

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
FACULDADE SERRA DA MESA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Nêuda Batista Mendes França

**SUPERDOTAÇÃO: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO NO DISCURSO
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

GOIÂNIA

2023

Nêuda Batista Mendes França

**SUPERDOTAÇÃO: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO NO DISCURSO
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás/ Faculdade Serra da Mesa - Doutorado Interinstitucional, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

GOIÂNIA

2023

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

F814s França, Nêuda Batista Mendes

Superdotação : constituição histórica do conceito no discurso educacional brasileiro / Nêuda Batista Mendes França. -- 2023.

169 f.

Texto em português, com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023.

Inclui referências: f. 132-151.

1. Educação especial - Brasil. 2. Superdotados - Brasil. I. Tiballi, Elianda Figueiredo Arantes - 1954-. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 30/03/2023. III. Título.

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



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

SUPERDOTAÇÃO: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
aprovada em 30 de março de 2023.

NEUDA BATISTA MENDES FRANÇA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Presidente)

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás

Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho/ FACMAIS

Profa. Dra. Selma Regina Gomes/FACMAIS

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Cristyane Batista Leal/ FACMAIS (Suplente)

AGRADECIMENTO

Gratidão a Deus pelo dom da vida
E a mim por esta batalha vencida.
À minha família pelo carinho e incentivo.
Ao meu esposo Francisco pela compreensão.
A todos que me ajudaram nesta jornada
E ao meu filhinho João Guilherme
Pela companhia nas madrugadas.

RESUMO

A presente investigação insere-se na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Doutorado Interinstitucional em Educação, em parceria com a Faculdade Serra da Mesa, cujo objeto de estudo é a história do conceito de superdotação no discurso educacional brasileiro no período entre 1944 e 2021. A revisão de literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e no site da SCIELO revelaram uma lacuna em relação à constituição histórica desse conceito. Diante disso, duas indagações nortearam a pesquisa: Qual é a constituição histórica do conceito de superdotação e como ele foi apropriado e difundido pelo discurso educacional brasileiro? Adotou-se por referências teórica e metodológica a história dos conceitos buscando em Koselleck (1992;2006) e em Torrano (2013) as explicações necessárias para o uso dessa vertente da historiografia. Foi definido como objetivo geral conhecer a constituição histórica do conceito de superdotação no discurso educacional brasileiro e como objetivos específicos: levantar a história do conceito por meio de balanço em periódicos específicos de educação; investigar o momento inicial da constituição histórica do conceito de superdotação no discurso educacional brasileiro; identificar camadas de significados e discursos produzidos no decorrer da sua constituição histórica. Os procedimentos para o desenvolvimento deste estudo envolveram pesquisa bibliográfica e análise qualitativa de dados nos periódicos Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, Revista Educação e Educação Especial, ambas da UFSM, e no periódico Caderno de Estudos da Fundação Carlos Chagas. Os resultados mostraram três camadas de significados: inicialmente, o conceito de superdotação foi configurado sob o prisma naturalista; em um segundo momento, apreendido como habilidades desenvolvidas; e, num terceiro momento, traduzido a partir de uma concepção biopsicossocial. Verificou-se que entender de forma mais clara o conceito de superdotação é imprescindível para uma educação que reconheça, avalie, identifique e oportunize o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Palavras-chave: Superdotação. Altas Habilidades. Conceito. História do conceito. Educação Especial.

ABSTRACT

The present investigation is part of the Research Line Theories of Education and Pedagogical Processes of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás, Interinstitutional Doctorate in Education, in partnership with Faculdade Serra da Mesa, whose object of study is the history of the concept of giftedness in the Brazilian educational discourse in the period between 1944 and 2021. The literature review in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CAPES and on the SCIELO website revealed a gap in relation to the historical constitution of this concept. In view of this, two questions guided the research: What is the historical constitution of the concept of giftedness and how was it appropriated and disseminated by the Brazilian educational discourse? The history of concepts was adopted as theoretical and methodological references, seeking in Koselleck (1992;2006) and in Torrano (2013) the necessary explanations for the use of this aspect of historiography. It was defined as a general objective to know the historical constitution of the concept of giftedness in the Brazilian educational discourse and as specific objectives: to raise the history of the concept through a balance in specific education journals; investigate the initial moment of the historical constitution of the concept of giftedness in the Brazilian educational discourse; identify layers of meanings and discourses produced in the course of its historical constitution. The procedures for the development of this study involved bibliographical research and qualitative data analysis in the journals *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* from INEP, *Revista Educação* and *Educação Especial*, both from UFSM, and in the journal *Caderno de Estudos* from Fundação Carlos Chagas. The results showed three layers of meanings: initially, the concept of giftedness was configured from a naturalistic point of view; in a second moment, apprehended as developed skills; and, in a third moment, translated from a biopsychosocial conception. It was verified that understanding more clearly the concept of giftedness is essential for an education that recognizes, evaluates, identifies and provides opportunities for the development of human potential.

Keywords: Giftedness. High Skills. Concept. Concept history. Special education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Periódicos eleitos para o balanço de 1944 a 2021	25
Quadro 02: Incidência do tema, seleção por palavras-chave no título	26
Quadro 03: Quantidade de textos por década nos periódicos indicados	27
Quadro 04: assuntos-chave dos textos selecionados nos periódicos	43
Quadro 05: Termos utilizados	47
Quadro 06: Fluxograma das variações dos termos no decorrer do período	48
Quadro 07: Assunto principal abordado nos títulos dos textos na RBEP	165
Quadro 08: Assunto principal abordado nos títulos dos textos no periódico Cadernos de Pesquisa	165
Quadro 09: Assunto principal abordado nos títulos dos textos na Revista Educação Especial	165
Quadro 10: Termos mais utilizados na RBEP	166
Quadro 11: Termos mais utilizados no Cadernos de Pesquisa	166
Quadro 12: Termos mais utilizados na Revista Educação Especial	166
Quadro 13: Pesquisa ampla no catálogo da CAPES	167
Quadro 14: Recorte temporal	167
Quadro 15: Refinamento por área	167
Quadro 16: Seleção por título	167
Quadro 17: Refinamento pelo resumo	168
Quadro 18: Teses e dissertações selecionadas por se aproximarem do foco da pesquisa em questão (análise do conceito de superdotação)	168
Quadro 19: Levantamento de dados no site da SCIELO: pesquisa ampla	169
Quadro 20: Seleção pelo título e resumo	169

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Catalogação de textos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP	152
Apêndice B - Catalogação de textos no periódico Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas	155
Apêndice C - Catalogação de textos na Revista Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	156
Apêndice D - Assunto principal abordado nos títulos dos textos nos periódicos RBEP, Cadernos de Pesquisa e Revista Educação Especial	165
Apêndice E - Termos mais utilizados nos títulos dos textos selecionados nos periódicos RBEP, Cadernos de Pesquisa e Revista Educação Especial	166
Apêndice F - Levantamento de dados no catálogo de teses e dissertações da CAPES	167
Apêndice G - Levantamento de dados no site da SCIELO	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADAV - Assistência às vocações dos Bem-dotados
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AH/SD - Altas Habilidades/Superdotação
art./arts. - Artigo, artigos
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF - Constituição Federal
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
DINTER - Doutorado Interinstitucional
ed. - Edição
Ed./Eds. - Editor, editores (as)
EEG - Eletroencefalograma
et al. - E outros
FCC - Fundação Carlos Chagas
g. - Grama
GO - Goiás
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Kg. - Quilograma
LDB/LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
n. - Número
NAAHS - Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Org./Orgs. - Organizador(a), Organizadores(as)
p. - Página(s)

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PUC - Pontifícia Universidade Católica

Q.I. - Quociente de Inteligência, Quociente Intelectual

RBEP- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SNC - Sistema Nervoso Central

SNP - Sistema Nervoso Periférico

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USP - Universidade de São Paulo

v. - Volume

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE SUPERDOTAÇÃO NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO: BALANÇO DE 1944 A 2021	25
1.1 INCIDÊNCIA DO TEMA E ASSUNTOS ABORDADOS	26
1.1.1 Incidência do tema no período de 1940 e 1950	28
1.1.2 Incidência do tema no período de 1960 e 1970	31
1.1.3 Incidência do tema no período de 1980 e 1990	36
1.1.4 Incidência do tema no período de 2000 e 2020	39
1.1.5 Assuntos abordados	43
1.2 CONCEITOS E TERMOS RELACIONADOS: USOS E DEFINIÇÕES	46
1.2.1 Dotação, superdotação, excepcionalidade	50
1.2.2 Variações dos termos altas habilidades e superdotação	54
1.2.3 Altas habilidades	58
1.2.4 Talento	61
1.2.5 Potencial superior, alta capacidade	63
1.2.6 Comportamento superdotado	64
2 MOMENTO INICIAL DA CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE SUPERDOTAÇÃO: CONCEPÇÃO NATURALISTA	66
2.1 DOTAÇÃO NATURAL, INATA	69
2.1.1 Mensurável em testes psicométricos	72
2.1.2 A superdotação como fenômeno constante	78
2.2 IDEIAS DIFUNDIDAS	79
2.2.1 Superdotação e formação da elite brasileira	80
2.2.2 Ideia de utilidade da superdotação	83
2.2.3 Ideia de integração	87
2.2.4 Ideia de caracterizar para diferenciar	92
3 CAMADAS DE SIGNIFICADOS IDENTIFICADAS NO PERCURSO DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRIA DO CONCEITO DE SUPERDOTAÇÃO	96

3.1	ALTAS HABILIDADES COMO CONSTRUCTO DESENVOLVIDO NAS INTERAÇÕES COM O MEIO	96
3.1.1	Avaliação dinâmica	101
3.1.2	Inconstante, comportamental	104
3.1.3	Ideias difundidas	109
3.1.3.1	Necessidades Educacionais Especiais	109
3.1.3.2	Ideia de autorrealização	111
3.1.3.3	Ideia de inclusão	113
3.1.3.4	Ideia de Diversidade	114
3.2	CONCEPÇÃO BIOPSIKOSSOCIAL DE SUPERDOTAÇÃO	117
3.2.1	Aspectos biológicos e cognitivos da superdotação	120
3.2.2	Aspectos sociais	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICES	152

INTRODUÇÃO

Ideais inclusivos e abordagens pautadas na multidimensionalidade dos sujeitos ganham, cada vez mais, espaço na sociedade contemporânea, requerendo ressignificações de teorias, conceitos e práticas.

Nesse contexto, a Educação Especial se apresenta como modalidade responsável pelo processo de inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais, as quais englobam deficiências, transtornos e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Processo que perpassa todas as etapas do ensino, da educação infantil ao ensino superior, abrangendo desde a formulação de políticas públicas até o atendimento educacional especializado (AEE).

Considerando a multidimensionalidade dos sujeitos e a importância da educação no processo do desenvolvimento humano, foi definido como tema desta pesquisa o conceito de superdotação e, como objeto de estudo, a sua constituição histórica no discurso educacional brasileiro.

A motivação para realizar esta pesquisa acerca da temática da superdotação advém da minha experiência recente como pesquisadora do tema e de aspectos das minhas trajetórias pessoal e profissional.

No mestrado em Ciências da Religião pela PUC/Goiás, de 2017 à 2019, pesquisei sobre altas habilidades e superdotação, quando pude identificar relações entre a educação especial – que visa ao desenvolvimento de habilidades – e a ação formadora de Jesus, por reconhecer nele uma personalidade histórica que se destacava na sociedade, seja em meio ao povo ou entre os doutores da lei.

Durante a pesquisa do mestrado, percebi que o conceito de superdotação é frequentemente confundido com o de altas habilidades. Sendo assim, nesse processo de doutoramento em Educação pela PUC/Goiás, entre 2019 e 2023, permaneceu firme a decisão de continuar pesquisando sobre a superdotação.

Em relação à minha trajetória pessoal, temas ligados à inteligência me chamam a atenção desde a infância. Nos primeiros anos escolares, eu ficava encantada com os alunos de séries subsequentes que se destacavam nos eventos e nas avaliações da escola, fato que me motivou a buscar sempre

alcançar os melhores resultados em tudo o que eu me proponho a fazer, tanto na escola quanto fora dela.

Por residir no meio rural até a adolescência, eu buscava aprender com tudo o que estava ao meu alcance. Como não havia biblioteca, tampouco livros disponíveis para leitura na escola do povoado de Santo Antônio da Laguna, município de Barro Alto-GO, eu lia rótulos de embalagens disponíveis em casa e copiava letras de músicas ouvidas pelo rádio para decorá-las e cantá-las nas “rodas” de viola e violão que ocorriam, quase que semanalmente, em casa de amigos.

Como discente, sempre me inquietou a forma de ensino pautada na padronização de estudantes, repetição de exercícios, atividades enfadonhas e momentos ociosos no período das aulas ao longo do processo de escolarização. Para superar o tédio dos momentos de inatividade, devido ao prolongamento de tarefas e a demora de colegas em entender determinados temas ou resolver atividades, recorria constantemente ao desenho ou à escrita de poemas (FRANÇA, 2019).

No âmbito profissional, como pedagoga e professora do Ensino Fundamental, atuando no AEE entre 2019 e 2020, senti o desejo de trabalhar com alunos superdotados, mas não havia nenhum identificado nessa condição no âmbito do município, e a totalidade dos atendimentos envolvia alunos com deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem¹.

A definição do objeto – a constituição histórica do conceito de superdotação no discurso educacional brasileiro – deu-se em virtude de verificar que, na área da educação, o panorama da superdotação apresenta pontos obscuros entre termos e conceitos correlatos que têm dificultado o seu entendimento.

O descontentamento latente em relação a termos acerca da superdotação (comumente confundida com altas habilidades, talento, potencial superior, entre outras variações) é verificado em Alencar e Fleith (2001), Nicoloso e Freitas (2002), Pérez (2003), Rech e Freitas (2005), Oliveira e Anache (2006), Rangni e Costa (2011), Barros e Freire (2015), Faveri e Heinzle (2019), Pereira; Koga e Rangni (2020).

¹ Dados da pesquisa de mestrado (FRANÇA, 2019).

Alencar e Fleith (2001, p. 52) asseveram que “[...] muitos são os aspectos que devem ser considerados, e grandes são as dificuldades encontradas quando se busca definir o termo”, porque é difícil encontrar um consenso entre os especialistas da área em relação à conceituação de altas habilidades/superdotação. Ao mesmo tempo, uma definição única tem poucas chances de compatibilizar sua abrangência.

Nicoloso e Freitas (2002) indicam que a superdotação é muitas vezes confundida com outros conceitos, tais como prodígio, precoce, gênio, talentoso e altas habilidades.

Pérez (2003) relatou que o termo altas habilidades é confundido frequentemente com genialidade, prodígio e precocidade e, segundo Rech e Freitas (2005), pesquisadores não chegaram a um consenso em relação à terminologia mais apropriada.

Oliveira e Anache (2006) constataram a predominância de concepções equivocadas sobre o conceito de inteligência e de superdotação e para Rangni e Costa (2011), a divergência e os conflitos entre nomenclaturas, termos e linguagens dificultam o entendimento e o atendimento equânime à parcela de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Barros e Freire (2015) concordam com Alencar e Fleith (2001) em relação à dificuldade de conceituação e definição do termo.

Faveri e Heinzle (2019), por sua vez, asseveraram que a variedade de termos e expressões utilizadas para conceituar altas habilidades/superdotação, em conformidade com Pérez (2016), tem gerado muitas confusões, o que dificulta a identificação, o registro de tais estudantes no Censo Escolar e, conseqüentemente, compromete a elaboração de políticas públicas eficientes, assim também a construção de uma identidade sadia.

Quanto às altas habilidades, Pereira; Koga e Rangni (2020) elucidaram a importância de constructos teóricos e metodológicos coerentes e condizentes com a realidade educacional brasileira.

Além do panorama obscuro acerca do conceito de superdotação apresentado acima verifica-se a importância de ampliar as investigações acerca desta temática assim como as demais variações relacionadas, como altas habilidades, potencial superior, talento, alta capacidade.

Pelo levantamento inicial realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2020) (apêndice F, p. 167) e no site da SCIELO (2020)² (apêndice G, p. 169), no período entre 2010 e 2019³, utilizando-se como descritores os termos superdotação, altas habilidades, dotação, precocidade, talento, gênio e prodígio, ficou constatado que: 0,03% dos trabalhos da área da Educação, publicados no catálogo da CAPES (2020), tinha a superdotação ou termos relacionados como foco e nenhum deles se referia à história do conceito; no site da SCIELO (2020) nenhum dos 15 artigos relacionados à temática focalizou a história do conceito como objeto de estudo.

Percebendo então uma lacuna em relação à constituição histórica do conceito de superdotação, a partir do levantamento realizado, uma indagação norteou a pesquisa: Como se deu a constituição histórica do conceito de superdotação no discurso educacional?

Conhecer o conceito de superdotação, ao longo do movimento histórico de sua constituição, é um caminho investigativo para promover avanço no entendimento desse constructo nos discursos educacional, social, político e cultural.

Apreender de forma mais clara o conceito de superdotação, por meio do levantamento de explicações, terminologias (bem como ideias apropriadas, elaboradas e difundidas pelo discurso educacional) poderá auxiliar na superação do panorama emblemático em que educandos com tais características têm apresentado agressividade (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007), desmotivação, perda de interesse nas aulas (MEDEIROS, 1978; MATOS; MACIEL, 2016), baixo rendimento por currículos nada desafiadores, aulas comuns (CHACON; MARTINS, 2014), ficando à margem por não terem suas potencialidades reconhecidas, tampouco suas limitações atendidas (RANGNI; COSTA, 2017).

Considerando que os conceitos não são estáticos, mas construídos ao longo do tempo e dos movimentos histórico, cultural e científico, este estudo poderá clarear pontos obscuros no campo conceitual da superdotação.

² As duas plataformas foram selecionadas devido à credibilidade, abrangência nacional e veracidade das informações disponibilizadas.

³ Como este balanço foi realizado no início do ano de 2020, a última opção de filtro era 2019.

Para maior entendimento acerca do conceito, foi definido como objetivo geral conhecer a constituição histórica do conceito de superdotação no discurso educacional brasileiro. Como objetivos específicos, estipulou-se: 1- levantar a história do conceito por meio de balanço em periódicos específicos da educação; 2- investigar o momento inicial da constituição histórica do conceito de superdotação no discurso educacional; 3- identificar camadas de significados e discursos produzidos no decorrer da sua constituição histórica.

Sabendo que, a cada época, a ideia se traduz pelo entendimento daquilo que autores defendem, assim como pelas explicações a que se tem acesso, neste estudo investigativo, tomamos a história dos conceitos como referências teórica e metodológica, buscando em Koselleck (1992;2006) e em Torrano (2013) as explicações necessárias para o uso dessa vertente historiográfica.

A história conceitual requer uma etapa prévia, pois antes de proceder à revisão dos discursos, ela se atenta aos conceitos, não buscando sua correta definição, mas sim seu desdobramento histórico. Nesse sentido, a história conceitual atende ao processo pelo qual os conceitos foram articulados sincronicamente para tematizar as situações e diacronicamente ao assumir sua modificação. Assim, ao referir-se à dupla dimensão sincrônica e diacrônica, a história conceitual traça os diversos significados de um conceito que se acumulam numa espécie de camadas estratigráficas (camadas de significado) que se reativam a cada uso efetivo da linguagem⁴ (TORRANO, 2013, p.36-37).

Para Koselleck (1992), um conceito é indicativo de algo que se situa para além da língua e que toda representação se articula a um certo contexto sobre o qual pode atuar, tornando-o compreensível.

A história dos conceitos é, em primeiro lugar, um método especializado da crítica de fontes que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político e que analisa com particular empenho expressões fundamentais de conteúdo social e político (KOSELLECK, 2006, p. 103).

⁴ No texto original – “A historia conceptual exige un paso previo ya que antes de proceder a revisar los discursos fija su atención en los conceptos no buscando su definición correcta sino su despliegue histórico. En este sentido, la historia conceptual atiende al proceso a través del cual los conceptos se han articulado sincrónicamente a tematizar situaciones y diacrónicamente al asumir su modificación. Así pues, al referirse a la doble dimensión sincrónica y diacrónica, la historia conceptual rastrea las diversas significaciones de un concepto que se encuentran acumuladas en una especie de capas estratigráficas que son reactivadas en cada uso efectivo del lenguaje” (TORRANO, 2013, p.36-37).

A História dos Conceitos de Koselleck, de acordo Kirschner (2007), denomina o procedimento que permite apreender o complexo processo de ressignificações de alguns conceitos ao longo do tempo, procedendo uma análise linguística e semântica para investigação das variadas dimensões do mundo social em diferentes épocas. Portanto, o estudo dos conceitos e da variação dos seus significados ao longo do tempo é uma condição básica para o conhecimento histórico, e o que dá sentido à História dos Conceitos concebida por Koselleck é a diversidade de significados e temporalidades que um conceito pode conter.

Para a história conceitual de Koselleck, descontinuidades e mudanças são temas centrais. Segundo Bentivoglio (2010), é preciso sublinhar que a História dos Conceitos busca relacionar estratos semânticos dos termos às descontinuidades históricas e aos contextos sociais de sua produção, articulando-os com a experiência acumulada e os horizontes de expectativas associados a cada definição.

Levantar a constituição da superdotação implicou investigar suas matrizes teóricas e reconstituir o contexto de sua formulação, buscando-se situá-la ao invés de defini-la, pois definir o objeto é petrificá-lo no estágio em que se encontra; situá-lo, empregando o sentido sartreano⁵ do termo, significa indagar suas origens, identificar os seus elementos constituintes, compreendê-lo no percurso de sua construção e reconstrução, e fazer avançar o conhecimento que se tem dele. Investigar o processo de constituição do conceito não no sentido cronológico, mas no sentido lógico de compreender o seu início, ou seja, o contexto histórico e as formas de racionalidade que lhe deram significados na área da educação (TIBALLI, 1998).

Adotamos, por conseguinte, o critério do tempo histórico do discurso pedagógico, não o cronológico.

⁵ Criticando o marxismo contemporâneo como idealista e apriorístico, Sartre estabeleceu a diferença entre situar e determinar o lugar do objeto. “Mas o que é situar? Se me reporto a trabalhos dos marxistas contemporâneos, vejo que eles pretendem determinar o lugar do objeto considerado no processo total. (...) Este método não nos satisfaz: ele é *a priori*; não tira os conceitos da experiência – ou pelo menos, não da experiência nova que ele procura decifrar – ele já os tem formulados, já está certo de sua verdade, emprestar-lhes-á o papel de esquemas constitutivos: seu único objetivo é fazer entrar os acontecimentos, as pessoas ou os atos considerados em moldes pré-fabricados” (SARTRE, 1987, p. 127-128).

De acordo com Tiballi (2008), o tempo histórico é considerado pelas descontinuidades e rupturas que o caracterizam, as quais constituem os momentos lógico-históricos em que uma nova proposição ganha hegemonia e influencia todo um período do pensamento educacional. Entretanto, a primazia de uma nova concepção não significa que ela seja única, porquanto várias concepções inevitavelmente permeiam o debate.

A história conceitual se atenta aos conceitos, não buscando sua definição, mas seu desdobramento histórico, abordando o processo por meio do qual eles foram articulados e modificados. Trata-se de descobrir os diferentes significados, mediante análise de discursos, para verificar o momento em que as mudanças conceituais envolvem modificações discursivas. Logo, não é possível falar sobre história conceitual em um sentido único, porque o conceito é uma realidade plurívoca manifestada de várias maneiras (TORRANO, 2013).

A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa bibliográfica de nível exploratório, cuja finalidade é “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

Para a seleção de material bibliográfico, realizou-se balanço em periódicos específicos de Programas de Pós-Graduação em Educação ou Institutos de Pesquisa reconhecidos nacionalmente.

Procedeu-se à seleção dos periódicos na Plataforma Sucupira da CAPES⁶ (2021a) com os seguintes critérios de inclusão: classificação Qualis A (tendo em vista a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação); vinculação a Programas de Pós-Graduação em Educação ou a Institutos de Pesquisa reconhecidos na área da Educação, uma vez que a pesquisa definiu como objeto de estudo a constituição histórica do conceito de superdotação no discurso pedagógico; antiguidade ainda em circulação, no intuito de o balanço abranger o maior período possível dentro do recorte temporal estabelecido (1944 a 2021).

⁶ Pesquisa realizada em 06/10/2021 cujas classificações de Periódicos são referentes ao quadriênio 2013-2016 (avaliação mais recente disponível no site da CAPES, Plataforma Sucupira, à data da pesquisa).

Quanto aos critérios de exclusão, estabeleceu-se: periódico em língua estrangeira, pois o foco da pesquisa é o discurso educacional brasileiro; temática não relacionada à área pedagógica, porquanto a área da Educação é ampla; e não dispor de versão digital, pois o modo impresso dificultaria o acesso da pesquisadora a todos os números.

Considerando os critérios supracitados, foram selecionados 3 periódicos: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) do INEP, em circulação desde 1944; Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria, editada desde 1970; Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC), publicados desde 1971.

Tendo em vista o fato de o levantamento realizado nesses 3 periódicos revelar movimentos iniciais de constituição do conceito de superdotação no pensamento pedagógico, mas não fornecer dados suficientes para identificar as camadas de significados produzidas no decorrer da sua constituição histórica, foi necessário a apuração de uma nova fonte específica da Educação Especial. Por isso foi realizada uma nova busca na listagem já obtida na plataforma CAPES (2021b) para eleger um periódico específico da Educação Especial, no intuito de obter um número mais expressivo de dados.

Partindo dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, sobreveio a Revista Educação Especial – da UFSM, editada desde 1987.

Os critérios de inclusão foram: Qualis A; vinculação a Programas de Pós-Graduação em Educação Especial; e antiguidade ainda em circulação; já os de exclusão foram os seguintes: periódico em língua estrangeira e não ter versão digital, por razões já explicitadas.

Para delimitação do recorte temporal da pesquisa, é importante destacar inicialmente que a década de 30 é considerada um marco cronológico na historiografia da educação brasileira.

No ano de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, e em 1931 o Conselho Nacional de Educação (LOURENÇO FILHO, 1944); o Estado Nacional, a partir da Revolução de 30, passou a intervir mais efetivamente na sociedade, visando adequá-la às exigências do processo de industrialização (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983); debates se intensificavam em torno da reforma da educação, até então desarticulada dos desenvolvimentos nacional e individual, culminando no

movimento conhecido por Escola Nova (SAVIANI, 2007); a gratuidade e a universalização do ensino tornaram-se obrigatórios na Constituição de 1934; houve também a criação do INEP⁷ em 1937, destinado a realizar trabalhos nos vários setores educacionais e também recolher, sistematizar e divulgar trabalhos de instituições pedagógicas e particulares (RBEP, n. 16, 1945); o ensino se expandiu fortemente tendo em vista o crescimento da demanda social de educação, frente à expansão demográfica e à intensificação do processo de urbanização (ROMANELLI, 1986).

No entanto, verificou-se que foi a partir da década de 40 que houve periódico específico da área pedagógica com edições acessíveis em plataformas digitais, nesse caso, a RBEP, criada pelo INEP em 1944 e publicada até a contemporaneidade. À vista disso, foi delimitado como recorte temporal desta pesquisa o íterim entre 1944 e 2021.

No editorial da 1ª edição da RBEP (1944), estava relatado que, até então, faltava um periódico de cultura pedagógica para livre debate das grandes questões da educação nacional, esclarecimento das condições de seu desenvolvimento, e registro de suas progressivas conquistas.

Sabemos que o discurso educacional, desde a década de 40, vem registrando, em sua trajetória histórica, inúmeras formas de compreender a superdotação. Abordaremos assim as principais tendências, registradas com maior frequência nos periódicos pesquisados.

Após a seleção do material (o qual incluiu artigos, resenhas, ensaios, relatos de experiência, resumos de conferências, seminários, debates etc.), realizou-se leituras, fichamentos, catalogação e interpretação dos dados.

Em sua estruturação, a tese apresenta, no capítulo 1, o balanço bibliográfico realizado no período entre 1944 e 2021, com dados relacionados à incidência do tema, os assuntos abordados, e a rede de conceitos correlatos à temática, em seus usos e definições.

O segundo capítulo elucida o momento inicial do processo de constituição do conceito de superdotação difundido pelo discurso educacional

⁷ Chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, o INEP foi criado em 13 de janeiro de 1937, no Rio de Janeiro. Em 1938, o Decreto-Lei nº 580 regulamentou a organização e a estrutura da instituição, além de modificar sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, cujo primeiro diretor-geral foi o professor Lourenço Filho.

brasileiro envolto em uma concepção naturalista de dotação inata, centrado no indivíduo.

O capítulo final aborda duas camadas de significados, nas quais o conceito de superdotação passou a ser entendido como habilidades a serem desenvolvidas na interação do indivíduo com o meio, e, uma concepção biopsicossocial focada em aspectos biológicos, cognitivos e sociais.

1. A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE SUPERDOTAÇÃO NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO: BALANÇO DE 1944 A 2021

Conceito é um instrumento simbólico, ferramenta do nosso pensamento para mediação cognitiva no conhecimento da realidade. De acordo com Koselleck (2006), conceitos são vocábulos nos quais se concentram uma multiplicidade de significados que nos auxiliam na captação da realidade para além do imediato, do empírico.

Os conceitos vão além das palavras, pois “[...] uma palavra contém possibilidades de significado, um conceito reúne em si diferentes totalidades de sentido” (KOSELLECK, 2006, p. 109). Logo, para conhecer o momento inicial do conceito de superdotação no discurso educacional brasileiro, bem como as camadas de significados construídas no seu processo de construção, realizou-se levantamento em periódicos da área educação, o qual forneceu dados para a apreensão do movimento de construção do conceito na busca de uma compreensão mais apurada e uma visão mais clara conforme explicado na introdução, que consta do item anterior.

Quadro 01: Periódicos eleitos para o balanço de 1944 a 2021

ISSN	TÍTULO	ÁREA DE AVALIAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	ANO DE CRIAÇÃO
2176-6681	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP	Educação	A2	1944
1984-6444	Educação (Santa Maria. Online)	Educação	A1	1970
1980-5314	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Online)	Educação	A1	1971
1984-686X	Revista Educação Especial (Online) UFSM	Educação	A2	1986

Quando 01: Elaborado pela autora.

Fonte: Plataforma Sucupira – CAPES (2020).

O levantamento realizado nos periódicos selecionados abarcou artigos, resenhas, ensaios, relatos de experiência, resumos de conferências, seminários, debates, num período de 77 anos (1944 a 2021).

O recorte temporal considerou o ano de 1944 como data inicial, por ser o ano da 1ª edição da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP,

periódico educacional mais antigo ainda em circulação; e o ano de 2021 foi definido como data final por ser o último ano completo dentro das etapas de elaboração desta tese.

No tópico a seguir, serão apresentados dados relacionados à incidência do tema nos periódicos analisados.

1.1 Incidência do tema e assuntos abordados

A partir do levantamento realizado, constatou-se que a temática da superdotação foi pouco difundida no discurso educacional brasileiro.

O quadro a seguir mostra a quantidade de textos publicados sobre a superdotação, levando-se em consideração os periódicos selecionados⁸, e é importante frisar que foram considerados na pesquisa artigos, resenhas, ensaios, relatos de experiência, resumos de conferências, seminários e debates que apresentavam o conceito superdotação no título, assim como conceitos e palavras correlatas: superdotados, dotação, dotados, bem-dotados, excepcional, altas habilidades, talento, potencial superior, altas capacidades, gênio, prodígio⁹.

Quadro 02: Incidência do tema, seleção por palavras-chave no título

Periódico	Período analisado	Total de edições publicadas	Edições que abordam o tema	Textos que abordam o tema
RBEP	1944 - 2021	262	4	17
Educação	1970 - 2021	77	0	0
Cadernos de Pesquisa	1971 - 2021	179	1	1
Educação Especial	1987 - 2021	66	30	62
TOTAL				
04	77 anos	584	35	80

Quadro 02: Elaboração da autora.

Fonte: RBEP, Revista Educação, Cadernos de Pesquisa e Educação Especial.

Verifica-se que, em 77 anos, 80 textos abordaram a temática da superdotação em seus títulos. Considerando que os quatro periódicos somam

⁸ Mais detalhes podem ser conferidos na catalogação (apêndices A, B e C, p. 152-156).

⁹ O termo, especial, não foi considerado nos critérios da pesquisa pelo fato de ter sido amplamente utilizado até a década de 70 para se referir aos estudantes com deficiência. Sendo assim, a utilização deste para as palavras-chave contidas nos títulos, elevaria os dados a um número volumoso de publicações não ligadas ao conceito de superdotação.

584 edições publicadas no período analisado e os textos selecionados se referem a 35 edições constata-se que a temática foi discutida em 6% das edições.

Na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, do INEP, em edição desde 1944, das 262 edições publicadas até 2021, apenas 4 abordaram o tema, isto é, somente 1,5% do total de edições¹⁰; a Revista Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, em edição desde 1970, não abordou a temática da superdotação, assim como palavras-chave relacionadas, em nenhum trabalho até o ano de 2021; no periódico Cadernos de Pesquisa, da FCC, editado desde 1971, apenas 1 texto tratou da temática; na Revista Educação Especial, da UFSM, editada desde 1987, a superdotação foi discutida em 62 textos (apêndice C, p. 156, textos 1 a 62).

Tomando por base a quantidade de edições, verifica-se que 45% delas abordaram o tema, pois ele apareceu em 30 das 66 edições publicadas entre 1987 e 2021.

No quadro abaixo, está elencada a quantidade de textos publicados nos periódicos escolhidos para o balanço em cada década.

Quadro 03: Quantidade de textos por década nos periódicos indicados

Década	RBEP	EDUCAÇÃO	CADERNOS DE PESQUISA	EDUCAÇÃO ESPECIAL
40	0	-	-	-
50	1	-	-	-
60	0	-	-	-
70	15	0	0	-
80	0	0	0	0
90	0	0	0	1
2000	0	0	0	17
2010	0	0	0	39
2020	1	0	1	5
TOTAL	17	0	1	62

Quadro 03: Elaboração da autora.

Fonte: RBEP, Cadernos de Pesquisa e Educação Especial.

¹⁰ Das 262 edições publicadas de 1944-2021 a única não analisada foi a RBEP, v. 37, nº 85, janeiro-março, 1962. Foi realizado contato telefônico e por e-mail com a RBEP, com o INEP e com as bibliotecas da PUC-Goiás, USP e UFG, por serem os locais que contém acervos deste periódico impresso, porém, não foi encontrado exemplar impresso nem digital.

Diante dos dados apresentados, cabe analisar: Como a temática da superdotação foi difundida pelo discurso educacional brasileiro? Quais eram as preocupações em cada período? Por que a temática sob enfoque foi abordada em algumas décadas e em outras não?

Nos subtítulos a seguir, empreender-se-á uma análise dos dados em relação ao contexto no qual o discurso educacional brasileiro tratou ou não da superdotação, estando os dados agrupados em períodos para melhor contextualização, a saber: décadas de 40 e 50; décadas de 60 e 70; décadas de 80 e 90, e o período entre 2000 e 2021.

1.1.1 Incidência do tema no período de 1940 e 1950

Observando o quadro 3 (p. 27), constata-se que, na década de 40, não houve nenhum texto publicado sobre superdotação nos periódicos analisados. A investigação ensejou a constatação de que a higiene mental e as condições sanitárias eram as preocupações centrais da educação nesse período.

