, é ele quem chama. Relata o evangelho de Marcos que:

Caminhando junto ao mar da Galileia, viu Simão e André, o irmão de Simão. Lançavam a rede ao mar, pois eram pescadores. Disse-lhes Jesus: “Vinde em meu seguimento e eu farei de vós pescadores de homens”. E imediatamente, deixando as redes, eles o seguiram. Um pouco adiante, viu Tiago, filho de Zebedeu, e João, seu irmão, eles também no barco, consertando as redes. E logo os chamou. E eles, deixando o pai Zebedeu no barco com os empregados, partiram em seu seguimento (Mc 1,16-20).

Após emitir o convite para os quatro primeiros discípulos - pescadores, Jesus estende o chamado a Levi, “(...) coletor de impostos, provavelmente no setor de comercialização de pescado do lago da Galileia. Era funcionário a serviço dos interesses do Estado” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 107). Jesus, ensinava uma multidão à beira-mar. Ao passar, viu Levi, sentado na coletoria, chamou-o para segui-lo. Levi se levantou e o seguiu (Mc 2,13-14).

As taxas a cobrar de cada tipo de mercadoria não eram claramente fixadas, daí toda possibilidade de abuso e arbitrariedade. Para efetivar a cobrança, o publicano servia-se de empregados. Entre estes é que devia estar Levi. Deve-se, então, distinguir entre publicanos ricos, nos concessionários de impostos alfandegários, e publicanos pobres, gente do povo que se prestava a exercer o ofício de “cobrador de impostos” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 108).

Pela exploração do sistema tributário sobre o povo, os cobradores de impostos e os publicanos eram odiados e desprezados, tidos como impuros e descrentes pelo contato com os povos pagãos. Jesus, porém, não hesita em aproximar-se deles, ao contrário, chama Levi a segui-lo (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 108). Depois, “indo adiante, viu Jesus um homem chamado Mateus, sentado na coletoria de impostos, e disse-lhe: ‘Segue-me’. Este, levantando-se, o seguiu” (Mt 9,9).

A maneira de Jesus chamar as pessoas é simples e variada. Às vezes, é o próprio Jesus que toma a iniciativa (Mc 1,16-20). Outras vezes, são os discípulos que convidam parentes e amigos (Jo 1,40-42; 45-46), João Batista (Jo 1,35-39) e até a própria pessoa que pede para segui-lo (Lc 9,57-58; 61-62) (MESTERS, 2012, p. 27).

O convite de Jesus, por vezes, é direcionado a alguém em específico como no caso de Simão, André, Tiago, João e Mateus, no entanto, em outras ocasiões, estendido à multidão (Mc 8,34). Isso não significa que, todos os interessados são aceitos para permanecer no grupo, a exemplo do endemoninhado geraseno. Após Jesus libertá-lo da possessão de espíritos impuros, este rogou-lhe que o deixasse

ficar e Jesus não permitiu. Mandou-o para casa anunciar e testemunhar o que lhe acontecera (Mc 5,1-20).

Jesus convidou pessoas de classes, habilidades e personalidades variadas para o seguir e o ajudar.

Jesus valoriza as pessoas comuns. Vem ao encontro de gente que está em seu trabalho quotidiano para sobreviver [...] Não são nem eclesiásticos, nem gente instruída, nem ricos. Nem são chamados para reunir-se à parte [...] São gente de vida ordinária, no meio da multidão (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 70).

A maior parte das pessoas chamadas já conhecia Jesus, já tivera alguma convivência com ele, já tivera a oportunidade de vê-lo ajudar o povo ou de escutá-lo na sinagoga ou no barco (Jo 1,39; Lc 5,1-11). Sabia quem era Jesus, como ele vivia e o que ele pensava. Sabia que era uma pessoa perseguida e contestada (Jo 15,20) que convivia com os marginalizados (Mc 2,15-16; Lc 7,37-50) e cujo jeito de viver e de ver as coisas era diferente das autoridades religiosas da época (Mc 1,21-22) (MESTERS, 2012, p. 27).

Os que são chamados são como que pescados e recebem a tarefa de “pescar os homens”. Toda a terra é vista como um imenso Mar onde todas as pessoas estão imersas. A todas deve chegar o mesmo convite para emergir, decidir romper e seguir a Jesus (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 71).

O chamado de Jesus, para estas pessoas, é como um novo nascimento, um novo começo (Jo 3,3-8). Quem aceita o chamado deve seguir em frente, não olhar para trás, abandonar tudo e fazer parte de um novo grupo, de uma nova comunidade (MESTERS, 2012, p. 28).

Jesus é enfático ao requerer que a pessoa deixe tudo para segui-lo (Mt 10,37-39). Dessa forma, os homens e mulheres que seguiam Jesus tinham como característica essencial a coragem de iniciar um processo de mudança em todos os aspectos: casa, família, trabalho, pensamento, crenças.

Muitos sentiram na pele o significado de romper com o sistema e andar com Jesus na contramão. Nicodemos foi vaiado por defender Jesus (Jo 7,50-52), José de Arimateia correu o risco de ser acusado como inimigo dos romanos e dos judeus (Mc 15,42-45; Lc 23,50-52), Zaqueu devolveu quatro vezes o que roubou e deu a metade de seus bens aos pobres (Lc 19,8) (MESTERS, 2012, p. 31).

O imperativo de Jesus requerendo à pessoa deixar tudo, não significa abandonar casa, família, trabalho. Significa a necessidade de redefinir a vida, romper radicalmente com o sistema, abandonar o passado e passar adiante (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 71). Sabe-se que “os discípulos continuaram com Jesus a sobreviver sobretudo da pesca, pois sua vida girava em redor do lago. E continuaram ligados a suas famílias” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 71).

A opção de Jesus em acolher e chamar os pobres e excluídos da época, não o faz fechar-se aos demais, pelo contrário, sua proposta e seu ensino era para todos. Porém, “todos eles, tanto pobres como ricos, tiveram que fazer a ‘mudança de vida’, a ‘conversão’ que Jesus pedia de todos e de todas (Mc 1,15) (MESTERS, 2012, p. 32). Conversão que os tirava das amarras do sistema excludente da época.

A atitude livre e libertadora de Jesus faz com que criem coragem para transgredir normas religiosas que, antes, eles não teriam tido a coragem de transgredir: arrancam espigas em dia de sábado (Mc 2,23-24), entram em casa de pecadores (Mc 2,15), comem sem lavar as mãos (Mc 7,2) e já não insistem em fazer jejum (Mc 2,18) (MESTERS, 2012, p. 38).

A atitude de transgredir normas tradicionalmente impostas ocasionou conflitos dos discípulos com as autoridades religiosas. Jesus, porém, os defendia (Mc 2,19,25-27; 7,6-13) (MESTERS, 2012, p. 39).

Nos evangelhos, o chamado de Jesus não é coisa de um só momento ou de uma só vez, é feito de repetidos chamados e convites, de avanços e recuos. Começa aos poucos, à beira do lago (Mc 1,16) e só termina depois da ressurreição, após um longo processo de formação com muitos altos e baixos [...] (MESTERS, 2012, p. 27).

O seguimento de Jesus implicava uma atitude constante de disposição ao aprendizado, ao serviço e à mudança de vida. Atender ao chamado de Jesus era para aqueles que tinham coragem de correr riscos, abandonar costumes e se abrir ao novo.

Vê-se assim que, a proposta desafiadora de Jesus convida para um salto educacional em vista de uma formação excepcional, que será abordada a seguir.

### 2.3 A FORMAÇÃO PROMOVIDA POR JESUS

O processo de formação de Jesus junto aos seus discípulos foi permeado de ensinamentos e aprendizagens, de construções e desconstruções, houveram vitórias e também fracassos, acertos e muitos erros.

De acordo com Mesters (2012, p. 7), Jesus, ao longo de três anos como formador dos discípulos e das discípulas, aprendia com o povo e com os fatos. Compreende-se assim que, formador e formandos estão sempre aprendendo uns com os outros numa relação de construção e compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Na sociedade judaica – início da Era Cristã, os rabinos eram os grandes educadores. Para exercer a função de professor, o candidato deveria frequentar a Escola dos Escribas que ficava em Jerusalém. Lá apropriavam-se de um conteúdo básico que incluía o estudo das Escrituras, das leis e da Tradição dos Antigos. Após a formação voltavam para suas aldeias e educavam as pessoas, convivendo e compartilhando com elas os afazeres cotidianos. Dedicavam oito horas ao estudo, oito para o trabalho e oito horas para o descanso. Pelo exemplo de vida disciplinada, os escribas eram respeitados e temidos pelo povo local (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 70).

A sinagoga era o local oficial de instrução do povo judeu em que “os escribas eram os encarregados oficiais de ensinar” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 76). No culto, eram responsáveis pela leitura da Escritura em hebraico e pela explicação em aramaico. Na instrução, eram responsáveis pelo ensino escolar, ou seja, os escribas eram os professores que ensinavam os meninos a ler e escrever. Aos treze anos, os meninos faziam o rito de iniciação chamado de *Bar Mitzvah*. Por meio deste, os meninos liam e interpretavam uma passagem da Escritura diante da aldeia demonstrando discernimento necessário para tomar decisões. A partir de então, eram considerados adultos (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 70-71).

Compreende-se que, “[...] a prática pedagógica dos rabinos visava à maturidade da pessoa para que ela pudesse ser um membro ativo da vida social, participando das decisões tanto da aldeia quanto do país” (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 71).

Jesus cresceu nesse ambiente. Até os doze anos deve ter frequentado a escola sinagoga, já que sabia ler (Lc 4,16) e escrever (Jo 8,6). Passou pelo ritual do *Bar Mitzvah* (Lc 2,41-46) e foi considerado adulto por sua comunidade. Este episódio relatado por Lucas não deixa de ser irônico, já que Jesus, tendo ainda doze anos, é considerado uma criança. O texto de Lucas quer insinuar que mesmo sendo criança, Jesus já confunde os doutores. Depois desse episódio, não sabemos mais nada sobre a formação intelectual de Jesus (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 71).

Mas, Jesus, não sendo escriba, nem doutor da lei, também ensinava nesse ambiente. Narra o evangelho de Marcos que Jesus e seus primeiros discípulos, Simão, André, Tiago e João, “entraram em Cafarnaum, e logo no sábado, foram à sinagoga. E ali ele ensinava” (Mc 1,21). Explicita o Comentário Bíblico Latinoamericano Novo Testamento Marcos (2012) que:

Na sinagoga não há ministro oficial da Palavra. O presidente convida ou concede a palavra a qualquer membro adulto do sexo masculino. Por isso, não é de admirar que Jesus ensine publicamente aí (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 76).

Jesus ensinava e agia com autoridade, autonomia, discernimento e sabedoria. As multidões ficavam extasiadas (Mt 7,28). Todos “estavam espantados com o seu ensinamento, pois ele os ensinava como quem tem autoridade e não como os escribas<sup>32</sup>” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 76). A admiração e o espanto dos que ali ouviam e recebiam os ensinamentos de Jesus se justificavam porque se tratava de uma palavra nova, diferente.

A novidade da palavra de Jesus é ser carregada de autoridade. É uma palavra que se cumpre, tem o poder de suscitar algo de novo na realidade. Não é um ensinamento preso pelas cadeias repetitivas da “tradição dos antigos” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 76).

O processo de formação dos discípulos consistia em três eixos: imitar o exemplo do mestre, participar do seu destino e ter a vida de Jesus dentro de si. Jesus era o modelo a ser recriado na vida do discípulo ou da discípula (Jo 13,13-15) que exigia um compromisso concreto e diário com os ideais do mestre, além de refazer o caminho de Jesus após sua morte (MESTERS, 2012, p. 33-34).

Ao longo daqueles três anos, Jesus acompanha os discípulos e as discípulas, convivendo, conversando, comendo, andando, alegrando-se e sofrendo

---

<sup>32</sup> Em Mt 23 Jesus fala abertamente ao povo sobre a hipocrisia dos escribas e dos fariseus, como aqueles que falam de uma maneira e agem de outra.

com eles. Por meio dessa convivência pedagógica eles se formam (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 83).

“Jesus percorria todas as cidades e povoados ensinando em suas sinagogas e pregando o Evangelho do Reino, enquanto curava toda sorte de doenças e enfermidades” (Mt 9,35). Nestas viagens, na convivência, entre as atividades corriqueiras, Jesus propunha o seu ideal educativo, incentivando-os a se desenvolverem (Mt 10,24; Lc 6,40) de acordo com os seus ensinamentos e a partir de seus talentos individuais.

### 2.3.1 O jeito de Jesus ensinar

Jesus selecionou o grupo dos 12 apóstolos e proporcionou-lhes um ensino contínuo e direto. O processo de formação promovido por Jesus não foi realizado de forma aleatória e sim com a intencionalidade específica de desenvolver nos apóstolos as características necessárias para ajudá-los em sua missão, o que configura um processo de educação especial.

O sistema pedagógico de Jesus ensinar e formar seus discípulos é o seguimento. Ao seguir o mestre, o discípulo deveria aprender sabendo conviver com ele (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 80). O mestre, convive com o discípulo, o forma para a vida.

A obra didática de Jesus é o testemunho unânime de todos os escritores sinóticos, que sem dúvida coincide com a realidade histórica, que Jesus ensinava publicamente, nas sinagogas (Mc 1,21; Mc 6,2), no templo (Mc 12,35; Mc 14,49), ou ao ar livre (Mc 6,34) (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p 635).

Jesus tinha alta habilidade de adaptação e flexibilização. Ensinava em qualquer circunstância e para qualquer número de pessoas. Jesus ensinava onde quer que estivesse: nas casas (Mc 2,1-2; 2,15), à beira-mar (Mc 2,13; 4,1), na estrada (Mc 2,23), no deserto (Mc 8,1-6), na montanha (Mc 9,2), no monte (Mc 13,3). Ensinava tanto para um pequeno grupo (Mt 11,1) quanto para uma multidão (Mt 8,1).

Jesus “põe-se a ensinar, ‘sentado’ na posição típica de mestre” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 164), na sinagoga (Jo 8,2) e no barco (Mt

23,2). “As pessoas ao seu redor passam a chamá-lo de *rabi*<sup>33</sup>, palavra que significa *mestre*” (Jo 1,38). “Não é apenas uma forma de tratá-lo com respeito. Seu modo de dirigir-se ao povo para convidar a todos a viver de outra maneira ajusta-se à imagem de um mestre de seu tempo” (PAGOLA, 2011, p. 287-288).

“Marcos ressalta o olhar de Jesus. É o olhar da escolha” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 72). Jesus olha nos olhos com amor (Mc 10,17-27). Ele olha para o discípulo e o chama. Jesus olha para o ser humano e valoriza o que ninguém vê. Seu ato de olhar e valorizar suscita no indivíduo o desejo de mudança, de ser uma pessoa melhor a exemplo de Zaqueu, um homem rico da cidade de Jericó. Desejoso de ver Jesus, mas não conseguia por causa da multidão e da sua baixa estatura, Zaqueu, correu um pouco à frente e subiu numa figueira. Ao passar, Jesus levantou os olhos e ordenou a Zaqueu que descresse depressa pois, ele se hospedaria em sua casa. Zaqueu, alegremente, não apenas recebeu Jesus em sua casa, mas decidiu ser uma pessoa melhor doando metade dos seus bens aos pobres e restituindo a todos os que ele poderia ter defraudado (Lc 19,5).

Jesus reuniu em torno de si pessoas de classes e personalidades muito variadas.

Mateus é um publicano, um cobrador de impostos, um judeu que serve aos romanos (Mt 9,9). Ao lado dele encontramos Simão, o zelota (Mt 10,4). Um zelota era um guerrilheiro que combatia duramente a ocupação romana. E agora Mateus e Simão caminham juntos, lado a lado, unidos pela mesma opção. Como Jesus conseguiu esta proeza, não sabemos. Sinal de que fazia parte de sua pedagogia aceitar gente das mais extremadas posições sociais dentro de Israel (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 79).

Sua proposta era de construir uma comunidade que traduzisse toda a diversidade da sociedade de seu tempo, e ao mesmo tempo, mostrasse a possibilidade de uma reconciliação social, onde todas as correntes encontrassem um espaço de convivência (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 79).

Jesus valorizava as experiências anteriores, as características pessoais, as capacidades de cada um, as diferenças culturais, físicas e religiosas. Ciente das fragilidades humanas, não as ignorava. Jesus respeitava a individualidade e a personalidade de cada ser, mas não permanecia imóvel, tampouco agia com indiferença. Incentivava os discípulos proferindo ensinamentos necessários para o desenvolvimento das capacidades dos mesmos e as competências imprescindíveis

---

<sup>33</sup> De origem hebraica, *rabbi* (*rabi*) significa mestre. Segundo a tradição, Jesus tinha todas as marcas do rabino: é questionado sobre questões difíceis da Lei (Lc 12:13-14) e da doutrina (Mc 12,18) e tem alunos (WEGENAST, 2000, p. 641).

para o crescimento humano e para continuarem levando adiante sua proposta, quando não mais estivesse entre eles.