Segundo Carvalho (1998), a questão sanitária marcou a situação nacional no início do século XX, cuja ação educacional absorvia ideias relacionadas ao saneamento dos males que afligiam o povo brasileiro, visto como indolente, doente, necessitado de uma atuação higiênica.

Junior e Carvalho (2012) confirmam que circulou intensamente no Brasil o discurso higienista na primeira metade do século XX, manifestado inicialmente na sociedade europeia em meados do século XIX como um ramo da medicina, movimento direcionado à formação de uma consciência higiênica nacional voltada ao progresso do país, instaurando a preocupação com as saúdes física, mental e social da população, também ligada aos fundamentos da eugenia.

Eugenia foi um termo cunhado em 1883 por Francis Galton (1822-1911) e significa bem-nascido. Baseado nos pressupostos da teoria da seleção natural de seu primo Darwin, Galton (1865) desenvolveu estudos pautados na seleção artificial com vistas ao melhoramento genético do ser humano e das qualidades raciais das futuras gerações por considerar que as habilidades naturais eram transmitidas por herança genética. Assim, a raça humana poderia ser melhorada por meio do incentivo a nascimentos oriundos de

homens e mulheres talentosos e evitando nascimentos advindos de indivíduos com características degenerativas.

No discurso educacional brasileiro, a eugenia esteve associada à ideia de higiene racial ligada a questões de saúde pública e medidas sociais destinadas à preservação ou à melhoria das características biológicas humanas.

Em 1930, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi um demonstrativo de que a educação e a saúde estavam intimamente relacionadas.

Em 1931, a publicação do livro de Leoni Kassef, *A Educação dos Super-Normaes: como formar as elites nas democracias*, indica a presença que dos pressupostos higienistas e eugênicos no discurso educacional brasileiro, transmitindo uma ideia de educação diferenciada para indivíduos com inteligência superior à normalidade para fazerem parte do grupo das elites.

Verificam-se influências do movimento higienista com a questão sanitária da raça também na Constituição de 1934, cujo art. 138, em suas alíneas “b” e “g” (BRASIL, 1934), incumbia à União, aos Estados e aos Municípios o papel de estímulo à educação eugênica e aos cuidados com a higiene mental.

Embora a superdotação tenha sido abordada no livro de Kassef, a preocupação pedagógica nos anos 30 era um ensino especial vocacionado a corrigir, tanto quanto possível, determinadas anormalidades do físico, da inteligência e do proceder, tanto que em 1938 a Resolução n. 76, aprovada durante a Assembleia Geral do Conselho Nacional de Estatística do Brasil, deliberou sobre o ensino especial (JARDIM, 1944).

Percebe-se assim, nas décadas de 30 e 40, um embate entre os ideais de mudança social, de transformação, e das forças conservadoras de manutenção das estruturas existentes. Logo, a superdotação não figurava no rol das preocupações educacionais dessa época.

No contexto legal, os debates em torno das diretrizes educacionais eram grandes. Os defensores da renovação educacional opunham-se aos representantes de uma visão conservadora.

Nesse sentido:

A definição dos preceitos constitucionais de 1934 - nos aspectos relativos à obrigatoriedade do Estado em promover a educação e sua orientação, bem como na explicitação dos princípios de gratuidade e universalização do ensino - constituiu-se numa vitória do movimento renovador. A inclusão do ensino religioso facultativo, no entanto, significou um ganho dos representantes das forças conservadoras (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983, p. 64).

No final da década de 40, embora o movimento renovador continuasse a ganhar forças, predominava ainda a preocupação com a higiene mental e com o ajustamento social, considerado um problema a ser enfrentado. Segundo com Hall (1948, p. 77):

O interesse geral, crescente pelo estudo da infância e da higiene mental, contribuiu muito para dar a estas escolas especiais um ponto-de-vista mais amplo, relativo à educação, ponto-de-vista esse que inclui o problema de como preparar estes rapazes para ajustarem-se à sociedade, apesar de seus desvios.

Na década de 50, observa-se no quadro 3 (p. 27), que a RBEP publicou 1 texto sobre superdotação, no qual Rocha Filho (1957) explicitou ser preciso investir na educação dos bem-dotados para o seu aproveitamento na sociedade.

Nota-se, paralelamente ao discurso higienista de integração e ajustamento social, um discurso de aprimoramento de capacidades e aptidões existentes como fatores importantes para o desenvolvimento social, pautado em pressupostos escolanovistas.

Sabe-se que nos anos 50 a América Latina foi marcada pela gradual transformação de suas condições socioeconômicas e políticas. No bojo dessas transformações, consolidava-se o ideário desenvolvimentista, cujas mobilizações tratavam da aceleração e da consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social de seus respectivos países (TOLEDO, 1986).

No Brasil, o contexto político da década de 50 foi marcado pelo governo populista de Getúlio Vargas, e o grande tema de debate na área educacional deu-se a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

De fato, nas discussões que ocorreram em torno da elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional ficou registrado que:

Essencialmente, deverá a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional delimitar o que compete ao Poder Público e à iniciativa privada, no esforço para assegurar a cada indivíduo o mínimo de educação necessária à sua participação na vida nacional e para facultar, aos melhor dotados, oportunidades educacionais que os capacitem a contribuir, na medida de suas aptidões, para o desenvolvimento do País (RBEP, 1949, p. 228).

Dessa forma, verifica-se que a superdotação, na década de 50, embora tenha sido abordada, não era o foco das preocupações educacionais. Mas, percebe-se, na contramão do discurso higienista de integração e ajustamento, a presença de ideais escolanovistas expressos na preocupação em capacitar os mais dotados para contribuírem com o desenvolvimento social e econômico do país.

1.1.2 Incidência do tema no período de 1960 e 1970

Na década seguinte, de 1960, ao analisar o quadro 3 (p. 27), observa-se não ter havido publicação diretamente relacionada à superdotação na RBEP.

Nos primeiros anos da década de 60¹¹, em contraposição ao movimento higienista e sanitário – em que medicina era a área de conhecimento mais preponderante – os ideais da Pedagogia Nova expressavam uma preocupação com a formação do caráter e da personalidade do indivíduo, abrangendo conhecimentos da área da biologia e da psicologia. Os pressupostos do movimento escolanovista, que vinha sendo gestado desde os anos 30, começaram a ganhar hegemonia no discurso educacional brasileiro. A mudança social era a preocupação dos anos 60 (AZEVEDO, 1962) e as transformações tinham como pontos centrais a ciência e a técnica (QUEIROZ, 1963).

No ensaio sobre a evolução das elites políticas no Brasil, Fernando de Azevedo (*apud*¹² QUEIROZ, 1963, p. 208), relata:

¹¹ O primeiro governo de Getúlio Vargas vai de 1930 a 1945 e o segundo de 1951 a 1954.

¹² O “*apud*” foi utilizado várias vezes no decorrer desta tese por se tratar de obras citadas por autores do balanço como referências que embasaram seus textos.

A história nos mostraria, não uma circulação das elites no interior das sociedades globais, graças à qual indivíduos dotados de maior capacidade (conforme o ideal social) se elevariam na escala, relegando para as camadas inferiores os menos dotados, e sim uma luta pelo acesso ao poder efetuada pelas classes menos favorecidas, procurando a inversão da hierarquia.

Na década de 60, percebe-se estarem presentes, no discurso educacional brasileiro, ideais escolanovistas de mudança social em contraposição ao movimento higienista e eugenista de educação diferenciada para os mais dotados – com vistas à manutenção das elites – e educação emendativa para os excepcionais – direcionada ao ajustamento e à integração sociais. De fato, estava deliberado na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, art. 88, educação dos excepcionais com vistas a enquadrá-los no sistema geral de educação e integrá-los à comunidade (BRASIL, 1961).

Com a implantação do regime militar no Brasil, a partir de 1964, o cenário educacional brasileiro sofreu uma mudança radical. As ideias escolanovistas foram suprimidas do discurso educacional e o projeto de uma formação integral do estudante cedeu lugar ao discurso do capital humano. De modo geral, os países em desenvolvimento adotaram nas décadas de 1960 e 1970 a teoria do *capital humano*, entendendo que os países desenvolvidos haviam conquistado o desenvolvimento e a modernização da economia interna por meio de investimentos na formação da força de trabalho. Este investimento teve a escola como principal aliada, pois parte da compreensão de que é na escola que deve ocorrer a preparação para o mercado de trabalho. Segundo Schultz “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (1971, p.33). Frigotto também explica o sentido do investimento em capital humano:

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (1993, p.41).

Na década de 70, observa-se, pelo balanço realizado (quadro 3, p. 27), que na RBEP foram publicados 15 textos tratando superdotação (aumento

expressivo em relação às décadas anteriores), dentre os quais 13 no decorrer de 1976, em que a temática da superdotação foi foco de uma edição inteira da RBEP. Entre artigos, relatórios de debates e conferências, e indicação de livros, predominavam no discurso educacional preocupações com o futuro dos superdotados (TORRANCE; BRUCH; GOOLSBY, 1976), com a identificação (DIERBERGER; ROSENBERG, 1976), a caracterização (NOVAES, 1976), a avaliação (QUEIROZ; RAMOS, 1976) e o atendimento (ANTIPOFF O., 1976) por meio de uma educação diferenciada (ANTIPOFF H., 1976).

Considerando que, até a década de 60, a RBEP publicou apenas 1 texto sobre a temática da superdotação, por que esse assunto ganhou maior evidência no discurso educacional brasileiro no ano de 1976?

No contexto da década de 70, verifica-se uma série de ações e tensões que contribuíram com a discussão e a difusão da temática.

No ano de 1971, foi aprovada uma nova versão da LDB, Lei n. 5.692/71, cujo art. 1º definia como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, a saber: “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização (*sic*), qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Nota-se uma mudança significativa, em âmbito legal, na organização do ensino, antes pautado na integração e no ajustamento social, agora focado no desenvolvimento de potencialidades de todos os educandos para a autorrealização, a profissionalização e a consciência e a preparação para o trabalho. Mas, na prática, projetos do Ministério da Educação ainda se pautavam em uma educação diferenciada ao superdotado com vistas à formação de elites e sua contribuição para o desenvolvimento nacional.

Segundo Rondini; Martins e Medeiros (2021), o Projeto Prioritário n. 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura relativo ao período 1972/1974, do MEC, especificou que todas as pessoas deviam ter oportunidade de desenvolver ao máximo as potencialidades, e que os superdotados, atendidos adequadamente, formariam elites mais aptas aos vários campos de reflexão para darem continuidade e expandirem o desenvolvimento brasileiro, dinamizando e inovando a sociedade.

Em outubro de 1972, David M. Jackson – perito da UNESCO, especialista em educação de superdotados, diretor do Departamento de Pesquisas, Planejamento e Desenvolvimento da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, Estados Unidos – elaborou um relatório para assessorar o grupo de trabalho do Ministério da Educação e Cultura responsável pela elaboração do Projeto Prioritário n. 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura a ser desenvolvido no período de 1974/1976 (JACKSON, 1976).

Segundo Jackson (1976), o relatório de 1972 continha experiências e projetos desenvolvidos naquele país relacionados à educação dos superdotados, dentre os quais recomendou 11 ao Brasil, que se referiam a formas de identificação do superdotado, treinamento de professores, formação de um pequeno grupo para treinar outros grupos nos vários Estados do Brasil, desenvolvimento de um teste de capacidade mental específico para o Brasil, relacionando os objetivos educacionais do país às contribuições de testes já existentes, criação de escolas experimentais para superdotados com currículos diferenciados, oportunidade de o superdotado ser tutor de alunos mais jovens, destinação de ajuda financeira à escolas particulares de 2º grau, já que grande parte dos superdotados estudavam nelas, aceleração radical do programa de ensino de 2º grau com escolas superiores, para que alunos superdotados pudessem ingressar no ensino superior por volta dos 15 anos e, por fim, criação da universidade sem paredes, sem instalação física, com alguns campi administrativos instalados em instituições oficiais com vistas a conceder créditos e diplomas mediante o resultado de exames realizados para que superdotados pudessem percorrer o sistema educacional mais rapidamente (JACKSON, 1976).

Ao final do relatório, Jackson (1976) apresentou ao grupo de trabalho do MEC, naquele ano de 1973, uma definição de superdotação como sendo:

Aproveitamento revelado ou capacidade potencial nas seguintes áreas isoladamente ou em combinação: habilidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, habilidade em liderança, artes visuais e práticas, habilidade psicomotora (JACKSON, 1976, p. 414).

Nota-se que, no mesmo ano de 1973, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer n. 681 (BRASIL, 1995), determinando a fixação do conceito de superdotação e as formas de se identificar um superdotado. Definição rapidamente apresentada no Projeto Prioritário 32 do MEC, coordenado pelo professor Nelson Pires do INEP, a qual, pautada na definição de superdotação sugerida no relatório de Jackson – publicado pela RBEP três anos depois, em 1976 – considerava:

Criança superdotada e/ou talentosa é aquela que apresenta notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, dramáticas, musicais, bem como capacidade psicomotora (VIEIRA, 1976, p. 456).

Percebe-se que o grupo brasileiro absorveu o conceito apresentado pelo relatório norte-americano, promovendo algumas alterações, como por exemplo, acrescentar o termo criança talentosa, substituindo aproveitamento por desempenho, habilidade por capacidade, artes práticas por dramáticas e musicais.

Outro fator preponderante foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Ministério da Educação e Cultura como órgão central de direção superior voltado à promoção, em todo o território nacional, da expansão e da melhoria do atendimento aos excepcionais.

No Decreto de criação do CENESP, n. 72.425/1973, ficou definido no art. 2º:

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Além das iniciativas citadas anteriormente, o início da década de 70 também foi marcado por duas semanas de estudos promovidas pelo CENESP no ano de 1975, no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, em que o material

utilizado foi elaborado por Dorothy Sisk, coordenadora do Programa para Superdotados da Universidade do Sul da Flórida.

Segundo Vieira (1976), esse material foi traduzido para as duas semanas de estudos e culminou na publicação do livro Estudos básicos para enriquecimentos das propostas curriculares para superdotados, pelo CENESP, em 1976.

Verifica-se assim, no discurso educacional brasileiro, na década de 70, maior ênfase na temática da superdotação e um período de tensões no âmbito teórico conceitual. Em contraposição ao discurso higienista de ajustamento do superdotado à sociedade, ganhou força o paradigma escolanovista pautado no desenvolvimento de potencialidades inatas, embora continuasse presente a ideia de superdotado como útil para a dinamização social, capital humano potencial.

Nota-se, na década de 70, influência externa na educação brasileira associada à teoria do capital humano, relacionada às demandas do mercado de trabalho.

De fato, observa-se que Jackson (1976) era perito da UNESCO e citou no texto que o relatório foi elaborado por intermédio do Escritório de Recursos Humanos da USAID/BRASIL, além de sugerir que o grupo brasileiro poderia solicitar cópias de documentos norte-americanos, necessários para a educação dos superdotados, mediante o acordo MEC-USAID, o qual se tratava de um pacto assinado pelo Ministério de Educação e pela Agência para o Desenvolvimento Internacional, dos Estados Unidos, para assistência técnica e cooperação financeira com vistas à organização do sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 1986).

1.1.3 Incidência do tema no período entre 1980 e 1990

Na década de 80, verifica-se pelo quadro 3 (p. 27), que nenhum texto foi publicado nos periódicos analisados acerca da temática da superdotação.

Após análise dos sumários nos periódicos pesquisados observou-se que as preocupações centrais da educação brasileira, na década de 80, eram as deficiências auditiva e visual, bem como a profissionalização e a integração destes na escola e no mercado de trabalho.

Afirma Libâneo (2018) que a formação imediata para o trabalho, em ligação direta com o mercado, indica finalidades educativas escolares pautadas em princípios neoliberais centradas em interesses capitalistas.

Nota-se, assim, pressupostos neoliberais presentes no discurso educacional relacionados à profissionalização e ao mercado de trabalho.

No âmbito político, em 1985, finalizava-se o período da ditadura militar, seguida de uma ampla democratização no país.

Reitera Saviani (2008) que, nas décadas de 80 e 90, destacaram-se as transformações históricas e a inserção do Brasil na Nova Ordem Mundial: educação e transição democráticas. Período compreendido pelas reformas da educação nacional, pautadas na pedagogia do capital humano (concepção produtivista de educação), até a aprovação e implementação da nova LDBEN, Lei n. 9.394/96.

Na década de 90, verifica-se, no quadro 3 (p. 27), que apenas 1 publicação versou sobre a temática da superdotação no título: trata-se do texto de Delou (1993), no qual a autora analisa pontos da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), em relação ao aluno de altas habilidades – superdotação que estava sendo elaborada naquele período. Nesse documento, publicado no ano seguinte pelo MEC (BRASIL, 1994b), ficou definido que as pessoas com deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), condutas típicas (problemas de conduta) e altas habilidades (superdotados) seriam genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais.

De acordo com a PNEE (BRASIL, 1994b, p. 22), pessoa portadora de deficiência:

É a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.

Segundo o mesmo documento, pessoa portadora de necessidades especiais:

É a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente (BRASIL, 1994b, p. 22).

Além da utilização do termo portadores, verifica-se também, nestes documentos, o uso termo altas habilidades, e a explicação de que se tratavam dos superdotados foi escrito entre parênteses, demonstrando uma ruptura com o significado conceitual do termo superdotação.

Verificando os sumários dos periódicos analisados, notou-se que, na década de 90, as preocupações centrais da educação brasileira não focavam a superdotação, e sim, as deficiências auditiva e mental, a integração de seus portadores na escola e a sua inserção no mercado de trabalho. Estavam também no foco das pesquisas e dos textos publicados a síndrome de *Down*, o autismo e a inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais na universidade.

De fato, percebe-se que, de acordo com Libâneo (2018), foi a partir de 1990 que políticas, diretrizes e normas em relação a políticas educacionais de países em desenvolvimento ou emergentes passaram a ser formuladas expressivamente por organismos multilaterais, principalmente pelo Banco Mundial e pela Unesco, a exemplo das Conferências de Jomtien em 1990 e de Salamanca em 1994.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência de Jomtien, definia que os objetivos da educação seriam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a atenção ao desenvolvimento humano, a educação para o mercado de trabalho, e a educação para a sociabilidade e a convivência (LIBÂNEO, 2018).

Já a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, tratava de maneira específica sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, e os Estados foram instados a garantir sua integração no sistema educativo. Cabe ressaltar que o termo "necessidades educacionais especiais", segundo essa Declaração, referia-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originassem em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 1994a).

Nota-se, assim, a prevalência, no discurso educacional brasileiro, de questões voltadas às integrações educacional e social, bem como para a profissionalização, relativas às deficiências.

No ano de 1996, a superdotação foi abordada pela nova versão da LDBEN, Lei n. 9.394/96, cuja Educação Especial abrangeu os estudantes com altas habilidades ou superdotação, garantindo atendimento preferencial na rede regular de ensino em todas as etapas, da educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 1996).

Em 1999, a ideia produtivista de educação, se fez presente no discurso educacional brasileiro, cuja apresentação do programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental direcionado à superdotação e ao talento do MEC explicitou que o Brasil tinha grande capital humano, o qual integraria o país no mercado mundial competitivo e promoveria um salto qualitativo de progresso, se levasse em conta apenas os gênios, aqueles grandes agentes com capacidade de interferir no processo de evolução mundial (BRASIL, 1999).

1.1.4 Incidência do tema no período de 2000 e 2021

Nos anos 2000, a temática da superdotação ganhou mais centralidade, sendo abordada em 17 textos na Revista Educação Especial da UFSM, aparecendo de forma constante no decorrer da década, ficando apenas os anos 2000, 2007 e 2018 sem nenhuma publicação acerca da superdotação ou envolvendo as palavras-chave relacionadas.

Considerando que, na década de 90, houve apenas 1 texto publicado neste periódico (e nenhum nos demais periódicos analisados), o que estava ocorrendo no contexto nacional para essa temática ser abordada com mais frequência?

Percebe-se, primeiramente, no contexto brasileiro, o fato de a LDBEN recém-aprovada abordar diretamente a questão da superdotação. Ademais, houve a publicação do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental direcionado à superdotação e ao talento do MEC (BRASIL, 1999).

No ano 2001, foi publicado o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 10.172/2001 e, dentre as 28 metas previstas para a educação especial, estava definido na meta 26 “[...] implantar gradativamente, a partir do primeiro

ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (BRASIL, 2001a).

Também em 2001, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pelas quais a educação teria o grande desafio de garantir acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, e particularmente a alunos que apresentassem altas habilidades, precocidade ou superdotação (BRASIL, 2001b).

Ainda em 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no art. 5º, inciso III, chamou a atenção para que a educação especial promovesse o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentassem necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001c).

Em 2005, ocorreu a implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) nos estados brasileiros, com vistas à identificação e ao atendimento desse público, além de promover formação continuada de profissionais da educação e orientação à família e à comunidade escolar (BRASIL, 2007).

Em 2008, sobreveio a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008a), definindo que alunos com altas habilidades/superdotação eram os que demonstravam potencial e criatividade elevados, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

No entanto, embora a superdotação tenha sido abordada em 17 textos entre 2000 e 2009, no periódico Revista Educação Especial da UFSM, ela não foi foco das discussões nos outros periódicos, tampouco fez parte das preocupações do período.

De acordo com Helene (2000), editor da RBEP na ocasião, o Brasil tinha enormes problemas nas primeiras décadas do século XXI, como má distribuição de renda, pequena geração de poupança, insuficiente e inadequado direcionamento dos gastos e investimentos públicos, além de fome, miséria absoluta, crime organizado e violência, e outras questões sociais que exigiam solução urgente.

Reiterou Helene (2000) que entre as grandes questões nacionais, estava a educação escolar, da educação infantil à pós-graduação, pois havia um acúmulo de atrasos e distorções no sistema educacional que inviabilizava o futuro social e econômico do país.

No período seguinte, entre 2010 e 2021, pelo balanço realizado, percebeu-se que a temática da superdotação foi abordada em 46 textos publicados nos periódicos analisados (quadro 3, p. 27).

Considerando o aumento expressivo de publicações nesse período, em comparação aos períodos anteriores de 1940 a 2000, surge uma interrogação: por que a superdotação foi foco de maior discussão no discurso educacional brasileiro na contemporaneidade?

É importante frisar que, quando reiteramos o aumento de publicações, esse fato refere-se à comparação com a própria temática, porquanto, se for considerado o volume de publicações referentes à educação geral e a educação especial como um todo, a temática da superdotação não esteve em foco em nenhum período de 1940 até 2021. Ela foi abordada, mas de forma restrita, em todos os periódicos analisados, não alcançando hegemonia em nenhum momento do discurso educacional.

Ao verificar os sumários dos periódicos analisados, constatou-se que as preocupações do período ficaram em torno das deficiências, da inclusão, da educação especial, da formação de professores e do autismo.

Considerando os períodos anteriores, já elencados no decorrer do capítulo, nesses últimos 11 anos, a temática da superdotação foi difundida de modo mais abrangente, sendo oportuno observar, portanto, quais fatores contribuíram para tal expansão.

Um dos fatores tem relação com o PNE 2001-2011, que estava no final de sua vigência, cuja meta 26 estabelecia atendimento ao aluno com altas habilidades (BRASIL, 2001a) e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 13.005/14, decênio 2014-2024, que assim dispunha em sua 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 (BRASIL, 2014).

O Decreto n. 7611/11, (BRASIL, 2011) em seu art. 2º, §1º, dispôs sobre o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, consistente no conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos.

De acordo com o inciso I, o AEE seria prestado de modo complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e, de acordo com o inciso II, de modo suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Em 2013, a Lei n. 12.796/13 (BRASIL, 2013), no art. 4º, inciso III, inseriu o termo altas habilidades ou superdotação no art. 4º da LDBEN 9.394/96, chamando a atenção para a temática, e em 2020 foi publicada uma nova versão da PNEE, difundindo, no art. 2º, uma educação baseada em evidências, especialmente nos estudos das neurociências cognitivas, “[...] colocando foco na plasticidade neural” (BRASIL, 2020, p. 39) e afirmando no art. 5º, inciso III, que altas habilidades ou superdotação se tratava de um fenômeno humano presente entre os estudantes (BRASIL, 2020).

No ano de 2017, foi implantada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, cujas discussões contaram com a participação de professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública em todo o país (BRASIL, 2017), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, e do CNE (MACEDO, 2014).

No entanto, as discussões da BNCC deram lugar a “[...] interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e *lobbies* educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas (BRANCO *et al.*, 2018, p. 56).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências adotadas pelos organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Decisões pautadas no saber, o qual envolve a constituição de conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores, e sobretudo, na mobilização destes conhecimentos para o saber fazer com vistas a solução de problemas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Fica clara a ideologia neoliberal no âmbito da BNCC, a qual, em consonância com a OCDE e a UNESCO, busca a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão (MACEDO, 2014).

Identifica-se, assim, pressupostos neoliberais definindo os rumos da educação brasileira, contribuindo para a consolidação de políticas em favor da hegemonia capitalista, atendendo a interesses mercadológicos.

1.1.5 Assuntos abordados

No decorrer do movimento da constituição do conceito de superdotação no discurso educacional brasileiro, determinados assuntos ganharam força, enquanto outros foram pouco difundidos.

O quadro abaixo demonstra, de maneira sintetizada, os assuntos-chave abordados nos títulos dos textos analisados, bem como a quantidade de vezes em que foram abordados e o ano em que foram publicados.

No apêndice D (p.165), encontram-se os quadros específicos dos assuntos abordados em cada periódico.

Quadro 04: assuntos-chave dos textos selecionados nos periódicos.

ASSUNTO	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS	ANO DE PUBLICAÇÃO
Identificação	15	1976 (2) 2006 (2) 2008 (2) 2009 (1) 2010 (1) 2014 (4) 2016 (1) 2017 (1) 2020 (1)
Educação geral do superdotado	7	1976 (4) 2006 (1) 2014 (1)

		2015 (1)
Atendimento educacional	7	1976 (1) 2002 (1) 2003 (1) 2004 (1) 2014 (1) 2016 (1) 2021 (1)
Características da superdotação	7	1972 (1) 1976 (2) 2006 (2) 2014 (1) 2017 (1)
Políticas educacionais	5	1993 (1) 2006 (1) 2010 (1) 2014 (1) 2019 (1)
Inclusão	5	2001 (1) 2003 (1) 2017 (1) 2019 (1) 2021 (1)
Desenvolvimento de potencialidades	4	1976 (1) 2013 (1) 2019 (2)
Avaliação	3	1976 (1) 2016 (1) 2019 (1)
Professor (características, papel)	4	2005 (2) 2011 (1) 2019 (1)
Revisão de literatura sobre superdotação geral	3	2012 (1) 2014 (1) 2017 (1)
Enriquecimento curricular	5	1976 (2) 2014 (1) 2015 (1) 2021 (1)
Relação professor aluno	2	2008 (1) 2014 (1)
Conceituação, terminologias	2	2011 (2)
Currículo	2	2011 (1) 2014 (1)
Investimento	1	1957 (1)
Contribuição com a humanidade	1	1976 (1)
Sociedade	1	2010 (1)
Cultura	1	2011 (1)
Dupla excepcionalidade	1	2012 (1)
Aprendizagem	1	2019 (1)
Perspectiva de gênero	1	2019 (1)
Carreira acadêmica	1	2020 (1)
Família	1	2021 (1)

Quadro 04: Elaboração da autora.

Fonte: RBEP, Cadernos de Pesquisa e Educação Especial.

Esses dados ensejam a constatação de que os assuntos mais abordados foram a identificação, a educação geral, o atendimento e as características da superdotação.

Outrossim, o levantamento feito demonstra que, nas últimas décadas do século XX, os assuntos mais difundidos pelo discurso educacional brasileiro foram a educação dos indivíduos superdotados, bem como a sua identificação e caracterização. De fato, era preocupação dos anos 70 educar o superdotado (SISK, 1976; JACKSON, 1976) para que este, uma vez identificado (DIERBERGER, 1976; ROSENBERG, 1976) por suas características superiores (FOGUEL, 1972; NOVAES, 1976), fosse integrado e adaptado à sociedade (QUEIROZ; RAMOS, 1976; NOVAES, 1976) para contribuir com o desenvolvimento social e econômico do país (CESAR, 1976; RBEP, 1976).

Nas primeiras décadas do século XXI, os assuntos em voga foram o processo de identificação, o atendimento, a inclusão escolar, as características individuais do superdotado e as políticas educacionais.

Nota-se continuidade da ênfase no processo de identificar e caracterizar a superdotação e uma mudança no discurso educacional pautado em ideais inclusivos, os quais, de acordo com Vieira (2003), baseavam-se na diversidade e no reconhecimento das singularidades individuais. No entanto, a visão inclusiva estava permeada de resquícios do discurso integracionista e de contribuição do sujeito à sociedade.

Batista e Mettrau (2001), ao abordarem a temática da inclusão social dos portadores de altas habilidades, formularam uma nova camada de significado ao termo superdotação ao indicarem se tratar de indivíduos excepcionalmente superiores, aos quais sempre couberam a realização de feitos inovadores, sendo assim, a inclusão se fazia necessária, pois eles enfrentavam dificuldades adaptativas em uma sociedade naturalmente resistente às diferenças qualitativamente superiores. Ainda segundo as autoras, a inteligência mais desenvolvida de alguém poderia, se convenientemente estimulada, contribuir para o enriquecimento de todos (BATISTA; METTRAU, 2001).

Constata-se que as políticas educacionais também foram foco de atenção. Não obstante, observa-se no contexto várias edições da Política

Nacional de Educação Especial (1994; 2007; 2008; 2020) e duas versões do Plano Nacional de Educação (PNE 2001; 2014).

Segundo dados do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), o desenvolvimento da plataforma de acompanhamento do plano contou com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, uma organização financeira internacional dos Estados Unidos, cujo propósito é financiar projetos viáveis de desenvolvimento econômico, social e institucional e promover integração comercial.

A estratégia institucional do BID (2019) estabelece três prioridades para a América Latina e o Caribe, sendo elas: inclusão social e igualdade, produtividade e inovação, integração econômica regional.

Para Libâneo (2012) as políticas de organismos internacionais, as quais se transformaram em cartilhas no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetam as políticas nacionais de financiamento, currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação. Ainda segundo Libâneo (2012) as políticas dos organismos internacionais que priorizam a redução da pobreza e o desenvolvimento comercial, impactam a política educacional brasileira que tem se pautado pelo princípio da satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem e da formação aligeirada do professor, por exemplo.

Vê-se assim, que, tratam-se de políticas que embora se definam pautadas em princípios inclusivos, baseiam-se em fundamentos neoliberais e exigências de organismos internacionais com vistas precipuamente ao desenvolvimento mercantil do que ao desenvolvimento humano.

1.2 Conceitos e termos relacionados: usos e definições

A cada época, vários termos ou conceitos relacionados são utilizados para explicar determinado conceito. “A história dos conceitos põe em evidência, portanto, a estratificação dos significados de um mesmo conceito em épocas diferentes” (KOSELLECK, 2006, p. 115).

No discurso educacional brasileiro, de acordo com dados da pesquisa realizada, variados termos foram utilizados para se referirem ao que nesta tese chamamos de superdotação, como: excepcional, dotação, bem-dotado, altas

habilidades, potencial superior, intelectualmente dotado, talento, alta capacidade e comportamento superdotado.

Para Koselleck (2006, p. 109):

O sentido de uma palavra pode ser determinado pelo seu uso. Um conceito, ao contrário, para poder ser um conceito, deve manter-se polissêmico. Embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela.

No quadro a seguir, estão elencados os termos utilizados nas publicações, e as palavras mais usadas para expressar a temática da superdotação nos títulos dos periódicos pesquisados no decorrer do período histórico de sua construção. Uma lista detalhada dos termos em cada periódico e período encontra-se disponível no apêndice E (p.166).

Quadro 05: Termos utilizados

TERMOS	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
Altas habilidades/superdotação	37
Superdotação	15
Altas habilidades	12
Bem-dotado	4
Alta capacidade	2
Excepcional	2
Altas habilidades – superdotação	1
Altas habilidades e superdotação	1
Potencial superior	1
Dotação e talento	1
Superdotação e talento	1
Talento	1
Intelectualmente dotado	1
Comportamento superdotado	1

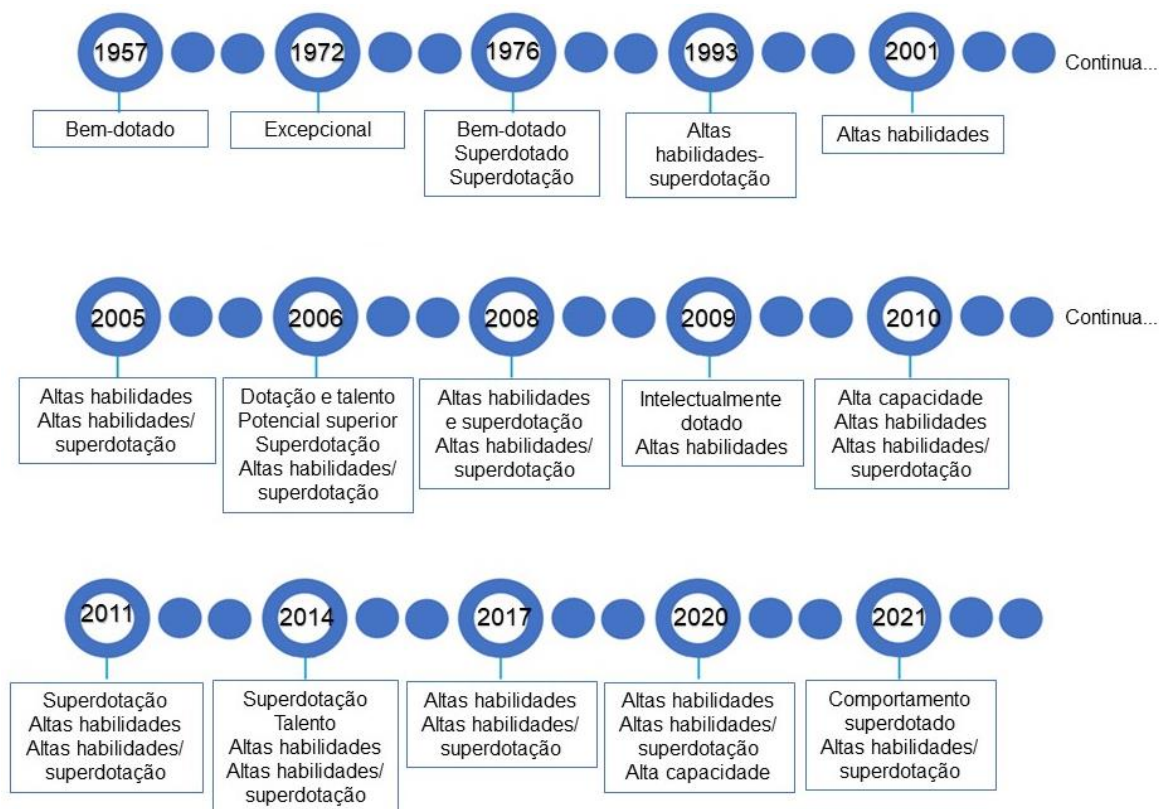
Quadro: Elaborado pela autora.

Fonte: RBEP, Cadernos de Pesquisa e Educação Especial.

Pode-se perceber que os termos mais utilizados para se referirem à temática em estudo são altas habilidades/superdotação, superdotação, e altas habilidades.

O fluxograma subsecutivo apresenta as variações terminológicas expressas nos títulos dos trabalhos analisados, no decorrer do tempo, para referir-se ao que, neste trabalho, chamamos de superdotação.

Quadro 06: Fluxograma das variações dos termos no decorrer do período



Fluxograma: Elaboração da autora.

Fonte: RBEP, Cadernos de Pesquisa e Revista Educação Especial.

Observando o fluxograma, fica perceptível a variação dos termos no decorrer do período da constituição histórica do conceito de superdotação, o qual se apresentou inicialmente como boa-dotação, seguido da ideia de um indivíduo excepcional e depois superdotado.

Dos anos 50 à década de 70, foram publicados 16 textos acerca da temática, dentre os quais: 2 difundiram o termo excepcional no título; 4 abordaram o termo bem-dotado; 10 se referiram especificamente à superdotação. Assim, verificou-se a difusão do termo altas habilidades junto ao de superdotação e uma mudança na terminologia adotada, não mais sendo

referenciada nos títulos dos periódicos analisados, os termos bem-dotado e excepcional.

Na década de 90, apenas 1 texto difundiu a temática das altas habilidades/superdotação.

A partir dos anos 2000, observa-se o uso de forma concomitante no discurso educacional dos termos altas habilidades, dotação, talento, potencial superior, intelectualmente dotado e alta capacidade.

Verifica-se uma ampla difusão do termo altas habilidades, aparecendo frequentemente sozinho ou associado ao de superdotação pelo uso da barra oblíqua (altas habilidades/superdotação).

Dos 20 textos que abordaram a superdotação no título, entre os anos 2000 e 2010, nos periódicos analisados: 1 se referia especificamente ao termo superdotação de maneira autônoma; 8 apresentaram o termo altas habilidades de forma independente ao de superdotação; 6 se referiam aos termos altas habilidades/superdotação associados pela barra oblíqua; 1 trazia o termo altas habilidades e superdotação separados por uma conjunção; 2 textos abordaram os termos dotação e talento; 1 abordou o termo potencial superior; e 1 tratou de alta capacidade.

Percebeu-se uma hegemonia na utilização e na difusão do termo altas habilidades, fato que permaneceu em evidência no período seguinte, de 2011 a 2021. Dentre os 43 que abordaram diretamente a temática da superdotação nos títulos, 29 difundiram os termos associados (altas habilidades/superdotação); 6 trouxeram apenas o termo altas habilidades; 5 se referiam à superdotação, 1 utilizou o termo talento; 1 alta capacidade; e 1 se referiu ao comportamento superdotado.

Vê-se, pelos dados acima, uma variação de termos e conceitos que ora aparecem, ora caem em desuso, mas que, em suma, são utilizados para se referir ou explicar aquilo que, neste trabalho, chamamos de superdotação.

A seguir, estão elencados os termos e seus usos, assim como definições levantadas no decorrer do período de constituição do conceito de superdotação em consonância com o contexto.

1.2.1 Dotação, superdotação, Excepcionalidade

Analisando o quadro 06 (p. 48), nota-se que o termo bem-dotado foi abordado pela primeira vez em 1957, de maneira específica em um título nos periódicos selecionados, em um texto de Rocha Filho (1957), na RBEP.

Examinando os dados do estudo realizado, percebe-se que o termo bem-dotado foi abordado de maneira direta em 4 textos, representando 5% das publicações do período de 1944 a 2021. No entanto, esse termo já estava presente no discurso educacional brasileiro desde as primeiras edições da RBEP, no ano de 1944, de forma indireta.

De acordo com a pesquisa realizada, já se observavam os termos especialmente dotados (ANTIPOFF H., 1944), supernormal (PLANCHARD, 1945), aptidões especiais (LUSTOSA, 1945), mais capazes (HOUSSAY, 1945), inteligências acima da média (WILSON, 1954), excepcionalmente bem-dotados (ABREU, 1955), dentre outras terminologias correlatas.

No ano de 1939, Helena Antipoff propôs a inclusão do termo excepcional nos Estatutos da Sociedade Pestalozzi, da qual era presidente. Para ela, eram considerados excepcionais aqueles classificados como acima ou abaixo da norma do grupo (ANTIPOFF O., 1976). Helena Antipoff (1976), psicóloga e educadora russa radicada no Brasil, defendia que os bem-dotados eram a força positiva do progresso, aqueles que traziam, em sua constituição, a semente fecunda do poder criador e renovador.

Na década de 50, o termo bem-dotado foi utilizado para fazer alusão às crianças supranormais, com idade mental acima da real, de inteligência superior, colocadas acima da mediania, futuros grandes artistas, sábios, pensadores, guias da humanidade.

Tais indivíduos, segundo Rocha Filho (1957), eram homens de gênio, sabedores de coisas, diferente aos demais, capazes de fazer tantas coisas difíceis, de inventar ou descobrir tantas maravilhas. Uma questão que sobressalta no discurso educacional do século XX é a utilização de termos masculinizados, evidenciando a sociedade em que a figura do homem é exaltada em detrimento da mulher.

Na década de 70, Torrance; Bruch e Goolsby (1976) acrescentaram que bem-dotadas são as crianças talentosas, as quais visionam o futuro por instinto e que, dotadas de criatividade, tendem a se preocupar com o futuro.

Atrelado ao conceito de inteligência, o termo bem-dotado foi utilizado por Otilia Antipoff para definir o indivíduo com quociente intelectual (Q.I.) igual ou superior a 140 nas escalas de inteligência; o excepcional classificado acima da norma do grupo; e aquele que alcançou posição de destaque nas Ciências, nas Artes, na Política e nos demais ramos da atividade humana (ANTIPOFF O., 1976).

Na década de 70, observa-se também o uso do termo excepcional (FOGUEL, 1972; VIEIRA, 1976), já presente no discurso educacional brasileiro há décadas, incluindo tanto a categoria das deficiências quanto a superdotação.

No final da década de 70, ganharam força os termos superdotação e superdotado (CESAR, 1976; NOVAES, 1976; SISK, 1976; JACKSON, 1976; QUEIROZ; RAMOS, 1976; BIERBERGER, 1976; VIEIRA, 1976), embora ainda tenha permanecido o uso do termo bem-dotado (ANTIPOFF H., 1976; ANTIPOFF O., 1976; TORRANCE; BRUCH; GOOLSBY, 1976).

Dierberger e Rosenberg (1976) definiram, a partir das ideias de Sato (1974), que a superdotação envolveria um conjunto de fatores de aptidão, interesse, situações e personalidade. Que superdotados, também considerados excepcionais superiores e superiormente dotados, são os indivíduos que se sobressaem constantemente ou apresentam o potencial de se destacar em qualquer empreendimento humano – acadêmico, criativo, cinestésico (habilidades de realização) ou psicossocial (habilidades de relacionamento e liderança). De acordo com Sato (1974) era necessário desenvolver pesquisas acerca das variáveis ambientais e sociológicas em relação à criança superdotada, culturalmente diferente, excepcional.

Constata-se que foram se agregando camadas de significado ao conceito no decorrer do tempo, tais como: fatores relacionados a talento, criatividade, aptidão, interesse, personalidade, habilidade, potencial, curiosidade.

Para Novaes (1976), superdotados possuem expressivo potencial humano e apresentam características variadas, tais como criatividade, pronta

resposta, flexibilidade de pensamento, fluência ideativa, independência de julgamento, profundidade de compreensão, rapidez perceptiva, capacidades de liderança, de tolerância à ambiguidade situacional, de assumir situações complexas e de cooperação multidirigida.

Queiroz e Ramos (1976) utilizaram o termo superdotado para se referirem à “indivíduos com alto potencial intelectual [...]” (p. 367), que poderiam satisfazer as exigências do complexo desenvolvimento das ciências e da tecnologia. Referiram-se também a “[...] alunos que se diferenciam da generalidade” (p. 368) e a “[...] pessoas com habilidades superiores” (p. 368).

Queiroz e Ramos (1976) explicitaram a influência de três pensadores em suas ideias a respeito dos superdotados, sendo eles:

(...) TORRANCE, com contribuições ao estudo do talento criativo, GUILFORD, com suas ideias sobre as formas de pensamento divergente e convergente, KOESTLER, com seus conceitos sobre pensamento criador em um plano de experiências” (QUEIROZ; RAMOS, 1976, p. 368).

Para Queiroz e Ramos (1976), são características psicológicas dos superdotados: nível elevado de inteligência determinado pelo critério de Q.I., abrangendo talentos especiais e pensamento criativo e produtivo; elevados níveis de raciocínio, memória, percepção e observação; fluência ideativa; rapidez de *insight*; objetividade; precisão; senso crítico; flexibilidade adaptativa; capacidade de generalização; riqueza e variedade de interesses; curiosidade de conhecer; boa capacidade de adaptação social; equilíbrio emocional e empatia.

Cesar (1976, p. 393) utilizou o termo superdotados para “[...] indivíduos dotados de inestimável capacidade intelectual-criativa” e Jackson (1976) explicitou que, de acordo com um projeto do *National/State Leadership Training Institute for the Gifted and Talented*, voltado ao treinamento para um grupo de brasileiros nos Estados Unidos, os superdotados eram definidos como:

Aproveitamento revelado e/ou capacidade potencial nas seguintes áreas, consideradas isoladamente ou em combinação: 1. Habilidade intelectual geral. 2. Aptidão acadêmica específica. 3. Pensamento criativo ou produtivo. 4. habilidade em liderança. 5. Artes visuais e práticas. 6. habilidade psicomotora (JACKSON, 1976, p. 414).

Analisando os dados do fluxograma 1, constata-se que, de 1976 até 1993, nenhum texto apresentou a temática da superdotação ou termos correlatos nos títulos nos periódicos analisados.

Considerando que, no ano de 1976, uma edição completa da RBEP foi foco da temática da superdotação, questiona-se: por que a ausência de publicações referente ao tema por um período de 19 anos? O que estava no centro das atenções? Quais preocupações do período explicariam o fato de não haver nenhum termo relacionado à temática da superdotação como objeto de estudo no discurso educacional brasileiro?

Conforme já explicitado, o país enfrentou, até meados dos anos 80, a ditadura militar, a inserção do Brasil na Nova Ordem Mundial, cuja educação nacional se viu imersa na pedagogia do capital humano, pautada em uma concepção produtivista de educação (SAVIANI, 2008). Nesse sentido, o país tinha outras preocupações em foco, em especial as deficiências auditiva e visual e a profissionalização de seus portadores.

A partir dos anos 2000 o termo reaparece nos periódicos e os autores que abordaram este tema neste período, identificados nesta pesquisa, foram os que estão descritos a seguir.

Mosquera e Stobäus (2006), difundiram o termo superdotação considerando-o como um perfil complexo, definido em torno de três eixos: inteligência, personalidade e criatividade, e a motivação, quer extrínseca, quer intrínseca, impulsionadora dos aspectos de desenvolvimento mais relevantes.

Nakano e Siqueira (2012, p. 249), também difundiram o termo no discurso educacional elucidando que:

(...) superdotação está relacionada à existência de habilidade acima da média em vários e diferentes domínios, visto que o fenômeno envolve o estudo de processos como inteligência, motivação, criatividade e liderança.

Freeman (2014) considerou a superdotação como uma habilidade intelectual extraordinariamente elevada, cujo superdotado, para sua autorrealização, necessita de suporte de uma educação que atenda a seus potenciais, dando-lhe condições materiais objetivas para florescer e de pessoas que acreditem neles.

O termo dotação foi também difundido relacionado com o intelecto humano. Guenther (2009) se refere a alunos intelectualmente dotados como aqueles com capacidade e produção mental superiores à média dos pares etários.

Dados do balanço realizado mostram que o termo superdotação se fez presente, de forma geral, em 70% dos títulos analisados, independente ou associado a altas habilidades, talento e comportamento. De maneira independente, o termo foi abordado em 19% dos títulos analisados; já o termo excepcional foi abordado em 2,5% dos trabalhos designados para a pesquisa.

1.2.2 Variações dos termos altas habilidades e superdotação

A partir da década de 90, de acordo com o balanço feito, o conceito de superdotação foi associado ao de altas habilidades, ora separados por um traço ou por uma barra oblíqua, ora pelas conjunções “e” e “ou”.

A autora Delou (1993) foi a primeira a difundir diretamente no título o termo altas habilidades-superdotação no discurso educacional brasileiro nos periódicos analisados, ao publicar um texto discorrendo sobre a Política Nacional de Educação Especial a esse alunado.

Delou (1993) utilizou os termos altas habilidades-superdotação associados e separados por um traço (-) ao falar da Política Nacional de Educação Especial aplicada à alunos com altas habilidades-superdotação¹³. Para ela, eram alunos mais capazes, os quais demonstravam alta capacidade de desempenho escolar.

Pérez e Stobaus (2005) lançaram mão do termo habilidades/superdotação com o uso da barra oblíqua, referindo-se a alunos mais avançados, com potencial superior.

Para Oliveira e Anache (2006), o termo altas habilidades/superdotação indica os indivíduos com facilidade relativamente maior comparada ao seu grupo.

¹³ A autora não citou a referência. Imagina-se que Delou esteja se referindo à Política Nacional de Educação Especial publicada no ano seguinte, em 1994, visto que, o documento, foi elaborado e coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), no decorrer de 1993. Na data da publicação deste texto de Delou, a Política Nacional de Educação Especial estava em elaboração.

Germani; Costa e Vieira (2006), de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), consideraram que alunos com altas habilidades/superdotação são os que apresentam grande facilidade na aprendizagem e rapidez no domínio de conceitos, procedimentos e atitudes.

Nas definições de Germani; Costa e Vieira (2006), e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), ficam perceptíveis pressupostos das ideologias neoliberais na educação brasileira, os quais primam pela rapidez, pelo domínio de procedimentos e atitudes.

Fleith (2006) utilizou o termo altas habilidades/superdotação referindo-se a um potencial superior, enquanto Negrini e Freitas (2008), baseando-se nas concepções de Gardner (1995;2001), consideraram que pessoas com altas habilidades/superdotação salientam-se em relação a seu grupo social, evidenciando capacidade superior.

Também para Rangni e Costa (2011. p. 468), altas habilidades/superdotação se referem a “[...] população com as características de capacidade superior”.

No mesmo sentido, Mosquera; Stobäus e Freitas (2013, p. 402) utilizaram o termo altas habilidades/superdotação para se referirem a “[...] pessoas com potencial intelectual muito elevado e com uma alta capacidade de ideias novas e originais”.

Percebe-se assim, no movimento da constituição do conceito de superdotação, a permanência dos termos potencial e capacidade, amplamente utilizados na década de 70 (SISK, 1976; DIERBERGER; ROSENBER, 1976; JACKSON, 1976; CESAR, 1976; QUEIROZ; RAMOS, 1976; NOVAES, 1976).

Vieira e Simon (2012), Mosquera; Stobäus e Freitas (2013), Virgolim (2014), Valentim e Vestena (2019;2021), Chacon; Pedro, Koga e Soares (2017), Santos e Maturana (2019), Faveri e Heinzle (2019), Braz e Rangni (2021), partindo das concepções de Renzulli (1978; 1986; 1994; 1998; 2004; 2014a; 2018), usaram os termos altas habilidades/superdotação para os que apresentam potencial elevado em uma ou mais áreas da capacidade humana, resultante do conjunto de três traços: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa, e criatividade.

Iorio; Chaves e Anache (2016) aplicaram os termos altas habilidades/superdotação embasados na PNEE de 2007, a qual considera:

Como portadores de altas habilidades/superdotação os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 2007, p. 25).

Machado e Stoltz (2017), assim como Ourofino e Guimarães (2007), entendem que as altas habilidades/superdotação são um fenômeno multidimensional que agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo e abrange tanto os aspectos cognitivos quanto as características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade.

Pederro *et al.* (2017), e Rech e Freitas (2021) empregaram os termos altas habilidades/superdotação dentro das definições da PNEEPEI, cujos

alunos com AH/SD demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a, p. 15).

Valentim e Vestena (2019), baseados em Fortes-Lustosa (2007), apontam que alunos com altas habilidades/superdotação apresentam aguçado senso moral demonstrado pela compaixão, sensibilidade ao sofrimento alheio e sentido aguçado de proteção.

De acordo com Fortes-Lustosa (2007), o desenvolvimento moral de alunos com altas habilidades é importante para a constituição de suas personalidades. A autora ressalta que indivíduos com altas habilidades constituem um grupo não-homogêneo que, pela preocupação demonstrada com os problemas mundiais, podem se afigurar como importantes benfeitores para a humanidade.

Fraga e Gomes (2019) citam Zaia; Nakano e Peixoto (2018) para explicar altas habilidades/superdotação como um fenômeno multidimensional, incluindo atributos que vão além do âmbito intelectual, em que certas visões restritas ao campo educacional foram substituídas por outras, em aspectos

multidimensionais que envolvem Biologia, Psicologia, emoções e o social/histórico/cultural.

Fraga e Gomes (2019), partindo das considerações de Fraga e Freitas (2016), reiteram que a concepção do sujeito com AH/SD não deve se restringir à questão da inteligência/habilidades, mas estender-se aos aspectos que envolvem sua capacidade criativa e de motivação.

Campos; Zaia; Oliveira e Nakano (2019), citaram Gagné (2018), Gardner (1998), Renzulli (2018) e Sternberg (2005), para explicarem as altas habilidades/superdotação, citam diferentes modelos teóricos, os quais, a partir de uma visão multidimensional, têm tentado compreender os indivíduos com elevado potencial considerando sua integridade social, emocional e cognitiva.

Campos; Zaia; Oliveira e Nakano (2019), assinalaram também que, de acordo com Subotnik; Olszewski-Kubilius e Worrell (2018), as habilidades gerais e específicas (voltadas ao âmbito cognitivo) e as diferentes características emocionais ou sociais, bem como a forma como o ambiente poderá cultivar ou não o potencial apresentado, têm sido aspectos importantes a serem considerados.

Reiteraram que as concepções atuais consideram as características do tipo cognitivo (que podem envolver resolução de problemas, habilidades acadêmicas e de memória) e as de tipo não cognitivo (que incluem os aspectos emocionais, afetivos e sociais), não sendo um tipo excludente do outro (JONES; GREENBERG; CROWLEY, 2016 *apud* CAMPOS; ZAIA; OLIVEIRA; NAKANO, 2019).

Ferreira e Capellini (2019), citaram Piske; Stoltz e Camargo (2016) e Stamz e Gencel (2018), para asseverarem que crianças com características de altas habilidades/superdotação extrapolam o ensino que lhes é ofertado, têm imaginação frutífera e aguçada aprendem mais rapidamente que seus pares, são mais capazes em termos de criatividade, arte e liderança, demonstram capacidade acadêmica especial, entendem ideias abstratas e exibem altos níveis de desempenho.

Martins (2020) considerou, a partir de Prieto Sánchez e Ferrando (2016), que altas habilidades/superdotação constituem um fenômeno resultante

da combinação de fatores de ordem biológica, pedagógica, psicológica e psicossocial.

Mattei (2008) utilizou os termos altas habilidades e superdotação para discutir as relações de saber e poder que permeiam o ensino.

Analisando o contexto educacional da primeira década do século XXI, verifica-se que estava sendo elaborada, no Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007), na qual estava registrado que a PNEE acompanhava os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando à constituição de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Na introdução do documento, ficou registrado que o grupo reconhecia que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciavam a necessidade de se confrontar as práticas discriminatórias e de se criar alternativas para superá-las.

A educação inclusiva, nesse sentido, assumia espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passaria a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas (BRASIL, 2007).

Considerando as variações apresentadas, de acordo com os resultados do balanço realizado, o termo superdotação junto ao de altas habilidades foi registrado em 39 títulos dos periódicos analisados, representando um percentual de 49% do total.

1.2.3 Altas habilidades

Segundo o levantamento realizado, o termo altas habilidades, de forma dissociada ao de superdotação, foi difundido pelo discurso educacional brasileiro a partir dos anos 2000, referindo-se a indivíduos excepcionalmente

superiores, brilhantes, com desempenho acima da média, com potencial superior.

O termo altas habilidades foi referenciado por Batista e Mettrau (2001), as quais consideraram que se tratavam de indivíduos excepcionalmente superiores em produções, aos quais sempre coube a realização de pequenos e grandes feitos inovadores; com alto grau de envolvimento e grande motivação direcionada para ideias, fatos ou produtos; que se diferenciavam dos demais por possuírem capacidade intelectual superior, criatividade mais desenvolvida e uma constante automotivação para executar projetos desafiadores.

Nicoloso e Freitas (2002) referiram-se aos portadores de altas habilidades como crianças brilhantes.

É oportuno analisar o uso do termo portadores de altas habilidades pelas autoras, o qual fazia parte do discurso educacional brasileiro na metade do século XX.

Wilson (1954) utilizou o termo portadores de inteligência acima da média para explicar como era a avaliação, a promoção e a seriação nas escolas inglesas.

Vieira (2003), por sua vez, apresentou o termo altas habilidades para referir-se a alunos que apresentavam desempenho acima da média, pensamento divergente, maior criatividade, interesses diferenciados (concepções de Carvalho, 1997) e como aquelas pessoas mais rápidas que as demais, autônomas, criativas, motivadas, com pensamento autorregulador, estratégias próprias em tarefas de seu interesse e conhecimento interconectado (concepções de Winner, 1998).

Pérez (2003), baseando-se nas concepções de Renzulli (1986), considera altas habilidades como uma característica não exclusivamente genética, tampouco dependente de fatores ambientais.

Ambos os aspectos são importantes, pois somente a predisposição genética sem oportunidade de desenvolvimento não garante o comportamento superdotado, assim como a estimulação e os fatores ambientais favoráveis ao desenvolvimento das inteligências também não resultam na manifestação de altas habilidades sem que haja uma capacidade acima da média e um elevado índice de criatividade.

Nota-se, no início do século XXI, no discurso educacional brasileiro, uma mudança no significado do conceito de superdotação que, na década de 50 e 70, era pautado nos aspectos biológicos do sujeito, como capacidade natural.

Pérez (2003), tomando por base as concepções de Renzulli (1986), dá ênfase na interação de fatores genéticos e ambientais. Explica Virgolim (2014) que os fatores ambientais a que Renzulli se refere englobam o nível socioeconômico, a personalidade, o nível educacional dos pais, a estimulação dos interesses infantis, os fatores de sorte, assim também as experiências educacionais bem planejadas.

Souza e Freitas (2004) se valeram do termo altas habilidades defendendo não se tratar de algo que o sujeito tem ou não, mas, sim, de um aspecto relativo ou situacional, pois depende de o indivíduo (que tem um potencial maior) apresentar interesse e ter oportunidades de desenvolver comportamentos de superdotação.

Constata-se um discurso educacional pautado no desenvolvimento de habilidades mediante interação de aspectos pessoais e ambientais.

Em contrapartida, Chacon e Paulino (2011) elucidaram que altas habilidades designavam pessoas com capacidades, potenciais ou desempenho bem acima da média em atividades humanas e que, portanto, trata-se de um mecanismo resultante da manifestação da memória, que, em última análise, resulta da atuação dos neurotransmissores.

Verifica-se uma nova camada de significado acerca da temática da superdotação no discurso educacional brasileiro concomitante à concepção de habilidades desenvolvidas na interação indivíduo e meio, enfatizando a influência dos fatores biológicos e cognitivos.

Foi constatado que Chacon e Paulino (2011) se embasaram em estudos oriundos das neurociências cognitivas para refletirem sobre as altas habilidades, o que revela movimentos do conceito e suas relações com as áreas de conhecimento em evidência em cada período histórico. Enquanto a concepção de superdotação dos anos 50 se pautava na medicina e na psicologia, a partir dos anos 60, predominaram os estudos da biologia e da psicologia.

Rangni e Costa (2017) propagaram o termo altas habilidades baseando-se na definição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008a), cuja compreensão remete à definição apresentada pelo relator da UNESCO, Jackson (1976), para o qual alunos superdotados seriam aqueles que demonstrassem aproveitamento revelado ou capacidade potencial em áreas isoladas ou combinadas, além de apresentarem habilidades intelectuais e criatividade.

De acordo com a PNEEPEI, alunos com altas habilidades são:

Aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a, p. 9).

Nota-se, assim, que o conceito de superdotação, no movimento de sua constituição, apresenta um quadro de continuidades e descontinuidades numa relação entre concepções, terminologias e o contexto de cada período histórico.

Em síntese, o termo altas habilidades apareceu de forma geral em 51 títulos dentre os 80 analisados no balanço de 1944 a 2021, o que representa 64% do universo examinado, dado que demonstra que esse termo, no contexto da superdotação, vem ganhando vez e voz no discurso educacional brasileiro, uma vez que o termo superdotação representou 70% do foco das publicações do mesmo período.

1.2.4 Talento

O termo talento foi difundido, de modo específico, após os anos 2000, sendo abordado em 4 títulos dos 80 textos analisados, no período entre 1944 e 2021, nos periódicos selecionados para a pesquisa, o que representa 5% das publicações. Também foi abordado de maneira independente em 1 título, associado ao termo dotação em 2 títulos, e relacionado à superdotação em outro.

Guenther (2006) lançou mão dos termos dotação e talento para se referir à criança excepcionalmente dotada, com potencial superior ao da média.

É uma criança igual às outras, com atributos próprios de sua faixa etária e estágio de desenvolvimento, dotada e talentosa sujeita às influências dos diversos fatores ativos no seu ambiente físico e sociocultural, como todas as crianças (GUENHTER, 2006).

Evidencia-se em Guenther (2006) que os termos dotação e talento são utilizados como sinônimos, ou seja, a autora não faz diferenciação entre eles. Para esta autora “[...] a maior parte do conhecimento acumulado em educação para dotados e talentosos refere-se à dotação intelectual, onde se enraíza o talento acadêmico” (GUENTHER, 2009, p. 288).

Becker (2014) se valeu do termo talento para se referir aos “[...] jovens com maior potencial” (p. 696), asseverando que a ponta do *iceberg* é “[...] o verdadeiro potencial das pessoas” (BECKER, 2014, p. 697).

Conquanto o termo talento tenha sido abordado de maneira direta nos títulos selecionados, ele já estava em uso no discurso educacional desde a década de 40.

Ao discorrer sobre as técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos, Azevedo (1945, p. 333) constatou que:

Só alguns discípulos, mais bem dotados, de talento mais robusto e de curiosidade mais viva - vocações autênticas de iniciadores e de pioneiros, conseguiam preservar-se da rotina, pondo de lado as apostilas e enveredando por caminhos novos.

Clemente Mariani, Ministro da Educação e Saúde no ano de 1949, expôs na Seção ideias e debates da RBEP, que, naquele período, reabria-se

“[...] no país a oportunidade de organizar o seu sistema educacional, de modo a facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir o que os anglo-saxões chamam a "escada educacional", até o último degrau, com a única limitação dos seus talentos e dotes pessoais” (CLEMENTE MARIANI, 1949, p.8).

Percebe-se, assim, que o termo talento, desde a década de 1940, é utilizado no discurso educacional brasileiro relacionado aos de dotação e superdotação.

1.2.5 Potencial superior, alta capacidade

Pelo balanço realizado, constatou-se que o termo potencial superior foi abordado de maneira direta em apenas 1 título, no ano de 2006.

Alencar e Fleith (2006) usaram o termo para se referirem àqueles que se destacam por um desempenho acadêmico ou potencial intelectual superiores. Porém, o termo potencial superior, relacionado à temática da superdotação, já fazia parte do discurso educacional de forma indireta desde a década de 50.

Na RBEP n. 61, em 1956, Ofélia Cardoso relata o caso de uma adolescente bem-dotada que fracassava em provas escritas por inibição e de um aluno com elevado potencial de estilo original e notável para a idade. No entanto, esclarece Ofélia Cardoso (1956, p. 66), “[...] indivíduos deste tipo constituem exceção” (p. 66).

Também Queiroz e Ramos (1976) já utilizavam o termo alto potencial para caracterizar os superdotados.

O termo alta capacidade foi utilizado por Simonetti; Almeida e Guenther (2010) referindo-se a alunos com habilidades cognitivas e desempenhos superiores relacionados com alta capacidade intelectual, dotação e talento. Partindo das ideias de Angoff (1988), Simonetti; Almeida e Guenther (2010), defendem que a capacidade humana é passível de desenvolvimento em qualquer domínio, embora tenha sua origem no plano genético, o qual ocorre principalmente pela maturação neurofisiológica e pela aprendizagem associada à educação formal e informal.

Gomez-Arizaga *et al.* (2020) citaram o termo alta capacidade para caracterizar estudantes que se distinguem por possuírem características de aprendizagem diferentes de seus pares da mesma idade, experiência e oportunidade; expressam-se em habilidades como maior velocidade, complexidade, profundidade e velocidade; têm a capacidade de apresentar desempenho superior em um ou mais domínios, em comparação com seus pares com características semelhantes.

Embora o termo alta capacidade tenha sido abordado de maneira direta em 2 títulos dos textos selecionados, nos anos de 2010 e 2020,

respectivamente, já estava em uso no discurso educacional brasileiro desde a década de 40.

Almeida Júnior (1944), ao escrever em favor da escola comum, defendeu que ela primava, entre outros pontos, pelo oferecimento de oportunidades iguais a todos,

[...] para manifestarem as respectivas capacidades, pois a escola comum constitui o período de sondagem biopsíquica que permite observar o indivíduo e encaminhá-lo, depois, para onde o mandem as suas tendências e aptidões (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 35).

Segundo Jacyr Maia (1944), havia um sistema de realização de provas mentais na seleção de servidores públicos procurando revelar a capacidade geral de inteligência com vistas a medir as diferenças individuais.

Percebe-se então que os termos potencial superior e alta capacidade estavam presentes no discurso educacional brasileiro desde a década de 40 e remanescem até a contemporaneidade.

1.2.6 Comportamento superdotado

Consoante levantado na pesquisa, o termo comportamento superdotado foi exposto diretamente no título de 1 texto no ano de 2021.

Ogeda e Pedro (2021) usaram o termo no discurso educacional brasileiro, baseados nos pressupostos teóricos de Renzulli (1986; 2014a; 2014b; 2018), cuja teoria dos Três Anéis da superdotação considera que ela se manifesta por meio de três traços básicos da capacidade humana: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa, e altos níveis de criatividade.

Todavia, a despeito do fato de o texto de Ogeda e Pedro abordar o termo comportamento superdotado, em 2021, ele já estava presente no discurso educacional em décadas anteriores, embora ainda não abordado de forma direta em algum título nos periódicos analisados.

O termo foi perfilhado pelo psicólogo educacional americano, Joseph Renzulli porque, segundo ele, é preferível se referir a um comportamento de superdotação que o indivíduo apresenta em determinado momento e em certas situações do que falar de um indivíduo superdotado (RENZULLI, 2014a; 2014b).

Criador da Teoria dos Três Anéis da Superdotação, do Modelo Triádico de Enriquecimento e do Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola, Renzulli é amplamente citado nos textos publicados nas primeiras décadas do século XXI. No período entre 2010 e 2021, por exemplo, dos 43 textos que abordaram a superdotação no título ou palavras relacionadas nos periódicos analisados, 20 se embasavam nas concepções de Renzulli.

Percebe-se, assim, a permanência da hegemonia das concepções norte-americanas influenciando o pensamento educacional e consequentemente orientando políticas públicas e programas da área.

Pelo balanço realizado, verificou-se que, a cada época, o conceito se traduz pelo entendimento das teorias, explicações e experiências a que se tem acesso.

Observa-se que o conceito de superdotação, ao longo do movimento histórico de sua constituição no discurso educacional brasileiro, foi absorvendo explicações, terminologias e, em consequência, novas ideias foram sendo produzidas e difundidas.

Trata-se de diferentes abordagens e camadas de significados que serão apresentadas nos próximos capítulos.

2. MOMENTO INICIAL DA CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE SUPERDOTAÇÃO: CONCEPÇÃO NATURALISTA

A história conceitual de Koselleck atenta para a historicidade dos conceitos e do pensamento sociopolítico, vinculando-os à realidade social com vistas ao entendimento de significados, a serviço da compreensão histórica (BENTIVOGLIO, 2010).

Nesse sentido, a pesquisa realizada buscou analisar o conceito de superdotação difundido no discurso educacional brasileiro, a fim de compreender o percurso de sua constituição e os significados construídos.

Contatou-se que o conceito, em sua constituição histórica, inicialmente esteve relacionado à concepção naturalista de mundo, gestada no discurso educacional brasileiro antes de 1930, período em que a educação ainda não era responsabilidade dos poderes públicos.

Antes de 1930, houve tentativas de organizar o sistema educacional (LOMBARDI, 2008), em razão da intensa expansão das vagas escolares ocorrida a partir desse período, diante do sensível crescimento da demanda social por educação, advinda do crescimento demográfico e da intensificação do processo de urbanização (ROMANELLI, 1986), expansão que trazia consigo debates e lutas pela reforma da educação, até então desarticulada dos desenvolvimentos nacional e individual.

A partir da Revolução de 30, o Estado Nacional passou a intervir mais efetivamente na sociedade, detonando um processo de centralização que iria reduzir progressivamente a autonomia dos estados. Houve uma alteração nas suas funções e na sua estrutura, a qual se tornou mais adequada às exigências do processo de industrialização (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983, p. 18).

A preocupação educativa dos anos 30 centrava-se em um ensino especial vocacionado a corrigir, tanto quanto possível, determinadas anormalidades do físico, da inteligência e do proceder, tanto que em 1938 o ensino foi deliberado pela Resolução n. 76, durante a Assembleia Geral do Conselho Nacional de Estatística do Brasil (JARDIM, 1944).

No contexto político, transcorria o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), íterim no qual a educação teve grande impulso com a criação do

Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930) e do Conselho Nacional de Educação (1931).

Lourenço Filho, na 1ª edição da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP - RBEP, relata que a mudança de regime ocorrida em 1930 e a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública no início do Governo Provisório de Getúlio Vargas assinalavam a afirmação de uma nova consciência do problema educacional no país (LOURENÇO FILHO, 1944).

No setor educacional, destacou-se, nos anos 30, o predomínio das pedagogias tradicional e nova, esta última difundida pelo “movimento renovador da escola” que teve como principais precursores: Lourenço Filho, que lançava as bases psicológicas do movimento; Fernando de Azevedo que defendia as bases sociológicas e as reformas do ensino; e Anísio Teixeira defendendo as bases filosóficas e políticas de renovação escolar (SAVIANI, 2007).

Em 1932, o movimento pela Escola Nova ganhou força, culminando na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional.

Segundo Romanelli (1986, p.145):

O “Manifesto”, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de “renovação educacional”, inicia-se estabelecendo a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento, colocando aquela, porém, numa situação de primazia no que respeita aos problemas nacionais.

A Pedagogia Nova expressava preocupação com a formação do caráter e da personalidade do indivíduo, abrangendo conhecimentos das áreas da biologia e da psicologia.

Um dos principais nomes relacionados ao escolanovismo e que exerceu grande influência no movimento escolanovista brasileiro foi John Dewey (1859-1952), educador que, de acordo com Cunha (2011), considerava a educação uma necessidade social.

No contexto político, intensificaram-se lutas ideológicas entre reformadores da educação e conservadores: aqueles defendendo uma nova escola, gratuita, laica e comum a todos os gêneros e classes; e os conservadores, por sua vez, vislumbrando na interferência do Estado um

perigo de monopólio e, na laicidade e na coeducação – educação comum – uma afronta aos princípios da educação católica (ROMANELLI, 1986).