A prudência e a avaliação eram visíveis no ensinamento de Jesus e na sua prática. Sabia a hora de se afastar (Jo 6,15; 8,59; Mt 12,15), de se calar (Mt 27,13) e de ficar a sós (Mt 14,13). Com isso, demonstrava aos seus, que:

Sair [...] é romper laços imediatos, não deixar-se possuir por ninguém, fazer-se guiar por Deus. É confiar em que outros vão levar adiante a Palavra, uma vez iniciado o processo de “conscientização” ... É assim que Jesus exerce sua pedagogia e sua liderança: Ele é apenas o Princípio (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 88).

Jesus em sua atuação formadora não apenas instrui seus formandos, mas também cria oportunidades para participação ativa de cada um.

Relata Mesters e Orofino (2004, p. 84) que “[...] um ponto importante nesta prática pedagógica é saber delegar, engajar e envolver os discípulos e discípulas na sua própria missão”.

Jesus prepara os seus discípulos para que, como o grão de trigo, entreguem a sua vida por amor dos outros. Desta maneira, perdendo a sua vida encontrá-la-ão e a sua colheita será abundante. Ele é o primeiro a avançar e estimula-os com o seu exemplo (GUTIÉRREZ MARTÍN, 1997, p. 43).

Antes de enviar os discípulos, Jesus, preocupou-se em instruí-los, ensiná-los tudo o que era importante aprender, bem como desenvolver habilidades necessárias para levar adiante sua proposta. “Quando Jesus acabou de dar instruções a seus doze discípulos, partiu dali para ensinar e pregar na cidade deles” (Mt 11,1) e advertiu: “Eis que vos envio como ovelhas entre lobos. Por isso, sede prudentes como as serpentes e sem malícia como as pombas” (Mt 10,16). Dessa forma, Jesus não apenas ensinava, mas oportunizava aos discípulos o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade como a iniciativa, a liderança e a proatividade.

Além dos doze apóstolos, havia outros setenta e dois que Jesus instruiu e enviou-os dois a dois à sua frente a toda cidade e lugar aonde ele próprio iria (Lc 10,1). Nota-se aí, a abrangência da ação formadora de Jesus pelo número de discípulos e a organização pelo envio de dois a dois.

Depois de sua morte e ressurreição, Jesus volta aos discípulos reforçando seus ensinamentos e reafirmando seu pedido.

E disse-lhes: “Ide por todo mundo, proclamai o Evangelho a toda criatura. Aquele que crer e for batizado será salvo; o que não crer será condenado. Estes são os sinais que acompanharão os que tiverem crido: em meu nome expulsarão demônios, falarão em novas línguas, pegarão em serpentes, e se beberem algum veneno mortífero, nada sofrerão; imporão as mãos sobre os enfermos, e estes ficarão curados”. Ora, o Senhor Jesus, depois de lhes ter falado, foi arrebatado ao céu e sentou-se à direita de Deus. E eles saíram a pregar por toda parte, agindo com eles e o Senhor, e confirmando a Palavra por meios dos sinais que a acompanhavam (Mc 16,15-20).

O gesto de Jesus voltar ao grupo, depois de ressuscitado, transmite confiança e garante aos discípulos o acompanhamento contínuo. Eles se comprometeram tanto que a técnica exitosa das ações educativas de Jesus estendem-se até a atualidade. Seus ensinamentos já ultrapassam dois milênios de história.

### 2.3.2 Elementos do ensino

Jesus primava pela liberdade, pela autonomia, pela reflexão e pela mudança. Para Jesus não bastava ao discípulo segui-lo, era preciso ser como ele (Mt 10,25). Veremos a seguir que, em sua ação educadora junto aos discípulos, Jesus utilizava parábolas e elementos do contexto com vistas ao desenvolvimento pessoal de cada um.

Jesus, dá um salto na qualidade do ensino promovido aos discípulos através de um método especial que visto a seguir, a aplicação de parábolas.

#### 2.3.2.1 O uso de parábolas

Um dos elementos da ação formadora de Jesus é o ensino por meio de parábolas: parábola do semeador (Mc 4,1-9), parábola da semente que germina por si só (Mc 4,26-29), parábola do grão de mostarda (Mc 4,30-32), parábola dos vinhateiros homicidas (Mc 12,1-12) e parábola da figueira (Mc 12,28-32).

Ao ensinar por meio de parábolas, Jesus adota uma pedagogia de participação do ouvinte, possibilitando à pessoa pensar dentro de uma lógica diferente ao mesmo tempo que exigia tomada de posição diante da proposta que ele estava narrando (Lc 10,29-37) (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 81-82).

Compreende-se assim que,

[...] o ensinamento em parábolas não é nada tranquilo, dialógico, procedimento apenas didático. São instrumento de crítica política [...] Diz respeito, na verdade, ao debate conflitivo entre Jesus e seus adversários. Aliás, quando se explicita o conteúdo do “ensinamento”, este refere-se à nova prática de Jesus em contraste com o que propõe o sistema estabelecido (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 164).

Ao contar parábolas, Jesus quer chamar a atenção para uma maneira diferente de as pessoas resolverem e enfrentarem os problemas do cotidiano. “É como se Jesus pedisse para que olhássemos para aquilo que está oculto nas coisas mais aparentes e banais” (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 82). Jesus oportunizava aos discípulos o exercício da reflexão e insistia porque queria ver as mentes se abrirem à análise dos fatos, à elaboração de novas interpretações e ao surgimento de novas ideias.

Pela parábola dos talentos, Jesus ensinou aos discípulos a diversidade de talentos entre as pessoas e a importância de desenvolvê-los (Mt 25,14-30) a ponto de produzirem resultados permanentes. “(...) vos designei para irdes e produzirdes fruto e para que vosso fruto permaneça (...)” (Jo 15,16).

Jesus colocava em prática os conhecimentos que tinha e incentivava o povo a fazê-lo visando sempre elevar o nível de compreensão. Ao ensinar a multidão, por meio da Parábola do semeador, Jesus finalizou dizendo: “Quem tem ouvidos para ouvir, ouça” (Mc 4,9). Com esse método, Jesus não dava respostas ao povo, mas os incentivava a pensar, analisar, refletir e tecer suas próprias opiniões. No entanto, o povo e também os discípulos, tinham dificuldades em refletir e formar conceitos com autonomia, fato este que motiva Jesus a não desistir. No capítulo 7, Jesus, “chamando de novo para junto de si a multidão, disse-lhes: ‘Ouvi-me todos, e entendei!’” (Mc 7,14). “Se alguém tem ouvidos para entender, ouça!” (Mc 7,16). A sequência do relato aborda que, ao deixar a multidão e entrar em casa, os discípulos interrogaram Jesus sobre o que ele queria dizer com aquelas palavras enigmáticas. E ele imediatamente os instigou com uma nova incógnita: “Então, nem vós tendes inteligência?” (Mc 7,18).

Apesar de verificar uma certa impaciência de Jesus frente à dificuldade de interpretação do povo, ele se preocupava em explicar detalhadamente quando percebia que seus aprendizes não haviam compreendido ou assimilado os ensinamentos que havia proferido. “A seus discípulos, porém, explicava tudo em particular” (Mc 4,33-34).

Nota-se assim que, o ensino de Jesus era especial, flexível, adaptativo, mas também de nível elevado, pois nem sempre os discípulos conseguiam acompanhar as explicações. No entanto, Jesus, explicava novamente, de forma diferenciada para que os discípulos pudessem entender.

### 2.3.2.2 A utilização do contexto local

Em seus ensinamentos, Jesus utilizava elementos do local para auxiliar as multidões e os discípulos a pensar de forma contextualizada.

Jesus convida as pessoas à reflexão a partir das coisas ou dos fatos mais corriqueiros. Salgar a comida (Mt 5,13), acender uma lâmpada (Mt 5,14), pescadores que puxam rede (Mt 13,47), camponeses semeando (Mt 13,4), plantas que crescem (Mt 13,31) [...] (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 80).

Ao citar elementos do contexto, Jesus facilitava o entendimento de modo que o conhecimento transmitido fizesse sentido na vida dos ouvintes: médico (Mc 2,17), noivo (Mc 2,19), remendo (Mc 2,21), odres de vinho (Mc 2,22), semeadura (Mc 4,1-8), lâmpada (Mc 4,21), colheita (Mc 4,28-29), grão de mostarda (Mc 4,30-31), camelo (Mc 10,25), vinha (Mc 12,1-12), denário (Mc 12,13-17), figueira (Mc 13,28-29).

Aprendeis, pois, a parábola da figueira. Quando o seu ramo se torna tenro e as suas folhas começam a brotar, sabeis que o verão está próximo. Da mesma forma, também vós, quando virdes essas coisas acontecerem, sabeis que ele está próximo, às portas (Mc 13,28-29).

Por ser a figueira uma árvore comum na região, Jesus utilizou a planta para cientificar os presentes sobre o fim dos tempos. A utilização da árvore favorecia aos ouvintes o estabelecimento de relações importantes para a compreensão. Dessa forma, pode-se afirmar que:

Qualquer situação humana é material suficiente para Jesus transmitir um ensinamento. Sua pedagogia parte da observação, da realidade, do cotidiano. Nada de decorar conteúdos ou raciocinar em cima de abstrações, mas de analisar fatos e situações bem concretas. Partindo destas situações caseiras, Jesus consegue se fazer entender por qualquer pessoa (Lc 10,21), permitindo que sua mensagem atinja a todos, sem discriminação (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 81).

Fazia parte da ação formadora de Jesus incentivar os discípulos a superarem a mentalidade de grupo fechado, de superioridade em relação ao outro,

de competição, de prestígio. Jesus buscava ver as mentes se abrirem para não marginalizar os pequenos, não seguir a ideologia dominante (MESTERS, 2012, p. 60-61). Em sua prática educadora Jesus lidava com a diversidade de pessoas não importando a classe social ou a idade. Chefes, escribas e anciãos (Mc 11,27-33), jovens (Mt 19,16-22) e crianças (Mt 16,13-15).

Partindo da reflexão sobre o contexto local, Jesus denunciava o sistema injusto e excludente da época e tentava abrir os olhos do povo para refletir sobre a realidade (Mt 23,3-5,23).

De acordo com Mesters e Orofino (2004, p. 80), o longo diálogo entre Jesus e a samaritana mostra o quanto Jesus estava aberto para a presença das mulheres em seu grupo, contrariando um grande número de rabinos, que não aceitavam mulheres em seus grupos de estudo. O texto de João mostra que os próprios discípulos ficam surpresos com o diálogo de Jesus com a samaritana (Jo 4,27). Aceitar as mulheres em igualdade dentro do grupo não deve ter sido fácil para os discípulos (Lc 24,11).

Com a atitude de aceitar as mulheres no seu grupo,

Jesus mudou o relacionamento homem-mulher. Ele tirou o privilégio do homem no tocante à mulher (Mt 19,7-12). Não só os homens, também as mulheres “seguiram” Jesus, desde a Galileia (Mc 15,41; Lc 23,49; 8,1-3). Ele revelou os seus segredos tanto aos homens quanto às mulheres. À Samaritana revelou que era o Messias (Jo 4,26). A Pedro, que era o Filho de Deus (Mt 16,16). À Madalena apareceu primeiro depois de ressuscitado e deu-lhe a *ordenação* de anunciar a Boa-nova aos apóstolos (Mc 16,9-10; Jo 20,17) (MESTERS, 2012, p. 51).

Além das mulheres, as crianças da sociedade em que Jesus viveu eram excluídas.

A maneira como o Brasil trata suas crianças levanta muitas preocupações. Manchetes sobre drogas, violência, chacinas de menores, vão tomando conta dos jornais. Isto sem contar a fome, as doenças, a falta de escolas, a manipulação da infância (SILVA, 1997, p. 58).

“Vinte séculos separam nossa sociedade daquela em que Jesus viveu. Sua palavra e sua atitude para com as crianças podem nos alertar constantemente” (SILVA, 1997, p. 58).

Ao abraçar as crianças, podemos perceber em Jesus um modo de agir diferente da cultura do seu tempo. Na antiguidade, a postura frente à criança era neutra ou negativa, especialmente se se tratava de meninas (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 351).

Jesus teve vários contatos com crianças concedendo-lhes valor exemplar. Curou a muitas (Mt 9,18-26; 15,21-28; Mc 9,14-29; Jo 4,46-54), saciou a fome da multidão multiplicando os pães de um menino (Jo 6,1-15), utilizou a vida das crianças como exemplo em vários ensinamentos (Mt 7,7-11; Lc 7,31-35; Mc 9,41), ameaçou quem as escandalizasse (Mt 18,6-7) e acolheu-as em seu colo (Mc 10,13-16) (SILVA, 1997, p. 58).

Assim, ao tomar as crianças como símbolo dos poucos considerados, sem prestígio, sem valor, Jesus dirige a atenção da comunidade cristã para o acolhimento a todas as pessoas, inclusive dos considerados “sem valor”. Dentro da comunidade, a mentalidade não deve ser excludente: todas as pessoas devem ser acolhidas com igual dignidade (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 351).

Nas regiões por onde passava, Jesus percebia as situações de desigualdades sociais e de exclusão; via o sofrimento das pessoas subjugadas pelo peso das leis da época e pelos costumes baseados em tradições incompreensíveis (Mc 7,1-13). Como tinha Jesus compaixão pelos sofredores, disse:

Vinde a mim todos os que estais cansados sob o peso do vosso fardo e vos darei descanso. Tomai sobre vós o meu jugo e aprendei de mim, porque sou manso e humilde de coração, e encontrareis descanso para vossas almas, pois meu jugo é suave e meu fardo é leve (Mt. 11,28-30).

Jesus, trouxe para o seu contexto, um modelo novo de ensinar por meio da mansidão e da humildade, com autoridade mas sem autoritarismo, partindo do coração para a razão e privilegiando a atenção, o respeito à pluralidade e à valorização da diversidade. Enfim, Jesus propôs um ensino suave e um aprendizado leve, característico de um processo de educação, especial.

### 2.3.2.3 O desenvolvimento pessoal

Jesus ensinava a cada um ser melhor, mas não a ponto de desejar ser maior ou mais importante que o outro. Segundo ele, o discípulo não está acima do mestre, basta que o discípulo se torne como o mestre (Mt 10,24-25). Nesse sentido, Jesus ensinava a cada um desenvolver suas capacidades para o bem comum, não para a competição.

Uma das características de Jesus é devolver às pessoas a posse de si mesmas (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 88).

Para Jesus, o verdadeiro processo pedagógico é aquele que permite à pessoa ficar de pé, sustentando-se em suas próprias pernas e com suas próprias forças. A prática de Jesus é permitir que os paralíticos possam andar sem a ajuda de ninguém (Mc 2,12), que os cegos possam ver com seus próprios olhos (Mc 10,51-52), que os surdos possam ouvir e os mudos possam proclamar (Mc 7,34), que os encurvados fiquem retos (Lc 13,13). (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 88).

“Jesus tem um estilo muito peculiar de ensinar. Sabe tocar o coração e a mente das pessoas” (PAGOLA, 2011, p. 291).

Na transmissão dos seus ensinamentos Jesus priorizava o diálogo. Por sua habilidade de falar com pobres ou ricos, com pessoas simples ou importantes, conversa de forma eficaz, com Nicodemos (Jo 3,1-11) e também com uma mulher samaritana (Jo 4,7).

*Nicodemos* era membro do Sinédrio, o Supremo Tribunal da época. Homem importante. Ele aceitava a mensagem de Jesus, mas não tinha coragem de manifestá-lo publicamente. Falava com Jesus só de noite (Jo 3,1). Mas ele cresceu e, no fim, teve a coragem de defender Jesus diante dos membros do Supremo Tribunal (Jo 7,51) e ajudou José de Arimateia a retirar o corpo de Jesus da cruz e dar-lhe sepultura (Jo 19,39-40) (MESTERS, 2012, p. 30).

Ao longo do diálogo, Nicodemos, homem notável entre os judeus, chama Jesus de mestre (Jo 3,2).

Com a mulher samaritana, excluída da sociedade da época,

[...] Jesus consegue estabelecer um diálogo construtivo, superando uma das mais difíceis barreiras, a religião. Para a samaritana, Jesus era um judeu (Jo 4,9), ou seja, um inimigo religioso, opressor dos samaritanos (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 79-80).

Nota-se assim que, Jesus tem habilidades variadas, importantes para o êxito de sua ação formadora.

Acolhe a todos e todas. Sabe conviver com todos, transmitindo e ensinando a qualquer um que se proponha a ouvi-lo. Por outro lado, Jesus não trata a todos por igual. Ele sabe distinguir as pessoas com métodos particulares, conforme a situação peculiar de cada uma delas. Tanto Nicodemos quanto a samaritana receberam um ensinamento sobre o batismo. Mas o diálogo de Jesus com Nicodemos não é o mesmo que ele estabelece com a samaritana (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 82-83).

Nos diálogos e ensinamentos de Jesus, por vezes, nota-se um certo exagero em expressões e falas. Certa ocasião, deixou as pessoas assustadas com o seu modo de falar: “Se alguém vem a mim e não odeia seu próprio pai e mãe, mulher, filhos, irmãos, irmãs e até a própria vida, não pode ser meu discípulo” (Lc 14,26).

A estratégia de Jesus consistia em mexer com as estruturas internas das pessoas. Muitos só despertam para a realidade, para a mudança ou para a reflexão quando algo os choca.