Em favor da escola em comum, relata Almeida Júnior (1944, p. 33):

Seja, pois, a nossa escola primária, tanto urbana como rural, democraticamente, humanamente, uma escola de ensino "comum". Destinada indistintamente a todas as crianças de oito a catorze anos - filhos do comerciante ou do fazendeiro, filhos do colono ou do operário - dê-lhes o mínimo (enquanto não puder dar o máximo) de educação "comum" indispensável à vida social.

Percebe-se, assim, que para os escolanovistas era central a importância da educação como fator indispensável para o desenvolvimento da sociedade, sendo imprescindível, porém, renová-la, adequando-a aos ideais de transformação.

Ferreira, na 1ª edição da RBEP, ao relatar o problema da educação nacional da época, afirmou:

Daí se conclui que a escola é, tradicionalista por natureza, e conservadora por necessidade. As forças progressivas tendem a impeli-la para a frente, a fim de colocá-la dentro do tempo e do ritmo sociais; todavia, as forças da tradição a seguram, a detêm e a conservam (FERREIRA, 1944, p.148).

Identifica-se, nos contextos social e político brasileiro, um embate entre os ideais de mudança social, de transformação, e as forças conservadoras de manutenção das estruturas existentes, ocorrida nos anos iniciais do século XX.

No âmbito da promulgação dos documentos legais para normatização da educação brasileira os debates em torno das diretrizes educacionais eram grandes. Os defensores da renovação educacional opunham-se aos representantes de uma visão conservadora. Nesse sentido:

A definição dos preceitos constitucionais de 1934 - nos aspectos relativos à obrigatoriedade do Estado em promover a educação e sua orientação, bem como na explicitação dos princípios de gratuidade e universalização do ensino - constituiu-se numa vitória do movimento renovador. A inclusão do ensino religioso facultativo, no entanto, significou um ganho dos representantes das forças conservadoras (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983, p. 64).

Na contramão, a Constituição de 1937 representou um retrocesso em relação à anterior, por conferir ao Estado um papel supletivo no processo educacional (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983, p. 65).

Entre 1937 e 1945, instaurou-se o Estado Novo – governo caracterizado por centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo, conhecido como a Ditadura de Getúlio Vargas, de caráter marcadamente autoritário do Estado que enfeixou poderes e funções que lhe permitiram intervir de forma mais autônoma sobre o processo de desenvolvimento (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983).

Com o início da industrialização, a luta pela educação era cada vez mais percebida como importante fator para o desenvolvimento do país. Por essa razão, foram promovidas várias reformas educacionais relacionadas ao ensino primário, secundário, normal, técnico, industrial, comercial e agrícola.

Em suma, foi nesse contexto de expansão do ensino, dos processos de industrialização e urbanização, do movimento renovador, que o conceito de superdotação foi abordado de forma direta no discurso educacional brasileiro a partir de uma concepção de dotação natural, conforme apresentado nos tópicos a seguir.

2.1. Dotação Natural, Inata

Apreende-se a concepção naturalista no processo inicial da constituição do conceito de superdotação, pautada na origem inata, relacionada primeiramente a uma ordem divina, ao dom, e, depois, de base biológica, hereditária, mas passível de ser aprimorada por estímulos externos.

A concepção de dotação natural na educação é evidenciada em 1933 com a publicação do livro *O Problema da Educação dos Bem Dotados*, de Estevão Pinto. De acordo com Medeiros (1978), esse autor propugnava ser imperiosa a realização de pesquisas para identificar e desenvolver os bem-dotados, o que permite constatar que a dotação já estava no indivíduo de forma natural, requerendo apenas sua identificação para ser desenvolvida.

Nos campos legal e institucional, prevalecia a ideia de boa dotação relacionada ao dote, natural.

Em 1949, o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, assim se posicionou:

O que marca a atual Constituição em seus dispositivos sobre o ensino é a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior. A Constituição de 1934 acenava com algo semelhante, esperança cedo frustrada. Reabre-se agora no país a oportunidade de organizar o seu sistema educacional, de modo a facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir o que os anglo-saxões chamam a "escada educacional", até o último degrau, com a única limitação dos seus talentos e dotes pessoais" (CLEMENTE MARIANI, 1949, p.8).

Tomando por base o posicionamento supracitado do ministro Clemente Mariani observa-se a difusão da dicotomia pobres ou ricos, cidadãos urbanos ou rurais. Nota-se também, que o ministro se contradiz quando defende uma educação para todos, desde o ensino infantil até o superior, pois, essa possibilidade estaria atrelada às limitações de talentos e dotes de cada indivíduo.

O projeto de Lei que fixaria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional previa, em seu art. 23, a aceleração para os alunos bem-dotados, assim também a concessão de bolsas de estudos a pessoas com aptidões superiores (RBEP, 1949).

No relatório geral da comissão sobre os fins da Educação (capítulo II do projeto da LDB), o relator Almeida Júnior tutelou a proposta de se "[...] prestigiar a inteligência e a cultura, favorecendo os que se mostram melhor dotados" (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p. 61).

Até os anos 50, havia uma visão atrelada ao dom, como atributo de ordem divina.

Marques (1950), por exemplo, acreditava que esses indivíduos eram "[...] dotados dos atributos que o Criador outorgou à espécie humana" (MARQUES, 1950, p. 48).

Para Rocha Filho (1957), alguns indivíduos favorecidos naturalmente pela boa dotação eram capazes de realizar feitos incríveis e maravilhosos que os colocava em um patamar diferente dos demais (ROCHA FILHO, 1957).

Em contrapartida, para além do atributo divino, do dote, observa-se uma segunda visão, a qual considerava a boa dotação, natural e inata, porém pautada na diversidade biológica, de base hereditária.

Segundo Brito (1953, p. 188):

Como os seres são biologicamente diversificados e as leis da hereditariedade independem das condições econômicas, as crianças e os jovens bem dotados estarão entre pobres e ricos, indiferentemente; muito mais entre os primeiros, porque eles são bem mais numerosos. O Estado deve beneficiar os bem dotados que são pobres; os ricos, ou remediados bem dotados ou não, encarregar-se-ão de si próprios.

Pelo exposto, o contexto da década de 50 revela uma visão diferenciada, na qual a explicação divina era substituída por um discurso de base biológica e hereditária. Ao se referir aos bem-dotados, Helena Antipoff defende que eles “[...] já trazem, em sua constituição, a semente fecunda do poder criador e renovador” (ANTIPOFF H., 1976, p. 418). Portanto, a dotação estaria na base biológica do indivíduo, não pronta, mas passível de desenvolvimento.

Observa-se, assim, uma nova significação cuja influência externa, especialmente da educação, é fator de desenvolvimento da boa dotação (natural, biológica, hereditária) já existente e que estava sendo entendida e difundida pelo discurso educacional brasileiro como algo passível de ser estimulada por fatores externos ao indivíduo.

Sendo assim, no processo inicial de constituição do conceito de superdotação, além da ideia de dotação natural já existente, acresceu-se a proposta de seu aprimoramento pela educação.

Torrance; Bruch e Goolsby (1976, p. 330) alegavam que “[...] as crianças bem-dotadas parecem impelidas a estudar o futuro, dispondo de recursos naturais e espontâneos para esse fim”. Porém, mesmo dispondo de recursos naturais e espontâneos, o desenvolvimento da criança bem-dotada se tornaria mais vigoroso no bojo de uma educação metódica e disciplinada (TORRANCE; BRUCH; GOOLSBY, 1976).

Embora primando pela educação para o desenvolvimento mais avançado das crianças bem-dotadas, esses autores chegaram à conclusão de que tais crianças vislumbram o futuro por instinto, com ou sem ajuda de um adulto, o que denota uma concepção de que os bem-dotados agem natural e instintivamente sem auxílio, porém alcançam desenvolvimento superior e limites máximos com uma educação metódica e disciplinada.

Dierberger e Rosenberg (1976, p. 350) acreditavam que “[...] se a dotação máxima de cada indivíduo inegavelmente tem limites, a possibilidade

de alcançar esses limites depende, em essência, de condições externas de caráter social, psicológico e pedagógico”. Nota-se uma concepção de dotação de base biológica, existente de forma natural no indivíduo, mas passível de desenvolvimento máximo em condições externas, fatores relacionados à sociedade, à individualidade dos sujeitos e à educação recebida.

2.1.1. Mensurável em testes psicométricos

No contexto inicial da constituição do conceito de superdotação, além da compreensão de sua faceta natural, apurou-se haver a intenção de mensurá-la, tal como a inteligência.

Até então, a inteligência superior era reputada como primordial para a solução de problemas a nível mundial (RBEP, 1944), avaliada em testes específicos (LUSTOSA, 1945; SOBRINHO, 1945; COSTA, 1948; ROCHA FILHO, 1957), e foi considerada como atributo determinante da boa dotação (MAIA, 1944; PEETERS, 1945).

De fato, destaca-se a influência dos estudos psicométricos nesse período, em especial da escala métrica de inteligência de Binet, a qual possibilita diagnosticar o adiantamento ou o atraso intelectuais de um aluno (PLANALTO, 1985).

De acordo com Simonetti (2008), tendo Spearman (1927) como representante, a psicometria perfilhava uma concepção de inteligência como uma ou mais aptidões, em parte hereditárias, passíveis de mensuração.

Spearman (1863-1945), psicólogo inglês, concluiu que a inteligência poderia ser entendida a partir um único fator geral (que permeia o desempenho em todos os testes de capacidade mental) junto a um conjunto de fatores específicos – envolvidos no desempenho em apenas um tipo de teste de capacidade mental, por exemplo, cálculos aritméticos (STERNBERG, 2008).

Para Spearman (1927) as habilidades variam de um indivíduo para outro, sendo o fator geral aquele capaz de manifestar as diferenças individuais apreciáveis nos testes comuns de inteligência.

Binet (1857 – 1911), psicólogo francês, foi o criador do primeiro teste psicológico de avaliação da inteligência, em que a idade mental da criança era mensurada e aferida em diferentes graus. Conforme explica Virgolim (2014), se

indicado no teste que a criança estava situada um ou dois anos abaixo de sua idade cronológica, era tida por retardada; aquelas com um ou dois anos além de sua idade cronológica eram designadas avançadas.

Portanto, como restou demonstrado, no discurso educacional, a noção de que o quociente de inteligência (Q.I.) era importante instrumento de medida para distinguir normais e anormais.

Costa (1948, p. 39) relata que:

O estudo do desenvolvimento mental só se tornou uma realidade mercê dos magistrais trabalhos de Binet. Não queremos, no entanto, dizer, — note-se bem —, que antes dele, não fosse possível distinguir, melhor ou pior, os normais dos anormais, mas sim exprimir a impossibilidade de determinar, com algum rigor, os graus de nível mental tanto de uns como de outros.

Isso significa que era possível medir a inteligência partindo dos testes elaborados por Binet; razão pela a dotação do indivíduo também o poderia, para situá-lo numa escada de inteligência, de boa dotação.

Explicou Costa (1948) que os de Q.I. superior a 90 eram tidos como de inteligência normal; acima de 110, inteligência superior; entre 120 e 140, inteligência muito superior; e, acima de 140, gênio ou quase gênio.

Para Rocha Filho (1957), infranormais eram as crianças que tinham idade mental inferior à idade cronológica e atraso no desenvolvimento intelectual (também chamadas de excepcionais, atrasadas da inteligência). Em contrapartida, supranormais ou bem-dotadas eram aquelas com idade mental acima da real, de inteligência superior, colocadas acima da média.

Além dos testes de inteligência desenvolvidos por Binet, também eram utilizados os testes ABC, elaborados por Lourenço Filho, os quais, consoante assevera Pinheiro (1948), eram importantes para a homogeneização de classes nas escolas primárias, porque sua aplicação reduzia grandemente as reprovações.

É importante ressaltar que os testes elaborados pelo professor Lourenço Filho eram utilizados para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita com a tentativa de compreender as causas do fracasso escolar. Logo, não serviam para aferir a dotação, mas contribuir para transmitir o discurso das diferenças individuais acerca das capacidades intelectuais, o que se deve ao fato de utilizarem o nível do Q.I.

para demonstrar que o fracasso ou a dificuldade de aprendizagem decorriam de diferenças individuais de nível de maturidade.

Partindo desse pressuposto, Lourenço Filho acreditava que, aferindo as potencialidades individuais dos alunos, seria possível distribuir as crianças em turmas classificadas conforme o desempenho intelectual (SILVA; SCHELBAUER, 2007).

Em 1945, Irene Lustosa, da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, apresentou os resultados da aplicação de testes mentais¹⁴ empregados em Belo Horizonte entre 1929 e 1943, especialmente em crianças de 7 anos, para a organização de classes homogêneas, com o objetivo de determinar o grau de inteligência das que procuravam a escola pela primeira vez (LUSTOSA, 1945).

Relata a autora que “[...] acentuadas diferenças de desenvolvimento mental foram notadas entre as crianças de 7 anos, quando pertencentes a meio social mais elevado; e outras da mesma idade, quando de meio social menos favorecido (LUSTOSA, 1945, p. 175).

A partir daí, os diferentes resultados obtidos nos testes de inteligência começaram a ser foco de debates e estudos no discurso educacional, implicando questionamentos quanto à fidedignidade dos vários testes, assim como sua aplicação única, medindo apenas a inteligência do indivíduo.

Explicita Maio (2017) que, embora após a 2ª Guerra Mundial os testes de inteligência ainda fossem considerados uma forma adequada para medir as chamadas habilidades inatas, havia uma crítica de Otto Klineberg¹⁵ em contraposição a este pensamento. Otto Klineberg (1899 - 1992) assegurou, por suas pesquisas, que os testes de inteligência eram uma ferramenta para legitimar hierarquias raciais uma vez que, os aspectos ambientais superavam os fatores raciais.

Sobrinho (1945) pôs em xeque a medição da inteligência como critério nem sempre válido para todas as culturas e finalidades, pois o meio, expresso

¹⁴ Teste Prime, Teste Inicial, Teste de Novatos, Testes ABC e Testes de Binet (LUSTOSA, 1945).

¹⁵ Otto Klineberg foi professor de psicologia social na Universidade de Columbia, ocupante da cadeira de Psicologia da Universidade de São Paulo entre os anos de 1945 e 1947, o qual conduziu numerosos estudos sobre as relações entre negros, brancos, índios e grupos de imigrantes nos Estados Unidos, na Europa e no Rio de Janeiro (MAIO, 2017).

em oportunidades de experiência e em estímulos de aprendizagem, influiria na manifestação da inteligência, fazendo-a assumir capacidade variável, porquanto a inteligência, dinâmica e plasmável, reunia crescimento biológico e acervo cultural.

Por isso, os recursos com que se pretende medir a inteligência nos indivíduos e os tão discutidos quocientes intelectuais, se propostos em termos de certos testes, decepcionam em seus resultados. Com efeito, aferidos em dada região de grande desenvolvimento cultural, quando aplicados a populações de diferentes níveis ou diferentes características de cultura não medirão o que pretendam medir (SOBRINHO, 1945).

No contexto educacional, evidenciava-se dificuldade de alinhamento entre o ideal de medição e os testes existentes, além da tradição escolar, comportamentalista, tecnicista, em que todas as capacidades humanas não eram valorizadas, inclusive as relacionadas à criatividade e à originalidade.

Os estudos da criatividade estão revelando que certos comportamentos intelectuais que a tradição escolar às vezes, até, considerava "negativos", servem para identificar o tipo de "pensamento divergente", caracterizado por traços de flexibilidade mental, "influência ideacional", "grande originalidade", nem sempre revelados pelos testes de inteligência até agora usados (MATA, 1964, p. 98).

Rocha Filho (1957) sustentou que a boa dotação mensurada por testes psicométricos era determinante para avaliar a idade mental do bem-dotado em relação à idade real dos demais indivíduos considerados normais. Porém, além da inteligência, os bem-dotados também apresentavam facilidade de aprendizagem, diversidade de interesses, curiosidade, iniciativa, desejo de aprender e realizar coisas novas, grande atenção, excelente memória e raciocínio claro.

Houve, por conseguinte, uma nova significação para o conceito de superdotação em contraposição à visão unidimensional da inteligência como fator único para explicá-la, começando a ser pensado sob um enfoque multidimensional, em que outras capacidades além da inteligência precisavam ser consideradas.

No campo teórico, tornou-se perceptível a influência dos estudos de Thurstone e de Guilford, para os quais a inteligência seria composta de vários fatores (portanto, multidimensional).

Thurstone (1887-1955), psicólogo americano, analisou a inteligência de forma multifatorial, a partir de um pequeno número de fatores independentes ou de capacidades mentais primárias, sendo elas: espacial, rapidez de percepção, numérica, compreensão e fluência verbais, memória e raciocínio indutivo (SCHELINI, 2006).

Guilford (1897-1987), psicólogo americano, foi um dos primeiros a propor uma visão multidimensional da inteligência, envolvendo capacidades cognitivas e, em especial, a criatividade composta de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. De acordo com Juntune citado por Virgolim (2014), o talento criativo na visão de Guilford não era passível de ser explicado nos testes de Q.I., requerendo novos testes para seleção de indivíduos com personalidades criativas e melhoria nos métodos de ensino da época.

Verifica-se, pela pesquisa realizada que na década de 70, que, além da inteligência superior (ROCHA FILHO, 1957), vários elementos já haviam sido incorporados ao conceito de superdotação, agora sob um matiz multidimensional: imaginação, fantasia, criatividade (TORRANCE; BRUCH; GOOLSBY, 1976); pronta resposta, flexibilidade de pensamento, independência de julgamento, profundidade de compreensão, rapidez perceptiva, capacidade de liderar, tolerar ambiguidades situacionais, assumir situações complexas e cooperar de maneira multidirigida (NOVAES, 1976); elevado nível de raciocínio, objetividade, precisão, percepção, observação, senso crítico, capacidade de generalização, boa capacidade de adaptação social e equilíbrio emocional, e empatia (QUEIROZ; RAMOS, 1976); desempenho superior, habilidade intelectual, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, habilidade de liderança, artes visuais e práticas, habilidade psicomotora (JACKSON, 1976) e originalidade (ANTIPOFF H., 1976), entre outros.

Queiroz e Ramos (1976) aduziam que os superdotados apresentavam nível elevado de inteligência medido pelo critério de Q.I., mas também apresentavam outras características relacionadas a capacidades e talentos, as quais não poderiam ser medidas, mas eram importantes para determinar se o indivíduo era ou não superdotado.

No campo da Psicologia, eram aplicadas várias técnicas de observação, bem como testes psicológicos de nível mental, interesses e

personalidade. Queiroz e Ramos (1976) citam como exemplos os testes do Pensamento convergente de Guilford, das Figuras de Gottschaldt e da Analogia de Miller, assim como estudos de Torrance com contribuições ao estudo do talento criativo, e de Koestler com seus conceitos sobre pensamento criador em um plano de experiências.

Nota-se assim que, embora a visão unidimensional estivesse dando vez à perspectiva multidimensional, a ideia de mensurar as capacidades humanas permanecia.

A esse respeito, Queiroz e Ramos (1976, p. 374) defenderam ser:

[...] imprescindível a adoção de conceito dinâmico de superdotação e de suas implicações na vida prática, no qual sejam incluídos critérios de avaliação das capacidades intelectuais, aptidões específicas, pensamento produtivo, criatividade, e também das características da personalidade, para propiciar o máximo desenvolvimento das potencialidades (QUEIROZ; RAMOS, 1976, p. 374).

Considerando as circunstâncias anteriormente indicadas, ficou demonstrado que a visão multidimensional da superdotação requeria outras formas de medir as demais capacidades e aptidões, para oportunizar uma abordagem mais adequado dos potenciais dos superdotados.

Helena Antipoff questionava os testes de inteligência utilizados até a década de 70, os quais, segundo ela, não levavam em consideração as influências sociais e culturais. Além da inteligência, deveriam ser consideradas as aptidões especiais e observadas a emoção, a timidez, a descendência estrangeira, o pouco contato com pessoas diferentes, que poderiam interferir nos resultados dos testes (ANTIPOFF H., 1976).

Foram citadas também a higidez mental e física, a personalidade harmoniosa e dinâmica, os interesses e o desempenho na área escolar, hábitos, características sobre a saúde e dados sobre a família (ANTIPOFF O., 1976).

A questão sobre a mensuração das altas habilidades/superdotação foi elucidada por Fraga e Gomes (2019), segundo os quais, para além da lógica psicométrica ou instrumentalizadora, associada ao Q.I., a perspectiva compreensiva e humanista pautada em uma concepção multidimensional de ser humano poderia contribuir para a potencialização das habilidades dos indivíduos favorecendo bem-estar e inclusão escolar.

De acordo com Zaia; Nakano e Peixoto (2018) citados por Fraga e Gomes (2019), certas visões restritas ao campo educacional foram substituídas por outras, em aspectos multidimensionais, que envolvem Biologia, Psicologia, emoções, além do social, histórico e cultural.

Com as citações dos autores mencionados fica constatado, no processo de constituição do conceito de superdotação, o intento de mensurar, verificar, determinar o grau de dotação, inicialmente numa perspectiva unidimensional e, depois, multidimensional, incluindo capacidades e aptidões variadas, além da inteligência.

2.1.2. A superdotação como fenômeno constante

Além do entendimento de uma dotação natural, mensurável, identificou-se, na constituição do conceito de superdotação, a presença de uma concepção enquanto fenômeno constante, permanente, que acompanha o indivíduo por toda a vida.

Inicialmente atrelado ao conceito de inteligência, mensurada em testes psicométricos, a ideia de constância permeou o entendimento da superdotação. Constância intrinsecamente relacionada à ideia de Q.I., a qual se apresentava como atributo da inteligência.

Costa (1948, p. 45-46) definiu Q. I. como “[...] um índice de desenvolvimento mental que se conserva sensivelmente constante, no transcurso dos anos”, deixando clara a influência do quociente de inteligência na interpretação da superdotação como fenômeno constante no indivíduo, no decorrer do tempo.

Dierberger e Rosenberg (1976) também enfatizaram a constância das ações daqueles que definiam como excepcionais superiores e superiormente dotados, considerando como superdotados:

Aqueles indivíduos que sobressaem constantemente ou apresentam o potencial de sobressair constantemente em qualquer empreendimento humano – acadêmico, criativo, cinestésico (habilidades de realização) ou psicossocial (habilidades de relacionamento e liderança) (SATO *apud* DIERBERGER; ROSENBERG, 1976, p. 343).

Fica evidente uma concepção de dotação natural baseada em uma posição de destaque constante ou num potencial de se sobressair constantemente, em qualquer área ou atividade.

Até a contemporaneidade, a ideia natural de superdotação como algo constante se faz presente no discurso educacional brasileiro. Martins (2020) explicita, a partir dos estudos de Prieto Sánchez e Ferrando (2016), que a manutenção da precocidade, mesmo após concluída a periodização do desenvolvimento infantil, pode evidenciar superdotação enquanto fenômeno estável.

Trata-se de visualizar a superdotação enquanto fenômeno que, uma vez evidenciado, permanece com o indivíduo de maneira constante, estável.

Em suma, vê-se que uma abordagem naturalista fez parte do percurso inicial do processo de constituição do conceito de superdotação no discurso educacional brasileiro. Abordagem que concebe a superdotação como um fenômeno natural integrante da natureza do sujeito ou como algo que ele possui. Nesse sentido, entende-se a superdotação como algo que está no âmbito do nosso ser ou do nosso ter.

Concepção de superdotação de base inata, passível de ser melhor desenvolvida por estímulos externos, avaliada em testes de maneira unidimensional e multidimensional, constante e observável mediante atributos como inteligência, capacidade, aptidão e talento.

Vê-se assim que, em seu processo inicial de constituição no discurso educacional brasileiro, o conceito de superdotação foi relacionado inicialmente à uma concepção natural de base divina e depois biológica, hereditária.

2.2. Ideias Difundidas pela Concepção Naturalista de Superdotação

Considerando a concepção naturalista presente no processo de constituição histórica do conceito de superdotação, no discurso educacional brasileiro, identificou-se diferentes ideias difundidas relacionadas ao elitismo, à utilidade, ao integracionismo e à distinção.

Nos subtópicos a seguir, serão apresentadas cada uma dessas ideias, as quais, no decorrer do tempo, foram se constituindo entre continuidades e descontinuidades.

2.2.1. Superdotação e formação da elite brasileira

Pelo balanço realizado, foi observada a difusão, pelo discurso educacional, de uma ideia de superdotação relacionada à formação de elites.

No contexto conceitual da superdotação, houve a publicação do livro *Educação dos Super-Normaes: como formar as elites nas democracias*, de Leoni Kassef, no ano de 1931, considerada a primeira obra brasileira que trata do estudo dos supernormais.

Referindo-se à reforma do ensino primário, profissional e normal do Estado do Rio de Janeiro, o livro de Leoni Kassef incluía algumas disposições referentes à seleção de alunos brilhantes que deveriam ser identificados e bem formados pela escola (MEDEIROS, 1978; RONDINI; MARTINS; MEDEIROS, 2021).

Constata-se, assim, uma visão de ensino voltada à formação de elites, a qual corroborava a manutenção da estrutura de um grupo seletivo de superdotados em detrimento da massa de indivíduos considerados normais.

Peeters (1945) cita a existência de diferentes graus de inteligência, posicionando os bem-dotados em um pequeno grupo e os indivíduos de inteligência média compondo a massa.

O ideário de mensuração e verificação da capacidade mental dos educandos propalados pelo discurso educacional por Lustosa (1945), Sobrinho (1945), Costa (1948), Rocha Filho (1957), Queiroz e Ramos (1976), embasou teoricamente a separação entre normais e anormais; discurso que colaborou com a segregação daqueles que apresentavam déficits físicos ou baixos níveis de inteligência e elitização daqueles com níveis superiores de inteligência.

Murilo Braga, diretor do INEP em 1951, relatou que o presidente Getúlio Vargas havia implantado um sistema de mérito no processo de seleção de pessoal, assim estabelecendo: “[...] os mais capazes terão os seus postos quando o desejarem; o regime do filhotismo foi afastado. Realiza-se o ideal de Fichte de que todo talento pertence à Nação e a ninguém cabe o direito de aliená-lo” (CARVALHO, 1951, p. 87).

Rocha Filho (1957, p. 217), ao afirmar que “[...] a mediania não simpatiza com os homens de inteligência superior, capazes de fazer tantas

coisas difíceis, de inventar ou descobrir tantas maravilhas”, deixa transparecer uma ideia elitista de que a superdotação difere um indivíduo do outro.

De igual forma, afirma que, das crianças bem-dotadas é que sairão os futuros grandes artistas, sábios, pensadores – os guias da humanidade (ROCHA FILHO, 1957).

Vislumbra-se, assim, um discurso educacional brasileiro pautado na percepção de que há indivíduos melhores do que outros em uma escala de qualidade. Significado que implica pensar que, por um lado, existem pequenos e médios artistas, sábios e pensadores, sem capacidade para guiar a humanidade. Por outro lado, há superdotados, grupo do qual sairão aqueles que pensam, destacam-se nas artes e nas ciências, capazes de guiarem a humanidade.

A ideia elitista referente a posições de destaque em relação aos outros indivíduos é percebida quando Costa (1957, p. 220) assevera que:

Neste caminho para uma organização cada vez mais aperfeiçoada, o problema dos chamados supernormais não tardou, também, a aparecer. Pois que tantos cuidados se apresentavam aos deficientes mentais, por que razão não cuidar dos melhores dotados, daqueles que, logicamente, hão de constituir mais tarde as elites.

Para Queiroz e Ramos (1976, p. 374), era, pois, indispensável possibilitar ao superdotado “[...] oportunidade para seu pleno desenvolvimento intelectual, científico e cultural e sua futura integração em posições de liderança na sociedade”.

Segundo Cesar (1976), os superdotados seriam os líderes do amanhã nas ciências, artes e profissões diversas, por serem dotados de inestimável capacidade intelectual e criativa.

Verifica-se, assim, a concepção encetada pelo discurso educacional de que os superdotados eram os sujeitos capazes de liderar, conduzir a sociedade, numa condição de elitismo, de destaque entre os demais.

Enfatizando o sucesso profissional, *a posteriori*, considerava-se como superdotado, na época, o indivíduo que alcançou posição de destaque nas Ciências, nas Artes, na Política e nos demais ramos da atividade humana, com Q.I. igual ou superior a 140 nas escalas de inteligência (ANTIPOFF O., 1976).

Pela educação, os bem-dotados constituiriam uma nova força para o progresso, para as mudanças de ordens teórica e filosófica, assim como para uma sociedade melhor.

Defendendo a educação dos bem-dotados, Helena Antipoff ressaltou:

Bem educados, intelectual, técnica, social, moral e espiritualmente, os grupos de bem-dotados se constituirão, na força positiva do progresso, de nova filosofia, inevitável nas mudanças de civilização, criando condições de vida e não de morte, de alegria e não de lágrimas, de amor e não de ódio (ANTIPOFF H., 1976, p. 418).

Nesse sentido, a educação era importante para a formação dos superdotados em benefício de toda a sociedade. Em contrapartida, sem a boa educação intelectual, técnica, social, moral e espiritual, os bem-dotados, ficariam (ou continuariam) “[...] joguetes de espertalhões, de egoístas, de exploradores da sociedade em benefício próprio, atuando com as forças do mal, sem qualquer proveito material ou moral para os homens” (ANTIPOFF H., 1976, p. 418).

Em suma, estava presente nesse discurso uma visão elitista dos superdotados como sujeitos colocados em uma escala diferente de dons, aptidões e inteligências e considerados como portadores de capacidades naturais, sendo os mais capazes para guiar a humanidade (ROCHA FILHO, 1957), formar as elites (COSTA, 1957), ocupar posições de liderança (QUEIROZ; RAMOS, 1976) e promover o progresso e as mudanças civilizatórias (ANTIPOFF, H., 1976).

No entanto, sublinhamos que a ideia elitista da superdotação, difundida na concepção naturalista, não considera a diversidade, pelo contrário, reforça padrões de diferenciação, inferiorização, discriminação. Ressalta Candau (2002) que no processo de formação da sociedade brasileira, pautado no ideal colonizador, a experiência da diversidade de povos, culturas e etnias, ficou marcada pela dominação e pela negação do outro (CANDAU, 2002). Percebe-se, assim, no contexto colonial que a temática da diversidade foi utilizada para elitizar uns e inferiorizar outros, para privilegiar determinadas culturas e silenciar outras, numa estratégia de separar cultos de incultos, existentes de inexistentes (FRANÇA; TIBALLI, 2020).

Vale ressaltar assim, que a visão elitista de ensino corroborava com a manutenção da estrutura de um grupo seletivo de superdotados em detrimento da massa de indivíduos considerados normais.

2.2.2. Ideia de utilidade dos superdotados

Restou evidenciada, na constituição do conceito de superdotação, no discurso educacional brasileiro, uma visão utilitarista dos superdotados como pessoas fundamentais para o desenvolvimento humano e o progresso da sociedade.

Nos contextos educacional e teórico da década de 30, os pioneiros da escola nova defendiam, em seu manifesto, a importância da educação como fator imprescindível na reconstrução nacional, porque só seria possível desenvolver a economia e a produção mediante o preparo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões humanas relacionadas à capacidade de invenção e iniciativa, fatores fundamentais de riqueza social.

Preservando a forma ortográfica utilizada na época, o Manifesto de 1932 explicava que:

Na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caracter economico lhe pódem disputar a primazia nos planos de reconstrucção nacional. Pois, se a evolução organica do systema cultural de um paiz depende de suas condições economicas, é impossivel desenvolver as forças economicas ou de producção, sem o preparo intensivo das forças culturaes e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os factores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade (TEXEIRA, 1984, p.407).

A partir de 1946, desencadeou-se um processo gestado desde os anos 20 e interrompido durante a ditadura de Getúlio Vargas (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983, p. 170), e, na década de 1950, a América Latina foi marcada pela gradual transformação de suas condições socioeconômicas e políticas.

No bojo dessas transformações, pela reintrodução dos debates sobre a questão educacional e a consolidação do ideário desenvolvimentista (TOLEDO, 1986), gestou-se, no campo conceitual da superdotação, uma concepção de superdotado como útil ao progresso e ao desenvolvimento do país, sendo

necessário, portanto, investir nesses indivíduos para aproveitar suas capacidades e aptidões em benefício nacional.

No relatório geral da comissão sobre os fins da Educação, capítulo II do projeto da LDB, o relator Almeida Júnior assinalou a relevância de se “[...] prestigiar a inteligência e a cultura, favorecendo os que se mostram melhor dotados” (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p. 61).

Partilhando desta mesma concepção, Lourenço Filho (1950), enfatizando que os problemas do ensino secundário deveriam ser estudados à luz das novas funções distributivas de aptidões e capacidades, afirmou a necessidade de se criar um sistema de bolsas de estudo para aproveitamento dos alunos bem-dotados que deixavam de prosseguir em sua preparação cultural e profissional por insuficiência de recursos.

Ao defender a assistência técnica e financeira aos superdotados, Kelly (1954) ratificou a importância desse grupo para o progresso do país, pois, no Brasil, assim como em muitos países, a média da escolaridade realizada pela população era de apenas de três anos e somente os mais bem dotados buscariam o desenvolvimento de seus estudos, indo até ao âmbito das universidades.

O trecho do texto de Kelly (1954, p. 42-43) retrata o pensamento utilitarista da superdotação, quando assim se posiciona: “Será, entretanto, uma população muito reduzida a que aspirará aos estágios posteriores sendo fácil, então, arcar com os ônus de tais cursos, fartamente reprodutivos para o progresso do país.”

Rocha Filho (1957), ao afirmar que os bem-dotados eram capazes de grandes invenções e maravilhas, acredita que eles constituiriam os pensadores e os guias da humanidade, propugnando ser preciso investir na educação desse grupo para o seu aproveitamento na sociedade.

Esta concepção esteve presente também no discurso dos governantes e nas políticas educacionais. No discurso de posse como ministro da Educação e Cultura, Edgard Santos afirmou que, para os jovens bem-dotados, declaradamente capazes de assimilar alta cultura, seriam “[...] abertas indefinidamente todas as portas do saber, de modo que o Brasil pudesse receber deles todo o serviço que lhes fosse possível, as forças da inteligência e do caráter” (RBEP, 1954, p. 100).

No contexto legal, a ideia de utilidade dos superdotados para o desenvolvimento do país foi pauta de discussões em torno da elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Essencialmente, deverá a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional delimitar o que compete ao Poder Público e à iniciativa privada, no esforço para assegurar a cada indivíduo o mínimo de educação necessária à sua participação na vida nacional e para facultar, aos melhor dotados, oportunidades educacionais que os capacitem a contribuir, na medida de suas aptidões, para o desenvolvimento do País (RBEP, 1959, p. 228).

No entanto, embora a ideia utilitarista da superdotação estivesse em voga no discurso educacional brasileiro, ela não era hegemônica. No ano de 1956, o professor Clovis Salgado, então Ministro da Educação e Cultura, criticou a escola seletiva, a escola de classe, em que somente uma minoria de inteligências muito dotadas poderia vencer, para somente então galgar a escala social e desfrutar dos privilégios que lhes eram reservados (RBEP, 1956).

Todavia, na década de 70, permanece o paradigma de superdotação útil e imprescindível para a expansão do desenvolvimento nacional e para a dinamização da sociedade, assim como a inovação.

O Projeto Prioritário n. 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura do MEC, relativo ao período 1972/1974, especificou que todas as pessoas deviam ter oportunidade de desenvolver ao máximo as potencialidades próprias e que os superdotados, atendidos adequadamente, formariam elites mais aptas aos vários campos de reflexão para darem continuidade e expandirem o desenvolvimento brasileiro, dinamizando e inovando a sociedade (RONDINI; MARTINS; MEDEIROS, 2021).