Às vezes provoca as pessoas com expressões incrivelmente exageradas: “Se teu olho te escandaliza, arranca-o e joga-o para longe [...] e se tua mão direita te é ocasião de pecado, corta-a e joga-a para longe” (Mt 5,29-30). Outras vezes fala com ironia e humor: “Como é que vês o cisco no olho de teu irmão e não percebes a trave que há no teu?” (Mt 7,3). As pessoas riem às gargalhadas, mas dificilmente esquecerão a lição (PAGOLA, 2011, p. 291-292).

Outro elemento central de Jesus formador é a escuta (Mc 4,1-9). Escutar “significa ouvir com intensa participação interior, decidir-se pela proposta que se escuta, estar pronto a executá-la” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 163). Jesus ouve o que o povo tem a dizer não importa se homem, mulher, idoso ou jovem, doente ou são, rico ou pobre.

#### 2.3.2.4 A formação permanente

O acompanhamento e a formação permanente faziam parte do jeito de Jesus formar seus discípulos. Como mestre autêntico, alertava seus discípulos para a análise da realidade e os orientava a se situarem no mundo, de modo a não se perderem no emaranhado de situações e ideologias que porventura se apresentassem. “Então, Jesus começou a dizer-lhes: ‘Atenção para que ninguém vos engane. Muitos virão em meu nome, dizendo ‘Sou eu’, e enganarão a muitos” (Mc 13,5-6). “Quanto a vós porém, ficai atentos. Eu vos preveni a respeito de tudo” (Mc 13,23).

Jesus é objetivo e pontual. Repreende de forma imediata aquele que age de maneira incoerente (Lc 9,54-55; 22,51) ou aguarda o melhor momento quando julga que é necessário. Quando os discípulos discutiam pelo caminho sobre quem era maior entre eles, Jesus percebeu, mas somente os interrogou depois que chegaram em Cafarnaum (Mc 9,33-35).

Então Jesus se senta e chama os Doze. Tal gesto, designa a ação característica de um mestre (cf. Mt 5,1;13,1; Lc 5,3; Jo 8,2), que se senta para ensinar algo importante ao discipulado. Marcos apresenta Jesus como um mestre que, em sua sabedoria, sabe aproveitar oportunidades adversas como uma discussão entre o discipulado para ensinar (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 350).

Além de mestre, Jesus foi: amigo (Jo 15,15), carinhoso (Lc 7,37-38; Jo 21,15-17; Mc 14,3-9; Jo 13,1), atencioso (Jo 21,9; Mc 6,31), pacificador (Jo 20,19; Mt 10, 26-33; Mt 18,22; Mt 16,19), compreensivo (Mc 14,27-28), comprometido (Mc 2,18-19), realista e observador (Lc 8,4-8), humilde, acolhedor (Mt 11,28) (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 83-84). “Numa palavra, Jesus é humano, muito humano, tão humano como só Deus pode ser humano!” (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 84).

Jesus “não quer ensinar a caminhar “pelo caminho largo”, percorrido por muita gente, mas que conduz o povo à sua perdição. Ele deseja mostrar, um caminho diferente; são poucos ainda os que entram por ele, porque é mais “estreito”, mas é o caminho que conduz à vida. Não quer ser um guia cego no meio daquele povo; já há muitos “cegos guiando a cegos”, com o risco de caírem todos num grande buraco. Também não pretende pregar um remendo de pano novo numa veste velha, porque o rasgão pode ser maior; nem colocar vinho novo em odres velhos, porque se poderia deitar a perder tudo, vinhos e odres (PAGOLA, 2011, p. 289).

No entanto, um processo de formação não é resultado somente de facilidades, envolve também dificuldades, desafios, altos e baixos e com Jesus não foi diferente. Quando as multidões começaram a seguir Jesus (Mt 8,1; Mc 3,7-8; Lc 12,1; Jo 6,2) a ponto de dificultar sua atuação, ele revê e muda a sua prática.

Na primeira etapa do trabalho, os discípulos o acompanhavam no seu serviço no meio do povo. Depois, quando Jesus percebe que não está dando certo aquele jeito de atuar, revê o método e parte para uma etapa mais profunda de formação e aprofundamento do pequeno grupo (SOUZA, 1989, p. 42).

“A discussão dos discípulos sobre quem era maior no grupo afeta a relação de igualdade e de amor recíproco entre eles, e denota problemas internos na comunidade” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 350). Os discípulos nem sempre conseguiam entender o que Jesus dizia (Mc 7,18). Uma vez o confundiram com um fantasma (Mc 6,49), foi traído por um dos seus apóstolos (Mc 14,10) e abandonado por todos na hora da prisão (Mc 14,50).

Jesus era verdadeiro e exigente. Não escondia as dificuldades que seus discípulos enfrentariam (Mt 10,17-23) e falava abertamente sobre o que era certo e o que estava distorcido. “A partir daí, muitos dos seus discípulos voltaram atrás e não andavam mais com ele” (Jo 6,66). O final desse relato mostra um Jesus resiliente e questionador. “Então, disse Jesus aos Doze: ‘Não quereis também vós partir?’ Simão Pedro respondeu-lhe: ‘Senhor, a quem iremos? Tens palavras de vida eterna e nós cremos e reconhecemos que és o Santo de Deus’” (Jo 6,67-71). O jeito firme e

provocador de Jesus soava como uma espécie de seleção onde ficariam com ele somente aqueles que estavam comprometidos com a sua proposta de ensino e de vida. De fato, alguns desistiram, mas foram muitos os que ficaram. Estes se comprometeram de forma tão profunda e verdadeira que Jesus ainda é um modelo a ser estudado na contemporaneidade.

Os elementos do ensino de Jesus visto até aqui demonstram uma concepção diferenciada de educar, pautada na interpretação, no diálogo, na observação constante, no respeito à individualidade, na diversidade de talentos, entre outros. Tais conceitos, corroboram com princípios da educação especial que, na contemporaneidade, ainda não atende os alunos com AH/SD em suas necessidades e capacidades.

No próximo capítulo será apresentado o panorama da educação especial no sistema municipal de ensino de Barro Alto, tecendo uma análise com a ação de Jesus junto aos discípulos supracitada.

### **3 ANÁLISE SITUACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA AS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO EM BARRO ALTO À LUZ DA AÇÃO FORMADORA DE JESUS**

A educação está presente nos mais diversos contextos e modalidades. Formal ou informal, institucional ou familiar, individual ou grupal, sistemática ou casual, presencial ou à distância, o ser humano está sempre aprendendo algo.

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996, art. 1º):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Sendo assim, a educação permeia o cotidiano de cada indivíduo, mas a sistematização do saber ocorre sumariamente na escola. A educação escolar, se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (BRASIL, 1996, art. 1º, §1º) cujo acesso é garantido a todos os cidadãos (BRASIL, 1996, art. 5º).

A finalidade da educação escolar brasileira é o pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996, art. 2º), por conseguinte, aos estudantes que se destacam

por um desempenho elevado é assegurado o direito de terem suas habilidades ou talentos desenvolvidos por meio da educação especial.

A Educação Especial perpassa toda a educação básica em suas etapas e modalidades para atender aos educandos com deficiência, com transtornos Globais do Desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (GOIÁS, 2018, art. 7º, parágrafo 5º).

Segundo a Resolução nº 03 do Conselho Estadual de Goiás (GOIÁS, 2018, art. 1º):

A educação é o processo de construção e de aquisição de conhecimentos, de habilidades, de atitudes e de valores que a pessoa humana vai construindo, intencionalmente, durante toda a existência e que norteia seu comportamento pessoal, político, ético, estético e social na busca dos mais elevados valores da humanidade.

A ação educadora de Jesus visava promover a formação de valores essenciais para o crescimento de cada discípulo e para a orientação pessoal, social e religiosa. Sua ação fez com que os apóstolos se desenvolvessem de tal forma que levaram adiante sua proposta e são lembrados, após mais de dois mil anos, em várias partes do globo. Neste sentido, a ação formadora de Jesus, informal, porém, intencional, serve de inspiração para a educação especial em sua missão de orientar e desenvolver o alunado com altas habilidades / superdotação.

Neste capítulo será analisado o panorama da educação especial relativa aos alunos com altas habilidades ou com superdotação no sistema de ensino de Barro Alto, à luz da ação formadora de Jesus, perpassando diretrizes nacionais<sup>34</sup>, estaduais<sup>35</sup> e locais<sup>36</sup>.

### 3.1 EDUCAÇÃO PARA ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: LEGISLAÇÕES PERTINENTES

Sabe-se que a educação escolar<sup>37</sup>, na contemporaneidade, deve ser fonte de reflexão e criticidade, criação e recriação, não de uma simples transmissão de

---

<sup>34</sup> A Constituição Federal não faz referência às altas habilidades nem a superdotação. No artigo 208 inciso III, a Carta Magna refere-se apenas ao atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência.

<sup>35</sup> Resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás - CEE nº 03/2018.

<sup>36</sup> Leis e resoluções do município de Barro Alto-GO.

<sup>37</sup> A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior (BRASIL, 1996, art. 21).

saberes ou conceitos absolutos e que o sucesso do aluno está intrinsecamente atrelado à qualidade do ensino e às oportunidades proporcionadas para o desenvolvimento das suas capacidades.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º).

Considerando a diversidade humana em suas dificuldades, insuficiências e capacidades, a educação especial, nos termos da LDBEN (BRASIL, 1996, art. 58) é

[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Aos educandos com altas habilidades ou superdotação é garantido o atendimento educacional especializado gratuito e transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, art. 4º, III).

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes, além de dificuldades de aprendizagem, limitações no processo de desenvolvimento ou deficiências (BRASIL, 2001b, art. 5º).

De modo geral, a superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser vivenciada no desenvolvimento da criança (ARANHA, 2005, p. 12).

A seguir serão elencadas diretrizes da educação especial relativas à oferta, ao acesso, à avaliação, ao atendimento, enriquecimento, aceleração, formação de professores e informação junto à comunidade e família.

### 3.1.1 Da oferta e do acesso

A Educação Especial é assegurada, em todo território nacional, na rede regular de ensino para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em consonância com a LDBEN (BRASIL, 1996, art. 58), estabelece o PNE<sup>38</sup> (BRASIL, 2014, meta 4):

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Com vistas à implementação de um sistema educacional inclusivo, no estado de Goiás, é garantida aos educandos com AH/SD ampliação do atendimento na própria rede pública regular, intensificação do processo de inclusão e busca pela universalização do atendimento (GOIÁS, 2018, art. 101, § único).

Em consonância com os princípios legais mencionados anteriormente, estabelece as resoluções do município que “é dever de o município assegurar a Educação Especial a todos os educandos que dela necessitam” (BARRO ALTO, 2016a, art. 35; BARRO ALTO 03/2016b<sup>39</sup>, art. 15; BARRO ALTO 2016c, art. 18) universalizando o atendimento (BARRO ALTO 2016c, art. 16).

A Educação Especial trata-se de Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades<sup>40</sup> (BARRO ALTO 2016a<sup>41</sup>, art. 34; BARRO ALTO 2016c<sup>42</sup>, art. 17; BARRO ALTO 2016b<sup>43</sup>, art. 14).

Define a Lei municipal nº 1.119 (BARRO ALTO, 2014, art. 4º) que:

O dever do município com a educação pública efetiva-se mediante a garantia de: II - atendimento educacional gratuito, especializado, aos educandos com necessidades especiais, na rede regular de ensino; III - acesso à educação, à pesquisa e à criação artística, segundo a capacidade de cada um.

<sup>38</sup> Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014: instrumento de planejamento do Estado democrático de direito do Brasil que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional. Nele estão definidos os objetivos e as metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados no decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014, p. 7).

<sup>39</sup> Resolução da Educação de Jovens e Adultos - CME nº. 03 de 20 de setembro de 2016 do Conselho Municipal de Educação Barro Alto.

<sup>40</sup> A superdotação não foi contemplada nas resoluções do Conselho Municipal de Educação. O termo superdotação é utilizado nos artigos referentes à organização das turmas, onde o mesmo aparece como substituto do termo altas habilidades (CME 02/2016, art. 5º; CME 03/2016, art. 12; CME 05/2016, art. 7º).

<sup>41</sup> Resolução do Ensino Fundamental - CME nº. 02 de 29 de abril de 2016 do Conselho Municipal de Educação Barro Alto.

<sup>42</sup> Resolução da Educação Infantil - CME nº. 05 de 13 de dezembro de 2016 do Conselho Municipal de Educação Barro Alto

<sup>43</sup> Resolução da Educação de Jovens e Adultos - CME nº. 03 de 20 de setembro de 2016 do Conselho Municipal de Educação Barro Alto.

No mesmo sentido, a meta 4 do PME<sup>44</sup> (BARRO ALTO, 2018a) em consonância com a meta 4 do plano nacional (BRASIL, 2014) garante a universalização do atendimento e o acesso à educação especial para a população barroaltense de 4 a 17 anos com altas habilidades ou superdotação.

### 3.1.2 Do diagnóstico ou identificação

Em todo tempo e história muitos são os indivíduos que não passam despercebidos ou são geralmente lembrados por suas habilidades incomuns ou potenciais acima da média.

De maneira informal e espontânea, muitas vezes, o primeiro diagnóstico vem da família, amigos ou pessoas próximas. No entanto, embora a observação da família ou pessoas próximas seja importante e se constitui um dos primeiros passos para o processo de identificação, na educação contemporânea, é na instituição educacional que ocorre a avaliação sistematizada das capacidades de cada um para então ser-lhes proporcionado ensino avançado de acordo com as suas necessidades e potencialidades.

O diagnóstico é de fundamental importância, pois,

a criança entra na vida escolar, em geral, sem consciência de seus talentos. Muitas crianças não têm a oportunidade de explorar suas potencialidades em seus anos iniciais de vida e seus talentos podem ficar escondidos ainda durante os anos escolares e, às vezes, por toda a sua vida (VIRGOLIM, 2007, p. 09).

Em consonância com a estratégia 4.6 do PNE (BRASIL, 2014, p. 56), a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino escolar, está prevista na estratégia 4.5 do PME (BARRO ALTO, 2018a, p. 19) a qual propõe:

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

Explicita Cupertino (2008, p. 38) que “qualquer pessoa pode identificar talentos. O problema é conferir credibilidade a essa identificação, num mundo onde

---

<sup>44</sup> Plano Municipal de Educação de Barro Alto-GO, período 2015-2025.

fórmulas e medidas exatas são tão valorizadas”. Por isso, o mais indicado é obter avaliações de professores e profissionais<sup>45</sup>.

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001b, art. 6º).

Os instrumentos de identificação mais utilizados nos programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação têm sido: testes psicométricos<sup>46</sup>; escalas de características; questionários; observação do comportamento; e, entrevistas com a família e professores, entre outros (GUIMARÃES e OUROFINO *apud* FLEITH, 2007, p. 55).

Um dos sistemas de identificação amplamente utilizado nas escolas, criado por Renzulli (2004, p. 86), compreende pontuações obtidas em testes, indicações de professores do ano letivo e de anos anteriores, indicações de pais e pares, além de comportamentos manifestados em ações situacionais. Segundo o autor, a natureza temporal e contextual da criatividade e do comprometimento com a tarefa requer a observação de comportamentos em situações nas quais eles se manifestam (RENZULLI, 2004, p. 86-87).

Tais informações são interações dinâmicas que acontecem quando uma pessoa fica extremamente interessada ou entusiasmada com um tema, área de estudo, idéia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extraescolar (RENZULLI, 2004, p. 87).

Para Renzulli (2004, p. 85), as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver o conjunto de traços característicos da superdotação – capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade - e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano. Nesse sentido, os candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar os três grupamentos; mas apenas serem identificados como

---

<sup>45</sup> Psicólogos são os profissionais autorizados para a realização dos testes psicométricos. O mais indicado é o neuropsicólogo.

<sup>46</sup> Testes de raciocínio, inteligência, memória, percepção, velocidade de processamento, destreza, habilidades, comportamento, entre outros. Todos os testes validados pelo Conselho Federal de Psicologia estão disponíveis em: <[http://satepsi.cfp.org.br/lista\\_teste\\_completa.cfm](http://satepsi.cfp.org.br/lista_teste_completa.cfm)>.

capazes de desenvolver as características (RENZULLI, 2004, p. 85), uma vez que, alunos bem acima da média são capazes de produzir bons produtos se receberem oportunidades, recursos e incentivo (RENZULLI, 2004, p. 90).

Cabe ressaltar que, as oportunidades oferecidas têm a função de promover o desenvolvimento, mas não garantem que o indivíduo seja bem sucedido, pois existem aspectos familiares, emocionais, sociais, econômicos (CUPERTINO, 2008, p. 40). Por isso, é fundamental que a educação especial lhes ofereça não apenas apoio na área cognitiva e na aprendizagem, mas também na área psicológica, emocional, entre outras.

A troca de informações, o compartilhamento de anseios, surpresas, dúvidas e angústias, é o caminho para a descoberta ou o reconhecimento das capacidades. Porém, o resultado dessa descoberta nem sempre é definitivo, uma vez que, as vivências de cada indivíduo são determinantes (CUPERTINO, 2008, p. 38-39). Sendo assim, o processo de diagnóstico ou identificação, só será efetivo se for realizado de forma contínua, visto que, as vivências interferem ininterruptamente nas capacidades e no desenvolvimento do aluno. A partir de um processo continuado de identificação torna-se possível oferecer subsídios adequados para cada aluno, de acordo com as suas potencialidades e necessidades periódicas.

Ourofino e Guimarães (*apud* FLEITH, 2007, p. 50) destaca que, na caracterização de alunos com altas habilidades/superdotação, há de se considerar no mínimo quatro eixos que têm demonstrado consistência na manifestação do fenômeno superdotação: (a) heterogeneidade que consiste na diversidade de habilidades e graus de manifestação; (b) multipotencialidade - confluência de habilidades e interesses característicos de alguns indivíduos superdotados; (c) assincronia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social; e, (d) possibilidade de desenvolvimento de problemas emocionais, de aprendizagem, comportamental e social.

É importante compreender que “a pessoa com altas habilidades é diferente, mas isso não significa que seja superior” (CUPERTINO, 2008, p. 41). Ainda que esteja, frequentemente, em evidência, o aluno com potencial elevado não deve ser considerado superior aos outros. Apesar de mais dotado em alguma área, é um ser humano e como todos os demais tem sentimentos, fracassos, dúvidas, medos, o que configura o quadro de necessidades educacionais especiais.

O processo de identificação, adequado ao contexto, tem o objetivo de gerar informações sobre o aluno com alto potencial com vistas à orientação da prática docente em termos do planejamento de aula, seleção de estratégias de ensino e métodos de avaliação do desempenho escolar, cujo conjunto de práticas educacionais venham atender às necessidades e favorecer o desenvolvimento do aluno (GUIMARÃES e OUROFINO *apud* FLEITH, 2007, p. 55). Se a identificação não gerar medidas educacionais específicas, será somente uma rotulação (CUPERTINO, 2008, p. 25).

A identificação, com o único objetivo de rotular, não só não presta qualquer serviço, mas, mais do que isso, presta imenso disserviço, uma vez que o rótulo provoca expectativas que a identificação por si só não pode satisfazer (GAMA, 2006, p. 57).

Em suma, a identificação das capacidades dos alunos que se destacam entre seus pares é essencial para o atendimento específico no desenvolvimento dos alunos com desempenho ou potencial superior, que será abordado a seguir.

### 3.1.3 Do atendimento Educacional Especializado

Cada indivíduo é único e a manifestação de suas potencialidades ou capacidades para desenvolvê-las também se processam de maneira única e individual.

Alguns alunos aprendem em um ritmo mais acelerado e com níveis de compreensão mais elevados que os outros. Às vezes, esta aprendizagem pode ocorrer em uma ou duas áreas do conteúdo e, em outros casos, em todo o currículo. Da mesma forma, alguns alunos são mais criativos ou artísticos que outros e alguns, ainda, podem demonstrar potencial de excelência na liderança, em habilidades organizacionais ou nas relações interpessoais (REZZULLI, 2004, p. 119-120).

Compreender a individualidade e as especificidades de cada aluno com habilidade elevada ou com potencial é essencial para desenvolver comportamentos de superdotação torna possível traçar um plano de atendimento efetivo.

O atendimento escolar dos alunos com altas habilidades ou superdotação terá início na educação infantil, nas creches e pré- escolas, assegurando - lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie a necessidade, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade (BRASIL, 2001b, art. 1º, § único).

Para atendimento educacional aos superdotados, é necessário: organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação; prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade socioemocional; garantir atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; garantir a aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo; registrar o procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno; incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis; incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade (BRASIL, 2001a, p. 23; BRASIL, 2001c, p. 49).

A avaliação pedagógica objetiva identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões, levando em consideração todas as variáveis que incidem na aprendizagem relacionadas ao indivíduo, ao ensino, à prática docente, às legislações, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas (BRASIL, 2001a, p. 15).

A ênfase da avaliação pedagógica<sup>47</sup> deve recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, pois, não basta identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos é preciso criar condições de a escola responder a essas necessidades (BRASIL, 2001a, p. 15).

Para realização da avaliação pedagógica, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno. Quando os recursos se mostrarem insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional<sup>48</sup> composta por profissionais de uma determinada instituição ou profissionais de instituições diferentes. A partir dessa avaliação e das observações feitas pela equipe escolar, legitima-se a criação dos serviços de apoio pedagógico

---

<sup>47</sup> Ao contrário do modelo clínico, tradicional e classificatório (BRASIL, 2001a).

<sup>48</sup> Médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros.

especializado para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2001a, p. 15).

A escola deve, portanto, assegurar aos alunos portadores de altas habilidades e de superdotação, o direito à avaliação que favoreça a progressão nos estudos e a devida certificação, mediante comprovação documental de instâncias e profissionais competentes (GOIÁS, 2018, art. 47).

Em suma, o AEE visa atender com qualidade as necessidades dos educandos com altas habilidades e ou superdotação assegurando-lhes: currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, específicos; aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar; professores de AEE habilitados para o atendimento; professores do ensino regular capacitados; educação para o trabalho visando a sua efetiva integração na vida social, desenvolvimento progressivo de suas habilidades, assim como condições adequadas de inserção no mercado de trabalho para aqueles que apresentem uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora, mediante articulação com órgãos oficiais (GOIÁS, 2018, art. 104).

O atendimento ao aluno com AH/SD requer não apenas um plano de ação elaborado de acordo com as especificidades de cada um, mas também o envolvimento de toda a comunidade escolar e extraescolar. Trata-se de um trabalho a muitas mãos, pautado na busca conjunta para então, propiciar ao aluno o desenvolvimento dos seus potenciais.

#### 3.1.4 Do enriquecimento curricular

A educação especial visa propiciar oportunidades diferenciadas para que os alunos com altas habilidades ou com comportamentos de superdotação tenham suas capacidades desenvolvidas e consolidadas.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o atendimento na rede regular de ensino deve prever:

Atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares aos 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 LDBEN (BRASIL, 2001c, p. 46-49).

Cupertino (2008, p. 52) explicita que o enriquecimento pode ocorrer de forma vertical - restrita a área específica de uma disciplina, que tem seu conteúdo ampliado e aprofundado em consonância com o talento específico do aluno, ou de forma horizontal, envolvendo várias disciplinas integradas em um projeto.

As tutorias específicas e as monitorias também são formas de enriquecimento<sup>49</sup> capazes de proporcionar uma educação diferenciada aos alunos com AH/SD (CUPERTINO, 2008, p. 53).

O modelo de Enriquecimento para toda a Escola – SEM, elaborado por Renzulli (2004), apresenta-se como um plano de fácil implementação, já que não requer grandes mudanças na escola, que visa fornecer dados para a identificação das capacidades dos alunos que apresentam ou são capazes de manifestar elevados níveis de desempenho em toda e qualquer área do currículo, além de estimular o desenvolvimento das potencialidades existentes elevando a qualidade do ensino para toda a comunidade escolar.

A meta principal do SEM, de acordo com Renzulli (2004, p. 108) é promover uma aprendizagem superior tanto prazerosa quanto desafiadora para todas as escolas, níveis e diferenças demográficas. É suficientemente flexível para que cada escola desenvolva seu programa baseado nos recursos locais, no alunado, na dinâmica da sua direção, nos pontos fortes dos docentes e na criatividade.

Para Chagas, Maia-Pinto e Pereira (*apud* FLEITH, 2007, p. 57-62), o SEM compreende estratégias para montagem do portfólio de talentos desenvolvido para identificar e maximizar o potencial de cada aluno e o modelo triádico de enriquecimento com sugestões de atividades enriquecedoras divididas em três tipos: atividades do tipo 1 que consistem em atividades gerais de exploração, introdutórias, geradas a partir dos interesses dos alunos, proporcionadas para toda a turma, como palestras, oficinas, viagens, visitas, etc., no intuito de expandir as experiências e estimular novos interesses; atividades de treinamento do tipo II que consistem em instrumentar o aluno com métodos, materiais e técnicas instrucionais contribuindo com níveis superiores de pensamento a exemplo de sínteses, pesquisas, análises, entre outros; e, atividades do tipo III que consistem na investigação de problemas reais e na aplicação dos conhecimentos adquiridos nas atividades do tipo II com vistas à produção de um conhecimento novo, produto ou serviço.

---

<sup>49</sup> Sugestões de enriquecimento para todo o contexto em: DÍAZ FERNÁNDEZ, PÉREZ e DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, 1998.

A peça central do modelo é o desenvolvimento de experiências de aprendizagem diferenciadas que levem em conta as capacidades, interesses e estilos de aprendizagem de cada aluno, orientando o desenvolvimento de oportunidades educacionais desafiadoras e adequadas para todos os jovens, quaisquer que sejam suas diferenças em termos demográficos e econômicos ou na velocidade, estilo ou nível de aprendizagem (RENZULLI, 2004, p. 118).

É importante salientar que:

O modelo não foi concebido para substituir ou minimizar o atendimento existente para os alunos com alto rendimento. Ao contrário, seu objetivo é integrá-lo numa abordagem do tipo a maré alta eleva todos os navios, para melhorar a educação e ampliar o papel dos especialistas em enriquecimento fazendo que eles insiram práticas específicas de aprendizagem superior em todo o programa escolar (RENZULLI, 2004, p. 108).

A meta do SEM não é certificar alguns alunos como superdotados e outros como não-superdotados, mas oferecer a cada um as oportunidades, recursos e o incentivo necessários para atingir seu máximo potencial (RENZULLI 2004, p. 118).

Convém ressaltar que, propiciar atividades enriquecedoras é diferente de sobrecarregar o aluno com tarefas similares ao que ele encontra no dia-a-dia das salas de aulas comuns. Excessos de atividades, desinteressantes e rotineiras se constituem em um fardo suficientemente capaz de desestimular o aprendizado e o nível de desenvolvimento do aluno com capacidades elevadas.

### 3.1.5 Da aceleração ou avanço

A aceleração, como uma das alternativas de atendimento previstas na legislação brasileira, consiste em possibilitar ao aluno com AH/SD, cumprimento de um programa ou etapa educacional de forma mais célere ou com idade inferior aos demais.

Acelerar corresponde ao ajustamento do nível, da complexidade e do ritmo do currículo com a prontidão e a motivação do aluno (COLANGELO, ASSOULINE e GROSS, 2004, p. 5).

Deverá os sistemas de ensino assegurar a aceleração (BRASIL, 1996, art. 59, II) possibilitando aos educandos com altas habilidades e ou superdotados concluírem em menor tempo o programa escolar (GOIÁS, 2018, art. 104, III).

São formas de aceleração: entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo, desde a Educação Infantil; saltar séries escolares em um ou mais anos à frente dos seus pares de idade; aceleração por disciplina que consiste em frequentar séries mais adiantadas em determinadas disciplinas; formação de classes mistas com ampla variedade de idades e séries, de modo que os mais novos possam trabalhar com os mais velhos, e mais avançados; realização de estudos paralelos que consiste em frequentar o Ensino Fundamental ao mesmo tempo que o Ensino Médio, e assim por diante; estudos compactados de forma a completar o currículo normal em metade ou terça parte do tempo previsto; planos de estudo auto-organizados que os alunos desenvolvem enquanto esperam o resto da classe completar o que eles já fizeram ou aprenderam (CUPERTINO, 2008, p. 49).

Geralmente, quando é proposta uma aceleração, considera-se que o aluno domine os conteúdos do ano escolar que está cursando ou, pelo menos, parte desses conteúdos e, portanto, é conveniente que ele seja promovido para o ano escolar seguinte (PÉREZ *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 469).

O avanço é a ação de possibilitar ao aluno com AH/SD ser promovido para o ano escolar compatível com seu desempenho, rendimento e maturidade psicológica, saltando uma ou mais séries.

O aluno da própria unidade escolar que, ao longo do ano letivo, demonstrar grau de desenvolvimento e rendimento superiores aos dos demais, comprovado por avaliações qualitativas e quantitativas, e atestado pelo Conselho de Classe, pode ser promovido para série/ano, etapa ou ciclo compatível com o seu grau de desenvolvimento (BARRO ALTO, 2016a, art. 18).

Para os estudantes brilhantes ou crianças superdotadas, a aceleração, é a intervenção curricular mais eficaz, com efeitos benéficos a longo prazo, tanto acadêmica quanto socialmente, uma vez que, tais crianças são frequentemente mais maduras do que os colegas de mesma idade, o que favorece melhor correspondência de maturidade (COLANGELO, ASSOULINE e GROSS, 2004, p. 2).

De acordo com Pérez (*apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 473) a aceleração para ser aceitável, requer que o sistema educacional tenha condições de fazer avaliação cuidadosa, preparar bem os professores, consultar a família, flexibilizar adequadamente o currículo e garantir a continuidade aos estudos em níveis mais avançados.

Afirma Alencar (*apud* FLEITH, 2007, p. 18) que o processo de aceleração tem mostrado resultados benéficos quando bem conduzido, levando-se em conta as necessidades e características intelectuais, sociais e emocionais dos alunos, paralelamente a professores adequadamente preparados para apoiá-lo em suas necessidades.

Proporcionar aceleração ao aluno com AH/SD é prover-lhe dos benefícios aos quais suas capacidades elevadas permitem. Longe de considera-lo superior aos demais, é garantir-lhe o direito de se desenvolver na série mais adequada à sua maturidade e desempenho, é propiciar a potencialização de suas habilidades ao contrário de minimizá-las.

### 3.1.6 Da formação de profissionais na área das altas habilidades e superdotação

Há algumas décadas a educação brasileira caminha para uma reconfiguração ou ressignificação no intuito de superar definitivamente a pedagogia da transmissão de saberes e conhecimentos.

Busca-se, uma prática pedagógica que não mais se baseia “no falar-ditar ou na oratória do mestre” (SILVA, 2012, p. 01), mas uma prática educativa fundamentada no diálogo, na história, na interatividade e no pensamento crítico, uma vez que, “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p. 98).

O professor como mediador do conhecimento tem importância fundamental no processo educativo. Cabe então, aos sistemas de ensino, assegurarem aos educandos com altas habilidades ou superdotação:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, art. 59, III).

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de

flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras (BRASIL, 2001a, p. 12).

Aos professores especializados em educação especial é requerida formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, e, complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial (BRASIL, 2001a, p. 12). Sabe-se, porém, que o tema das altas habilidades/superdotação é ainda pouco discutido nas universidades, o que produz uma lacuna na formação dos professores (VIRGOLIM, 2007, p, 10).

Uma pesquisa de Vitaliano e Manzini (*apud* VITALIANO, 2010, p. 58) revelou que o curso de pedagogia não prepara os professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A disciplina de Educação Especial, avaliada como insuficiente, não contempla a prática e tem carga horária reduzida.

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001a, p.12).

Tendo em vista a porcentagem de alunos com capacidade acima da média em todos os contextos e sociedades, compreender o fenômeno das AH/SD torna-se indispensável ao professor e profissional da educação.

Somente através do conhecimento acerca de uma tema é que se torna possível a geração de ideias, a elaboração de estratégias bem como a implementação de ações. Sendo assim, é a partir da formação inicial ou continuada que a classe educadora poderá ter condições de orientar, apoiar e atender os alunos com AH/SD.

### 3.1.7 Da família e da comunidade

O papel da família é importante em todo o processo de desenvolvimento da criança desde o início pois, o primeiro diagnóstico, espontâneo, muitas vezes advém da observação de alguém da família, amigos ou pessoas próximas, desde antes de a criança entrar na escola.

Para Paulo Freire (1985), o início do conhecimento é perguntar. “Somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário”

(FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 46). Nesse sentido, o diálogo entre família e escola se torna indispensável para o êxito do aluno.

Ouvir a família em todo o processo, da identificação ao atendimento, é direito assegurado pelas legislações (BRASIL, 2014, p. 56; BARRO ALTO, 2018a, p. 19), devendo a família cooperar com a escola, fornecendo as informações necessárias e colaborando no itinerário formativo do aluno (GOIÁS, 2018, art. 102, § 1º).

Uma pesquisa de Benjamin Bloom (1985) e seus colaboradores (*apud* VIRGOLIM, 2007, p. 16) relata que os pais de crianças que mais tarde se tornaram adultos com habilidades superiores acreditavam na importância do trabalho árduo e ativo, com ênfase na autodisciplina e em dar o melhor de si para se alcançar o objetivo proposto. Demonstravam estar orgulhosos das habilidades dos filhos e de suas realizações mostrando interesses similares aos deles, como passatempos ou profissões, além de os ajudar na organização do tempo, no estabelecimento de prioridades e na manutenção de altos padrões para que uma tarefa fosse completada.

Apesar de a inteligência geral apresentar uma grande predisposição genética, outras habilidades cognitivas relacionadas à superdotação podem desenvolver-se ou declinar-se em função das experiências vivenciadas. Neste ponto, a família aparece em posição de destaque (VIRGOLIM, 2007, p. 16).

Sendo assim, os pais tem possibilidade de influenciar positivamente no desenvolvimento da inteligência e do potencial de seus filhos(a) combinando apoio e altas expectativas para com o desempenho deles, encorajando-os nos seus esforços para aprender novas habilidades, providenciando recursos e oportunidades de aprendizagem além daquelas fornecidas pelo ambiente escolar, e, estimulando-os a se engajarem na área de interesse o mais cedo possível, escolhendo o primeiro instrutor com cuidado (VIRGOLIM, 2007, p. 16).