Este parecer legal sobre a superdotação coadunava com o debate internacional sobre este tema. Segundo César (1976), uma defensora da contribuição potencial do superdotado em benefício da humanidade, durante a 1ª Conferência Mundial sobre Superdotados, no ano de 1975, em Londres, cerca de 500 especialistas no atendimento a crianças e adolescentes superdotados objetivaram “[...] chamar a atenção mundial para a criança superdotada e para sua valiosa contribuição potencial em benefício da humanidade” (CESAR, 1976, p. 393).

No mesmo sentido, Ernestina Vieira (1976) defendeu que a educação dos bem-dotados deveria ser causa de preocupação diante da sua importância para o desenvolvimento de um país. Além de os superdotados terem o potencial de beneficiar a humanidade e a sociedade, também seriam úteis além do seu tempo, prevendo o futuro, modificando-o conforme as necessidades da época, e auxiliando no desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil.

Autores como Torrance, Bruch e Goolsby (1976); Queiroz e Ramos (1976) afirmavam que sem esse potencial, os problemas daquele tempo não se resolveriam, pelo contrário, iriam se acumular e gerar crises, o que exigiria soluções acima da escala tradicional, vindas, portanto, dos superdotados. Segundo estes autores, os superdotados eram indivíduos com alto potencial intelectual que poderiam satisfazer as exigências do complexo desenvolvimento das ciências e da tecnologia, sendo indispensável aproveitar esse potencial humano de alto nível (QUEIROZ; RAMOS, 1976).

Havia, pois, nos contextos educacional, teórico e social, a necessidade de uma educação alinhada ao momento desenvolvimentista do país. Por isso, investir nos bem-dotados era fator primordial. Outrossim, eles seriam extremamente úteis para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

O conceito de superdotação subjacente a este discurso permaneceu presente no debate educacional no início do século XX e autores como Martins e Alencar (2011); Negrini e Freitas (2008), de modo semelhante, viam nas pessoas com potencial superior a capacidade de contribuir significativamente para o desenvolvimento da sociedade, desde que ampliassem de forma mais plena o referido potencial. Asseveraram que esses sujeitos podem deixar contribuições significativas para o futuro da humanidade.

Destarte, ainda na contemporaneidade, persiste o ideário de superdotação pautado na utilidade de tais indivíduos para a sociedade.

Verificou-se assim, no processo inicial da constituição histórica do conceito de superdotação, uma visão utilitarista dos superdotados como sujeitos capazes de realizar maravilhas, inventar (ROCHA FILHO, 1957), prever o futuro, modificá-lo (TORRANCE; BRUCH; GOOLSBY, 1976), liderar (QUEIROZ; RAMOS, 1976), promover mudanças (ANTIPOFF H., 1976). Enfim, uma ideia de indivíduos fundamentais para o bem-estar da humanidade, para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, para o progresso e o futuro

da nação como um todo. Há neste discurso um conceito de superdotação que engendra a hierarquia social e a desigualdade educativa, justificadas pelo dom e pela capacidade inata dos superdotados.

2.2.3. Ideia de integração

Paralela à ideia de utilidade da superdotação para o progresso social e o bem-estar humanitário em geral, sobreveio a ideia conceitual de que os superdotados apresentavam grandes capacidades, mas também dificuldades, sendo, pois, importante aperfeiçoá-los, assisti-los no decorrer de um processo de desenvolvimento, para então integrá-los ou ajustá-los à sociedade em mudança.

O Ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani (1949) relatou, na Seção Ideias e Debates da RBEP, que o projeto de Lei portador das Diretrizes e Bases da Educação Nacional previa no art. 23 a aceleração para bem dotados do ensino primário, permitindo-lhes recuperar o tempo perdido em face dos limites de idade estabelecidos; assim como a concessão de bolsas para estimular estudos especializados de interesse geral ou assegurar a continuação dos estudos a pessoas de capacidade superior em instituições públicas ou particulares (CLEMENTE MARIANI, 1949).

Na década de 50, disseminou-se o paradigma de ajustamento humano às estruturas sociais.

Durante a XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação no ano de 1956, o pronunciamento do Professor Clovis Salgado, então Ministro da Educação e Cultura, pautou-se na concepção da necessidade de a conduta humana ter de se ajustar às constantes variações do meio (RBEP, 1956).

Segundo ele, a ciência que a mente criou e desenvolveu estaria sempre captando novas forças e novos recursos materiais para melhorar a sorte do gênero humano. Assim, as condições naturais e a estrutura econômica da sociedade transformar-se-iam a cada dia, sendo indispensável que o próprio homem, para sobreviver, modificasse os seus hábitos e as suas ideias (RBEP, 1956).

Nesse sentido, assevera Salgado (RBEP, 1956, p. 192): “Desenvolver cada qual segundo seus méritos e aptidões, isto é, individualmente, parece-me a única maneira de aperfeiçoar ao máximo cada pessoa humana, e assim procedendo, praticar o verdadeiro humanismo.”

Em 1958, o MEC, em convênio com os Estados do Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte, colocou em prática, em Porto Alegre e Natal, as propostas de Anísio Teixeira acerca da realização de exames de classificação no início do ano ao invés do exame de promoção no final do período, sendo os alunos promovidos à série seguinte, porém classificados em turmas de adiantamento diferente. Para atender as diferenças individuais, haveria dois programas: um básico, para os alunos de aprendizagem lenta; e outro regular, para os de ritmo normal, podendo ser ministrado com enriquecimento para os estudantes mais bem dotados (SALGADO, 1965).

Consoante se percebe, fica evidente a visão do aperfeiçoamento humano com vistas à adaptação, à integração social, estando patentes as influências, no movimento Escola Nova e no ideário educacional, da pedagogia progressivista de Dewey, cuja concepção se baseia no ser humano que se desenvolve em contato com o meio, relacionada à capacidade adaptativa e à reconstrução da experiência.

De acordo com Cunha (2011), a educação, essencial ao desenvolvimento humano, tinha em Dewey uma função socializadora, sendo que o processo educativo envolvia dois elementos: de um lado, a criança, um ser não desenvolvido; de outro, a experiência, os valores e as ideias acumuladas pelo adulto, um ser amadurecido.

Rondileau (1946), ao escrever sobre as origens do pragmatismo na educação brasileira, afirmou que Dewey teria dito que todas as atividades do ser humano eram culturais e, portanto, a inteligência tinha uma função de adaptação ou de ajustamento. Dessa forma, na visão de Rondileau (1946, p. 258), “[...] a educação real não só ensina a saber, mas a fazer, qualquer que seja o domínio em que se empregue o pensamento.

Fica perceptível também o influxo de teorias comportamentalistas ou behavioristas, representadas por Watson, Skinner e Pavlov, as quais interpretam o comportamento humano como influenciador do desenvolvimento,

determinado pelo comportamento, gerado por um estímulo do meio (BEE, 1997).

Em período posterior, já na década de 1960, descreve Saviani (2007) que a educação enfrentava a crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista. Pedagogia pautada na técnica, no comportamento, na objetividade, na ideia de competência, cujo representante foi Skinner (1904-1990), o qual estudou, quase que exclusivamente, os comportamentos manifestos ou mensuráveis. Skinner, um teórico da psicologia comportamentalista postulava a existência de um mundo exterior regido por leis que, uma vez descobertas, poderiam ser utilizadas para aprimorar a condição humana, porquanto os estímulos exteriores do ambiente controlariam o comportamento do indivíduo (SMITH, 2010). A este discurso corresponde uma concepção de educação baseada em técnicas de ensino e em objetivos comportamentais mensuráveis para o alcance do êxito educacional.

Assim, na educação, verificou-se impactos da pedagogia tecnicista delineando a organização do sistema de ensino brasileiro mediante a exigência de produtividade, por intermédio da racionalização do sistema de ensino e da proposição de objetivos de ensino fragmentados, tendo como base um ensino que buscava resultado uniforme, com ênfase em métodos e técnicas de ensino e na valorização da utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais (SILVA, 2016).

A ideia de enquadramento e integração foi definida, em âmbito legal, em 1961. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada e publicizada (Lei n. 4.024/61) não especificou os estudantes superdotados, mas apenas definiu, no art. 88, a educação dos excepcionais, com vistas a enquadrá-los no sistema geral de educação e de integrá-los à comunidade (BRASIL, 1961).

No entanto, 10 anos depois, a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau (Lei n. 5.692/71) dispôs sobre novos caminhos para a educação dos superdotados, prescrevendo, em seu art. 9º, o direito de eles receberem tratamento especial, consoante as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

No ano de 1972, a educação nacional destacava o progresso do estudante, que deveria atender a ritmo próprio de aprendizagem e a diversos

interesses e aptidões, tornando dispensável a frequência ante a evidência de aproveitamento excepcional.

Defendia a inexistência de barreiras entre séries, ano letivo ou ano civil para que o progresso do estudante superdotado pudesse ser mais veloz, eliminando qualquer perda de tempo (BRASIL, 1995), procedimento estabelecido definitivamente na terceira versão da LDBEN – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996, art. 59, III).

O Parecer n. 436/72 admitiu a matrícula de aluno superdotado em curso superior, desde que reconhecida sua superdotação antes da inscrição no vestibular (BRASIL, 1995).

Em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, pelo Decreto n. 72.425/73, entrou em cena a noção de participação social e não apenas de integração ou adequação: o CENESP atuaria de forma a proporcionar oportunidades de educação para os deficientes, os educandos com problemas de conduta e os superdotados, com vistas à sua progressiva participação na comunidade (BRASIL, 1973).

O CENESP, “[...] sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado” (BRASIL, 2007, p. 6).

Mediante ações de promoção de assistência educacional especial aos superdotados, ficou estabelecido, pelo Parecer CFE n. 681/73, que o Conselho Federal de Educação fixaria o conceito e as formas de apurar o superdotado (BRASIL, 1995).

Seguindo as orientações desse parecer, na década seguinte, foram empreendidas ações de atendimento ao superdotado, envolvendo formas de identificação, atendimento, formação de recursos humanos, estudos, pesquisas, bem como a instituição de uma Coordenadoria Nacional e princípios norteadores da Educação Especial pelo Parecer n. 711/87 (BRASIL, 1995).

Sisk (1976), defendendo a dimensão humanista na educação do superdotado, sobrelevou a importância de se promover aperfeiçoamento educacional dos talentosos e superdotados. Segundo ela, “[...] os alunos superdotados possuem alto nível de capacidade, embora não consigam

realizar tudo de que são capazes em virtude de experiências anteriores com currículos inadequados” (SISK, 1976, p. 351).

Nesse sentido, a educação recebida, não pautada num ensino adequado, afigurava-se como fator obstativo ao desenvolvimento.

Primando pelo desenvolvimento dos bem-dotados e por um ensino que não promovesse apenas assistência, Helena Antipoff criou a Associação Milton Campos para Assistência às vocações dos Bem-dotados – ADAV, na qual crianças da Sociedade Pestalozzi indicadas por escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte participavam, aos finais de semana, de um programa intensivo de desenvolvimento da criatividade e talento (CAMPOS, 2003).

Foram relatadas experiências exitosas do Projeto Circula (colônia de férias), idealizado por Helena Antipoff na Fazenda do Rosário, que, evitando superestimar a inteligência - o Q.I. -, atendiam estudantes bem-dotados oriundos do meio rural ou suburbano, culturalmente desfavorecidos, buscando valorizar as habilidades, os talentos, a criatividade, o pensamento produtivo e as características da personalidade de cada um. Experiências que abrangiam artesanato, música, dramatização, poesia, esportes, jogos ao ar livre, competições de xadrez, escotismo, entrevistas e debates com cientistas e empresários, visitas a museus, igrejas, cidades históricas, filmes (ANTIPOFF O., 1976).

Esse é considerado um marco histórico no Brasil em relação à oferta de um ambiente físico, educativo, cultural e social que buscasse estimular e propiciar o desenvolvimento das personalidades de jovens talentosos, mediante encontros semanais nos fins de semana ou colônias de férias (CAMPOS, 2010).

Nota-se, assim, uma nova forma de compreender a dotação, não restrita apenas à preocupação com o desenvolvimento das capacidades existentes dentro de uma ótica utilitarista ou integracionista, mas com outras capacidades passíveis de desenvolvimento e tampouco manifestas em forma de potencial, pensamento diferente daquele que estava em evidência até então, voltado somente para o desenvolvimento de habilidades ou potencialidades já manifestadas naturalmente pelo sujeito.

Em suma, verifica-se, no processo inicial da constituição do conceito de superdotação, a predominância da ideia de dotação natural que poderia ser aperfeiçoada por meio da assistência com vistas à integração e ao ajustamento.

2.2.4. Ideia de caracterizar para diferenciar

Atrelada ao modelo elitista, utilitarista e integracionista de superdotação, constatou-se, no processo inicial da constituição do conceito, uma ideia pautada na necessidade de caracterizar o indivíduo superdotado para diferenciá-lo dos demais.

Na década de 50, de acordo com Rocha Filho (1957), bem-dotados apresentavam idade mental acima da real, inteligência superior, facilidade de aprendizagem, diversidade de interesses, curiosidade, iniciativa, desejo de aprender e realizar coisas novas, grande atenção, excelente memória, raciocínio claro. Alunos que aprendiam com antecedência de até 2 anos em relação dos demais, mas que poderiam se tornar preguiçosos, rebeldes e inquietos pela vida escolar monótona, pela falta de oportunidades na carreira de suas aptidões e pela falta de reconhecimento tempestivo de suas capacidades (ROCHA FILHO, 1957). Sendo assim, nem sempre os superdotados apresentariam características consideradas positivas por consequência das influências do ambiente externo.

Novaes (1976) ampliou essa ideia de o indivíduo superdotado desenvolver-se numa direção positiva ou negativa, acrescentando que os superdotados estavam sujeitos a instabilidades reacionais e emocionais, tornando-se distraídos, impacientes, irritados, hiperativos e negligentes pela rotina, estados reforçados também por condições ambientais, desenvolvendo-se tanto numa direção positiva (independência de pensamento, liberdade de expressão, originalidade) quanto negativa (sedimentando atitudes de exibicionismo, revolta ou oposição). Constata-se, assim, a noção de superdotação envolvendo tanto características relacionadas a potencialidades quanto a dificuldades, numa perspectiva de desenvolvimento conforme as condições ambientais.

Na década de 70, a criatividade ficou evidenciada como o traço distintivo dos superdotados (TORRANCE; BRUCH; GOOLSBY, 1976; NOVAES, 1976; QUEIROZ; RAMOS, 1976), aliada ao entendimento de que são aqueles que também pensam no futuro, imaginam, fantasiam, perguntam, adivinham, experimentam, tentam, e extrapolam (TORRANCE; BRUCH; GOOLSBY, 1976), assim como respondem prontamente, têm pensamento flexível, fluência ideativa, julgam de forma independente, compreendem com profundidade e percebem as coisas com rapidez (NOVAES, 1976).

São também considerados sujeitos com expressivo potencial humano, capazes de liderar, tolerar ambiguidades situacionais, assumir situações complexas e cooperar de maneira multidirigida (NOVAES, 1976).

À ideia de o superdotado apresentar pensamento e ações criativas, acresceu-se as noções de produtividade, objetividade, criticidade, dentre outras características. Para Queiroz e Ramos (1976), superdotados, além de apresentarem características psicológicas relacionadas a nível elevado de inteligência (determinado pelo critério de Q. I.), eram também reconhecidos por talentos especiais, tais como pensamento criativo e produtivo, observação, objetividade, precisão, senso crítico, flexibilidade adaptativa e aptidão para generalização, boa capacidade de adaptação social e equilíbrio emocional, e empatia.

Até então, predominava o modelo de dotação manifestada primeiramente em ações e feitos do indivíduo e, somente depois de manifesta é que ela poderia ser aprimorada pela educação, em especial, e pelo ambiente em geral.

No entanto, nesse período, meados da década de 70, sobrevém a percepção de o superdotado também ser caracterizado por apresentar ou possuir talento de forma potencial, ou seja, superdotação ainda não manifestada em ações grandiosas, mas observável como potencialidade a ser trabalhada a partir de sua manifestação. Os superdotados seriam então:

Crianças capazes de um desempenho superior, incluem aquelas que já demonstraram e/ou possuem, em potencial, talento em qualquer das áreas seguintes, consideradas, isoladamente ou em combinação: habilidade intelectual em geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, habilidade de liderança, artes visuais e práticas, habilidade psicomotora (JACKSON, 1976, p. 402).

Nota-se aí uma concepção de superdotado como um sujeito multidimensional com desempenho ou potencial em áreas isoladas ou combinadas, destacando-se aspectos relacionados às capacidades humanas.

Características intelectuais, sociais e pessoais, foram acrescentadas à ideia de quem era o superdotado, colocando em primazia a afetividade e a motivação. Antipoff H., (1976) cita que estas características foram evidenciadas por Catherine Cox Miles no Manual de Psicologia Infantil, publicado em Barcelona no ano de 1964.

Em relação às características intelectuais, Miles (1964), citada por Antipoff H. (1976), acrescenta ao ideário do bem-dotado o trabalho mensal consagrado aos estudos e a sensibilidade. Em relação às características sociais, vê-se adicionada a impressão de que inspiram confiança, são escrupulosos, e têm grande influência pessoal sobre a família ou amizades íntimas. Quanto às características do eu e à motivação, apresentam desejo de dirigir e impor sua vontade, justeza em sua autocrítica e na apreciação de seus talentos especiais, fé em seus próprios poderes, energia de caráter em conjunto, perseverança por alcançar objetivos remotos, força de vontade, constância no esforço frente a obstáculos, desejo de sobressair no esforço.

Outras características também envolvem bondade, desejo de ser amado, sentimento de justiça e de responsabilidade no grupo, interesse pela religião, pureza moral, energia física, ausência de sugestibilidade, pensamento dependente da razão, e atenção a detalhes (MILES *apud* ANTIPOFF, H., 1976).

Percebe-se, em Helena Antipoff, a influência da pedagogia sensualista-empirista de Pestalozzi, que concebia a educação como um processo que deveria considerar a natureza humana e os princípios envolvendo liberdade, bondade, personalidade e principalmente a afetividade, pois os sentidos, ao entrarem em contato direto com os objetos, chegariam ao pensamento, às ideias. “Por isso, a percepção sensorial e a experiência sensorial como processo ativo, são o fundamento de todo o conhecimento” (SOETARD, 2010, p. 35). Portanto, era importante desenvolver as capacidades de percepção e observação dos alunos.

Em síntese, sobressaía-se a concepção de que o superdotado é um sujeito favorecido naturalmente com dotes inatos que, por sua vez, podem ser aprimorados mediante estímulos e influências externas. Dotação que coloca o indivíduo em posição diferente dos demais, cujos atributos especiais se manifestam de maneira constante, podendo ser medidos em testes e observáveis mediante os grandes feitos realizados.

Importa destacar que a ideia de caracterizar o indivíduo superdotado para apresentá-lo como diferente dos demais, difundida pelo discurso educacional brasileiro na camada inicial do processo de constituição do conceito de superdotação, traz o risco, na sociedade contemporânea, de uma interpretação extremista fundamentando inclusive ações de barbárie. No entanto, o intuito desta tese é apresentar as ideias difundidas para compreender o processo de constituição do conceito de superdotação com vistas ao desenvolvimento humano pautado na diversidade, não na distinção, tampouco na sobreposição de individualidades.

3. CAMADAS DE SIGNIFICADOS IDENTIFICADAS NO PERCURSO HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE SUPERDOTAÇÃO

De acordo com Koselleck (2006), um conceito tem várias camadas temporais e os seus significados têm diferentes durações.

Mediante o exame realizado, após o momento inicial, foram identificadas novas camadas de significado, nas quais a superdotação esteve relacionada com habilidades a serem desenvolvidas e ao desenvolvimento de domínios da capacidade humana, respectivamente, conforme exposto nos tópicos a seguir.

3.1. Altas Habilidades como Constructo Desenvolvido nas Interações com o Meio

No processo de constituição do conceito de superdotação, captou-se uma concepção de altas habilidades consideradas como um constructo a ser desenvolvido nas interações do indivíduo com o meio (TEIXEIRA, 1964; 1984; DELOU, 1993; GUENTHER, 2009; SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010; MOSQUERA; STOBÄUS; FREITAS, 2013; BECKER, 2014; RENZULLI, 2014a).

Na década de 60, enquanto predominava o ponto de vista naturalista de superdotação, observou-se a sobrevivência da nova forma de pensamento relacionada com habilidades a serem desenvolvidas.

Ao escrever sobre a escola pública, Teixeira (1964, p. 211) relatou que:

Um mínimo de oportunidades iguais é indispensável para que as capacidades, melhor diríamos as potencialidades, do organismo biológico humano venham a desenvolver-se, produzindo inclusive o que chamamos de mente e inteligência, que, rigorosamente, não é algo de inato, mas um produto social da educação e do cultivo.

Depreende-se do pensamento desse autor que a inteligência e a mente não eram inatas, mas produtos sociais construídos nas trocas constantes entre indivíduo e ambiente.

A partir da década de 70, o Brasil enfrentou um esgotamento de seus modelos tradicionais de transformação e crescimento econômico, após ter alcançado um patamar superior de industrialização e de modernização

agropecuária, assim como variados ramos importantes do setor terciário (BRASIL, 1993). Por conseguinte, o panorama de mudança social exigia não apenas mudanças de estruturas, mas, também, de pensamentos.

A nova forma de pensamento difundida pelo manifesto dos pioneiros na década de 80 enfatizava a ciência para resolver os problemas da educação e não explicações naturalistas. Anísio Teixeira (1984) ao republicar o Manifesto dos Pioneiros de 1932 afirmou que este documento influenciava o debate educacional na década de 80, cujo manifesto sobrelevava a importância da aplicação de métodos científicos para enfrentar os problemas da educação.

Na década de 90, para que o país voltasse a se desenvolver, reitera o Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993) que impunha-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, viabilizador de um novo modo de inserção na ordem econômica internacional, processo ensejador de mudanças na composição e na dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requereria alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas.

Nesse contexto, a concepção de superdotação relacionada ao desenvolvimento de habilidades foi disseminada pelo discurso educacional brasileiro, nos periódicos analisados, no ano de 1993, na Revista Educação Especial, da UFSM, por Delou (1993), o qual, ao analisar a política de educação especial do MEC, asseverou que alunos com altas habilidades – superdotação, eram aqueles considerados mais capazes, com alta capacidade de desempenho escolar.

No âmbito das legislações, a terminologia altas habilidades foi adotada e propalada oficialmente em 1994 por meio da Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 1994b), e em 1995 com as Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos (BRASIL, 1995).

Na PNEE (BRASIL, 1994b), ficou definido que alunos:

Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994b, p. 13).

Nas diretrizes gerais (BRASIL, 1995), o MEC explicou que as nomenclaturas, ao longo dos anos, tinham se constituído fonte de polêmica, dada a diversidade de pontos de vista de especialistas. Por esse motivo, considerou-se oportuno usar os termos altas habilidades/superdotação e talentos. Aquele alinhando-se ao Conselho Europeu, e este conforme o uso do Conselho Mundial.

No ano de 1999, na apresentação do programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental direcionado à superdotação e ao talento, do MEC, ficou assentado que:

Se levar em conta apenas os gênios, grandes agentes e com capacidade de interferir diretamente no processo de evolução mundial, promovendo progresso inesperado, determinando o avanço qualitativo, alterando substancialmente o perfil de consciência e de comportamento e a qualidade de vida da humanidade, já se pode ter uma rápida dimensão do capital humano que o Brasil dispõe para integrar, a partir de agora, o mercado mundial competitivo, bem como, promover seu salto qualitativo de progresso (BRASIL, 1999).

Há, portanto, influxos do modelo neoliberal de educação, pautado no desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, na promoção de competências humanas a partir da concepção produtivista conhecida como pedagogia do capital humano, citada por Saviani (2008).

Influências que, no processo de constituição do conceito de superdotação, foram assimiladas e difundidas pelo discurso educacional, o qual passou a considerar a superdotação como habilidades passíveis de desenvolvimento.

Nas primeiras décadas do século XXI, de acordo com Helene (2000), editor da RBEP na ocasião, o Brasil tinha vários problemas:

Entre eles estão a má distribuição de renda, uma das mais iníquas do mundo, a pequena geração de poupança, os poucos investimentos em áreas prioritárias e o insuficiente e inadequado direcionamento dos gastos e investimentos públicos, os quais, historicamente, nunca privilegiaram os setores de interesse social. Este quadro é responsável, em última instância, pela fome, miséria absoluta, crime organizado e violência, entre outras questões sociais que exigem solução urgente. São problemas que não deveriam existir num país como o Brasil, dadas as suas dimensões, características geográficas e o potencial de seu contingente humano (HELENE, 2000, p. 399).

Em relação ao setor educacional, relata Helene (2000) que, dentre as grandes questões nacionais, estava a educação escolar, da educação infantil à pós-graduação, por haver acúmulo de atrasos e distorções obstativos ao futuro social e econômico do País. Portanto, enfrentar a questão educacional deveria estar na primeira página da agenda de um governo popular, democrático e comprometido com o desenvolvimento nacional, em todos os setores.

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 referiu-se, no item 8.2, a pessoas com “[...] altas habilidades, superdotação ou talentos”, enquanto, no item seguinte, mais especificamente na meta 26, aludiu apenas “[...] aos alunos com altas habilidades” [...] (BRASIL, 2001a). Destarte, malgrado se note a permanência de uso do termo superdotação, o termo altas habilidades começa a ganhar centralidade.

Vieira e Simon (2012, p. 322) explicam que:

Nos estudos atuais sobre as altas habilidades/superdotação, segundo Costa, Sánchez e Martínez (1997), não se considera o indivíduo superdotado pela soma de uma série de qualidades que ele apresenta em seu comportamento, mas sim pela forma sistêmica como estas qualidades interagem entre si e com seu ambiente (VIEIRA; SIMON, 2012, p. 322).

Nesse sentido, não é mais o desempenho extraordinário o indício de superdotação, mas a qualidade das interações do sujeito com o ambiente.

Oliveira e Anache (2006), partindo das concepções de Vigotski¹⁶ (1998), enfatizaram que não apenas as estruturas biológicas, mas o ambiente e o contexto sócio-histórico interferem no desenvolvimento da criança.

Ficou constatada assim a influência dos estudos de Vigotski no discurso educacional brasileiro acerca do conceito de superdotação, o qual enfatiza as interações social e cultural no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, no processo do conhecimento (LIBÂNEO, 2004).

Vigotski (1896-1934), psicólogo bielorrusso, reputava à interação social o *status* de fator primordial do desenvolvimento. Para ele, as características inatas do indivíduo são condições elementares para o seu desenvolvimento, mas não suficientes para desenvolver as funções psicológicas superiores, pois estas últimas são de origem sociocultural, a

¹⁶ Optamos por grafar o nome de Vigotski na sua versão aportuguesada, com exceção de quando se tratar das formas com que o nome foi traduzido nas obras referenciadas.

exemplo da memória, da atenção, da capacidade de planejamento, da linguagem (VIGOTSKI, 2010).

Para Vigotski (1998), condições econômicas e sociais favoráveis podem contribuir para um excelente aproveitamento dos talentos inatos, e a hereditariedade pode tornar possível a genialidade, mas é o ambiente social que concretiza esse potencial e cria o gênio. Nesse sentido, a genialidade envolve questões biológicas, psicológicas e sociais.

Sendo assim, observa-se que as concepções de Vigotski acerca da genialidade, do talento, da importância do ambiente social e das questões biológicas e psicológicas influenciaram o discurso educacional acerca do entendimento e da difusão do conceito de superdotação como desenvolvimento de habilidades individuais na interação com o meio.

Guenther (2009) assumiu a ideia do desenvolvimento do talento acadêmico de alunos intelectualmente dotados; e para Simonetti, Almeida e Guenther (2010), capacidade elevada, dotação e talento se reportavam a habilidades cognitivas e a desempenhos superiores, passíveis de desenvolvimento.

Mosquera; Stobäus e Freitas (2013), por seu turno, corroboraram a noção de que altas habilidades/superdotação são abordagens desenvolvidas ao longo da vida, e que personalidade e ambientes são fatores importantes nesse processo.

Renzulli (2014a) elaborou um plano de desenvolvimento do talento e da superdotação em seu modelo de enriquecimento para toda a escola, composto por atividades do tipo I, chamadas de exploratórias, por partirem de temas não diretamente relacionados ao currículo regular como visitas, vídeos, entrevistas, minicursos para descoberta das áreas de interesse do aluno; atividades do tipo II, chamadas de atividade de treinamento de grupo para desenvolver a habilidade de pensamento por meio de elaboração de questionários, roteiros de entrevistas, coleta, análise e classificação de dados; e atividades do tipo III, de investigação de problemas reais de forma individual e em pequenos grupos, que permitam ao indivíduo atuar como profissional.

Becker (2014) considerou que a superdotação era um fenômeno com múltiplas facetas e se manifestava no encontro do potencial genético com o estímulo ambiental, manifestando-se em comportamentos, situações e

ambientes diversos. Segundo ela, características comuns de sujeitos talentosos se repetem na criança em desenvolvimento em qualquer cultura e nível socioeconômico. Essa estudiosa propugna pela existência de um potencial a ser desenvolvido, pois existem pessoas que conseguem se sobressair positivamente em contextos desfavoráveis ao desenvolvimento dos talentos, como as ruas e as instituições prisionais. Pensamento que reporta a uma concepção de talento como potencial a ser desenvolvido, ainda que as condições materiais objetivas sejam desfavoráveis.

Observa-se, assim, no processo de constituição histórica do conceito de superdotação uma nova camada de significados cujo argumento gira em torno do desenvolvimento de habilidades mediante interações do indivíduo com o meio, passível de ser avaliado de forma dinâmica e de natureza inconstante, como disposto nos dois subtópicos a seguir.

3.1.1. Avaliação dinâmica

No contexto da camada de significados percebida no conceito de superdotação, difundido junto com o de altas habilidades, notou-se o propósito de uma avaliação dinâmica para a identificação de traços, habilidades ou potenciais desses indivíduos, e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983; 1995; 2001) foi amplamente citada (FREITAS, 2008; PÉREZ, 2009; SILVA; PAIXÃO, 2010; VIEIRA.; SIMON, 2012; GAMA, 2014; VIEIRA, 2014; BARROS; FREIRE, 2015).

Gardner (1995;2001), psicólogo e pesquisador da Universidade de Harvard, considera não haver uma inteligência única, fixa ou igual em todos os indivíduos, mas múltipla, desenvolvida em certas áreas ou momentos, sendo oito no total: lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal.

De acordo com Virgolim (2014), Gardner cogitou a inserção da nona inteligência, a existencial, mas não aprofundou os estudos. Segundo Gardner (2020) essa possível nova inteligência a ser considerada em sua teoria é uma alternativa a ser repensada. No entanto, assevera Sodré (*apud* GAMA, 2014) que, de acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas, não existem

habilidades gerais e não parece possível medir a inteligência por meio de testes de papel e lápis.

Dispondo de graus variados de cada uma das inteligências (diferentes e até certo ponto independentes), uma criança, na visão de Gardner, poderia ter desempenho precoce em uma área e estar na média de sua idade, ou mesmo abaixo em outra.

Ademais, os diferentes sistemas simbólicos, isto é, os conteúdos de cada área ou domínio da inteligência, caracterizam-se pelo desenvolvimento de competências valorizadas em cada cultura. Logo, o desenvolvimento das inteligências resultaria de sua combinação ou organização, mediante a interação com o ambiente, com a cultura (GAMA, 2014).

Para Gardner, embora sejam até certo ponto independentes, dificilmente as inteligências funcionam de maneira isolada umas das outras. Sobre essa percepção, Vieira e Simon (2012, p. 321) indicaram que:

(...) Gardner (2000) apresenta um conceito modular de inteligência enfocando a manifestação de várias competências de um indivíduo e enfatizando a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos reconhecidos como positivos pela cultura que o sujeito vive.

Sendo assim, evidencia-se, no século XXI, a permanência da inteligência como fator característico da superdotação e das altas habilidades. O que muda é o paradigma pautado em uma inteligência única, mensurável em testes psicométricos, para uma inteligência múltipla, variável e valorizada de maneiras diversas e específicas, de acordo com cada cultura, com cada meio.

Gama (2014) considera também a importância da Teoria Triárquica de Inteligência de Sternberg na área da superdotação, para a qual as inteligências (analítica, criativa e prática) se dão através de diferentes processos. Sternberg, psicólogo americano, tem a inteligência como componente cognitivo, que se relaciona com o interior da pessoa, com a experiência e com o mundo exterior.

[...] 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).

Nesse sentido, não é possível mensurar a superdotação, pelo fato de ela envolver uma série de inteligências e habilidades variáveis conforme o ambiente.

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

Percebe-se nesse contexto uma mudança de visão sobre a multidimensionalidade do sujeito, baseada na interação entre os componentes internos e externos.

A ideia de avaliação dinâmica foi trazida pelo MEC (BRASIL, 1995), segundo o qual a identificação das altas habilidades decorreria de entrevistas, técnicas de avaliação de habilidades e de interesses, testes psicológicos específicos, dentre outros, diante da insuficiência de uma única fonte de informação.

Dentre outros aspectos importantes, deveriam ser considerados os contextos socioeconômico e cultural, observando sistematicamente o comportamento e o desempenho do aluno em situações do dia-a-dia, como em passeios, recreio, atividades de lazer; conhecendo sua história de vida familiar e escolar, bem como seus interesses, preferências e padrões de comportamento social em variadas oportunidades e situações, com vistas à identificação dos traços peculiares do aluno, assim como para verificação da intensidade, da frequência e da consistência desses traços ao longo de seu desenvolvimento (BRASIL, 1995).

A ideia de avaliação dinâmica foi também considerada na variedade de instrumentos de identificação da superdotação validados pelo Conselho Federal de Psicologia, como testes psicométricos¹⁷, escalas de características, questionários, observação do comportamento, e entrevistas com a família e os professores (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007), além dos testes criados por Renzulli (2004), 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.

¹⁷ 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>.

Segundo Renzulli (2004), a natureza temporal e contextual da criatividade e do comprometimento com a tarefa – traços característicos da superdotação – requer a observação de comportamentos em situações nas quais eles se manifestam.

Becker (2014), por sua vez, defende não haver necessidade de preocupação em testar se o indivíduo é ou não superdotado, tampouco com os resultados dos testes, por não refletirem o verdadeiro potencial das pessoas (BECKER, 2014). Isso significa que o potencial existente no indivíduo pode ser desenvolvido, não sendo passível de aferição.

Faveri e Heinzle (2019) acreditam que uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação não manifesta seu comportamento apenas em uma área específica (linguística, lógico-matemática ou espacial), facilmente medida em testes padronizados, mas que as habilidades podem se estender para outras áreas do conhecimento humano, tais como liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas.

Compreendemos assim, que na concepção de altas habilidades como constructo desenvolvido nas interações com o meio nem todas as capacidades e habilidades humanas são passíveis de mensuração.

3.1.2. *Inconstante, comportamental*

Na camada de significados da superdotação como constructo, identificou-se uma perspectiva pautada na representação de altas habilidades com ênfase no comportamento, inicialmente tida como comportamento observado ou relatado.

Em 1995, as diretrizes gerais do MEC indicavam que:

Altas Habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de "traços consistentemente superiores" em relação a uma média (por exemplo: idade, produção, ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer (BRASIL, 1995, p. 13).