A família, tanto quanto a escola, tem sido reconhecida como uma dimensão crítica e essencial no desenvolvimento de talentos. Entretanto, os pais, geralmente, têm poucas informações acerca das características e necessidades do filho com altas habilidades, podendo se sentir isolados e sem apoio. Por isso, é imprescindível manter abertos os canais de comunicação entre família e escola (FLEITH, 2007, p. 9).

Para os pais, o desconhecimento é ainda maior, uma vez que nossa sociedade ainda trata este tema como tabu. A mídia, muitas vezes, nos dá uma idéia estereotipada sobre a superdotação, vista principalmente sob a ótica da pessoa academicamente precoce e capaz de feitos maravilhosos. O termo “superdotado”, além de ser apresentado de forma deturpada, gera confusões até mesmo entre as pessoas com habilidades superiores, que não se percebem como superdotadas. Isto provavelmente se dá porque a palavra as remete aos super-heróis das estórias em quadrinhos que, com seus poderes sobrenaturais, as fazem se sentir diferentes dos demais (VIRGOLIM, 2007, p. 10-11).

A comunicação entre família e escola apresenta-se como um fator que favorece a troca de informações com vistas a um maior entendimento acerca das AH/SD e no desenvolvimento de ações para atender os alunos com capacidade acima da média.

### 3.2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA AS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRO ALTO

A pesquisa documental realizada entre os meses de outubro de 2018 a março de 2019 compreendeu análises de arquivos das unidades educacionais, Núcleo Municipal de Inclusão, Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, na busca de dados relativos ao tema das altas habilidades e da superdotação no município.

A seguir serão elencados os dados obtidos na pesquisa envolvendo a oferta de ensino especial no município de Barro Alto-GO, o acesso, o processo de identificação das capacidades, o atendimento, a formação de profissionais, o ambiente escolar e as ações de informação às famílias ou responsáveis em relação ao fenômeno das altas habilidades e da superdotação.

#### 3.2.1 O município de Barro Alto: características gerais

Com população estimada de 10.922 habitantes em 2018 (IBGE, 2018), Barro Alto-GO, situa-se no interior do estado de Goiás, tendo como municípios confrontantes Goianésia, Santa Rita do Novo Destino, Uruaçu, Niquelândia e Vila Propício.

A denominação, Barro Alto, deriva-se da fazenda Fazenda Barro Alto onde se formou, conhecida pelo barro viscoso e abundante em seu solo. Inicialmente

registrado como distrito de Pirenópolis, Barro Alto foi elevado à categoria de município em 14 de novembro de 1958 (IBGE, 2018).

Destaca Wust (TEDESCO e CAMPOS, 2016, p. 13) que:

Os vestígios de grupos caçadores/coletores localizados nos Sítios Arqueológicos próximos a Barro Alto, demonstram que a presença humana na região, remonta ao nono milênio a. C.

Nos aspectos culturais de Barro Alto saberes e práticas que evidenciam a dinâmica da vida no campo fazem parte do dia-a-dia do município como confecção de chapéu de buriti, rapadura, garrafadas, azeite de mamona, benzimentos, folia de Reis, catira, novenas (TEDESCO e CAMPOS, 2016, p. 25-39).

Embora a maior parte da economia advinha da mineração de ferroníquel, é vasta a pecuária bovina e a agricultura com plantação de soja, cana e seringueira.

### 3.2.2 Da pesquisa realizada

O sistema de ensino do município de Barro Alto-Goiás, no ano de 2018, compreendia 07 escolas e 4 CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil, com um total de 1870 alunos<sup>50</sup>.

A pesquisa foi realizada nas onze unidades educacionais existentes no sistema de ensino municipal no ano de 2018<sup>51</sup>, sendo elas: CMEI Maria Clarinda de Oliveira (situado no distrito de Souzalândia), CMEI Maurílio Eleutério Braga Santos (situado no centro de Barro Alto), CMEI Milena Rabelo de Deus (bairro Vila Dona Moça), CMEI Olívia Cândida da Silveira (bairro Bela Vista), Escola Municipal Dona Maria Divina da Silva (centro), Escola Municipal Dona Quininha (bairro Extrema), Escola Municipal João Policarpo da Silva (centro), Escola Municipal Manoel Messias Correia (Vila Esperança), Escola Municipal Olavo Bilac (zona rural, região do rio Maranhão), Escola Municipal Professora. Maria Siqueira Pinto (bairro Alfredo Sebastião Batista) e Escola Municipal Rodrigo Aparecido de Jesus (distrito de Souzalândia).

---

<sup>50</sup> Dados do relatório mensal das unidades educacionais do sistema de ensino municipal de Barro Alto no mês de dezembro de 2018, disponíveis nos arquivos das unidades e da Secretaria Municipal de Educação de Barro Alto. Os dados do Censo Escolar de 2018, estarão disponíveis para consulta somente após o prazo para finalização estipulado pelo MEC para 31/03/2019.

<sup>51</sup> No início de 2019 foi reformado e reaberto o CMEI Joaquina Maria da Conceição (bairro Extrema) que se encontrava desativado por problemas de infraestrutura.

Todas as fases da pesquisa ocorreram de forma exitosa, com excelente receptividade em todas as unidades e órgãos educacionais visitados. O contato com grupos gestores foi facilitado pelo companheirismo de profissão educadora e amizade existente entre gestão e pesquisadora, situações típicas do interior onde a maior parte da população conhecem uns aos outros.

O acesso aos arquivos, leis e dados, foi disponibilizado sem restrições em todas as unidades visitadas.

O método de pesquisa consistiu em análise documental, qualitativa e quantitativa, envolvendo registros impressos e digitais, tais como atas, relatórios, projetos, entre outros.

### 3.2.2.1 Da oferta e do acesso ao ensino especial para as altas habilidades e superdotação

Apesar de as legislações garantirem, de acordo com dados da pesquisa em questão, não houve nenhum aluno matriculado como portador de altas habilidades ou superdotação<sup>52</sup> nas unidades educacionais do sistema de ensino de Barro Alto-GO, tomando por referência o ano de 2018.

O acesso ao sistema educacional inclusivo (BRASIL, 1996, art. 58; BRASIL, 2014, meta 4) não foi garantido a nenhum aluno, assim como não ocorreu a busca pela universalização do atendimento (GOIÁS, 2018, art. 101, § único).

Prevê a estratégia 4.1 do PME, a busca ativa da população de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos com altas habilidades ou superdotação que permanecem fora da escola (BARRO ALTO, 2018a, p. 18). Porém, segundo dados do relatório municipal de avaliação do plano, a busca não foi iniciada e o prazo para execução está definido para 2025 (BARRO ALTO, 2018b, p. 34).

Ainda que, o direito à Educação Especial esteja determinado nas legislações locais (BARRO ALTO, 2014, art. 4º), dados da pesquisa mostram que o município de Barro Alto ainda não tem assegurado Educação Especial aos estudantes, com AH/SD, que dela necessitam.

---

<sup>52</sup> Dados referentes ao Censo Escolar das unidades educacionais.

### 3.2.2.2 Da identificação dos alunos com habilidades e superdotação

A avaliação destinada aos alunos que se destacam por um desempenho ou potencial superior (BRASIL, 2001b, art. 1º, § único) é peça fundamental para a identificação e para a efetivação do atendimento educacional especializado em todas as suas modalidades.

De acordo com a pesquisa documental realizada, não houve nenhum aluno avaliado ou identificado no sistema municipal de ensino de Barro Alto com vistas à identificação das capacidades, conforme tabela abaixo.

TABELA 1 Da avaliação de alunos com AH/SD	
Órgãos e Unidades Educacionais vinculadas ao sistema municipal de ensino de Barro Alto-GO	Da solicitação ou indicação de aluno para avaliação
Secretaria Municipal de Educação	-
Conselho Municipal de Educação	-
Núcleo Municipal de Apoio à Inclusão	-
CMEI Maria Clarinda de Oliveira	-
CMEI Maurílio Eleutério Braga Santos	-
CMEI Milena Rabelo de Deus	-
CMEI Olívia Cândida da Silveira	-
Escola Municipal D. Maria Divina da Silva	-
Escola Municipal D. Quininha	-
Escola Municipal João Policarpo da Costa	-
Escola Municipal Manoel Messias Correia	-
Escola Municipal Olavo Bilac	-
Escola Municipal Prof. <sup>a</sup> Maria Siqueira Pinto	-
Escola Municipal Rodrigo Aparecido de Jesus	-
TOTAL	00

Fonte: elaboração da autora.

No processo de identificação, há que se levar em conta que, as pessoas com capacidades acima da média referem-se aquelas que apresentam desempenho ou potencial para o desempenho representativas do grupo de 15% a 20% de indivíduos superiores em qualquer área do empreendimento humano (RENZULLI *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 237).

Tomando por base a teoria de Renzulli, no sistema de ensino municipal de Barro Alto, há aproximadamente trezentos e vinte e sete (327) alunos com capacidades acima da média, não identificados.

Embora seja assegurado a identificação por meio da avaliação (BRASIL, 2001b, art. 6º) no sistema de ensino municipal de Barro Alto não há normatização para o processo de identificação ou avaliação dos talentos<sup>53</sup>.

### 3.2.2.3 Do Atendimento Educacional Especializado em Barro Alto

O Atendimento Educacional Especializado – AEE dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino escolar, encontra-se delineado na estratégia 4.4 do PNE (BRASIL, 2014, p. 56) e na estratégia 4.5 do PME (BARRO ALTO, 2018a, p. 19).

No entanto, de acordo com os resultados da pesquisa, nenhum aluno foi atendido sob o enfoque das AH/SD no ano de 2018, conforme disposto na tabela a seguir.

Unidades Educacionais vinculadas ao sistema municipal de ensino de Barro Alto-GO	Da quantidade de alunos atendido no AEE
CMEI Maria Clarinda de Oliveira	-
CMEI Maurílio Eleutério Braga Santos	-
CMEI Milena Rabelo de Deus	-
CMEI Olívia Cândida da Silveira	-
Escola Municipal D. Maria Divina da Silva	-
Escola Municipal D. Quininha	-
Escola Municipal João Policarpo da Costa	-
Escola Municipal Manoel Messias Correia	-
Escola Municipal Olavo Bilac	-
Escola Municipal Prof. <sup>a</sup> Maria Siqueira Pinto	-
Escola Municipal Rodrigo Aparecido de Jesus	-
TOTAL	00

Fonte: elaboração da autora.

No sistema municipal de ensino de Barro Alto, no ano de 2018, foram atendidos pelo ensino especial, apenas alunos com desempenho abaixo da média - portadores de deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem<sup>54</sup>.

<sup>53</sup> Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares das unidades educacionais.

<sup>54</sup> Relatórios e planos constantes nos arquivos das unidades educacionais de Barro Alto, Núcleo Municipal de Inclusão e Secretaria Municipal de Educação.

### 3.2.2.4 Do enriquecimento curricular em Barro Alto

O enriquecimento curricular é uma alternativa ao serviço de apoio suplementar assegurado aos alunos com AH/SD (BRASIL, 1996, art. 24, V, “c”; BRASIL, 2001c, p. 46-49; GOIÁS, art. 102, § 3º).

Conforme pode ser verificado na tabela 2 da página anterior, não houve atendimento educacional especializado a nenhum aluno com AH/SD no sistema de ensino de Barro Alto, em 2018, logo, não foi realizado serviço de apoio suplementar.

Afirma Renzulli (*apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 252) que existe, em cada escola, um grupo de estudantes de nível superior que necessita de serviços acima e além daqueles prestados para a maioria da população dessa escola.

Mediante pesquisa em relatórios, projetos e planos, relacionados ao ano letivo de 2018, verificou-se que, não foram proporcionadas atividades de enriquecimento direcionadas para o desenvolvimento de potenciais. Sendo assim, o grupo de estudantes de nível superior existente em cada escola do sistema de ensino municipal de Barro Alto, permaneceram invisíveis e sem atividades enriquecedoras e suplementares.

### 3.2.2.5 Da aceleração ou avanço no sistema municipal de ensino

No sistema municipal de ensino de Barro Alto, segundo dados da pesquisa realizada, não houve nenhum aluno acelerado ou avançado no ano de 2018<sup>55</sup>, apesar do avanço estar assegurado na legislação municipal (BARRO ALTO, 2016a, art. 18).

A sistemática de aceleração para conclusão em menor tempo (BRASIL, 1996, art. 59, II; GOIÁS, art. 104, III) garantida aos alunos com AH/SD, não se encontra delineada nos documentos constantes nos arquivos pesquisados<sup>56</sup>. Há referência somente para os estudantes com distorção idade/série (BARRO ALTO, 2016a, art. 17). Também não houve solicitação ou requerimento para aceleração ou avanço relativo a alunos que demonstravam desempenho superior incompatível com a série cursada conforme dados da avaliação apresentados na tabela 1.

---

<sup>55</sup> Atas de Conselho de Classe das escolas municipais.

<sup>56</sup> Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais e legislações municipais.

### 3.2.2.6 Formação de professores e profissionais em habilidades e superdotação

Os termos, professor e educador, remetem à ideia de ensinar. Para Gardner (1995, p. 175), um professor talentoso é alguém capaz de abrir várias janelas diferentes para um mesmo conceito e um professor eficiente é como um agente organizador do currículo, com vistas ao entendimento do aluno.

Segundo as normas da Educação Especial é dever dos sistemas de ensino assegurar professores especializados para o AEE e professores capacitados para a mediação em sala de aula (BRASIL, 1996, art. 59, III) e aos que já exercem o magistério a oportunidade de serem capacitados em serviço por meio do oferecimento de cursos de formação continuada (BRASIL, 2001a, p. 12).

Entretanto, de acordo com a pesquisa realizada não houve oferta de formação continuada para professores ou profissionais do sistema municipal de Barro Alto, relacionada ao tema AH/SD, promovida pelos órgãos ou unidades educacionais municipais.

Órgãos e Unidades Educacionais vinculadas ao sistema municipal de ensino de Barro Alto-GO	Da formação promovida a professores e profissionais em AH/SD
Secretaria Municipal de Educação	-
Conselho Municipal de Educação	-
Núcleo Municipal de Apoio à Inclusão	-
CMEI Maria Clarinda de Oliveira	-
CMEI Maurílio Eleutério Braga Santos	-
CMEI Milena Rabelo de Deus	-
CMEI Olívia Cândida da Silveira	-
Escola Municipal D. Maria Divina da Silva	-
Escola Municipal D. Quininha	-
Escola Municipal João Policarpo da Costa	-
Escola Municipal Manoel Messias Correia	-
Escola Municipal Olavo Bilac	-
Escola Municipal Prof. <sup>a</sup> Maria Siqueira Pinto	-
Escola Municipal Rodrigo Aparecido de Jesus	-
TOTAL	00

Fonte: elaboração da autora.

A tabela acima evidencia um quadro alarmante de falta de capacitação profissional para a área das altas habilidades e da superdotação. Sem professor

capacitado, dificilmente os alunos serão diagnosticados e atendidos em suas necessidades e desenvolvidos em suas potencialidades.

### 3.2.2.7 Da informação às famílias e comunidade no sistema de ensino de Barro Alto

A participação da família na escola é essencial para o desenvolvimento do aluno e das ações da prática educativa. Nesse contexto, a informação e a comunicação é elemento imprescindível para que escola e família colaborem para a elevação da qualidade do ensino.

A pesquisa realizada mostrou que o processo de informação aos pais, comunidade escolar e extraescolar acerca do tema AH/SD, é inexistente<sup>57</sup>.

TABELA 4 Da informação sobre o tema das AH/SD	
Órgãos e Unidades Educacionais vinculadas ao sistema municipal de ensino de Barro Alto-GO	Da informação promovida sobre AH/SD para comunidade escolar, pais e comunidade em geral
Secretaria Municipal de Educação	-
Conselho Municipal de Educação	-
Núcleo Municipal de Apoio à Inclusão	-
CMEI Maria Clarinda de Oliveira	-
CMEI Maurílio Eleutério Braga Santos	-
CMEI Milena Rabelo de Deus	-
CMEI Olívia Cândida da Silveira	-
Escola Municipal D. Maria Divina da Silva	-
Escola Municipal D. Quininha	-
Escola Municipal João Policarpo da Costa	-
Escola Municipal Manoel Messias Correia	-
Escola Municipal Olavo Bilac	-
Escola Municipal Prof. <sup>a</sup> Maria Siqueira Pinto	-
Escola Municipal Rodrigo Aparecido de Jesus	-
TOTAL	00

Fonte: elaboração da autora.

Não houve menção ao tema em nenhum evento, reunião ou ação das instituições e órgãos educacionais. Em todas as ações realizadas no ano de 2018 pelo sistema de ensino municipal, relativas à Educação Especial, as apresentações,

<sup>57</sup> Tabela 4.

palestras ou discussões, giraram em torno somente dos transtornos, síndromes, dificuldades de aprendizagem<sup>58</sup>.

Sabe-se que a superdotação se desenvolve em famílias de diferentes níveis econômicos, portanto, valores culturais que priorizam a educação constituem importante fator de desenvolvimento da superdotação (DESSEN *apud* FLEITH, 2007c, p. 25).