Já nos anos 2000, sobreveio a caracterização de altas habilidades como comportamento a ser desenvolvido e manifesto sob a forma de desempenho, de maneira relacional, situacional, inconstante, abordagem amplamente pautada nas concepções de Renzulli (1978; 1986; 1994; 1998;

2004; 2014a; 2014b; 2018), Pérez (2003;2009), Souza e Freitas (2004), Rech e Freitas (2005), Mosquera e Stobaus (2006), Negrini e Freitas (2008), Vieira e Simon (2012), Chacon e Martins (2014), Vieira (2014), e Valentin e Vestena (2019).

Constatou-se a influência das concepções norte-americanas de Renzulli, especialmente no período de 2010-2021, porque dados do balanço permitiram analisar que 46% dos textos que abordaram a superdotação no título, assim como palavras relacionadas, nos periódicos analisados, embasavam-se nas concepções desse teórico.

Joseph Renzulli (1936 -) é um psicólogo educacional americano que, no final da década de 60 e início dos anos 70, criou um programa para ajudar a identificar e atender as demandas 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 primeiro modelo se afigura como um referencial teórico para as práticas de identificação da superdotação ou do talento e do potencial a ser desenvolvido; o Triádico de Enriquecimento prevê instrumentos práticos e serviços criados especialmente para promover o desenvolvimento de comportamentos superdotados; e o Modelo de Enriquecimento para toda a Escola propõe elevar a qualidade do ensino para todo o contexto escolar, proporcionando atividades enriquecedoras para todos os alunos terem a oportunidade de desenvolver ao máximo seus potenciais, mesmo os que não apresentam características de superdotação ou talento.

Pérez (2003), baseando-se nas concepções de Renzulli (1986), considera altas habilidades como uma característica não exclusivamente genética, tampouco dependente de fatores ambientais. Para ela, ambos os aspectos são importantes, pois só a predisposição genética sem oportunidade de desenvolvimento não garante comportamento superdotado, assim como a estimulação e os fatores ambientais favoráveis ao desenvolvimento das inteligências também não implicam a manifestação de altas habilidades sem que haja uma capacidade acima da média e um elevado índice de criatividade (PÉREZ, 2003).

No mesmo sentido, Souza e Freitas (2004), baseadas nas concepções de Renzulli (1994), asseveram que altas habilidades não são algo que o sujeito

tem ou não, mas um comportamento de aspecto relativo ou situacional que requer a presença de um potencial maior individual aliado a um grau de interesse e a condições materiais objetivas.

Simonetti, Almeida e Guenther (2010, p. 44) defendem ser “lógico que a sobredotação e o talento não podem ser entendidos como ter e ser, em definitivo e a partir de um dado momento”. A superdotação não é algo que vem com o indivíduo e permanece definitivamente como ele; logo, não se pode dizer que alguém uma vez superdotado o será por toda a vida.

Também não é algo que o sujeito tem constantemente, não sendo plausível então dizer que alguém tenha superdotação em definitivo, não sendo possível identificar quando a superdotação se inicia ou quando se esvai, porque não se sabe o momento específico do seu surgimento.

Trata-se da superdotação como algo que se desenvolve consoante a interação entre genética e fatores externos e internos. Por isso, não se pode afirmar que alguém o é ou a tem em definitivo. Assim, um sujeito pode ser considerado superdotado quando apresenta comportamento de superdotação, mas essa condição não é definitiva.

Renzulli (2014a, p. 544) explicita que:

O comportamento superdotado consiste em comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de características humanas - habilidade acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade.

Habilidade acima da média se refere ao desempenho ou potencial para desempenho superior, em qualquer área do empreendimento humano, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal, balé, matemática, composição musical, escultura, fotografia, entre outras.

Comprometimento com a tarefa se traduz na forma de o indivíduo se envolver totalmente em um problema ou área específica, por um longo período, relacionado a motivação, perseverança, persistência, autoconfiança.

Criatividade¹⁸ tem a ver com contribuições novas e originais de significado permanente, que mudam a cultura de forma importante (RENZULLI, 2014b).

¹⁸ Nessa conceituação, Renzulli parte da concepção de criatividade descrita por Csikszentmihalyi (1996).

Segundo Renzulli (2014b, p. 237), “[...] acima da média deve ser interpretado como o nível mais alto de potencial em qualquer área”.

Renzulli (2014a) transmitiu a noção de superdotação como comportamentos manifestados ou com potencial de serem desenvolvidos, em contraposição ao ideal de superdotação inata, constante. Explicou ele:

Por 30 anos, defendemos rotular os serviços que os alunos recebem, em vez de rotular os alunos. Acreditamos que deve ocorrer uma mudança de ênfase no conceito tradicional de “ser superdotado” (ou não ser superdotado) para uma preocupação com o desenvolvimento de comportamentos superdotados e criativos em alunos com alto potencial para se beneficiar de oportunidades educacionais especiais, bem como a disponibilização de alguns tipos de enriquecimento para todos os alunos (RENZULLI, 2014a, p. 544).

Isso quer dizer que a superdotação passa a ser compreendida como algo que está no sujeito, mas não de forma constante, inata, e sim de forma inconstante, comportamental. Permanece, assim, no ideário conceitual da superdotação, a consideração da base natural, mas com ênfase na possibilidade de desenvolvimento das habilidades e dos potenciais manifestados em comportamentos inconstantes.

Virgolim (2014), pautada nas concepções de Renzulli (2005), sustentou que a superdotação se dá no espectro do desenvolvimento humano e pode ser entendida por meio dos comportamentos observáveis apresentados pelo indivíduo em uma dada situação, quando o potencial é convertido em desempenho em uma área específica. Destarte, considera “[...] a superdotação como algo que se desenvolve em certas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias [...]” (RENZULLI, 2005 *apud* VIRGOLIM, 2014, p. 220).

Por esse prisma, para Virgolim (2014), uma criança pode mostrar seu conhecimento adquirido em um dado momento da vida escolar – por exemplo, lendo precocemente, ou mostrando um interesse aprofundado por uma disciplina em particular – e não demonstrar o mesmo interesse ou as mesmas habilidades em momentos posteriores.

Considerando a natureza situacional e relacional da superdotação,

Indivíduos capazes de desenvolver comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (RENZULLI; REIS, 1997, p. 8 *apud* RENZULLI, 2014a, p. 544).

Vê-se então que, nessa abordagem, a superdotação parte de um potencial de base genética que pode se desenvolver como comportamento manifesto a partir de um conjunto de traços individuais (habilidade, comprometimento, criatividade).

Para Virgolim (2014, p. 586-587):

Embora os comportamentos de superdotação sejam influenciados tanto por fatores de personalidade (como autoestima, autoeficácia, coragem, força do ego, energia, etc.) quanto por fatores ambientais (nível socioeconômico, personalidade e nível educacional dos pais, estimulação dos interesses infantis, fatores de sorte etc.), assim como por fatores genéticos, ainda assim podem ser modificados e influenciados positivamente por experiências educacionais bem planejadas (GUBBINS, 1982; RENZULLI, 1985; REIS; RENZULLI, 1982; RENZULLI; REIS, 1997).

Vieira e Simon (2012) chamaram a atenção para o fato de Renzulli ter acrescentado à sua teoria a influência de uma rede social no desenvolvimento do comportamento de superdotação, constituída pela família, pela escola, por amigos etc.

As pessoas que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três agrupamentos requerem uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais que normalmente não são fornecidos por meio de programas educacionais regulares (RENZULLI; REIS, 1997, p. 8, *apud* RENZULLI, 2014a, p. 544).

Portanto, compreende-se ser fundamental a educação oportunizar enriquecimento e atividades especiais para o desenvolvimento não apenas daqueles alunos que já manifestaram comportamento ou potencial de superdotação, mas para todos os potenciais existentes na escola, elevados ou não, identificados ou escondidos, manifestos ou não percebidos.

Virgolim (2014) alerta que a superdotação não se trata de um conceito estático (tem ou não se tem), e sim dinâmico, pois, algumas pessoas podem apresentar comportamento de superdotação em algumas situações de aprendizagem/desempenho, mas não em todas. Segundo ela:

É, neste contexto, que Renzulli defende a ideia de que não devemos rotular o aluno como sendo ou não sendo superdotado, mas tentarmos entender que as altas habilidades aparecem em um continuum de habilidades. Neste sentido, são características que existem em todos os seres humanos, mas diferindo em níveis, intensidades e graus de complexidade em cada um (VIRGOLIM, 2014, p. 586).

Em suma, diante da pesquisa realizada, vislumbra-se uma abordagem que considera a superdotação como comportamentos que o sujeito desenvolve mediante a intersecção de um grupamento de traços de origem genética, psicológica e ambiental.

3.1.3. Ideias difundidas

3.1.3.1. Necessidades educacionais especiais

Em contraposição à concepção naturalista de superdotação, identificada na primeira camada de significados acerca do processo de constituição do conceito na qual o indivíduo superdotado era reconhecido por suas capacidades naturais (CLEMENTE MARIANI, 1949; ALMEIDA JÚNIOR, 1949; MARQUES, 1950; ROCHA FILHO, 1957; BRITO, 1953; JACKSON, 1976; NOVAES, 1976; FRAGA; GOMES, 2019), percebeu-se, a partir dos anos 2000, o crescimento da percepção de que o sujeito com altas habilidades ou com superdotação, além das potencialidades, apresentava necessidades, dificuldades e limitações (BRASIL, 2001c; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; VIEIRA; SIMON, 2012).

Na Resolução CNE/CEB n. 02 (BRASIL, 2001c), art. 5º, ficou esclarecido que, embora os educandos com altas habilidades, com superdotação, apresentassem grande facilidade de aprendizagem, seriam considerados estudantes com necessidades educacionais especiais, pois, durante o processo educacional, poderiam apresentar dificuldades de aprendizagem assim como limitações no processo de desenvolvimento, e até mesmo em virtude de deficiências.

Ourofino e Guimarães (2007), fulcradas em Silverman (2002), supunham que indivíduos superdotados poderiam apresentar sentimentos de descompasso em relação a si mesmos e à sociedade, assim como supersensibilidade emocional e as consequentes ações impulsivas, agitação motora e dificuldade em permanecer parado.

De acordo com Silverman (2002) a construção da superdotação pode apresentar assincronia a qual compreende desenvolvimento desigual, complexidade, intensidade, maior consciência, risco de alienação social e

vulnerabilidade. Logo, entender a superdotação como assincronia permite compreender a experiência interna de indivíduos superdotados ao longo da vida assim como construir uma estrutura sólida para responder às diferenças de desenvolvimento desse grupo.

Para Oufino e Guimarães (2007) fica perceptível que indivíduos com altas habilidades, com superdotação, podem apresentar dificuldades em relação ao seu desenvolvimento afetivo, razão pela qual demandam por um ambiente estimulante, em que haja oportunidades que atendam às suas necessidades emocionais, ajudando-os a aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências afetivas.

Tem-se o indivíduo com altas habilidades, com superdotação, assim como todos os indivíduos, como um ser humano que apresenta potencialidades e necessidades, sejam emocionais, afetivas, físicas, sociais, intelectuais ou sensoriais.

Trata-se de uma nova forma de pensar o indivíduo não mais como um ser de capacidade extraordinária em relação aos demais, mas alguém com potenciais a serem desenvolvidos e necessidades de educação especializada para conseguir se desenvolver integralmente.

Vieira e Simon (2012) ponderaram sobre a presença da dupla excepcionalidade, quando sujeitos possuem habilidades em determinada área e necessidade educacional em outra, a exemplo das altas habilidades/superdotação associadas à síndrome de Asperger e ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Avulta-se aí a noção de superdotação em uma perspectiva multidimensional, visto que tais sujeitos podem apresentar, ao mesmo tempo, altas habilidades ou superdotação de um lado, e, de outro, deficiências, distúrbios, síndromes. Especificidades chamadas de dupla excepcionalidade.

Nota-se, no discurso educacional, a partir de Vieira e Simon (2012), o resquício de sentidos oriundos da concepção naturalista de superdotação como fenômeno compreendido no âmbito das excepcionalidades (ABREU, 1955; FOGUEL, 1972; VIEIRA, 1976; ANTIPOFF H., 1976; ANTIPOFF O., 1976), com a diferença de que o discurso passa a se dar no âmbito das necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, o indivíduo superdotado, altamente habilidoso, não é um ser infalível, pronto, autossuficiente; pelo contrário, é alguém que necessita de auxílio para se desenvolver de forma integral. Enfim, um ser humano multidimensional, diverso, que requer auxílio para seu desenvolvimento.

3.1.3.2. *Ideia de autorrealização*

No segundo momento da constituição do conceito de superdotação pautado nas altas habilidades, foi identificado um enunciado de desenvolvimento de potencialidades que já vinha sendo imiscuído desde a década de 70 no discurso educacional brasileiro, voltado à autorrealização do sujeito (BRASIL, 1971; RBEP, 1976; BRASIL, 1995).

A LDB n. 5.692/71 definia no art. 1º que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Como se vê, a LDB não faz referência específica a nenhum alunado; logo, o ideal de autorrealização era para todos os educandos.

O assunto da autorrealização de potencialidades também foi temática discutida no 1º Seminário Brasileiro de Educação de Superdotados, realizado pelo MEC em 21 e 22 de outubro de 1971, em Brasília. Buscando novos caminhos para a educação dos superdotados, apurou-se a necessidade de adoção de um conceito mais alargado de superdotação, visando favorecer a autorrealização de potencialidades existentes (RBEP, 1976).

Ficou então recomendado durante o seminário de Educação:

Que se adote conceito operativo de superdotados onde sejam incluídos os critérios de nível mental, de pensamento produtivo, de índice de criatividade e de características de personalidade que favoreçam a auto-realização de potencialidades (RBEP, 1976, p. 398-399).

Em 1995, a ideia de desenvolvimento pleno do indivíduo altamente habilidoso foi constatada nos campos institucional e legal, com Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos, do MEC, o qual definiu que o ensino seria

pautado “[...] no respeito à dignidade do ser humano e ao seu direito ao pleno desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 7). Desenvolvimento baseado não apenas no reconhecimento das necessidades, mas, sobretudo, na valorização dos potenciais.

Verificou-se em 2001 o reconhecimento e a valorização das potencialidades, bem como das necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências (BRASIL, 2001c, art. 4º, inciso II). Princípios advindos de ideais neoliberais outrora sugeridos no Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993).

Estabelecia o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) que estavam entre seus objetivos satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho (BRASIL, 1993).

Asseverou Freeman (2014, p. 579) que “[...] os superdotados e talentosos necessitam como forma de suporte para a autorrealização – uma educação que atenda a seus potenciais, oportunidades para florescer e pessoas que acreditem neles”.

Em 2015, a Lei n. 13.234/15 alterou a LDBEN n. 9.394/96, inserindo o art. 59-A, o qual determinou ao poder público a instituição de cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 2015).

Observa-se, assim, que o conceito antes no âmbito das diferenças, para distinguir pessoas por seus atributos superiores, normais ou anormais, foi trasladado para a diversidade, no sentido de desenvolvimento voltado à autorrealização do sujeito.

No entanto, embora o discurso da autorrealização estivesse difundido no discurso educacional, em 2017, a BNCC (BRASIL, 2017) apresentou divergências no campo ao delimitar que as decisões pedagógicas deveriam estar orientadas ao desenvolvimento de competências adotadas pelos

organismos internacionais como a OCDE e a UNESCO, pautadas na constituição de conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores, e, sobretudo, na mobilização desses conhecimentos para a solução de problemas, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

3.1.3.3. *Ideia de inclusão*

No início do século XXI, a ideia de desenvolvimento das potencialidades por meio de uma educação inclusiva e um atendimento especial esteve no discurso educacional relacionado à concepção de superdotação como altas habilidades.

A Educação Especial se apresentou como modalidade responsável pelo processo de inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais, as quais englobam deficiências, transtornos e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Inclusão que abrangia ações de atendimento educacional especializado definido pela LBDEN (BRASIL, 1996), art. 58, realizado preferencialmente na rede regular de ensino, estendido aos estudantes com altas habilidades e com superdotação, perpassando todas as etapas do ensino, da educação infantil ao ensino superior.

O PNE 2001-2011 inseriu o ideal de inclusivo estabelecendo, no item 8, que, “[...] dentre as tendências recentes dos sistemas de ensino estava a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino” (BRASIL, 2001a).

Percebe-se aí a integração e a inclusão justapostas, num sentido de explicação de que o que antes era entendido como integração, agora seria definido como inclusão.

Para Batista e Mettrau (2001), a inclusão se fazia necessária, uma vez que os sujeitos com altas habilidades enfrentavam dificuldades adaptativas, frente à resistência natural apresentada pela sociedade não-convencional diante das diferenças qualitativamente.

Em contraposição ao discurso da inclusão explicitada no âmbito legal, Pérez (2003) relatou que, no Brasil, o ensino regular não dava conta sequer alunos ditos normais, porquanto a Educação Especial se fazia necessária para

alunos com altas habilidades. Nota-se, assim, uma divergência entre os discursos legal e teórico.

Percebe-se, no contexto da constituição do conceito de superdotação, o ideal de incluir e de identificar. De acordo com Pérez (2003), identificar não para rotular ou colocar o indivíduo em uma posição de destaque, mas para considerar as singularidades, valorizar a diversidade, conhecer suas necessidades e prever formas de atendê-las (PÉREZ, 2003).

Negrini e Freitas (2008) refletiam o processo de identificação como de extrema importância para uma inclusão mais verdadeira no contexto educacional. Inclusão que, conforme destaca Becker (2014), só tem sentido se estiver pautada no atendimento às necessidades educacionais e no desenvolvimento dos sujeitos.

Dutra (2006) relata o ideal da educação inclusiva que valorizaria as diferenças e contemplaria a diversidade humana.

Nessa perspectiva, a educação especial envolve um amplo processo de mudanças para a implantação de sistemas educacionais inclusivos, revertendo as propostas convencionais de criar programas especiais para atender, de forma segregada, alunos com necessidades educacionais especiais e inserindo os gestores públicos e os profissionais da educação na elaboração de políticas para todos, que contemplem a diversidade humana (DUTRA, 2006, p. 3).

Também em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) reconheceu que ainda era um desafio a inclusão escolar relativa a alunos com altas habilidades e com superdotação, circunstância que Rech e Freitas (2021) imputam ao desconhecimento da temática, possivelmente decorrente de concepções equivocadas difundidas socialmente, somadas a uma formação inicial incipiente de professores para lidar com alunos com altas habilidades/superdotação.

3.1.3.4. *Ideia de diversidade*

Na camada de significados relacionada ao processo de constituição histórica do conceito de superdotação, traduzida pelas altas habilidades, destacou-se o objetivo de identificar as especificidades do sujeito envolvendo

potencialidades e necessidades educacionais especiais, com ênfase na diversidade humana (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; VIEIRA, 2003; RENZULLI, 2004; BRASIL, 2006; VIEIRA; SIMON, 2012).

No discurso educacional, predominou a proposta de identificação do comportamento superdotado a partir das concepções de Renzulli, ou seja, pela presença de habilidades acima da média, de envolvimento com a tarefa e de alta criatividade.

Winner (1998), citada por Ourofino e Guimarães (2007), destacou outras características a serem observadas, tais como preferência por novos arranjos visuais; desenvolvimento físico precoce (sentar, engatinhar e caminhar); maior tempo de atenção e vigilância, reconhecendo desde cedo seus cuidadores; precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal; curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas em nível mais avançado e persistência para alcançar a informação desejada; aprendizagem rápida com instrução mínima; leitura precoce; boa memória; destaque em raciocínio lógico e abstrato; preferência por brincadeiras individuais; preferência por amigos mais velhos, próximos em idade mental; interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais; assincronia entre as áreas do intelecto.

Vieira (2003), baseando-se nas concepções de Carvalho (1997), inseriu o pensamento divergente e, pautada nas concepções de Winner (1998), destacou também: rapidez, autonomia, motivação, pensamento autorregulador, estratégias próprias e conhecimento interconectado.

Renzulli (2004), ao repensar sua teoria, adicionou que a personalidade e o ambiente contribuem para a manifestação do comportamento superdotado, não apenas a habilidade acima da média, a criatividade e o compromisso com a tarefa, conforme tinha evidenciado antes. Sugeriu também a influência de novos traços, os afetivos, “[...] não diferentes das inteligências inter e intrapessoal de Gardner (1983) ou da inteligência emocional de Goleman (1995)” (RENZULLI, 2004, p. 92). A inteligência emocional, segundo Goleman (1995), inclui autoconsciência, controle de impulsos, persistência, zelo, automotivação, empatia e destreza social.

Renzulli (2004) afirma que ao revisar trabalhos de pesquisadores como Albert (1975), Albert e Runco (1986), Simonton (1978) e Sternberg (1984; 1985), deu-se conta de se tratar de um número quase infinito de interações na

estrutura da superdotação, percebendo assim, as “[...] propriedades dinâmicas do conceito; ou seja, aquelas propriedades de movimento, interação, mudança e energia contínuas e não um estado fixo e estático” (RENZULLI, 2004, p. 84).

Batista e Mettrau (2001) acrescentaram que os sujeitos com altas habilidades são inquiridores, não conformistas e dotados de grande curiosidade.

Várias características também foram apontadas pelo MEC (BRASIL, 2006) para auxiliar educadores e pais na identificação da superdotação, as quais envolvem: alto desempenho em uma ou várias áreas; fluência verbal ou vocabulário extenso; envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade em especial; desempenho elevado qualitativamente nas atividades escolares; qualidade das relações sociais em diversas situações; curiosidade acentuada; facilidade para a aprendizagem; originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas; atitudes comportamentais de excesso para a produção ou planejamento; habilidades específicas de destaque (artes plásticas, cênicas, musicais, psicomotora, liderança, etc.); senso de humor; baixo limiar de frustração; senso crítico; defesa de suas ideias e ponto de vista; impaciência com atividades rotineiras e repetitivas; perfeccionismo; dispersão ou desatenção; resistência em seguir regras; desenvolvimento superior atípico em relação a pessoas de igual faixa etária.

Ourofino e Guimarães (2007), citaram Silverman (2002) para destacarem a assincronia em relação às áreas psicomotora, afetiva e de aspectos do desenvolvimento cronológico, além do intelectual, gerando sentimentos de descompasso do indivíduo com altas habilidades e superdotação em relação a si mesmo e à sociedade.

Para Simonetti (2008), o alto nível de inteligência, a superdotação, são construtos (conceitos que não podem ser diretamente observados, mas que podem ser usados como uma representação mental), e o talento é a concretização da superdotação através de comportamentos altamente inteligentes, acima da média comparável.

Martins e Alencar (2011), Rangni e Costa (2017), Pederro *et. al.* (2017), Fraga e Gomes (2019), Faveri e Heinzle (2019), Ferreira e Capellini (2019), Rech e Freitas (2021) se basearam na definição da Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para considerarem que:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a, p. 15).

Vieira e Simon (2012) enfatizaram a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos reconhecidos como positivos pela cultura que o sujeito vive. Valentim e Vestena (2019) assinalaram, a partir de Fortes-Lustosa (2007), aguçado senso moral demonstrado pela compaixão, sensibilidade ao sofrimento alheio e sentido aguçado de proteção.

Diante do exposto, permeou o discurso educacional brasileiro a concepção de um indivíduo com características diversas, as quais envolvem potenciais, habilidades e dificuldades.

3.2. Concepção Biopsicossocial da Superdotação

Foi identificada, no balanço realizado, uma camada de significados acerca da constituição histórica do conceito de superdotação: trata-se da concepção biopsicossocial, pautada no desenvolvimento de domínios, a qual enfatiza as bases neural, psicológica, motora e biológica do indivíduo, enfoques das neurociências que têm influenciado o discurso educacional (SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010; CHACON; PAULINO, 2011; BARTOSZECK, 2014).

De acordo com Pereira, Barros e Augusto (2011), o paradigma biopsicossocial foi resultante da reforma sanitária brasileira pautada em processos relacionados à saúde e ao desenvolvimento humano, em que se permanecem resquícios do movimento sanitarista e higienista apresentado no momento inicial do conceito de superdotação.

Belloch e Olabarria (1993) resumem que, dentre os princípios do paradigma biopsicossocial, está a concepção de que o corpo humano é um organismo formado por variáveis biológicas, psicológicas e sociais, todas em constante interação, o qual recebe informações, organiza, armazena, gera, atribui significados e os transmite em maneiras de se comportar.

Mediante a análise de dados, a concepção biopsicossocial de superdotação foi identificada no discurso educacional brasileiro nos periódicos analisados no ano de 2010, quando Simonetti, Almeida e Guenther (2010), ao discorrerem sobre a identificação de alunos mais capazes, talentosos, com alta capacidade intelectual, enfatizaram a contribuição de indicadores neuropsicológicos no desenvolvimento da capacidade humana originada no plano genético e desenvolvida pela maturação neurofisiológica e pela aprendizagem associada à educação formal e informal.

Pelo prisma do desenvolvimento cerebral relacionado à maturação fisiológica, a superdotação tem sido entendida a partir de bases genética, física e neural, resultantes do funcionamento cerebral associado à memória, à plasticidade neural e às experiências do ambiente (SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010).

Para Simonetti, Almeida e Guenther (2010), o elevado talento ou a capacidade elevada podem ser compreendidos dentro de um processo de desenvolvimento e de progressiva explicitação, devendo tal processo ser devidamente ponderado na identificação e no apoio a esses alunos, cujas elevadas capacidades cognitivas não os aproximam como grupo heterogêneo, pelo contrário, parecem favorecer a diversidade de estilos cognitivos ou de formas de pensar e de aprender. Nesse sentido, dois modelos têm assumido particular relevância na área da sobredotação: o das Inteligências Múltiplas de Gardner e dos Domínios de Capacidade Natural de Gagné (SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010).

Verifica-se, assim, nessa camada de significados acerca da constituição histórica do conceito de superdotação, a permanência da influência da teoria das inteligências múltiplas de Gardner e a inserção do modelo dos domínios de Gagné.

Para Gardner, podemos falar em várias inteligências relativamente autônomas entre si (linguística, musical, espacial, lógico-matemática, cinestésico-corporal, interpessoal e intrapessoal, naturalista e existencial).

Por sua vez, Gagné tipifica os talentos humanos reportando-os a áreas de excelência, como a inteligência, a criatividade, a capacidade socioafetiva ou a capacidade física (SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010).

Gagné (2008), por meio do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento, 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 tem a ver com o domínio notável de habilidades desenvolvidas sistematicamente¹⁹ em pelo menos um campo da atividade humana em um grau que coloque o indivíduo entre os 10% melhores de sua idade ou atuação.

Por esse prisma, Gagné defende a transformação progressiva dos dotes naturais em talentos. Para ele, 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).

Simonetti (2008) ressalta que, a partir da diversidade das teorias produzidas, as ciências neuropsicológicas ainda não chegaram a um consenso sobre os mecanismos que determinam as diferenças individuais, no que se refere à superdotação e ao talento.

No entanto, Simonetti, Almeida e Guenther (2010) concordam que capacidade elevada, dotação e talento, se reportam a habilidades cognitivas e a desempenhos superiores. Mesmo não havendo largo consenso em torno do que é e como se avalia a inteligência, é ela, uma das variáveis importantes no processo de identificação dos alunos com altas habilidades ou com características de sobredotação.

Chacon e Paulino (2011) partiram dos estudos dos processos cerebrais neurocientíficos para analisar as variações precoces, prodígios, gênios e altas habilidades que, segundo eles, podem ser explicadas enquanto fenômeno resultante de processos neurais. Explicam a partir de Cupertino (2008) que altas habilidades designariam pessoas que demonstram capacidades, potenciais ou desempenho, em atividades humanas, bem acima da média.

Prodígio seria a criança que realiza uma atividade fora do comum para sua idade, apresentando rendimento de um adulto, enquanto precoce

¹⁹ Chamadas de competências, às quais envolve conhecimentos e habilidades (GAGNÉ, 2008).

designaria a criança que se desenvolve mais cedo do que as outras de sua faixa etária (MATE, 1994 *apud* NICOLOSO; FREITAS, 2002).

Gênio refere-se à pessoa que executa uma obra genial, mudando os paradigmas vigentes até o lançamento desta (MATE 1994 *apud* NICOLOSO; FREITAS, 2002), promovendo contribuições extraordinárias à humanidade, revolucionando suas áreas de conhecimento (CUPERTINO, 2008).

Bartoszeck (2014) também se pautou nos estudos das neurociências para analisar as altas habilidades e as implicações no currículo, salientando como a base genética interage com as experiências do ambiente no desenvolvimento da talentosidade.

Segundo Bartoszeck (2014), as neurociências constituem uma das áreas do conhecimento na área biomédica que compreende várias subáreas como a neuroanatomia, neurofisiologia, neuroendocrinologia, neurodesenvolvimento, neurociência cognitiva, neuropsicofarmacologia, neuroimageamento e psicologia evolucionista (BARTOSZECK, 2014).

A influência neurocientífica identificada encontra eco na PNEE - Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) na qual são afirmadas, em alta conta, evidências científicas das neurociências cognitivas com foco na plasticidade neural.

A seguir, serão elencados aspectos biológicos, cognitivos e sociais que puderam ser identificados na concepção neurocientífica de superdotação, uma vez que os dados foram limitados, tendo em vista a proximidade temporal da sua difusão (2010) nos periódicos analisados com o ano de conclusão desta pesquisa (2021).

3.2.1. Aspectos biológicos e cognitivos da superdotação

Chacon e Paulino (2011), embasados nos estudos de Plomin (1997), difundiram no discurso educacional brasileiro que os fatores genéticos, os quais têm origem no desenvolvimento inicial do sistema nervoso, chegam a ser responsáveis por até metade das características da inteligência de um indivíduo.

Segundo Cosenza e Guerra (2011), o desenvolvimento do sistema nervoso se inicia nas primeiras semanas de vida embrionária, sob a forma de

um minúsculo tubo cuja parede é formada por células-tronco que vão dar origem aos neurônios e à maior parte das células auxiliares das funções cerebrais, as células gliais.

Os neurônios, por sua vez, são células altamente excitáveis que respondem a estímulos químicos ou elétricos gerando novos impulsos. Apresentam um prolongamento cilíndrico chamado de axônio que, em sua maioria, são revestidos por uma bainha de mielina, cujas propriedades isolantes aumentam a velocidade de condução do impulso nervoso, da transmissão sináptica, além de participarem do processo de reparação após uma lesão dos neurônios (BECKER *et al.*, 2018). Sendo assim, a bainha de mielina tem por função proteger os axônios dos neurônios e promover a aceleração da velocidade de condução do estímulo elétrico (SILVA; COSTA; COUTINHO, 2018).

A bainha de mielina que reveste a maioria dos neurônios é formada por células da glia (BECKER *et al.*, 2018), uma membrana lipídica rica em glicofosfolipídeos e colesterol que facilita e agiliza a troca de informações entre os neurônios.

Por esse prisma, quando a criança nasce, já tem prontos em seu cérebro esse conjunto de circuitos neuronais, ainda não estejam funcionando em toda a sua plenitude. Dessa forma, pode-se afirmar que não existem dois cérebros iguais, porém todos apresentam vias motoras e sensoriais que seguem o mesmo padrão. Vias previstas nas informações genéticas das células e construídas enquanto o organismo se desenvolve dentro do útero (COSENZA; GUERRA, 2011).

Nesse sentido, entende-se que a superdotação pautada em uma base biológica e cognitiva está presente nas estruturas celulares do indivíduo, antes do nascimento, mas que ainda não estão funcionando em toda a sua plenitude. Funcionamento pleno alcançado com a maturação do sistema nervoso, ou seja, depois de concluída sua fase de desenvolvimento padrão.

O cérebro humano tem seu crescimento até, em média, a idade de sete anos. Após esse período, o cérebro continua a se desenvolver por meio da ampliação das ligações sinápticas (MRAZIK; DOMBROWSKI, 2010 *apud* BARTOSZECK, 2014).

Todas as atividades do sistema nervoso dependem dos neurônios, cuja transmissão dos impulsos possibilita a troca de informações (as sinapses). Por elas, o sistema nervoso se responsabiliza pelas funções motoras de mobilidade e sensibilidade, assim como por funções superiores como processamento e armazenamento da memória, capacidade de aprendizado, funções intelectuais, processos de pensamento e características de personalidade (SILVA; COSTA; COUTINHO, 2018).

Para Simonetti, Almeida e Guenther (2010), a eficiência neural das pessoas com altas habilidades pode estar relacionada à alta inteligência que os caracteriza, pois, de acordo com Simonetti (2008, p. 41):

A análise dos diferentes estudos sobre inteligência e superdotação, de autores reconhecidos nesses domínios nos permite identificar a flexibilidade, a metacognição e a velocidade mental como características cognitivas da superdotação, associada ao alto nível de inteligência.

Com base na neuropsicologia, Simonetti, Almeida e Guenther (2010) afirmaram que sujeitos sobredotados com alta capacidade intelectual apresentam predominância de alfa (percentil frequencial sempre superior e alta amplitude) quando submetidos ao eletroencefalograma quantitativo, enquanto tal predominância não foi vista no grupo de alunos sem capacidade intelectual superior. Por isso, concluíram que existe uma relação entre o quociente intelectual, a frequência e a amplitude das ondas alfa observadas durante a realização de tarefas cognitivas.

“Estes resultados parecem sugerir a possibilidade de uso complementar de provas psicométricas e de registros encefálicos no estudo da sobredotação” (SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010, p. 43). Nesse sentido, superdotação adviria de respostas neuropsicomotoras mais rápidas e criativas do que a média.

Observa-se, no pensamento difundido por Simonetti, Almeida e Guenther (2010), a persistência da psicométrica na identificação da superdotação, inserindo a utilização dos exames de neuroimagem. No entanto, assevera Simonetti (2008), que superdotação, embora apresente alto nível de inteligência, não é unidimensional, pois são agregadas a ela outras dimensões, entre as quais a criatividade e a motivação intrínseca.

Albert Einstein (1879-1955) é conhecido por sua genialidade ao elaborar a Teoria da Relatividade Geral, um dos pilares da Física e da Quântica. Após sua morte, seu cérebro foi retirado para estudo anatômico no afã de se entender sua inteligência, e verificou-se que o número de células gliais no cérebro de Einstein era muito maior que a média existente no cérebro dos demais seres humanos (BLOOM; NELSON; LAZERSON, 2001 *apud* CHACON; PAULINO, 2011).

Infere-se, assim, que a capacidade de raciocínio de Albert Einstein tinha relação direta com o número de células gliais que interconectavam seus neurônios.

Partindo da abordagem biopsicossocial, entende-se que o cérebro das pessoas superdotadas apresentaria uma estrutura e uma maturação adequadas para aceleração do pensamento e ativação de uma memória mais robusta, aliada a um alto nível de inteligência?

Estudos neurocientíficos, ao procurarem estabelecer as ligações entre o sistema nervoso central e a inteligência das pessoas, estão disponibilizando dados de neuroimagem que têm influenciado as formas de se entender a superdotação.

Segundo Simonetti (2011), os avanços tecnológicos têm levado ao desenvolvimento de instrumentos de neuroimagem supersensíveis, permitindo a ciência relacionar, com grande precisão, as funções cognitivas e sensoriais, observáveis em atividades que duram somente uma fração de segundo. Um exemplo é o eletroencefalograma (EEG), que, ao registrar as ondas cerebrais, tem demonstrado existir uma atividade elétrica cerebral contínua e que o nível de excitação do córtex, em decorrência das atividades sinápticas dos neurônios, determina seu padrão e sua intensidade.

Asseverou Bartoszeck (2014) que a atuação deficitária das células gliais pode provocar Mal de Parkinson, distúrbios neuromotores graves, doenças neuromusculares, esclerose múltipla etc. Logo, é possível deduzir que não há aprendizado sem uma base cerebral física e quimicamente adequada.

Compreende-se, em suma, que a superdotação, a partir da concepção biopsicossocial, considera primeiramente uma base genética desenvolvida de forma plena mediante maturação física e estímulos biológicos, psicológicos e sociais, como detalhado no tópico a seguir.

3.2.2. Aspectos sociais

Os estudos contemporâneos da neurociência têm encetado na área educacional informações sobre o desenvolvimento cerebral associado a fatores ambientais, sociais.

Como apontado por Angoff (1988 *apud* SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010), a capacidade humana, em qualquer domínio, conquanto tenha sua origem no plano genético, é passível de desenvolvimento, o qual ocorre principalmente por duas vias: a maturação neurofisiológica e a aprendizagem associada à educação formal e informal. Destarte, o desenvolvimento de novas capacidades, assim como o funcionamento cerebral, está relacionado a aspectos neurais em correlação com fatores ambientais, uma vez que as ligações sinápticas são desencadeadas mediante estímulos sensoriais externos e internos.

Como visto nos tópicos anteriores, é no cérebro que ocorrem as funções cognitivas do ser humano, como aprendizado, memória, vários tipos de comportamentos e raciocínios, capacidade de falar, ler, escrever, compreender tons musicais, planejar antecipadamente as ações, enfim, inúmeros processos da vida de relação do ser humano (BECKER *et al.*, 2018).

Considerando que a maior parte do sistema nervoso é construída ainda no período embrionário e fetal, a formação de ligações sinápticas entre as células (neurônios) é que vai permitir o aparecimento de novas capacidades funcionais (COSENZA; GUERRA, 2011).

Pelos estudos neurais, sabe-se que o cérebro humano tem seu crescimento e seu desenvolvimento desde o período pós-natal até, em média, a idade de sete anos, e amplia suas ligações sinápticas bem além da segunda década, as quais continuam a se desenvolver até a idade de 20 anos, particularmente na população avaliada como *gifted* (MRAZIK; DOMBROWSKI, 2010 *apud* BARTOSZECK, 2014). Logo, as interações com o meio exercem fundamental influência no desenvolvimento neural do cérebro.

Simonetti (2011) assevera que a superdotação não é só capacidade neuronal individual, mas, sobretudo, um processo no qual se agrega a essa capacidade um processamento extracerebral de informação através de mecanismos, tais como a interação social e cultural, nas quais questões

afetivas e emocionais assumem um papel maior do que anteriormente pensado na cognição.

Para Bartoszeck (2014), o docente precisa ter ciência dos traços de personalidade e das características próprias, quer intelectual, quer socioafetiva, de crianças superdotadas, porque há um número limitado de informações de entrada no cérebro, via órgãos sensoriais, que ficam armazenados na memória, bem como produtos de saída produzidos pelo cérebro, como a fala, a escrita, a leitura e o movimento. Portanto, o binômio cérebro e mente é uma entidade biológica.

Assevera Bartoszeck (2014) que a cognição pode ser vista como uma função emergente do cérebro, o qual depende de variáveis de pressão sanguínea, frequência cardíaca e resistência periférica. Assim, estímulos do ambiente disparam mecanismos biológicos já presentes no sistema nervoso e, como consequência, alterações na estrutura e função neural. Em suma, o meio-ambiente exerce influência, alterando a estrutura neural.

Percebe-se, no âmbito da neurociência, compreensões biologicistas e comportamentalistas de que, a cada estímulo, as redes de neurônios são reorganizadas e novas sinapses são criadas ou reforçadas, multiplicando as possibilidades de respostas cerebrais, impulsionando um desenvolvimento contínuo e mais avançado.

Discurso que remete à manutenção de aspectos da teoria naturalista identificada na camada inicial de significados acerca da história conceitual da superdotação, disposta no capítulo 2, em relação ao behaviorismo representado por Skinner, para o qual o desenvolvimento humano é determinado pelo comportamento, gerado por um estímulo do meio (BEE, 1997).

A partir de estímulos, mudanças são percebidas na organização, nas conexões neurais e até na estrutura dos neurônios, tornando o desenvolvimento humano um ato contínuo (BECKER *et al.*, 2018).

Bartoszeck (2014) assevera que a interação entre genética e as experiências do ambiente são decisivas para as altas habilidades, pois, quando o indivíduo vivencia certa experiência, esse evento altera as conexões neurais fazendo com que haja descarga de impulsos elétricos nos circuitos envolvidos, especialmente se for uma experiência significativa. Descargas de potenciais de

ação repetidas levam a mudanças estruturais nas sinapses neuronais. De acordo com Bartoszeck (2014) são experiências do ambiente social a educação escolar, atividades diversas de leitura, vídeos, jogos, por exemplo.

Verifica-se então que o sistema nervoso está continuamente modificando sua morfologia e suas conexões nervosas pela chamada plasticidade neural. De acordo com Cosenza e Guerra (2011), a criança nasce com um cérebro que pesa aproximadamente 400g. Ao final do primeiro ano de vida, terá dobrado de volume, pesando mais ou menos 800g, o que se dá em razão de novas ligações e do aumento de mielina, não pela produção de novas células.

Nesse sentido, quanto maior o desenvolvimento cerebral, maior a possibilidade de manifestação da superdotação, uma vez que ela esteja presente como potencial genético?

Considerando a plasticidade cerebral como a capacidade que o cérebro tem de fazer e desfazer ligações entre os neurônios (COSENZA; GUERRA, 2011), percebe-se que a presença de estruturas neurais normais aliadas à estímulos biopsicossociais variados resultam em um número volumoso de sinapses e, em consequência, possibilidades de potencialização neural máxima.

Bartoszeck (2014) salienta aspectos da base evolucionista e biológica que podem estar estruturados nos circuitos neuronais, relacionados à plasticidade sináptica subjacentes à talentosidade e em como a base genética interage com as experiências do ambiente, com relações sociais, familiares, amigáveis.

Sendo o aprendizado o raciocínio e o desenvolvimento de habilidades, consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo, é a primeira infância a fase em que essa capacidade plástica está em sua potência máxima. Para Cosenza e Guerra (2011), os primeiros anos de vida do ser humano são assim, uma verdadeira janela de oportunidade para a absorção de conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades.

Na adolescência, o aumento da conectividade neuronal declina progressivamente até atingir a fase adulta, fase em que a taxa de aprendizagem de novas informações diminui, aumentando, por sua vez, a

capacidade de usar e elaborar o que já foi aprendido (COSENZA; GUERRA, 2011).

Entretanto, de acordo com Bartoszeck (2014), o cérebro humano, por meio da neuroplasticidade, tem a capacidade de se alterar fisicamente durante toda a vida da pessoa mediante estimulação cognitiva. Para Araújo, Silva e Dubiela (2016), a nutrição, o sono, e a atividade física são três importantes pontos de sustentação para o desenvolvimento cognitivo pleno e saudável.

Martins e Iasi (2016) chamam a atenção para a importância do brincar, por desenvolver competências que preparam para a vida.

A brincadeira é indispensável para que a criança tenha possibilidade de fantasiar, expressar-se, interagir, construir regras e valores dentro de um grupo ou individualmente, livremente ou em ações planejadas e dirigidas (NOGARO; FINK; PITON, 2015).

Depreende-se assim, pela concepção biopsicossocial de superdotação, que o desenvolvimento neural se trata de interação genética com estímulos biológicos, psicológicos e sociais (SIMONETTI, 2011; BARTOSZECK, 2014), os quais envolvem educação escolar, relações sociais, familiares, atividades, brincadeiras, e jogos que privilegiem ações e experiências relacionadas às áreas motora, psicológica, emocional, afetiva, artística, musical, entre outras (MARTINS; IASE, 2016; NOGARO; FINK; PITON, 2016). Ficou constatado que as experiências do ambiente são importantes para o desenvolvimento do indivíduo, mas não decisivas, pois também são imprescindíveis o potencial genético e a estrutura biológica relacionada à plasticidade cerebral (BARTOSZECK, 2014).

O fenômeno da plasticidade faz parte dos processos de aprendizado e memória. A cada novo comportamento aprendido desde o nascimento até a fase adulta, várias conexões neurais ocorrem e se fixam no sistema nervoso central, contribuindo para o desenvolvimento normal e evolutivo do ser humano (BECKER *et al.*, 2018).

Ressalta Simonetti (2011) que as descobertas neurofisiológicas do funcionamento cerebral beneficiam a superdotação no tocante ao conhecimento da plasticidade cerebral associada às capacidades superiores organizativas e às estimulações do meio, uma vez que, se esses potenciais não se exercitarem, poderão permanecer latentes ou até desaparecer.

A inteligência e, por consequência, a superdotação, têm uma composição genética e se desenvolvem com a contribuição do ambiente. Por essa razão, o desenvolvimento da dotação é o resultado de um processo interativo que envolve desafios do ambiente estimulador, força do ego (motivação intrínseca) e a prática intensiva, que fazem desabrochar e sustentar os talentos ao longo do tempo (SIMONETTI, 2008).

De acordo com Dornelas, Duarte e Magalhães (2015), pode ocorrer atraso no desenvolvimento neuropsicomotor da criança, considerado anormal, mediante a interação de fatores biopsicossociais internos e externos, como fatores sociais, ambientais, econômicos, problemas na gestação ou no parto, relações familiares, atenção primária, nutrição. Atrasos que também podem estar relacionados a síndromes, malformação congênitas, doenças degenerativas, entre outras, e comumente entendido como algo que não está indo bem com a criança, pois ela não segue a sequência esperada de aquisições importantes para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, estudos do cérebro podem auxiliar a Educação Especial no entendimento e no atendimento tanto a alunos que apresentam características de superdotação quanto aos que apresentam lentidão, dificuldade de resposta, entre outras. Como o sistema nervoso se modifica continuamente a partir de estímulos biopsicossociais (SIMONETTI, 2011; BARTOSZECK, 2014), a educação sistemática pode oportunizar desenvolvimento contínuo em qualquer etapa da vida humana.

Ressaltamos que a concepção biopsicossocial de entender a superdotação como desenvolvimento de domínios, embora se apresente em curso, tem influenciado o discurso educacional. Pela proximidade histórica esta concepção sugere interpretações muito provisórias. No decorrer do movimento histórico é que tornarão possíveis aprofundamentos e análises mais precisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou investigar o momento inicial da constituição do conceito de superdotação no discurso educacional brasileiro, assim como as camadas de significados produzidas no decorrer do percurso histórico de sua constituição, no intuito de contribuir para o avanço conceitual da temática em estudo.

Por meio da pesquisa realizada, apurou-se que o conceito de superdotação foi inicialmente relacionado à concepção naturalista, pautada no dom. Superdotação entendida como fenômeno inato, mensurado em testes psicométricos, cujos atributos especiais são observáveis pelos grandes feitos realizados pelo indivíduo. Dotação que se manifesta de forma espontânea e constante a qual permanece com o indivíduo durante toda a vida e que diante de estímulos pode ser melhorada, elevada a um alto grau de excelência.

Concepção que, atrelada aos ideais higienista e eugenista, embasou uma compreensão de superdotação voltada à formação de elites e para a classificação de sujeitos distintos dos demais, úteis ao desenvolvimento do país. Sendo assim, pôde-se concluir que o conceito de superdotação, em sua primeira camada de significados, absorvendo influências da Medicina e da Psicologia, atrelou-se a uma explicação naturalista vinculada ao dom, à boa dotação.

No entanto, no decorrer de sua constituição histórica, o conceito apresentou uma segunda camada de significados, sendo entendido a partir de uma concepção pautada nas altas habilidades como um constructo a ser desenvolvido mediante interações com o meio. Superdotação apreendida como altas habilidades avaliadas de forma dinâmica, baseadas em potenciais ou comportamentos, de manifestação inconstante. Ponto de vista que absorveu influências da Biologia, da Psicologia e do pensamento escolanovista embasando um discurso educacional pautado na inclusão e na autorrealização do sujeito como um ser humano diverso, com potencialidades e necessidades educacionais especiais.

Diante disso, pôde-se concluir que o termo altas habilidades adquiriu relevância no processo de constituição do conceito de superdotação, percebido a partir de uma concepção ancorada no desenvolvimento de habilidades,

vinculada à interação do indivíduo com o meio e manifestada em comportamentos ou potenciais.

Por fim, avultou-se uma terceira camada de significados no processo de constituição do conceito de superdotação baseada numa visão biopsicossocial, para a qual a superdotação enfatiza o desenvolvimento de domínios da capacidade humana mediante a interação das dimensões biológicas, psicológicas e sociais. Olhar que absorveu influências da área neurocientífica, na qual o desenvolvimento das potencialidades existentes está sustentado primeiramente no ser biológico de base hereditária e, depois, na maturação das estruturas biológicas, neurais, cognitivas, existentes no bojo de interações sociais externas e internas (psicológicas, afetivas, emocionais).

É importante, pois, frisar que a concepção biopsicossocial se apresenta em curso, o que sugere interpretações muito provisórias que, no decorrer do movimento histórico, possibilitarão aprofundamentos e análises mais precisas.

Pela pesquisa realizada verificamos o predomínio de diferentes campos do conhecimento influenciando a constituição do conceito de superdotação no discurso educacional brasileiro como a Medicina, a Biologia, a Psicologia e as Neurociências. Sobressalta a questão de a Educação não enfatizar o conceito de superdotação dentro do seu campo de estudos. Sendo assim, sugerimos a ampliação de estudos oriundos de pedagogos e licenciados em geral para que o campo educacional possa elaborar e difundir conhecimentos específicos da área acerca do conceito de superdotação. Reiteramos a importância da contribuição dos vários campos do conhecimento para avançar no entendimento do conceito de superdotação, mas urge que também a Educação se apresente como campo investigativo que privilegia a produção de conhecimento científico em relação à temática.

Em síntese, nesta tese, procuramos investigar a constituição do conceito de superdotação no discurso educacional brasileiro, por meio de pesquisa bibliográfica em periódicos específicos da área da educação, cuja periodicidade remontou à década de 40.

A pesquisa possibilitou conhecermos a história do conceito de superdotação desde os seus fundamentos, descobrindo elementos constitutivos e camadas de significados produzidas e propaladas no decorrer da sua constituição, inicialmente relacionada à ideia de dom natural, depois

traduzida por altas habilidades como constructo e, por fim, numa perspectiva biopsicossocial focada no desenvolvimento de domínios de base neural.

Considerando a hipótese inicial desta pesquisa que considerava que o conceito de superdotação foi adquirindo camadas de significado ao longo de sua constituição histórica no discurso educacional brasileiro, conclui-se pela sua comprovação.

Em suma, conseguimos buscar, nas propriedades dinâmicas do objeto, os seus movimentos iniciais e a sua constituição no decorrer do tempo histórico, para clarear ou fazer avançar o entendimento desse conceito tão multifacetado.

Conhecer a história do conceito de superdotação no discurso educacional brasileiro foi de fundamental importância para concluirmos que o desenvolvimento humano é foco de interesse de diversas concepções teóricas para entender ou explicar a diversidade humana em suas especificidades, as quais embasam discursos ora pautados nas capacidades naturais ora no desenvolvimento de habilidades potenciais, domínios, assim como em comportamentos manifestos. Características individuais de um ser humano que se desenvolve de maneira diversa, cuja compreensão embasou, em seu percurso histórico, diferentes discursos, diferentes significados.

Cabe-nos ressaltar que, diante da pesquisa realizada, consideramos a superdotação como um desenvolvimento específico que está no âmbito da diversidade, não na desigualdade entre os sujeitos.

Por fim, procurou-se, em todo o tempo, extrair dos textos e dos contextos explicações mais claras numa tentativa de melhor compreender o conceito em seu processo contínuo de construção, no intuito de contribuir com estudos sobre o desenvolvimento humano relacionados à superdotação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Considerações sobre o seminário inter-americano de educação secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 23, nº 58, p. 105-178, abril-junho, 1955.

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano; FLEITH, Denise Souza. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2001. v. 1.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior*. *Revista Educação Especial*, n. 27, 2006, p. 1-6.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Os objetivos da escola Primária rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 1, n. 1, julho de 1944, p. 29-35.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Relatório geral da comissão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 13, nº 36, maio-agosto, 1949, p. 48-109.

ANTIPOFF, Helena. O problema do bem-dotado no meio rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 61, nº 139, jul./set., 1976, p. 417-428.

ANTIPOFF, Otilia Braga. O bem-dotado e seu atendimento na fazenda do Rosário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 61, nº 139, jul./set., 1976, p. 381-390.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, número 2, julho/dezembro de 2010, p. 301-309.

ARAUJO, Bruno Henrique Silva; SILVA, Sérgio Gomes da; DUBIELA, Francisco Paulino. Nutrição, Sono e Atividade física: Três importantes pontos de sustentação para o desenvolvimento cognitivo pleno e saudável. In: BARR, Marcia Alvaro (Org.). *Neurociências e Educação na Primeira Infância: progressos e obstáculos*. Brasília; Senado Federal. Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2016, p. 68-77.

AZEVEDO, Fernando de. As técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 4, nº 12, p. 329-345, junho de 1945.

AZEVEDO, Fernando de. *A cidade e o campo na civilização industrial e outros estudos*. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

BARROS, Bruna Louzeiro de Aguiar; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. Desafios na escolarização da criança com altas

habilidades/superdotação: um estudo de caso. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, set./dez., 2015, p. 709-720.

BARTOSZECK, A. B. Neurociências, altas habilidades e implicações no currículo. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, 2014, p. 611-626.

BATISTA, Ana Lucia; METTRAU, Marsyl Bulkool. O portador de altas habilidades e sua inclusão na sociedade. *Revista Educação Especial*, n. 18, 2001, p. 5-12.

BECKER, Maria Alice d'Ávila. É possível encontrar talentos nas ruas e em instituições prisionais? *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, 2014, p. 689-698.

BECKER, Roberta Oriques; SILVA, Marcio Haubert da; PEREIRA, Gabriela Augusta Mateus; PAVANI, Kamile Kampff Garcia. *Anatomia Humana*. 1. ed. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

BEE, H. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BEHRENS, Marilda. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 196, set./dez., 1999, p. 383-403.

BELLOCH, A.; OLABARRIA, B. El modelo bio-psico-social: un marco de referencia necesario para el psicólogo clínico. *Revista Clínica e Salud*, v. 4, n. 2, p. 181-190, 1993.

BENTIVOGLIO, Julio. A história conceitual de Reinhart Koselleck. *Dimensões*, v. 24, UFES: Programa de Pós-Graduação em História, 2010, p. 114-134.

BID, Inter American Development Bank; IDB, Invest; IDB, Lab. *Second Update to the Institutional Strategy: Summary*. IDG Groupe: Aug 2019.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrância; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. *Debates em Educação*, vol. 10, n. 21, p. 48-70, maio/ago. 2018.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934*. Rio de Janeiro, Sala de Sessões da Assembleia Nacional Constituinte, 1934.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Brasília, 1961.

BRASIL. *Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus*. Poder Executivo. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1.971. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 12 de agosto 1971.

BRASIL. *Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973*. Brasília: Poder Executivo Federal, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. MEC/SEESP. Brasília: 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

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. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental Superdotação e Talento. Vol. 1, Série Atualidades Pedagógicas 7. Brasília: MEC: 1999.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2001-2011*. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 02 de 11 de novembro de 2001*. Brasília: CNE/CEB, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2007. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Presidência da República, 2008b.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília. Presidência da República, 2013.

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. *Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília. Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Brasília: MEC. SEMESP. 2020.

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 102, nº 262, set/dez., 2021, p. 802-820.

BRITO, Mário de. Um problema de administração escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 20, nº 51, julho-setembro, 1953, p. 187-189.

CAMPOS, Carolina Rosa; ZAIA, Priscila; OLIVEIRA, Karina Silva; NAKANO, Tatiana de Cássia. Avaliação Psicológica e Intervenção: um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, USP, 2003, p. 209-231.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (coleção educadores, MEC).

CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade Educação e Cultura(s): questões propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Catálogo de Teses e Dissertações*. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Plataforma Sucupira*. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.xhtml>>. Acesso em: 06 out. 2021a.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Plataforma Sucupira*. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.xhtml>>. Acesso em: 20 out. 2021b.

CARDOSO, Ofélia Boisson. Alguns problemas do ensino da linguagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 25, nº 61, p. 35-90, janeiro-março, 1956.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Murilo Braga de. Seleção de pessoal: seus objetivos e seus problemas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 17, nº 44, outubro-dezembro, 1951, p. 62-87.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CESAR, Sarah Couto. Conferência mundial sobre superdotados (documentação, 1975). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 61, nº 139, jul./set., 1976, p. 393-398.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; MARTINS, Barbara Amaral. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 49, maio/ago., 2014, p. 353-372.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel; PAULINO, Carlos Eduardo. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. *Revista Educação Especial*, v. 24, n. 40, maio/ago., 2011.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; PEDRO, Ketilin Mayra; KOGA, Fabiana de Oliveira; SOARES, Andrea Alves da Silva. Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, set./dez., 2017, p. 775-786.

CHATEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CLEMENTE MARIANI. Ideias e debates: Exposição de motivos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 13, nº 36, maio-agosto, 1949, p. 5-22.

COLETTA, Eliane Dalla. Concepção do Desenvolvimento Humano. In: CARVALHO, Carla Tatiana Flores; LIMA, Caroline Costa Nunes; COLETTA, Eliane Dalla; GODOI, Gabriel Alves. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: SAGAH, 2018, p. 49-64.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis, revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Rui Carrington da. Quociente de inteligência de Stern ou Constante pessoal de Heines? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 13, nº 34, setembro-dezembro, 1948.

COSTA, Rui Carrington Da. Subsídios para a história do movimento da orientação profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 17, nº 44, outubro-dezembro, 1951, p. 5-61.

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, Marcus Vinícius da. *Jonh Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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. A política nacional de educação especial aplicada ao aluno de altas habilidades – superdotado. *Cadernos da Educação Especial*, n.8, 1993, p. 49-58.

DIERBERGER, Aurea; ROSENBERG, Rachel L. Identificação de superdotados: um problema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 61, nº 139, jul./set., 1976, p. 341-350.

DORNELAS, Lílian de Fátima; DUARTE, Neuza Maria de Castro; MAGALHÃES, Livia de Castro. Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do tema. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 33, jan./mar., 2015, p. 88-103.

DUTRA, Claudia Pereira. Inclusão. *Revista da Educação Especial*, ano 2, n. 3, dezembro, 2006. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019, p. 1-23.

FERREIRA, Taís Crema Remoli; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Desenvolvendo a criatividade em alunos com e sem Altas Habilidades/Superdotação através de suplementação em língua inglesa. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019.

FERREIRA, Tito Lívio. O problema da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 1, n. 1, julho de 1944, p. 148-150.

FLEITH, Denise de Souza. Criatividade e altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, n. 28, 2006, p. 219-232.

FLEITH, Denise S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FOGUEL, Rosita Adler. Caracterização do Excepcional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 58, nº 127, julho-setembro, 1972, p. 27-43.

FORTES-LUSTOSA, Ana Valéria Marques. Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de (orgs.) *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. *A política social brasileira 1930-64: a evolução institucional no Brasil e no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1983.

FRAGA, Maria Amélia Barcellos; GOMES, Vitor. Altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019.

FRAGA, Maria Amélia Barcellos; FREITAS, Sumika Soares. Inteligência, criatividade e superdotação: contribuições da perspectiva histórico-cultural. *Revista Educação Especial em Debate*. Centro de Educação, ano 1, v. 1, n. 2, p. 131-146, jul./dez. 2016.

FRANÇA, Nêuda Batista Mendes; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Escola pública e diversidade sociocultural: desafios contemporâneos. In: DUARTE, Aldimar Jacinto; ÁVILA, Eloisa Aparecida da Silva; FRANÇA, Nêuda Batista Mendes (Orgs.). *Fundamentos da Educação: desafios contemporâneos*. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 191-212.

FRANÇA, Nêuda Batista Mendes. *Altas Habilidades e Superdotação: Análise da Educação Especial à Luz da Ação Formadora de Jesus*. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4246>>. Acesso em: 10 set. 2021.

FRANÇA, Nêuda Batista Mendes; MIRANDA, Made Júnior. superdotação à luz do pensamento de Vigotski: um conceito (in)existente? In: *Métodos e procedimentos de pesquisa em Educação: diálogos contemporâneos*. GROSS, Daniele Gonçalves Lisboa; SCAREL, Estelamaris Brant; MIRANDA, Made Júnior (Orgs.). Curitiba: CRV, 2022, p. 121-135.

FREEMAN, Joan. Um estudo comparativo de 35 anos com crianças identificadas como superdotadas, não identificadas como superdotadas e com habilidades médias. Tradução: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Revista Educação Especial*, UFSM, v. 27, n. 50, set./dez., 2014, p. 563-581.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GAGNÉ François. *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Canadá: 2008. Disponível em: <https://www.eurotalent.org/Gagne_DMGT_Model.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

GALTON, Francis. Hereditary talent and character. *Macmillan's Magazine*, 12, 1865, p. 157-166 (parte 1), 318-327 (parte 2).

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, set./dez., 2014, p. 665-674.

GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARDNER, Howard. *A Resurgence of Interest in Existential Intelligence: Why Now?* 2020. Disponível em: <<https://www.howardgardner.com/howards-blog/a-resurgence-of-interest-in-existential-intelligence-why-now>>. Acesso em: 07 dez. 2022.

GERMANI, Larice Bonatto; COSTA, Mara Regina Nieckel da; VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Proposta de política pública educacional para os alunos com altas habilidades/superdotação no Estado do Rio Grande do Sul. *Revista Educação Especial*, n. 28, 2006, p. 209-217.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, D. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books, 1995.

GOMEZ-ARIZAGA, Maria Paz; NAVARRO, Marianela; ROA-TAMPE, Karin; CONEJEROS-SOLAR; LEONOR, Maria; MARTIN, Annjeanette; RIVERA-LINO, Barbara; VALDIVIA-LEFORT, Marieta; CASTILLO-HERMOSILLA, Hernan. Exploração de decisões acadêmicas em estudantes de alta capacidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, out./dez., 2020, p. 1041-1060.

GUENTHER, Zenita C. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), n. 28, novembro de 2006, p. 195-208.

GUENTHER, Zenita C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico de alunos intelectualmente dotados. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 35, set./dez., 2009, p. 281-298.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: Fleith, D. S. (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 53-65.

HALL, Margaret E. Educação especial para crianças anormais nas escolas públicas de Chicago. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 12, nº 33, maio-agosto, 1948, p. 63-77.

HELENE, Otaviano Augusto Marcondes. Editorial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 81, nº 199, set./dez., 2000.

HILGENHEGER, Norbert. *Johann Herbart*. Tradução e organização: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, Coleção Educadores.

HOUSSAY, Bernardo A. A universidade e a investigação científica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 3, nº 9, p. 268-318, março, 1945.

IORIO, Naila Mattos; CHAVES, Fernanda Ferreira; ANACHE, Alexandra Ayach. Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 55, maio/ago., 2016.

JACKSON, David M. Educação diferenciada para o superdotado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 61, nº 139, jul./set., 1976, p. 402-416.

JARDIM, Germano. A coleta da estatística educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 1, nº 3, setembro de 1944, p. 361-370.

JUNIOR, Laerthe de Moraes Abreu; CARVALHO, Eliane Vianey de. O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX. *Trabalho, Educação, Saúde*. Rio de Janeiro, v. 10 n. 3, p. 427-451, nov. 2012.

KELLY, Celso. A educação na assistência técnica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 21, nº 54, abril-junho, 1954, p. 34-54.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. A reflexão conceitual na prática historiográfica. *Textos de História*, v.15, n.1/2, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução do original alemão: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Revisão da tradução: César Benjamim. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC/Rio, 2006.

L'AIN, B. Girod de. Reforma do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 42, nº 95, julho-setembro, 1964, p. 173-195.

LAROUSSE. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005, p. 19-63.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.32, p. 200-209, dez. 2008.

LOURENÇO FILHO. A Educação, problema nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 1, n. 1, julho de 1944, p. 7-28.

LOURENÇO FILHO. Alguns elementos para estudo dos problemas do ensino secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 14, nº 40, setembro-dezembro, 1950, p. 79-97.

LUSTOSA, Irene. A criança de 7 anos através dos testes mentais aplicados em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 3, nº 8, fevereiro de 1945.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACHADO, Cristiana Lopes; STOLTZ, Tania. Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vigotski. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 58, maio/ago., 2017, p. 441-454.

MAIA, Jacyr. Provas mentais na seleção dos servidores públicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 1, nº 1, julho 1944, p. 73-83.

MAIO, Marcos Chor. A Crítica de Otto Klineberg aos testes de inteligência: O Brasil como laboratório racial. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 33, n. 61, jan/abr 2017, p. 135-161.

MARQUES, Antônio. Núcleos escolares no Peru. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 14, nº 38, janeiro-abril, 1950, p. 25-50.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 24, n. 39, jan./abr., 2011, p. 31-45.

MARTINS, Bárbara Amaral. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção. *Revista Educação Especial*, v. 33, 2020.

MARTINS, Marilena Flores; IASI, Eliana Tarzia. Brincar – como ele desenvolve as competências que preparam para a vida. In: BARR, Marcia Alvaro (Org.). *Neurociências e Educação na Primeira Infância: progressos e obstáculos*. Brasília; Senado Federal. Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2016, p. 137-146.

MATA, Raimundo. Criatividade: a nova dimensão educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 41, nº 93, janeiro-março, 1964, p. 98-100.

MATOS, Brenda Cavalcante; MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p. 175-188, 2016.

MATTEI, Giovana. O professor e aluno com altas habilidades e superdotação: relações de saber e poder que permeiam o ensino. *Revista Educação Especial*, v. 21, n. 31, 2008, p. 75-84.

MEDEIROS, Nylza R. D. O superdotado como agente acelerador do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 3, p. 312-320, DF, 1978.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Vida adulta: superdotação e motivação. *Revista Educação Especial*, n. 28, 2006, p. 233-246.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter; FREITAS, Soraia Napoleão. Altas habilidades/superdotação: abordagem ao longo da vida. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 46, maio/ago., 2013, p. 401-420.

NAKANO, Tatiana de Cássia; SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 43, maio/ago., 2012, p. 249-266.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, v. 21, n. 32, 2008, p. 273-284.

NICOLOSO, Cláudia Maria Ferreira; FREITAS, Soraia Napoleão. A escola atual e o atendimento aos portadores de altas habilidades. *Revista Educação Especial*, n. 19, 2002, p. 11-14.

NOGARO, Arnaldo; FINK, Alessandra Tiburski; PITON, Marta Regina Guerra. Brincar: reflexões a partir da Neurociência para a consolidação da prática lúdica na educação infantil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, dez., 2015, nº 66, p. 278-294.

NOVAES, Maria Helena. Sessão Livros em Revista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 61, nº 139, jul./set., 1976, p.450-452.

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

OGEDA, Clarissa Maria Marques; PEDRO, Ketilin Mayra. A família, como vai? Percepção de pais e mães do Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento Superdotado. *Revista Educação Especial*, v. 34, 2021.

OLIVEIRA, Cynthia Garcia; ANACHE, Alexandra Ayach. A identificação e o encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades / Superdotação em Campo Grande – MS. *Revista Educação Especial*, n. 27, 2006, p. 1-13.

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).

PEDERRO, Mariana de Freitas Pereira; BRERO, Denise Rocha Belfort Arantes; SILVA, Raissa Viviani; CUNHA, Angélica Maria Teodoro; GONÇALVES, Lucas Faria; CAMPOS, Érico Bruno Viana; NEME, Carmen Maria Bueno. Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 58, maio/ago., 2017, p. 499-514.

PEETERS, Marie Louise. O conceito de "sociedade" entre nossos escolares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 3, nº 7, janeiro de 1945, p. 60-68.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Identificação de Altas Habilidades em artigos publicados na Revista Educação Especial. *Revista Educação Especial*, v. 33, 2020, p. 1-26.

PEREIRA, Thaís T. S. O.; BARROS, Monalisa N. dos Santos; AUGUSTO, Maria Cecília Nobrega de Almeida. O cuidado em Saúde: o Paradigma Biopsicossocial e a Subjetividade em foco. *Mental*, ano IX, n. 17. Barbacena, p. 523-536, jul./set. 2011.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Educação Especial*, n. 22, 2003.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 35, set./dez., 2009, p. 299-32.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; STOBÄUS, Claus Dieter. Alberto: um professor do ensino regular e seu 'algo mais' para atender alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, n. 25, 2005, p. 73-83.

PINHEIRO, Lúcia Marques. A homogeneização de classes na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 13, nº 34, setembro-dezembro, 1948, p. 82-139.

PINTO, Luiz Maria da Silva. *Diccionario da Lingua Brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

PLANCHARD, Emile. Dificuldades escolares e pedagogia clínica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 5, nº 14, p. 186-205, agosto, 1945.

PLANALTO. *Nova Enciclopédia de Biografias*. Rio de Janeiro: Planalto Editorial, 1985.

PLOMIN, R. Environment and genes: determinants of behavior. *American Psychologist*, v. 44, p. 105-111, 1997.

PRIETO SÁNCHEZ, María Dolores; FERRANDO, Mercedes. New Horizons in the study of High Ability: Gifted and talented. *Anales de psicología*, v. 32, n. 03, p. 617-620, out., 2016.

QUEIROZ, Aidyl Macedo De; RAMOS, Juan Perez. Avaliação psicológica do superdotado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 61, nº 139, jul./set., 1976, p. 367-375.

QUEIROZ, Maria Isaura de. Crítica de livros. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 40, nº 91, julho-setembro, 1963, p. 207-209.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista Educação Especial*, v. 24, n. 41, set./dez., 2011, p. 467-482.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Identificação de educandos com altas habilidades: o laudo clínico é essencial? *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 58, maio/ago., 2017, p. 313-324.

RBEP. A educação no após-guerra. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 1, nº 1, julho 1944, p. 60-72.

RBEP. Projeto de lei que acompanha a exposição de motivos: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 13, nº 36, maio-agosto, 1949, p. 23-47.

RBEP. Posse do ministro Edgard Santos na pasta da Educação e Cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 22, nº 55, julho-setembro, 1954, p. 95-103.

RBEP. Informação do país: Pronunciamento do Professor Clovis Salgado, Ministro da Educação e Cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 26, nº 64, outubro-dezembro, 1956, p. 189-195.

RBEP. Informação do país. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 31, nº 74, abril-junho, 1959, p. 220-281.

RBEP. Mudanças nas escolas públicas de Nova Iorque. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 41, nº 94, abril-junho, 1964, p. 235-237.

RBEP. 1º seminário brasileiro: educação de superdotados, recomendações e conclusões. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 61, nº 139, p.399-401, julho-setembro, 1976.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. *Revista Educação Especial*, n. 25, 2005.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 34, 2021, p. 1-26.

REIMER, Ivoni Richter. *Trabalhos acadêmicos: modelos, normas e conteúdos*. 1ª reimp. São Leopoldo: Oikos, 2014.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, v. 60, n. 3, 261, 1978, p. 180-184.

RENZULLI, J. S. *The Three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. The Triad Reader. Connecticut: Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.