Torna-se importante, reconhecer, estimular e aproveitar talentos humanos em desenvolvimento ou em potencial nas diversas áreas do saber humano. E isso, é responsabilidade de todos: família, escola e sociedade (VIRGOLIM, 2007, p. 17).

Reitera Dessen (*apud* FLEITH, 2007, p. 26) que o espaço familiar pode favorecer um ambiente encorajador e estimulador, propício ao desenvolvimento de altas habilidades. Dessa forma, a genética e o ambiente atuam de forma interativa, favorecendo, mantendo ou dificultando o desenvolvimento de altas habilidades.

### 3.2.3 Análise dos resultados da pesquisa

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas, seja em seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais (VIRGOLIM, 2007, p, 11).

Conforme dados da pesquisa realizada, embora os alunos com AH/SD tenham o direito assegurado de serem identificados, avaliados e atendidos, no sistema municipal de ensino de Barro Alto, no ano de 2018, nenhum teve seus direitos conquistados<sup>59</sup>.

No ano de 2018, não houve acesso à pesquisa e a criação artística segundo a capacidade de cada um, conforme determina a legislação local (BARRO ALTO, 2014, art. 4º), evidenciando que o AEE ainda não tem se efetivado aos alunos com elevado potencial ou com desempenho manifesto.

A ausência de aluno com desempenho ou potencial superior identificado, avaliado ou atendido, evidenciada na pesquisa, não significa ausência de estudantes

---

<sup>58</sup> Informações obtidas a partir de pesquisa documental em Atas escolares, pautas e registros de reuniões, palestras e formações disponíveis para consulta nas unidades e órgãos municipais de Barro Alto-GO.

<sup>59</sup> Tabelas 1,2 e 3.

com AH/SD no município. “Estudos estatísticos indicam que aproximadamente 3 a 5% da população apresenta potencial acima da média estimada, em diversos contextos sociais” (ARANHA, 2005, p. 19). Sendo assim, dos mil oitocentos e setenta (1.870) alunos que concluíram a Educação Básica no ano letivo de 2018, no sistema municipal de ensino de em Barro Alto-GO, um total aproximado de cinquenta e seis (56) a noventa e três (93) alunos, provavelmente, possuíam altas habilidades ou superdotação, e no entanto, permaneceram e permanecem excluídos dentro das escolas sem acesso ao ensino especial de acordo com suas capacidades.

A ação relativa à busca de alunos com AH/SD fora da escola (BARRO ALTO, 2018b, p. 18), prevista mas não iniciada, revela o distanciamento da lei com a realidade, das metas com as necessidades. Concomitante à busca fora da escola, seria imprescindível buscar os alunos com altas habilidades ou superdotação no interior das salas de aula das unidades educacionais do município. Comprova-se assim que, o acesso à educação é facilitado, mas o acesso à educação especial aos alunos com desempenho ou potencial superior, ainda não o é.

Segundo as legislações da Educação Especial:

Recomenda-se às escolas de Educação Básica a constituição de parcerias com instituições de ensino superior com vistas à identificação de alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, para fins de apoio ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos na educação superior, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo, destinando-se tal apoio prioritariamente àqueles alunos que pertençam aos estratos sociais de baixa renda (BRASIL, 2001c, p. 49; BRASIL, 2001a, p. 23).

A falta de identificação e atendimento aos alunos com AH/SD inviabilizam a constituição de parcerias, da mesma forma que se perde a oferta de bolsas de estudo para os alunos oriundos das classes menos favorecidas. Tais situações sustentam o quadro de exclusão social e profissional, especialmente entre aqueles que pertencem aos estratos de baixa renda.

A omissão na realização do cadastramento referente aos alunos com AH/SD previsto pela legislação nacional (BRASIL, 1996, art. 59-A) dificulta o repasse de recursos e a execução de políticas públicas voltadas para este público-alvo da Educação Especial, uma vez que, aos alunos que recebem atendimento educacional especializado é admitida a dupla matrícula. Isso significa que, para cada aluno com AH/SD matriculado e cadastrado, a escola recebe recurso duplicado do Fundo

Nacional FUNDEB contabilizando o aluno tanto no ensino regular como também no atendimento de forma diferenciada no contraturno (BRASIL, 2017, art. 9-A).

Salienta Renzulli (2004, p. 82) que “(...) o atendimento especial e os gastos públicos suplementares deveriam orientar-se, principalmente, a aumentar a reserva social de adultos criativos e produtivos”.

A ausência da implementação das ações em cumprimento aos princípios legais referentes à educação dos alunos com AH/SD impõe barreiras ao ensino especial e ao desenvolvimento qualitativo das potencialidades existentes.

No sistema municipal de ensino de Barro Alto, há escolas de educação básica suficientes para abarcar a demanda, porém, as barreiras para o acesso ao ensino especial ainda são muitas. Verifica-se que, a escola contemporânea, ainda não alcança os alunos com altas habilidades ou superdotação inseridos nas próprias salas de aula, tampouco os que estão fora dos espaços educacionais. Apesar de estar garantido legalmente (BRASIL, 2001b, art. 6º) o sistema de ensino municipal não tem identificado seus talentos.

O panorama nacional da educação especial evidencia o descaso com os alunos com AH/SD, uma vez que, não se tem registrado o número de matrículas de tais alunos nas escolas do país. O monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação disponibilizado na internet pelo site “Observatório do PNE<sup>60</sup>”, explicita que, no tocante à meta 4 do PNE:

Não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não buscam informações suficientes que permitiriam identificar como está a inclusão nas escolas das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse é mais um sinal da indiferença histórica e persistente em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação (OPNE, 2018).

Os dados relativos à quantidade de alunos atendidos nas escolas brasileiras com AH/SD não estão disponíveis impossibilitando estimar o baixo número de alunos espalhados no país. Os indicadores existentes não separam alunos com AH/SD dos alunos com deficiências ou transtornos. Assim, só é possível determinar o número de alunos atendidos na educação especial geral. Juntar todos os alunos

---

<sup>60</sup> Lançado em 2013, o Observatório do PNE é um projeto de *advocacy* e monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País.

matriculados na Educação Especial, num mesmo indicador, evidencia a insuficiência das políticas públicas para atender com qualidade os estudantes mais capazes.

A ausência de aluno acelerado ou avançado, no ano de 2018, demonstra a insuficiência do sistema educacional em atender adequadamente os alunos com AH/SD. Nota-se que, ainda existe muita resistência nas escolas para que os alunos mais capazes, que mostram claramente que tem ritmos mais acelerados de aprendizagem, possam ser beneficiados com a conclusão dos estudos em prazo menor quando comparados aos seus pares de classe (DELOU *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 424).

O reconhecimento de talentos e o atendimento educacional especializado são direitos a serem conquistados pelos alunos com altas habilidades/superdotação. Mesmo diante de comprovações que o aluno já demonstra competências plenas em relação aos objetivos escolares, a escola reluta em garantir-lhe o direito de ser reconhecido em seu nível de desenvolvimento real, a exemplo de alunos que demonstram habilidades de escrita e leitura aos 06 anos ou alunos aprovados no vestibular um ou dois anos antes de concluírem o ensino médio (DELOU *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 424-425). Embora comprovem a condição de terem altas habilidades ou superdotação, não conquistam o direito de avançar de série ou etapa. São obrigados a percorrer as estruturas normais mesmo comprovando que são especiais.

Denuncia Colangelo, Assouline e Gross (2004, p. 3) que milhares de estudantes americanos são aconselhados a baixar suas expectativas e colocar seus sonhos em espera. De igual maneira, grande parcela de estudantes brasileiros com AH/SD, permanecem esquecidos nas salas de aulas, sem oportunidade de se desenvolver à altura do seu potencial.

Diferentemente da maioria dos países do mundo, a superdotação no Brasil é predominantemente ignorada na prática educacional. Não se considera relevante o atendimento diferenciado a quem já foi privilegiado com um dom especial. Por essa razão, os superdotados continuam escondidos nas salas de aula, como se seus talentos fossem invisíveis (CUPERTINO, 2008, p. 10).

O ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média, e o superdotado, além de ser deixado de lado, é visto com temor por professores que se sentem ameaçados diante do aluno que muitas vezes os questiona, pressionando-os com suas perguntas, comentários e mesmo críticas. Por outro lado, muitos

professores com alunos superdotados em sua classe, se sentem inseguros por desconhecer como conduzir o processo de ensino-aprendizagem junto a esses alunos, considerando-os muitas vezes como um problema na classe (ALENCAR *apud* FLEITH, 2007, p. 17).

Apesar de vários professores, frequentemente, relatarem verbalmente, casos de alunos que se destacam entre os demais de forma surpreendente, nenhuma indicação ou solicitação de aceleração ou avanço<sup>61</sup> foi documentada no sistema municipal de ensino de Barro Alto, segundo dados da pesquisa realizada.

No Brasil, a superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado (ALENCAR *apud* FLEITH, 2007, p. 15).

Tal espanto, abrange também a classe educadora, uma vez que, grande parte dos professores e gestores desconhecem o tema das altas habilidades e superdotação<sup>62</sup>. O desconhecimento geral em relação ao tema das AH/SD foi evidenciado tanto pela ausência de formação de professores e profissionais<sup>63</sup> quanto pela falta de informação disponibilizada à comunidade escolar e extraescolar<sup>64</sup>.

Sem informação<sup>65</sup> ou conhecimento do tema, famílias, professores, gestores ou pessoas próximas, dificilmente, procurarão uma unidade ou órgão educacional para requerer avaliação seja para identificação, atendimento, aceleração ou avanço.

Frente à falta de conhecimento sobre o fenômeno e as legislações para as AH/SD, apenas uma pequena parcela de pais ou responsáveis conseguirá propiciar um ambiente propício para o desenvolvimento de comportamentos superdotados para os alunos que manifestam desempenho superior ou capacidade para desenvolvê-lo.

No contexto brasileiro atual, torna-se necessário que o país abra as portas às evidências modernas de pesquisa sobre o indivíduo com altas habilidades e que considere seu potencial como promotor do desenvolvimento tecnológico, cultural e educacional da nação. Não podemos desperdiçar nossas inteligências. Há, por toda parte, um rico manancial de jovens esperando por melhores oportunidades e desafios às suas capacidades (VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 10).

---

<sup>61</sup> Conferir tabela 1.

<sup>62</sup> Galbraith e Delisle (1996 *apud* VIRGOLIM, 2007, p. 44) apresentam uma lista de comportamentos para ajudar os professores a desenvolverem um olhar sensível para a identificação dos talentos e das altas habilidades em sala de aula.

<sup>63</sup> Ver tabela 3.

<sup>64</sup> Conferir tabela 4.

<sup>65</sup> Dados expostos na tabela 4.

É importante destacar que, o desenvolvimento das capacidades dos alunos com AH/SD, está intrinsecamente atrelado a um panorama ao qual se vinculam, conceitos, legislações, contextos e acima de tudo, indivíduos diferentes em suas necessidades e potencialidades.

### 3.2.4 Avaliação da pesquisa

A pesquisa documental realizada nos órgãos e unidades vinculadas ao sistema municipal de ensino de Barro Alto, não encontrou ações realizadas acerca do tema das altas habilidades ou da superdotação - AH/SD, no decorrer do ano letivo de 2018.

Verificou-se enorme carência quanto ao processo de informações, tanto relacionado à comunidade escolar quanto extraescolar.

A ausência de indicação de alunos com capacidade acima da média para fins de identificação, bem como a inexistência de formação, informação, procedimentos avaliativos e atendimento<sup>66</sup>, sugerem um quadro de amplo desconhecimento acerca das altas habilidades e da superdotação no sistema municipal de ensino de Barro Alto, seja por parte da escola, órgãos ou famílias<sup>67</sup>.

Desinformação pode ocasionar inatividade. Logo, urge no sistema municipal de ensino a divulgação de temas específicos das AH/SD, assim como, a elaboração de um plano de formação continuada para conhecimento das legislações, teorias, conceitos, modelos, entre outros. A partir do conhecimento aprofundado, professores, profissionais e pais, podem adquirir condições mais adequadas de auxiliar os alunos ao melhor desenvolvimento possível de suas capacidades elevadas.

Aos educadores, o maior desafio é criar condições que transformem o potencial de cada indivíduo em desempenho (RENZULLI *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 222). Para isso, educadores, professores ou pais, precisam compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos para assim se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a atender suas necessidades. Entender traços de personalidade típicas como por exemplo, perfeccionismo, necessidade de entendimento do mundo, intensidade dos

---

<sup>66</sup> Conferir tabelas 1 a 4.

<sup>67</sup> Ver tabela 4.

sentimentos, senso de humor, não conformidade, introversão, entre outras, são fundamentais para que pais e professores possam entender e guiar a criança em seu processo de desenvolvimento, de forma a ajudá-la a se tornar um adulto equilibrado e saudável (VIRGOLIM, 2007, p, 11).

Define a Resolução CEE nº. 03 (GOIÁS, 2018, art. 4º) que a escola, espaço educativo por excelência, se organiza de forma estruturada e com intencionalidade, para que todos e todas, convivendo num ambiente de partilha, participação, socialização, diversidade, pluralidade e cultura de paz, tenham o acesso mais amplo e inclusivo ao conhecimento produzido pela humanidade, para garantir que todos cheguem aos mais elevados níveis de ensino e aprendizagem de acordo com sua capacidade e potencialidade.

Para Gardner (*apud* SMOLE, 1999, p. 27), o trabalho em classe tem grande importância para o desenvolvimento das inteligências múltiplas e para a aprendizagem dos alunos. É no espaço da sala de aula que acontecem os grandes encontros, a troca de experiências, as discussões e as interações entre os alunos. O professor, por sua vez, observa seus alunos, identifica suas conquistas, suas dificuldades e os conhece cada vez melhor.

Sendo assim, propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno com altas habilidades, a par de atender às suas necessidades educacionais é imprescindível, assim como a promoção de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização de seu potencial, respeitando o ritmo de cada um (ALENCAR *apud* FLEITH, 2007, p. 17).

De acordo com Mantoan (2003, p. 9):

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

Confirma a UNESCO que grande parte dos sistemas educacionais se encontram defasados, porque foram construídos por uma minoria em um tempo em que o saber se transformava de forma lenta. Diante do volume de conhecimentos e da aceleração contínua, um sistema assim tornou-se anacrônico (MOSQUERA, 1980, p. 15).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a educação tem o grande desafio de:

Garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentem altas habilidades, precocidade, superdotação [...] (BRASIL, 2001c, p. 21 e 22).

O distanciamento do ensino brasileiro com as necessidades educacionais dos alunos com AH/SD fica evidente. Numa sociedade onde aprender ou ensinar já não é mais o bastante, a aprendizagem efetiva ocorre a partir do processamento, da interpretação e da transformação da informação em conhecimento. Este, por sua vez, é validado através da sua aplicação prática, na resolução mais facilitada de problemas ou situações, alcançando o seu ápice quando esta aplicação produz inovação, ou seja, uma melhoria. No entanto, ainda não se tem garantido o acesso aos conteúdos básicos para aqueles aos quais deveriam ser oferecidos conteúdos de nível elevado segundo os potenciais de cada aluno.

Em todos os locais, escolas, grandes cidades ou pequenas comunidades, estudantes estão prontos para mais desafio do que o sistema oferece (COLANGELO, ASSOULINE e GROSS, 2004, p. 1). Nesse sentido, reitera Gardner (*apud* SMOLE, 1999, p. 20) que a escola deveria ser modelada de forma a atender às diferenças entre os alunos, em vez de ignorá-las, e ao mesmo tempo garantir para cada pessoa a possibilidade de uma educação que aproveite ao máximo seu potencial intelectual. Nesse sentido, seria papel da escola buscar uma educação centrada no indivíduo - mas não individualista - que levasse a sério as inclinações, os interesses e os objetivos de cada aluno.

Educar é uma tarefa universal, mas é também uma tarefa particular, isto porque não só há uma visão de mundo, mas existe a necessidade de uma visão imediata da realidade e da possibilidade de preparar os indivíduos para seus desempenhos e para suas performances em um mundo de amanhã (MOSQUERA, 1980, p. 15).

Os alunos com AH/SD trazem em si os potenciais de alcançarem níveis de excelência na aprendizagem, no processamento da informação e na construção inovadora do conhecimento, os quais se constituem peças-chave para a criação de produtos, serviços e inovações, capazes de trazer mudanças positivas para o desenvolvimento humano e social como um todo, na sociedade presente e na sociedade do futuro.

### 3.3 UM FORMADOR ESPECIAL INSPIRANDO A FORMAÇÃO DE APRENDIZES ESPECIAIS

Jesus em sua atuação como formador suscita muitas inspirações para a prática educativa atual.

Para Piaget (*apud* MUNARI, 2010, p. 17), a educação constitui a primeira tarefa de todos os povos. A educação da criança, o bem comum de todas as civilizações.

Jesus lutava pela emancipação daqueles que o ouviam, disponibilizava seu ensinamento para todos os que se dispusessem, dos anciãos às crianças, dos chefes e líderes a marginalizados sociais.

Jesus é um formador especial cujas capacidades elevadas em relação às pessoas de sua localidade foram identificadas e relatadas pelo povo de sua sociedade (Mt 7,28; Mc 6,2; Lc 4,14-15). Junto aos apóstolos, enquanto discípulos dispostos ao aprendizado (Jo 6,67-68), inspiram, na contemporaneidade, uma educação que prime pela liberdade, autonomia e equidade, no desenvolvimento de cada indivíduo, de acordo com suas capacidades, respeitando as limitações e os ritmos de cada um.

Montaigne (1533-1592), defendia o homem livre, completo, de corpo e alma. Segundo ele: “(...) o **saber** não estaria guardado nas páginas amareladas dos livros e, sim, no dia a dia, na observação dos fatos e da natureza e no relacionamento com as outras pessoas” (COTRIM e PARISI, 1982, p. 185).

Jesus, enquanto formador, pregava a liberdade, a igualdade, a autonomia, por meio do conhecimento e da observação das coisas, do tempo, das pessoas e dos costumes. Para ele, o que importava ao crescimento e salvação do indivíduo não estava nas páginas da lei, e sim, no entendimento capaz de orientar as decisões e práticas humanas.

A força da sua atuação formadora é visível para a sociedade do seu tempo. “Jesus e os seus discípulos (ou os Doze) já não são mais simples pessoas privadas, mas tornaram-se personalidades públicas, e o povo invade sua intimidade. Nem mais podem comer” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 155).

Na época de Jesus não havia escola para grande parte do povo, entre eles mulheres, idosos e doentes. Jesus, eliminando barreiras, andava pela região chamando pessoas para segui-lo (Mc 1, 16-20; 2, 13-14; Mt 9,9), proporcionando ao

povo que encontrava ou que o procurava (Lc 9,57-58; 61-62; Mc 8,34), ensinamento para além da religião, para a vida.

Relata o evangelho de Marcos que Jesus e seus discípulos “entraram em Cafarnaum, e, logo no sábado, foram à Sinagoga. E ali ensinava” (Mc 1, 21). Jesus pode ser chamado de educador pelos ensinamentos que transmitia e pela autoridade que demonstrava ao ensinar (Mc 1, 22). Autoridade que não se traduzia em autoritarismo, mas respeito.

Em Jesus havia uma concepção de educação pautada no diálogo, na contextualização, na observação e na afetividade, fatores essenciais na educação especial aos alunos com AH/SD.

Aos discípulos e também às multidões, Jesus ensinou que não colocassem títulos uns nos outros pois, a proposta dele era tratar todos como irmãos (Mt 23,8-12). Tal ensinamento inspira a escola e a sociedade a evitar as rotulações do tipo - portador de altas habilidades, superdotado, não-superdotado. Assevera Cupertino (2008, p. 25) que não há o superdotado puro, mas comportamentos inteligentes diante de determinados contextos e situações de vida. Sendo assim, é preferível referir-se a comportamento superdotado (RENZULLI *apud* VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014, p. 221-222), uma vez que, nenhum indivíduo é superdotado em todas as áreas, em todas as circunstâncias e por toda a vida.

Com Jesus, os discípulos aprenderam que não precisavam ser melhores do que os outros, bastava que fossem como ele – o mestre (Mt 10,24; Lc 6,40). Com esse gesto, Jesus se mostrava como modelo e incentivo para os discípulos buscarem o desenvolvimento individual de acordo com as próprias capacidades e não com vistas para a competição ou o privilégio. A ação educadora de Jesus inspira um ensino pautado na equidade, jamais na superioridade ou na inferioridade.

Jesus percorria cidades e povoados ensinando em suas sinagogas (Mt 9,35). Nesse movimento itinerante ou em casa, dava atenção especial ao seu discipulado por meio de uma formação específica (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 345), mas também, universalizava seu ensino a quem se dispunha. “No caminho, logo no início, Jesus é obrigado a parar, acossado pelas multidões que ‘se reúnem em torno dele’. Como de costume aproveita para ensiná-las” (SOARES, CORREIA JÚNIOR e OLIVA, 2012, p. 346). O ato de viajar e visitar lugares diferentes possibilitava aos discípulos expandirem suas experiências e suscita uma

educação especial que ultrapasse os muros da escola, que vença as barreiras da desinformação e da inacessibilidade.

Jesus direcionava ensino especial para os apóstolos, mas proporcionava oportunidades de crescimento, reflexão e aprendizagem a todos os que estavam próximos. No discurso, o sermão sobre a montanha, proferiu uma série de ensinamentos tanto aos discípulos em torno de si quanto para a multidão que se aproximou dele (Mt 5-7). A ação educadora de Jesus sinaliza o oferecimento de um ensino enriquecedor às capacidades dos alunos com AH/SD e também a todo o grupo, pois, conseqüentemente, um nível superior de ensino elevará a qualidade do aprendizado da escola como um todo<sup>68</sup>.

Jesus, tinha em seu grupo de seguidores, pessoas ricas que o apoiavam financeira e materialmente de acordo com as necessidades da missão (Lc 8,3). Esse gesto de Jesus, inspira uma escola que vença as barreiras sociais, políticas, culturais e apoie verdadeiramente o aluno com AH/SD, especialmente os de baixa renda, firmando parcerias com instituições públicas, e buscando apoio à iniciativa privada, organizações, associações, enfim, pessoas jurídicas ou físicas que se dispuserem financiar ações da educação especial dos alunos com potenciais elevados para que tenham seus talentos desenvolvidos.

Na sociedade de Jesus, pelo fato de a educação escolar não ser acessível a todos, grande parte do povo não compreendia as leis, nem os costumes, desencadeando situações constantes de exploração e domínio. Jesus, dominando os conhecimentos referentes às leis, aos costumes e aos valores, propunha à quem o escutava, analisar a validade ou a atualidade dos mesmos (Mc 7,1-7; 13) e denunciava as dificuldades que o povo encontrava no cotidiano impedindo-os de conquistar seus objetivos (Mt 23,13-14).

Nos ensinamentos proferidos aos discípulos, Jesus pedia que falassem abertamente e sem medo. “O que vos digo às escuras, dizei-o à luz do dia: o que vos é dito aos ouvidos, proclamai-o sobre os telhados” (Mt 10,27).

Tais ações de Jesus servem de inspiração para educadores, pesquisadores e pais, lutarem contra a desinformação promovendo a divulgação das leis e teorias da educação especial e das AH/SD a fim de os alunos com desempenho ou potencial elevado, não mais permaneçam desassistidos em seus direitos.

---

<sup>68</sup> Percepções oriundas do Modelo de Enriquecimento para toda a escola de Renzulli (2004, p. 108).

No lugar de encerrar-se numa sinagoga ou numa escola e de exercer o poder de um escriba, Jesus resolve romper este esquema, tornando-se um pregador ambulante. Ele vai ao encontro das pessoas, estabelecendo com elas uma relação direta por meio da prática do acolhimento. Algumas pessoas começam a rever suas vidas e a encarar Jesus de uma maneira diferente. Ele não apenas ensina, mas apresenta sua prática como exemplo (MESTERS e OROFINO, 2004, p. 78-79).

Ao adotar uma pedagogia diferente da praticada na época, Jesus, ensina aos educadores contemporâneos, romper com a desinformação e lutar pela superação dos entraves burocráticos que dificultam o acesso dos alunos e de si mesmos à formação e à emancipação de suas habilidades. Não se trata somente de alunos frustrados, mas também de professores e profissionais inseguros, decepcionados com a profissão diante das dificuldades impostas pelo sistema.

A educação especial iluminada pelas ações educadoras de Jesus é aquela que abarca não só os alunos com AH/SD que permanecem excluídos dentro das salas de aulas sem ensino emancipador de suas capacidades e sem auxílio em suas necessidades, como também, a classe educadora que permanece sem formação e sem informação adequada para cumprirem com maior êxito sua missão junto aos alunos.

Sabe-se que, o professor, a escola, não dota o aluno de altas habilidades ou de superdotação, mas, tem a missão de as desenvolver. Santo Tomás de Aquino (*apud* COTRIM e PARISI, 1982, p. 162), adotando a concepção de Santo Agostinho, defendia que o papel do professor durante as aulas pode ser comparado ao do agricultor diante das plantas. O agricultor não cria as plantas, mas as cultiva. Da mesma forma o professor não transmite a sabedoria; sua tarefa é preparar o terreno para que ela se desenvolva.

Para Santa Teresa de Jesus (*apud* NINA, 1985, p. 235), “a terra, quando não é lavrada, produz abrolhos e espinhos, muito embora seja fértil; assim sucede com a inteligência do homem.” Nesse sentido, o aluno, o professor, ou qualquer indivíduo, altamente habilidoso ou superdotado, quando não atendido em suas especificidades, produz aquém do esperado, embora seja dotado de altas capacidades.

Formar os discípulos e capacitá-los para levar adiante a missão não foi tarefa fácil para Jesus. Formador e formandos enfrentaram momentos difíceis (Mt 26,47-56; Jo 8,59) e barreiras quase intransponíveis (Mt 27,27-55). Muitos desistiram e não andavam mais com Jesus (Jo 6,66). No entanto, os que ficaram,

venceram as dificuldades e levaram adiante a proposta educadora de Jesus (Mc 16,9-20).

Compreende-se assim que, educar os alunos com altas habilidades ou superdotação trata-se de um grande desafio para a sociedade brasileira, especialmente para os educadores. Trata-se também de uma expectativa aos que aguardam pelo desenvolvimento de suas habilidades, ainda que, na contemporaneidade, não saibam de suas potencialidades.

Uma educação inspirada na ação educadora de Jesus requer que todo aluno, independentemente de sua condição ou necessidade tenha o direito de: estudar na série, ano ou ciclo, de acordo com a sua idade; ter acesso aos saberes necessários para construir conhecimentos e obter formação útil para a vida e a participação social; enfim, de ser atendido em suas especificidades.

A ação formadora de Jesus fomenta a superação do modelo educacional brasileiro ainda pautado na padronização ao invés da pluralidade, na rigidez curricular ao invés do desenvolvimento dos potenciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebendo que as habilidades ou potencialidades que uma criança ou indivíduo possuem podem ser desenvolvidas e que as inteligências são múltiplas, cabe à educação escolar propiciar ensino especial e elevado a todos os alunos, desde a infância. Nesse sentido, pode-se afirmar que, o desenvolvimento das potencialidades humanas passa sumariamente pela escola, desde a mais tenra idade.

Ao considerar que os seres humanos não nascem superdotados e sim com capacidades e inteligências a serem desenvolvidas, é seguro afirmar que os indivíduos com altas habilidades ou superdotação carecem de um ensino emancipador de suas habilidades.

O panorama da educação especial aos alunos com altas habilidades e superdotação no sistema municipal de ensino de Barro Alto foi verificado, no qual foram confirmadas as evidências de um quadro preocupante de ausências e omissões. Não houve registro de avaliação para identificação dos alunos com potenciais elevados, logo, nenhum aluno foi identificado em suas altas habilidades ou em sua superdotação. Não houve atendimento educacional especializado direcionado a alunos na área das AH/SD, assim como não foram desenvolvidas iniciativas de enriquecimento curricular. Não houve solicitação ou oportunidade de avanço ou aceleração para alunos que se destacaram ou mostraram desempenho superior aos demais. No tocante à formação de professores e profissionais da área, não foi proporcionada nenhuma capacitação na área da superdotação ou das altas habilidades, tampouco promovida qualquer ação referente à divulgação do tema aos pais e à comunidade escolar.

Tendo em vista o alcance dos objetivos quanto à verificação do panorama e das concepções do modelo de enriquecimento para toda a escola de Renzulli (2004), foi possível especificar de forma mais detalhada o paradigma da formação promovida por Jesus com vistas ao desenvolvimento dos discípulos e da comunidade em geral.

A pesquisa nos evangelhos possibilitou o levantamento da concepção de educação, desenvolvida por Jesus, pautada na autonomia, no respeito à diversidade, no desenvolvimento de talentos, no compromisso, na reflexão acerca de temas e problemas reais, no diálogo, na afetividade. Concepção de uma

educação especial, suficientemente flexível, de acordo com o contexto, o ambiente e as pessoas envolvidas.

A análise e interpretação dos evangelhos mostra um Jesus com elevado potencial acadêmico, com habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, traços característicos da superdotação. Mesmo tendo estudado apenas o nível elementar, suscitou admiração em muitas pessoas, ensinou sucessivas vezes na Sinagoga, montou um grupo numeroso de discípulos, selecionou alguns dentre eles e a esses, proporcionou formação diferenciada por vários anos.

O comprometimento com a tarefa se demonstrou em nível tão elevado que, além de ser chamado de louco, morreu defendendo a missão. Partindo de princípios similares ao/aos da educação especial contemporânea e manifestando traços característicos da superdotação.

É perceptível ainda uma proximidade entre as concepções envolvidas no modelo de enriquecimento para toda a escola de Renzulli com as concepções da ação educadora promovida por Jesus. Tanto o modelo SEM quanto o paradigma da formação de Jesus compreendem o desenvolvimento de talentos, a expansão das experiências, a elevação dos níveis de pensamento, a investigação de problemas reais e aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Diante disso, Jesus em sua ação formadora, no momento presente, pode iluminar a educação especial relacionada com as AH/SD, frente às carências e insuficiências evidenciadas.

Reiterando que as grandes invenções são produtos de mentes mais desenvolvidas ou indivíduos mais dotados em quaisquer áreas da realização humana, a sociedade contemporânea espera por produtos, serviços e conceitos de qualidade excepcional, cujas respostas estão no desenvolvimento dos talentos que existem e estão abandonados nas salas de aula país afora.

Na contramão de muitos países do mundo, o Brasil continua focando nas deficiências e ignorando as capacidades, priorizando a média e esquecendo a superdotação, enfatizando dificuldades e desprezando talentos. Fica evidente não apenas um quadro de injustiça social, mas de desperdício de talentos e perda de inovações que poderiam trazer mudanças significativas nas mais diversas áreas da sociedade. Quantos remédios curativos poderiam ser criados, quantos conceitos embaralhados poderiam ser explicados, quantas incógnitas poderiam ser reveladas.

Enfim, uma variedade infinita de descobertas não conquistadas, direitos não atendidos e melhorias não alcançadas.

Entende-se assim que, é imprescindível efetivar educação especial aos alunos com AH/SD. A sociedade precisa oferecer oportunidades para esses alunos realizarem seu potencial humano e isso perpassa sumariamente pelo conhecimento e pela informação, pela identificação e pelo atendimento educacional.

Na sociedade contemporânea regida pelos princípios da inclusão, os alunos com altas habilidades e superdotação, têm direito a uma escola que também o seja. Jesus, como mestre que acolhia a todos sem discriminação ou privilégios, tem muito a ensinar a sociedade contemporânea a incluir efetivamente todos na diversidade e cada um na sua especificidade.

Sabe-se que o potencial do aluno é essencial, porém, o desenvolvimento e o desempenho relevante dependem em muito da estimulação e do encorajamento dos pais, assim como da intervenção dos professores e profissionais da educação.

Um ensino regular proporcionado aos alunos com AH/SD, restrito a um ambiente escolar, pouco estimulador, dificilmente garantirá o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Embora no sistema de ensino local não haja aluno identificado com AH/SD, há uma gama de mais de 50 alunos com altas habilidades ou com superdotação invisíveis nas salas de aulas do sistema municipal de Barro Alto, sem ensino emancipador de suas capacidades e sem recursos adequados para o seu desenvolvimento.

Educar é responsabilidade do Estado, mas é também incumbência de cada indivíduo, no sentido de preparar os alunos para resolverem os desafios cotidianos com inteligência e criatividade, de serem responsáveis nas grandes e pequenas tarefas, de desempenharem papel ativo e não passivo nesta e na sociedade do futuro.

Faz-se necessário, ressignificar o papel da escola para compreender, acolher e desenvolver os alunos com desempenho ou potencial elevado. É a escola que tem que mudar, não o aluno. É a escola que tem que ensinar cada um de acordo com a sua necessidade, sem privilégios ou discriminação, sem segregar tampouco padronizar, sem superestimar tampouco subestimar ou suprimir. Para isso, há que se promover uma reviravolta na teoria e na prática educativa brasileira frequentemente focada na deficiência do aluno, ao invés das suas capacidades.

Pelos resultados da pesquisa documental pôde-se verificar que as omissões ou ausências, em relação ao ensino especial para os alunos com AH/SD no sistema municipal de ensino de Barro Alto, estão primordialmente vinculadas à desinformação.

Urge a necessidade de melhor preparação inicial e em serviço de educadores, gestores e demais profissionais da educação para que os mesmos tenham condições de proporcionar um ensino especial e enriquecedor aos alunos com AH/SD e para toda a escola.

É notório que a formação possibilita a informação, ao passo que, a ignorância conduz à inércia. Tomando por base o ensinamento de Jesus, é fundamental que sejam implementadas ações de formação, bem como, divulgadas “sobre os telhados” as informações sobre o fenômeno das altas habilidades e da superdotação, assim como o ensino especial assegurado aos alunos com desempenho ou potencial elevado.

Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir como subsídio para outros pesquisadores, educadores, gestores escolares e demais pessoas interessadas em compreender a importância de incluir e desenvolver as potencialidades dos alunos com altas habilidades e superdotação.

Conclui-se que, a educação especial tem muito a aprender com Jesus para efetivamente incluir os alunos com altas habilidades/superdotação, lutando contra as barreiras e superando os entraves práticos e legais. Inclusão que precisa se efetivar não somente na prática mas também, na teoria, uma vez que, a própria Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988, art. 208, III) ainda não contempla os alunos com altas habilidades ou superdotação.

A ação educadora de Jesus e suas proximidades com o Modelo de Enriquecimento para toda a Escola de Renzulli é um tema passível de estudos ou pesquisas futuras. Analisar as habilidades elevadas de Jesus registradas pelos evangelistas a partir do modelo dos Três Anéis de Renzulli é um estudo que se mostra interessante. Se Jesus fosse aluno, na contemporaneidade, seria ele superdotado? Iniciativas também poderão surgir no campo conceitual a respeito das altas habilidades e da superdotação, da dotação e do talento ou quaisquer novos termos que se apresentem mais adequados, em virtude da falta de consenso entre pesquisadores, até então.

Em síntese, busca-se uma educação fundamentada na equidade e no respeito, na valorização do talento e da inteligência, no desenvolvimento do potencial e no aprimoramento do desempenho. Uma escola em que a padronização dá lugar para a diversidade, o rotineiro dá espaço para a criatividade, o distanciamento se esvai com a proximidade. Um ensino que se efetiva com autoridade mas sem autoritarismo, com atenção mas sem privilégios, especial sem ser individualista. Enfim, uma educação menos teórica e mais prática, menos idealista e mais real.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Indivíduos com Altas habilidades/ Superdotação: Clarificando conceitos desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-23. (Orientação a professores, v. 1).

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). *Saberes e práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

ARMSTRONG, Jonh, M. After the ascent: Plato on becoming like god. *Studies in Ancient Philosophy*. Oxford, v. 26, 2004. p. 171–183. Disponível em: <<https://philpapers.org/archive/ARMATA/>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000200009&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000200009&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 15 set. 2018.

BAR-ON, Reuven. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 2006, v. 18, p. 13-25. Disponível em: <<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>>. Acesso em: 31 dez. 2018.

BARRO ALTO. *Lei n. 1.119 de 17 de dezembro de 2014*. Regulamenta o Sistema Municipal de Ensino de Barro Alto e estabelece normas gerais para sua adequada implantação, reorganiza o Conselho Municipal de Educação, cria o Fórum Municipal de Educação e a Conferência Municipal de Educação, e dá outras providências. Barro Alto: Prefeitura Municipal, 2014.

BARRO ALTO. *Resolução n. 02 de 29 de abril de 2016*. Dispõe sobre o Ensino Fundamental, Credenciamento de Instituição de Ensino Fundamental, Autorização de funcionamento e Reconhecimento do curso, bem como sobre a renovação da Autorização de funcionamento e do Reconhecimento das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Barro Alto e dá outras providências. Barro Alto: CME, 2016. (2016a).

BARRO ALTO. *Resolução n. 03 de 20 de setembro de 2016*. Dispõe sobre o Ensino Fundamental, modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, do Sistema Municipal de Ensino de Barro Alto e dá outras providências. Barro Alto: CME, 2016. (2016b).

BARRO ALTO. *Resolução n. 05 de 13 de dezembro de 2016*. Dispõe sobre a Educação Infantil, Credenciamento de Instituição de Educação Infantil, Autorização de Funcionamento e Reconhecimento do curso, bem como a renovação da Autorização de Funcionamento e o Reconhecimento das instituições que ofertam

Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Barro Alto e dá outras providências. Barro Alto: CME, 2016. (2016c).

BARRO ALTO. *PME: Plano Municipal de Educação, 2015-2025*. Barro Alto: Secretaria Municipal de Educação, 2018. (2018a).

BARRO ALTO. *Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação: PME de Barro Alto – Goiás*. Barro Alto: Secretaria Municipal de Educação, 2018. (2018b).

BARSA, Enciclopédia. *Hérnia-Judite*. Rio de Janeiro – São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda, 1994. (Humanismo, v. 9.).

BEOZZO, José Oscar; VÓVIO, Cláudia Lemos; ROCHA, Regina Sizenando. et al. *Educar para a justiça, a solidariedade e a paz*. São Paulo: Paulus, 2004. (Curso de Verão, ano 18).

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2016.

BLOOM, Benjamin S.; SOSNIAK, Lauren A. Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*. November 1981. n. 38, p. 86-94. Disponível em: <[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198111\\_bloom.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198111_bloom.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil\\_texto-atualizado](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil_texto-atualizado)>. Acesso em 24 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001*. Brasília: CNE/CEB, 2001. (2001a).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 02 de 11 de novembro de 2001*. Brasília: CNE/CEB, 2001. (2001b).

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. (2001c).

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

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014 (Série legislação, n. 125).

BRASIL. Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2017. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: 13 nov. 2017.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (coleção educadores, MEC).

CHAGAS, Jane Farias; MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 55-79. (Atividades de estimulação de alunos, v. 2). (2007b).

COLANGELO, Nicholas; ASSOULINE, Susan G.; GROSS, Miraca U. M. *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. Sydney: Iowa University. 2004. (The Templeton National Report on Acceleration, v. 1). Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535137.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

COTRIM, Gilberto Vieira; PARISI, Mario. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper/Collins, 1996, p. 107- 126 (Plus Notes). Disponível em: <<https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2016/01/csikszentmihalyi-chapter-flow-and-creativity.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (Org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 25-39. (Orientação a professores, v. 1).

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano de desenvolvimento individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: Sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Papyrus, 2014. p. 411-426.

DESCARTES, René. *Obras filosóficas dos grandes pensadores: Descartes*. Waltemar Carvalho (ed.). Goiânia: Livraria e Editora Waldré Ltda, [S.d.] (Coleção Os imortais do pensamento universal).

DESSEN, Maria Auxiliadora. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-27. (O aluno e a família, v. 3).

DÍAZ FERNÁNDEZ, Olga; PÉREZ, Luz F.; DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Pilar. *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura, 1998. Disponível em: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-desarrollo-de-los-mas-capaces-guia-para-educadores/educacion-especial-y-compensatoria/7197>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

FELDMAN, David Henri; MORELOCK, Martha J. Prodigies, savants. In: STERNBERG Robert J.; KAUFMAN S. B. (Eds.). *Cambridge Handbook of Intelligence*. Nova Iorque: Cambridge University, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/281318508\\_Prodigies\\_and\\_savants](https://www.researchgate.net/publication/281318508_Prodigies_and_savants)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FERRARO, Benedito. Cristologia: Jesus e os marginalizados do seu tempo. In: BEOZZO, José Oscar (Org.). *Curso de verão: ano I*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1988. p. 98-115.

FLEITH, Denise de Souza (Org.) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. (O aluno e a família, v. 3).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Atonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAGNÉ, François. Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DGMT – Based Analysis. In HELLER, Kurt. A; MÖNKS Franz. J.; STERNEBERG, Robert J; SUBOTNIK, Rena F. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. 2. ed. Oxford: Pergamon, 2000. p. 67-79. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/286509016\\_Understanding\\_the\\_Complex\\_Choreography\\_of\\_Talent\\_Development\\_Through\\_DMGT-Based\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/286509016_Understanding_the_Complex_Choreography_of_Talent_Development_Through_DMGT-Based_Analysis)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GAGNÉ François. *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Canadá: 2008. Disponível em: <<http://www.thinkingahead.com.au/Documents/Gagne%20DMGT%20Building%20Gifts%202008.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

GALLAGHER, James J.. Psychology, Psychologists, and Gifted Students. In: PFEIFFER, Steven I (Edt.). *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. Boston: Springer, 2008. p. 1-11. Disponível

em: < [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-74401-8\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-74401-8_1)>. Acesso em: 03 dez. 2018.

GAMA, Maria Clara Sodré S. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: A Teoria na prática*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOIÁS. Resolução n. 03 de 16 de fevereiro de 2018. Goiânia: CEE, 2018. Disponível em: <<https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-cp-resolucao.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

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

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Estratégias de identificação do aluno com Altas habilidades/ Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 53-65. (Orientação a professores, v. 1).

GUTIÉRREZ MARTÍN, Darío. *O lado humano de Jesus de Nazaré*. São Paulo: Paulus, 1997.

IBGE. *Brasil em síntese: IBGE cidades*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/barro-alto/panorama>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Tradução de José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (coleção educadores, MEC).

LANDAU, Érika. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LAROUSSE. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MESQUITA, Antônio Pedro. *Aristóteles obras completas: introdução geral*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005.

MESTERS, Carlos; OROFINO, Francisco. A prática pedagógica de Jesus de Nazaré: um ensinamento novo dado com autoridade. In: BEOZZO, José Oscar; VÓVIO, Cláudia Lemos; ROCHA, Regina Sizenando. et al. *Educar para a justiça, a solidariedade e a paz*. São Paulo: Paulus, 2004. p. 69-90. (Curso de Verão, ano 18).

- MESTERS, Carlos. *Jesus formando e formador*. São Leopoldo: CEBI, 2012.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Educação: novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1980. (Coleção universitária).
- MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Tradução de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (coleção educadores, MEC).
- NINA, Aldo Della (Org.). *Dicionário da Sabedoria*. São Paulo: Fittipaldi, 1985. v. 2.
- OLIVEIRA, Juliana Célia de; BARBOSA, Altemir José Gonçalves; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília: 2017, v. 33, p. 1-9. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722017000100302&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100302&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 12 out. 2018.
- OPNE. *O observatório: Acompanhe as metas*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/home/4/7/#a-plataforma>>. Acesso em: 11 dez. 2018.
- OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas habilidades/ Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 41-51. (Orientação a professores, v. 1).
- PAGOLA, José Antonio. *Jesus: aproximação histórica*. Tradução de Gentil Avelino Tilton. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PÉREZ, Susana G. P. B. Aceleração: Mais rápido não é sinônimo de melhor. In: VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Papirus, 2014. p. 455-476.
- PINTO, Luiz Maria da Silva. *Dicionário da Língua Brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.
- PLANALTO. *Nova Enciclopédia de Biografias*. Rio de Janeiro: Planalto Editorial, 1985.
- PORTELLA, Oswaldo. *Vocabulário etimológico básico do acadêmico de letras*. Letras, Curitiba, v. 33, p. 103-119, 1984. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19320/12605>>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- RATZKA, Adolf D. A História da Sociedade Inclusiva na Europa. In: *Seminário Internacional Sociedade Inclusiva*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1999. *Anais*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.
- RENZULLI, Joseph S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução: Susana

Graciela Pérez Barrera Pérez. *Educação*. Porto Alegre: PUCRS, v. 27, n. 1, p. 75 – 131, Jan./Abr. 2004. (2004a). Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

RENZULLI, Joseph S. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity*. Connecticut: University of Connecticut, [200?]. Disponível em: < [https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/The\\_Three-Ring\\_Conception\\_of\\_Giftedness.pdf](https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2019.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. Tradução de Lucila Adan e Maria Clara Connolly. In: VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Papyrus, 2014. p. 219-264.

SCHELINI, Patrícia. Waltz. Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. *Estudos de Psicologia*, v. 11, n. 3, p. 323-332, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v11n3/10.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SCHIAVO, Luís; SILVA, Valmor da. *Jesus, milagreiro e exorcista*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Estudos bíblicos).

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa e o paradigma comunicacional*. [entrevista]. Instituto Airton Senna. Agosto 2012. Disponível em: <<http://www.educacaoetecnologia.org.br/?p=5873>>. Acesso em: 06 set. 2012.

SILVA, Valmor da. Crianças no Novo Testamento. In: MESTERS, Carlos; GLASSNER, Jean-Jacques; PELLETIER, Anne-Marie. et al. *Crianças na bíblia*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 58-70. (Estudos Bíblicos. n. 54).

SMOLE, Kátia Cristina Stocc (Org.). *Múltiplas Inteligências na Prática Escolar*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. (Cadernos da TV Escola n. 1. Série Inteligências múltiplas).

SOARES, Sebastião Armando Gameleira; CORREIA JÚNIOR, João Luiz; OLIVA, José Raimundo. *Comentário do Evangelho de Marcos*. São Paulo: Fonte Editorial, 2012.

SOUZA, Marcelo de Barros. Assim viveram nossos irmãos. In: BEOZZO, José Oscar (Org.). *Curso de verão: ano III*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 1989. p. 15-45. (Coleção teologia popular).

STERNBERG, Robert J; LUBART, Todd I. Investing in Creativity. *Psychological Inquiry*. New Haven, v. 4, n. 3, 1993. p. 229-232. (Commentaries). Disponível em: <[http://https://www.jstor.org/stable/1448973?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://https://www.jstor.org/stable/1448973?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 17 nov. 2018.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia cognitiva*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEDESCO, Gislaine Valério de Lima; CAMPOS, Adelbiane Conceição. *Guia do Patrimônio Cultural Barro Alto Goiás-Brasil*: Programa de Gestão do Patrimônio Cultural e Arqueologia Preventiva na Área de Atuação da Anglo American Níquel Brasil, Barro Alto-GO. [S.l.: s.n.], 2016.

VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues. *Altas habilidade/superdotação*: encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*: Uma visão multidisciplinar. São Paulo: Papirus, 2014.

VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, E.J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina (Org.) *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010.

WEGENAST, Klaus. Ensinar, Instruir, Tradição, Educação, Disciplina. In: COENEN, Lothar; BROWN, Colin (Orgs.). *Dicionário internacional de teologia do Novo Testamento*. 2. ed. Tradução de Gordon Chown. São Paulo: Vida Nova, 2000. p. 633-646.

WUST, I. A ocupação de Goiás Antes da Chegada do Europeu (Goiás Pré-Colonial.) In: ROCHA, Leandro Mendes (Org.). *Atlas Histórico: Goiás Pré-Colonial e Colonial*. Goiânia: CECAB, 2001.

**Anexo A: Instrumento síntese da pesquisa documental realizada nos órgãos do sistema municipal de ensino de Barro Alto**

**PESQUISA DOCUMENTAL  
Órgãos educacionais**

MESTRANDA: Neuda Batista Mendes França

ANO DE REFERÊNCIA: 2018

LOCAIS PESQUISADOS: Secretaria Municipal de Educação, Núcleo Municipal de Apoio à Inclusão e Conselho Municipal de Educação.

1- Informações promovidas sobre tema “Altas Habilidades/Superdotação” – AH/SD:

- ( ) ata de reunião  
 ( ) arquivos de formação ou palestra organizada pelo órgão  
 ( ) informativos ou orientações enviadas às unidades educacionais/comunidade  
 ( ) não houve referência ao tema das AH/SD nos documentos e ações do órgão  
 ( ) outros a especificar:
- 

2- Solicitação ou indicação de aluno AH/SD para avaliação, (re)classificação, aceleração ou avanço:

- ( ) ata de reunião do órgão  
 ( ) cópia arquivada da solicitação ou da indicação  
 ( ) arquivo documental/digital do órgão  
 ( ) não houve solicitação ou indicação para avaliação de aluno com AH/SD  
 ( ) outros a especificar:
- 

3- Formação promovida a professores e profissionais na área das AH/SD:

- ( ) relatório de formação, pauta ou cronograma, arquivo documental / digital  
 ( ) não houve formação promovida pelo órgão sobre AH/SD  
 ( ) ação ou documento de incentivo à formação autônoma sobre AH/SD  
 ( ) outros a especificar:
- 
-

**Anexo B: Instrumento síntese da pesquisa documental realizada nas unidades educacionais do sistema municipal de ensino de Barro Alto**

**PESQUISA DOCUMENTAL**  
**Unidades Educacionais**

MESTRANDA: Neuda Batista Mendes França

ANO DE REFERÊNCIA: 2018

LOCAIS PESQUISADOS: CMEI Maria Clarinda de Oliveira, CMEI Maurílio Eleutério Braga Santos, CMEI Milena Rabelo de Deus, CMEI Olívia Cândida da Silveira, Escola Municipal D. Maria Divina da Silva, Escola Municipal D. Quininha, Escola Municipal João Policarpo da Silva, Escola Municipal Manoel Messias Correia, Escola Municipal Olavo Bilac, Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Maria Siqueira Pinto e Escola Municipal Rodrigo Aparecido de Jesus.

1-Atendimento ao aluno com “Altas Habilidades/Superdotação” - AH/SD:

- ( ) Quantidade de alunos atendidos em sala por professor de apoio
- ( ) Quantidade de alunos atendidos no AEE
- ( ) Não houve aluno com AH/SD atendido na unidade educacional

2-Informações promovidas sobre tema “Altas Habilidades/Superdotação” – AH/SD:

- ( ) ata de reunião com a comunidade escolar/pais
- ( ) arquivos de palestra/projetos realizados pela unidade educacional
- ( ) panfleto, comunicado, ou quaisquer informativos enviados às famílias
- ( ) não houve referência ao tema das AH/SD na unidade educacional
- ( ) outros a especificar:

---



---

3-Solicitação ou indicação de aluno com AH/SD para avaliação:

- ( ) ata de reunião
- ( ) cópia da solicitação ou da indicação
- ( ) arquivo documental / digital da unidade educacional
- ( ) não houve solicitação ou indicação de aluno com AH/SD para avaliação
- ( ) outros a especificar:

---



---

4-Formação promovida a professores e profissionais na área das AH/SD:

- ( ) relatório de formação, pauta ou cronograma
- ( ) não houve formação promovida pela unidade educacional
- ( ) ação ou documento de incentivo à formação autônoma sobre AH/SD
- ( ) outros a especificar:

---



---