RENZULLI, J. S. El concepto de los Três Anillos de la Superdotacion: Um Modelo de desarrollo para uma Productividad Creativa. In: *Intervencion e Investigacion Psicoeducativas em alumnos Superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1994.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. In: Baum, S.M., Reis, S. M. & Maxfield, L. R (5 ed.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Masnfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1998.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr., 2004, p. 75-131.

RENZULLI, Joseph S. The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, set./dez., 2014(a), p. 539-562.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014(b), p. 219–264.

RENZULLI, Joseph S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Angela. (org.). *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, p. 19-42, 2018.

ROCHA FILHO, José S. Crianças bem-dotadas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 28, nº 68, out./dez., 1957, p. 215-217.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

RONDILEAU, Drian. Pragmatismo e educação – origens do pragmatismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 7, n. 20, p. 249-259, fev. 1946.

RONDINI, C. A.; MARTINS, B. A.; MEDEIROS, T. P. T. de. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. *Revista Eletrônica de Educação*. UFSCAR, v. 15, jan./dez., 2021.

SALGADO, Clóvis. Ordenação da escola primaria por idade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 44, nº 99, julho-setembro, 1965, p. 208-209.

SANTOS, Edson Manoel dos; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. Possibilidade de atuação entre saúde e educação para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019.

SARTRE, JEAN-PAUL. *Questão de método*. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987 (Coleção Os pensadores).

SATO, I. S. The culturally different gifted child – The dawning of his day Excepcional Children. *Sage Journals*, vol. 40, issue 8, 572-576, may, 1974.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS Revista Científica*, v. 10, julho, 2008, pp. 147-167.

SCIELO. BRASIL. Scientific Electronic Library Online. *Search*. Disponível em: scielo.br>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SCHELINI, Patrícia. Waltz. Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. *Estudos de Psicologia*, v. 11, n. 3, p. 323-332, 2006.

SCHULTZ, Theodore W. *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez., 2016.

SILVA, Gescielly Barbosa da; SCHELBAUER, Analete Regina. Lourenço Filho e a alfabetização: os testes ABC e a reforma do sistema educacional no Estado do Ceará. Universidade Estadual de Maringá – UEM. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 25, mar. 2007, p. 122-131.

SILVA, Márcio Haubert da; COSTA, Aline do Amaral Zils; COUTINHO, Andreia Orjana Ribeiro. *Anatomia aplicada à enfermagem*. 1. ed. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

SILVA, Thais Aline Casseb da; PAIXÃO, Dayhammy Fabrizi Sampaio. Sociedade e Altas Habilidades: contribuições e perspectivas. *Revista Educação Especial*, v. 23, n. 38, set./dez. 2010, p. 455-465.

SILVERMAN, L. K. Asynchronous development. In: M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (p. 31-37). Washington, DC: Prufrock Press, 2002.

SIMONETTI, Dora Cortat. *Superdotação: estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos*. 2008. Tese (Doutorado), Universidade do Minho, Braga, 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9218/1/tese%20final.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2020.

SIMONETTI, Dora Cortat. Alunos Dotados e Talentosos: Atividade Neural e o Papel do Professor. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*. Centro de Ensino Superior de São Gotardo, número III, jan.-jun., 2011.

SIMONETTI, Dora Cortat; ALMEIDA, Leandro S.; GUENTHER, Zenita. Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. *Revista Educação Especial*, v. 23, n. 36, jan./abr., 2010, p. 43-56.

SISK, Dorothy. A dimensão humanista na educação do superdotado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 61, nº 139, julho-setembro, 1976, p. 351-358.

SMITH, Louis M. *Frederic Skinner*. Trad. e org. Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOBRINHO, Faria Góis. Conceito biológico da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 3, nº 7, janeiro de 1945, p. 44-54.

SOETARD, Michel. *Johann Pestalozzi*. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, Maria de Lourdes Lunkes de; FREITAS, Soraia Napoleão. Atendimento do Portador de Altas Habilidades. *Revista Educação Especial*, n. 23, 2004, p. 69-75.

SPEARMAN, C. *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: Macmillan, 1927.

STERNBERG, Robert J; LUBART, Todd I. Investing in creativity. *Psychological Inquiry*. New Haven, v. 4, n. 3, 1993. p. 229-232. Disponível em: <https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_16>. Acesso em 10 set. 2022.

STERNBERG, Robert J. The WICS Model of Giftedness. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 327-342.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia cognitiva*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, Anísio S. Escola pública é caminho para integração social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 42, nº 95, julho-setembro, 1964, p. 210-213.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, Seção Debates e Propostas, v.65, n.150, p.407-425, maio/ago., 1984.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. *Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso*. São Paulo: PG em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. 248p. (Tese de Doutorado).

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Ensinar e aprender no campo da formação de professores: desafios e perspectivas à formação profissional. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 319-332, jul./dez. 2008.

TOLEDO, Caio Navarro. *ISEB: fábrica de ideologias*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1986.

TORRANCE, E. Paul; BRUCH, Catherine B.; GOOLSBY, Thomas M. Os bem-dotados e o futuro. Trad.: Maria Helena Rapp. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 61, nº 139, p. 319-464, jul./set., 1976, p. 325-340.

TORRANO, Conrad VILANOU I. Historia conceptual e Historia de la Educación: Conceptual history and History of Education. *Hist. educ.*, 25, 2013, p. 35-70. Ediciones Universidad de Salamanca.

VALENTIM, Bernadete Fatima Bastos; VESTENA, Carla Luciane Blum. Análise da noção de justiça em estudantes com altas habilidades/superdotação: uma contribuição educacional. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019.

VALENTIM, Bernadete de Fatima Bastos; VESTENA, Carla Luciane Blum. Prática de conflitos sociopedagógicos em sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 34, 2021.

VIEIRA, Enerstina Amália. Sessão livros em Revista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 61, nº 139, julho-setembro, 1976, p. 453-456.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. *Revista Educação Especial*, n. 21, 2003, p. 7-22.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 23, n. 37, maio/ago., 2010, p. 273-286.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos? *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, set./dez., 2014, p. 699-712.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; SIMON, Karolina Waechter. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 43, maio/ago., 2012, p. 319-332.

VIGOTSKI, L. S. *La genialidade y outros textos inéditos*. Buenos Aires: Ed. Almagesto, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. 3. Ed. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, set./dez., 2014, p. 581-610.

VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Papyrus, 2014.

WILSON, Martin H. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 22, nº 55, p. 52-63, julho-setembro, 1954.

WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAIA, Priscila; NAKANO, Tatiana Cássia; PEIXOTO, Evandro Morais. Scale for identification of characteristics of giftedness: internal structure analysis. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 35, m. 1, p.39-51, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE - A: Catalogação de textos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP

1

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 28, nº 68, outubro-dezembro, 1957.

Autor: José S. Rocha Filho.

Título: Crianças bem-dotadas, p. 215-217.

Temática: A educação e a falta de investimento para com os supranormais.

Vinculação: Jornal Correio da Manhã, Rio de Janeiro.

2

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 58, nº 127, julho-setembro, 1972.

Autor: Rosita Adler Foguel.

Título: Caracterização do excepcional, p. 27-43.

Temática: Características que diferenciam os deficientes dos superdotados.

Vinculação: Professora de Psicologia do Excepcional do curso de Psicologia da Universidade do Estado Guanabara.

3

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: E. Paul Torrance; Catherine B. Bruch; Thomas M. Goolsby.

Título: Os bem-dotados e o futuro, p. 325-340.

Temática: O desenvolvimento das crianças bem-dotadas.

Vinculação: Departamento de Psicologia da Universidade da Georgia – USA.

4

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: Aurea Dierberger; Rachel L. Rosenberg.

Título: Identificação de superdotados: um problema, p. 341-350.

Temática: Identificação de superdotados.

Vinculação: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (trabalho escrito em 1974).

5

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: Dorothy Sisk

Título: A dimensão humanista na educação do superdotado, p. 351-358.

Temática: Educação do superdotado.

Vinculação: Diretora de formação de professores talentosos da Universidade do Sul da Flórida.

6

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: Maria Helena Novaes.

Título: Características psicológicas do processo adaptativo dos superdotados, p. 359-366.

Temática: Características comportamentais e dificuldades adaptativas dos superdotados.

Vinculação: Professora de Psicologia da Aprendizagem no curso de Mestrado da Universidade Católica do Rio de Janeiro. Assessora técnica do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.

7

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: Aidyl Macedo De Queiroz e Juan Perez Ramos.

Título: Avaliação psicológica do superdotado, p. 367-375.

Temática: Avaliação.

Vinculação: Doutora em Psicologia e coordenadora do projeto MINI-PLAN APAE; Doutor em Psicologia e economista, perito do convênio básico de cooperação técnica entre os governos de Espanha e Brasil.

8

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: Ottilia Braga Antipoff.

Título: O bem-dotado e seu atendimento na fazenda do Rosário, p. 381-390.

Temática: Atendimento.

Vinculação: Psicóloga, coordenadora dos encontros de férias do Projeto Circula da ADAV (Associação Milton Campos para Assistência às vocações dos Bem-dotados) e diretora do setor psicológico do Instituto de Psicologia Aplicada de Minas Gerais.

9

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: Sarah Couto Cesar.

Título: Conferência mundial sobre superdotados (documentação, 1975), p. 393-398.

Temática: Contribuição do superdotado com a humanidade.

Vinculação: Diretora do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, Ministério da Educação e Cultura.

10

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: RBEP.

Título: 1º seminário brasileiro: educação de superdotados, recomendações e conclusões (Departamento de Educação Complementar do MEC, 21 e 22 de outubro de 1971, Brasília, DF), p. 399-401.

Temática: Educação dos superdotados.

Vinculação: Editores da RPEB.

11

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: David M. Jackson.

Título: Educação diferenciada para o superdotado, p. 402-416.

Temática: Educação dos superdotados.

Vinculação: Especialista em educação de superdotados, diretor do departamento de pesquisas, planejamento e desenvolvimento da superintendência da Educação pública em Springfield, Illinois, Estados Unidos e perito da UNESCO.

12

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: Helena Antipoff.

Título: O problema do bem-dotado no meio rural, p. 417-428.

Temática: Educação dos bem-dotados.

Vinculação: Fundadora da Sociedade Pestalozzi do Brasil em Minas Gerais e no Rio de Janeiro; do Centro de Orientação Juvenil do Ministério da Saúde; da Associação Milton Campos para Assistência às Vocações do Bem-Dotado (ADAV) que operacionaliza o Projeto Circula (Civilização Rural Cultural e Lazer), na Fazenda do Rosário em Minas Gerais, e do Instituto Superior de Educação Rural em Ibirité, MG.

13

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: Maria Helena Novaes.

Título: Seção livros em revista, p. 450-453.

Temática: Superdotação. A autora indica o livro sobre superdotação de ROWLANDS, Peter. *Gifted children and their problems*. Londres, J. M. Dent & Sons Ltd., 1974.

Vinculação: Assessora técnica do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial).

14

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: Ernestina Amália Vieira.

Título: Seção livros em revista, p. 453-454.

Temática: Superdotação. A autora indica o livro: ROSENBERG, Rachel Lea. *Psicologia dos superdotados: identificação, aconselhamento, orientação*. São Paulo, José Olympio, 1973.

Vinculação: Colaboradora da RBEP.

15

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: Ernestina Amália Vieira.

Título: Seção livros em revista, p. 454-455.

Temática: Excepcionalidade. A autora indica o livro: CRUICKSHANK, William Mellon & Johnson, George Orville. *A educação da criança e do jovem excepcional*. Trad. Jurema Alcides Cunha. Vol. 1. Porto Alegre, Globo, 1974.

Vinculação: Colaboradora da RBEP.

16

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 61, nº 139, p. 319-464, julho-setembro, 1976.

Autor: Ernestina Amália Vieira.

Título: Seção livros em revista, p. 453-456.

Temática: Superdotação. A autora indica o livro: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). *Estudos básicos para enriquecimentos das propostas curriculares para superdotados*. Rio de Janeiro, 1976.

Vinculação: Colaboradora da RBEP.

17

Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 102, nº 262, set/dez, 2021.

Autor: Paula Paulino Braz; Rosemeire de Araújo Rangni.

Título: Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil, p. 802-820.

Temática: Ensino.

Vinculação: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo.

APÊNDICE B - Catalogação de textos no periódico Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas

1

Periódico: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1041-1060, out./dez. 2020.

Autor: Maria Paz Gomez-Arizaga, Marianela Navarro, Karin Roa-Tampe, María Leonor Conejeros-Solar, Annjeanette Martin, Barbara Rivera-Lino, Marieta Valdivia-Lefort, Hernan Castillo-Hermosilla.

Título: Exploração de decisões acadêmicas em estudantes de alta capacidade.

Temática: Fatores contextuais na escolha da carreira em estudantes de alta capacidade.

Vinculação: Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Santiago, Chile; Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Santiago, Chile; Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Santiago, Chile; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Santiago, Chile; Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Santiago, Chile; University College London, United Kingdom; Universidad Mayor, Santiago, Chile.

APÊNDICE C - Catalogação de textos na Revista Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

1

Periódico: Cadernos da Educação Especial, n.8, 1993.

Autor: Cristina Maria Carvalho Delou.

Título: A política nacional de educação especial aplicada ao aluno de altas habilidades – superdotado, p. 49-58.

Temática: Políticas educacionais.

Vinculação: Professora na Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em Educação na área de concentração Educação de Superdotados na UERJ (1987).

2

Periódico: Revista Educação Especial, n. 18, 2001.

Autor: Ana Lucia Batista, Marsyl Bulkool Mettrau.

Título: O portador de altas habilidades e sua inclusão na sociedade, p. 5-12.

Temática: Inclusão social.

Vinculação: Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Rio de Janeiro.

3

Periódico: Revista Educação Especial, n. 19, 2002.

Autor: Cláudia Maria Ferreira Nicoloso, Soraia Napoleão Freitas.

Título: A escola atual e o atendimento aos portadores de altas habilidades, p. 11-14.

Temática: Atendimento.

Vinculação: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

4

Periódico: Revista Educação Especial, n. 21, 2003.

Autor: Nara Joyce Wellausen Vieira.

Título: A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades, p. 7-22.

Temática: Inclusão escolar.

Vinculação: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

5

Periódico: Revista Educação Especial, n. 22, 2003.

Autor: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez.

Título: Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento, p. 45-59.

Temática: Atendimento.

Vinculação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

6

Periódico: Revista Educação Especial, n. 23, 2004.

Autor: Maria de Lourdes Lunkes de Souza, Soraia Napoleão Freitas.

Título: Atendimento do Portador de Altas Habilidades, p. 69-75.

Temática: Atendimento.

Vinculação: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

7

Periódico: Revista Educação Especial, n. 25, 2005.

Autor: Andréia Jaqueline Devalle Rech, Soraia Napoleão Freitas.

Título: O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades, p. 59-71.

Temática: Papel do professor.

Vinculação: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

8

Periódico: Revista Educação Especial, n. 25, 2005.

Autor: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, Claus Dieter Stobäus.

Título: Alberto: um professor do ensino regular e seu 'algo mais' para atender alunos com altas habilidades/superdotação, p. 73-83.

Temática: Professor características.

Vinculação: Universidade Paulista, São Paulo, São Paulo. Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

9

Periódico: Revista Educação Especial, n. 27, 2006.

Autor: Eunice M. L. Soriano de Alencar, Denise de Souza Fleith.

Título: A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior, p. 51-59.

Temática: Educação geral.

Vinculação: Universidade Católica de Brasília.

10

Periódico: Revista Educação Especial, n. 27, 2006.

Autor: Cynthia Garcia Oliveira, Alexandra Ayach Anache.

Título: A identificação e o encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades / Superdotação em Campo Grande – MS, p. 61-84.

Temática: Identificação e encaminhamento.

Vinculação: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

11

Periódico: Revista Educação Especial, n. 28, 2006.

Autor: Zenita C. Guenther.

Título: Dotação e talento: reconhecimento e identificação, p. 195-208.

Temática: Identificação.

Vinculação: Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais.

12

Periódico: Revista Educação Especial, n. 28, 2006.

Autor: Larice Bonatto Germani, Mara Regina Nieckel da Costa, Nara Joyce Wellausen Vieira.

Título: Proposta de política pública educacional para os alunos com altas habilidades/superdotação no Estado do Rio Grande do Sul, p. 209-217.

Temática: Políticas educacionais.

Vinculação: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Luterana do Brasil de Porto Alegre e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

13

Periódico: Revista Educação Especial, n. 28, 2006.

Autor: Denise de Souza Fleith.

Título: Criatividade e altas habilidades/superdotação, p. 219-232.

Temática: Características: Criatividade.

Vinculação: Universidade de Brasília.

14

Periódico: Revista Educação Especial, n. 28, 2006.

Autor: Juan José Mouriño Mosquera, Claus Dieter Stobäus.

Título: Vida adulta: superdotação e motivação, p. 233-246.

Temática: Características: Motivação.

Vinculação: Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

15

Periódico: Revista Educação Especial, v. 21, n. 31, 2008.

Autor: Giovana Mattei.

Título: O professor e aluno com altas habilidades e superdotação: relações de saber e poder que permeiam o ensino, p. 75-84.

Temática: Relação professor aluno.

Vinculação: Universidade de Passo Fundo.

16

Periódico: Revista Educação Especial, v. 21, n. 32, 2008.

Autor: Tatiane Negrini e Soraia Napoleão Freitas.

Título: A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes, p. 273-284.

Temática: Identificação. Inclusão.

Vinculação: Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

17

Periódico: Revista Educação Especial, v. 22, n. 35, set./dez. 2009.

Autor: Zenita C. Guenther.

Título: Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico de alunos intelectualmente dotados, p. 281-298.

Temática: Desenvolvimento.

Vinculação: Alunos com capacidade e produção mental superior à média dos pares etários. Fundação Helena Antipoff.

18

Periódico: Revista Educação Especial, v. 22, n. 35, set./dez. 2009.

Autor: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez.

Título: A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional, p. 299-32. Identificação.

Temática: Identificação.

Vinculação: Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD).

19

Periódico: Revista Educação Especial, v. 23, n. 36, jan./abr. 2010.

Autor: Dora Cortat Simonetti; Leandro S. Almeida; Zenita Guenther.

Título: Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos, p. 43-56.

Temática: Identificação.

Vinculação: Universidade Federal do Espírito Santo. Universidade do Minho. Universidade Federal de Lavras.

20

Periódico: Revista Educação Especial, v. 23, n. 37, maio/ago. 2010.

Autor: Nara Joyce Wellausen Vieira.

Título: Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das Altas Habilidades/Superdotação, p. 273-286.

Temática: Políticas públicas educacionais.

Vinculação: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

21

Periódico: Revista Educação Especial v. 23, n. 38, set./dez. 2010.

Autor: Thais Aline Casseb da Silva e Dayhammy Fabrizi Sampaio Paixão.

Título: Sociedade e Altas Habilidades: contribuições e perspectivas, p. 455-465.

Temática: Sociedade.

Vinculação: Universidade Estadual do Ceará.

22

Periódico: Revista Educação Especial v. 24, n. 39, jan./abr. 2011.

Autor: Alexandra da Costa Souza Martins e Eunice Soriano de Alencar.

Título: Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação, p. 31-45.

Temática: Características do professor.

Vinculação: Universidade Católica de Brasília.

23**Periódico:** Revista Educação Especial, v. 24, n. 40, maio/ago. 2011.**Autor:** Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva, p. 181-193.**Título:** Miguel Cláudio Moriel Chacon e Carlos Eduardo Paulino.**Temática:** Conceituação.**Vinculação:** Faculdade de Educação e Ciências – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - campus UNESP.**24****Periódico:** Revista Educação Especial, v. 24, n. 41, set./dez. 2011.**Autor:** Rosemeire de Araújo Rangni e Maria Piedade Resende da Costa.**Título:** Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens, p. 467-482.**Temática:** Terminologias e nomenclaturas.**Vinculação:** Universidade Federal de São Carlos.**25****Periódico:** Revista Educação Especial, v. 24, n. 41, set./dez. 2011.**Autor:** Soraia Napoleão Freitas e Claus Dieter Stobäus.**Título:** Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares, p. 483-489.**Temática:** Currículo.**Vinculação:** Universidade Federal de Santa Maria. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.**26****Periódico:** Revista Educação Especial, v. 24, n. 41, set./dez. 2011.**Autor:** Marcele Teixeira Homrich.**Título:** Resenha do livro: A cultura dos superdotados? p. 501-504.**Temática:** Cultura.**Vinculação:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**27****Periódico:** Revista Educação Especial, v. 25, n. 43, maio/ago. 2012.**Autor:** Tatiana de Cássia Nakano e Luciana Gurgel Guida Siqueira.**Título:** Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação, p. 249-266.**Temática:** Revisão de literatura.**Vinculação:** Pontifícia Universidade Católica de Campinas.**28****Periódico:** Revista Educação Especial, v. 25, n. 43, maio/ago. 2012.**Autor:** Nara Joyce Wellausen Vieira e Karolina Waechter Simon.**Título:** Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger, p. 319-332.**Temática:** Dupla excepcionalidade.**Vinculação:** Universidade Federal de Santa Maria.**29****Periódico:** Revista Educação Especial, v. 26, n. 46, maio/ago. 2013.**Autor:** Juan José Mouriño Mosquera; Claus Dieter Stobäus; Soraia Napoleão Freitas.**Título:** Altas habilidades/superdotação: abordagem ao longo da vida, p. 401-420.**Temática:** Desenvolvimento.**Vinculação:** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Universidade Federal de Santa Maria.**30****Periódico:** Revista Educação Especial, v. 27, n. 49, maio/ago. 2014.**Autor:** Miguel Claudio Moriel Chacon e Barbara Amaral Martins.**Título:** A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011, p. 353-372.

Temática: Revisão de literatura.

Vinculação: UNESP/MARÍLIA.

31

Periódico: Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

Autor: Joseph Renzulli, tradução: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez.

Título: The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação, p. 539-562.

Temática: Enriquecimento.

Vinculação: The National Research Center On The Gifted and Talented, USA.

32

Periódico: Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

Autor: Joan Freeman. Tradução: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez.

Título: A 35-Year Comparison of Children Labelled as Gifted, Unlabelled as Gifted and Average-ability. Um estudo comparativo de 35 anos com crianças identificadas como superdotadas, não identificadas como superdotadas e com habilidades médias, p. 563-581.

Temática: Características.

Vinculação: Universidade de Middlesex, Londres, Reino Unido. Conselho Brasileiro para Superdotação, Porto Alegre.

33

Periódico: Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

Autor: Angela Márgda Rodrigues Virgolim.

Título: A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, p. 581-610.

Temática: Identificação.

Vinculação: Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

34

Periódico: Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

Autor: Amauri Betini Bartoszeck.

Título: Neurociências, Altas Habilidades e implicações no currículo, p. 611-626.

Temática: Currículo.

Vinculação: Departamento de Fisiologia, Universidade Federal do Paraná.

35

Periódico: Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

Autor: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez; Soraia Napoleão Freitas.

Título: Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso, p. 627-640.

Temática: Políticas públicas.

Vinculação: Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD); Universidade Federal de Santa Maria.

36

Periódico: Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

Autor: Elizabeth Carvalho da Veiga.

Título: Altas Habilidades/Superdotação e a psicopedagogia modular: avaliando potencialidades, p. 641-648.

Temática: Avaliação.

Vinculação: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

37

Periódico: Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

Autor: Maria Clara Sodré Salgado Gama.

Título: As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados, p. 665-674.

Temática: Educação.

Vinculação: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

38

Periódico: Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

Autor: Cristina Maria Carvalho Delou.

Título: O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ), p. 675-688.

Temática: Atendimento.

Vinculação: Universidade Federal Fluminense.

39

Periódico: Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

Autor: É possível encontrar talentos nas ruas e em instituições prisionais? p. 689-698.

Título: Maria Alice d'Ávila Becker.

Temática: Identificação.

Vinculação: Universidade Federal do Amazonas.

40

Periódico: Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

Autor: Nara Joyce Wellausen Vieira.

Título: Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos? p. 699-712.

Temática: Identificação.

Vinculação: Universidade Federal de Santa Maria.

41

Periódico: Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

Autor: Bernadete de Fátima Bastos Valentim; Carla Luciane Blum Vestena; Patricia Neumann.

Título: Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas Altas Habilidades/Superdotação, p. 713-724.

Temática: Professor e aluno: Afetividade.

Vinculação: Universidade Estadual do Centro-Oeste.

42

Periódico: Revista Educação Especial, v. 28, n. 53, set./dez. 2015.

Autor: Bruna Louzeiro de Aguiar Barros; Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Título: Desafios na escolarização da criança com altas habilidades/superdotação: um estudo de caso, p. 709-720.

Temática: Educação.

Vinculação: Universidade de Brasília.

43

Periódico: Revista Educação Especial, v. 28, n. 53, set./dez. 2015.

Autor: Lurian Dionizio Mendonça, Gislaire Ferreira Menino Mencia; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Título: Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras, p. 721-734.

Temática: Enriquecimento escolar.

Vinculação: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

44

Periódico: Revista Educação Especial, v. 29, n. 55, maio/ago. 2016.

Autor: Naila Mattos Iorio; Fernanda Ferreira Chaves; Alexandra Ayach Anache.

Título: Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para Altas Habilidades/Superdotação, p. 413-428.

Temática: Avaliação.

Vinculação: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

45

Periódico: Revista Educação Especial, v. 29, n. 56, set./dez. 2016.

Autor: Viviane Tramontina Leonessa; Maria Cristina Marquezzine.

Título: O perfil dos profissionais da Unidade de Apoio à Família dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação, p. 653-666.

Temática: Atendimento. Perfil de profissionais.

Vinculação: Universidade Estadual de Londrina.

46

Periódico: Revista Educação Especial, v. 30, n. 58, maio/ago. 2017.

Autor: Rosemeire Araújo Rangni; Maria da Piedade Resende da Costa.

Título: Identificação de educandos com altas habilidades: o laudo clínico é essencial? p. 313-324.

Temática: Identificação.

Vinculação: Universidade Federal de São Carlos.

47

Periódico: Revista Educação Especial, v. 30, n. 58, maio/ago. 2017.

Autor: Cristiana Lopes Machado; Tania Stoltz.

Título: Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vigotski, p. 441-454.

Temática: Características. Arte, criatividade, desenvolvimento socioemocional.

Vinculação: Universidade Federal do Paraná.

48

Periódico: Revista Educação Especial, v. 30, n. 58, maio/ago. 2017.

Autor: Mariana de Freitas Pereira Pederro; Denise Rocha Belfort Arantes Brero; Raissa Viviani Silva; Angélica Maria Teodoro Cunha; Lucas Faria Gonçalves; Érico Bruno Viana Campos; Carmen Maria Bueno Neme.

Título: Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015, p. 499-514.

Temática: Revisão de literatura.

Vinculação: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru/SP.

49

Periódico: Revista Educação Especial, v. 30, n. 59, set./dez. 2017.

Autor: Miguel Claudio Moriel Chacon; Ketilin Mayra Pedro; Fabiana de Oliveira Koga; Andrea Alves da Silva Soares.

Título: Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, p. 775-786.

Temática: Inclusão.

Vinculação: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade do Sagrado Coração, Bauru/SP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

50

Periódico: Revista Educação Especial, v. 32, 2019.

Autor: Edson Manoel dos Santos, Ana Paula Pacheco Moraes Maturana.

Título: Possibilidade de atuação entre saúde e educação para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação.

Temática: Desenvolvimento e aprendizagem.

Vinculação: Prefeitura do Município de São Paulo. Universidade Estadual Paulista – UNESP.

51

Periódico: Revista Educação Especial, v. 32, 2019.

Autor: Mayra Berto Massuda, Rosimeire Maria Orlando.

Título: Temas em altas habilidades/superdotação na perspectiva de gênero: um estudo de revisão sistemática.

Temática: Perspectiva de gênero. Revisão de literatura. Gênero feminino.

Vinculação: Universidade Federal de São Carlos.

52

Periódico: Revista Educação Especial, v. 32, 2019.

Autor: Bernadete Fatima Bastos Valentim, Carla Luciane Blum Vestena.

Título: Análise da noção de justiça em estudantes com altas habilidades/superdotação: uma contribuição educacional.

Temática: Características. Noção de justiça.

Vinculação: Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO.

53

Periódico: Revista Educação Especial, v. 32, 2019.

Autor: Maria Amelia Barcellos Fraga; Vitor Gomes.

Título: Altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais.

Temática: Inclusão escolar.

Vinculação: Universidade Federal do Espírito Santo.

54

Periódico: Revista Educação Especial, v. 32, 2019.

Autor: Fanny Bianca Mette de Faveri; Marcia Regina Selpa Heinzle.

Título: Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis.

Temática: Políticas públicas educacionais.

Vinculação: Universidade Regional de Blumenau.

55

Periódico: Revista Educação Especial, v. 32, 2019.

Autor: Fernanda Cardoso Fraga Fonseca, Maria José Milharezi Abud.

Título: Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação.

Temática: Professor características.

Vinculação: Universidade de Taubaté.

56

Periódico: Revista Educação Especial, v. 32, 2019.

Autor: Carolina Rosa Campos; Priscila Zaia; Karina Silva Oliveira; Tatiana de Cássia Nakano.

Título: Avaliação Psicológica e Intervenção: um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação.

Temática: Avaliação.

Vinculação: Universidade Federal do Triângulo Mineiro; PUC-Campinas; Universidade São Francisco; PUC-Campinas.

57

Periódico: Revista Educação Especial, v. 32, 2019.

Autor: Taís Crema Remoli Ferreira; Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

Título: Desenvolvendo a criatividade em alunos com e sem Altas Habilidades/Superdotação através de suplementação em língua inglesa.

Temática: Desenvolvimento da criatividade.

Vinculação: UNESP – Marília.

58

Periódico: Revista Educação Especial, v. 33, 2020.

Autor: Bárbara Amaral Martins.

Título: Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção.

Temática: Identificação.

Vinculação: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

59

Periódico: Revista Educação Especial, v. 33, 2020.

Autor: Josilene Domingues S. Pereira; Fabiana Oliveira Koga; Rosemeire de Araújo Rangni.

Título: Identificação de Altas Habilidades em artigos publicados na Revista Educação Especial.

Temática: Revisão de literatura, Identificação.

Vinculação: Instituto Federal da Bahia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, Universidade Federal de São Carlos.

60

Periódico: Revista Educação Especial, v. 34, 2021.

Autor: Clarissa Maria Marques Ogeda; Ketilin Mayra Pedro.

Título: A família, como vai? Percepção de pais e mães do Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento Superdotado.

Temática: Família.

Vinculação: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. Centro Universitário Sagrado Coração, Bauru.

61

Periódico: Revista Educação Especial, v. 34, 2021.

Autor: Andréia Jaqueline Devalle Rech; Soraia Napoleão Freitas.

Título: A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação.

Temática: Inclusão escolar.

Vinculação: Universidade Federal de Santa Maria.

62

Periódico: Revista Educação Especial, v. 34, 2021.

Autor: Bernadete de Fatima Bastos Valentim, Carla Luciane Blum Vestena.

Título: Prática de conflitos sociopedagógicos em sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação.

Temática: Atendimento.

Vinculação: Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR.

APÊNDICE D - Assunto principal abordado nos títulos dos textos nos periódicos RBEP, Cadernos de Pesquisa e Revista Educação Especial

Quadro 07: Assunto principal abordado nos títulos dos textos eletivos na RBEP

ASSUNTO	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
Educação geral	4
Investimento	1
Desenvolvimento	1
Identificação	2
Características do superdotado	2
Avaliação	1
Atendimento	1
Contribuição para com a humanidade	1
Enriquecimento escolar	2
TOTAL	15

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – INEP.

Quadro 08: Assunto principal abordado nos títulos dos textos eletivos no periódico Cadernos de Pesquisa

ASSUNTO	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
Carreira acadêmica	1

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas.

Quadro 09: Assunto principal abordado nos títulos dos textos eletivos na Revista Educação Especial

ASSUNTO	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
Identificação	11
Atendimento	6
Características do superdotado	5
Políticas educacionais	5
Inclusão	5
Professor (características, papel)	4
Desenvolvimento (aprendizagem)	4
Educação geral do superdotado	3
Avaliação	3
Revisão de literatura sobre superdotação geral	3
Relação professor aluno	2
Conceituações, terminologias	2
Currículo	2
Enriquecimento	2
Sociedade	1
Cultura	1
Dupla excepcionalidade	1
Perspectiva de gênero	1
Família	1

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Revista Educação Especial - UFSM.

APÊNDICE E - Termos mais utilizados nos títulos dos textos nos periódicos RBEP, Cadernos de Pesquisa e Revista Educação Especial

Quadro 10: Termos mais utilizados na RBEP

ANO	Nº DE TEXTOS	TERMO MAIS UTILIZADO
1957	1	Bem-dotado
1972	1	Excepcional
1976	12	Superdotado
2021	1	Altas habilidades/superdotação

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP/INEP.

Quadro 11: Termos mais utilizados no Cadernos de Pesquisa

ANO	Nº DE TEXTOS	TERMO MAIS UTILIZADO
2020	1	Alta capacidade

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Cadernos de Pesquisa – FCC.

Quadro 12: Termos mais utilizados na Revista Educação Especial

ANO	Nº DE TEXTOS	TERMO MAIS UTILIZADO
1993	1	Altas habilidades - superdotado
2001-2004	5	Altas habilidades
2005	2	Altas habilidades (1) Altas habilidades/superdotação (1)
2006	6	Altas habilidades/superdotação
2008	2	Altas habilidades e superdotação (1) Altas habilidades/superdotação (1)
2009	2	Intelectualmente dotado (1) Altas habilidades (1)
2010	3	Altas capacidades (1) Altas habilidades/superdotação (1) Altas habilidades (1)
2011	5	Altas habilidades/superdotação
2012	2	Superdotação (1) Altas habilidades/superdotação (1)
2013-2019	29	Altas habilidades/superdotação
2020	2	Altas habilidades/superdotação (1) Altas habilidades (1)
2021	3	Altas habilidades/superdotação

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Revista Educação Especial - UFSM.

APÊNDICE F - Levantamento de dados no catálogo de teses e dissertações da CAPES

Os quadros abaixo apresentam a tabulação dos dados obtidos no levantamento realizado no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2020), nos meses de abril e maio do ano de dois mil e vinte (2020), categorias “altas habilidades, e, superdotação”.

Quadro 13: Pesquisa ampla

CATEGORIAS “ALTAS HABILIDADES, SUPERDOTAÇÃO”				
PERÍODO TOTAL DISPONÍVEL NO SITE	TOTAL DE RESULTADOS	DISSERTAÇÕES	TESES	ÁREAS
1987-2019	37.610	23.838	10.298	Todas as áreas

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

Quadro 14: Recorte temporal

CATEGORIAS “ALTAS HABILIDADES, SUPERDOTAÇÃO”				
PERÍODO	TOTAL DE RESULTADOS	DISSERTAÇÕES	TESES	ÁREAS
2010-2019	24.628	14.832	6.734	Todas as áreas

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

Quadro 15: Refinamento por área

CATEGORIAS “ALTAS HABILIDADES, SUPERDOTAÇÃO”				
PERÍODO	TOTAL DE RESULTADOS	DISSERTAÇÕES	TESES	ÁREA
2010-2019	1.271	799	289	Educação

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

Quadro 16: Seleção por título

CATEGORIAS: ALTAS HABILIDADES, SUPERDOTAÇÃO				
PERÍODO	TOTAL DE RESULTADOS	DISSERTAÇÕES	TESES	ÁREA
2010-2019	13	9	4	Educação

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

Quadro 17: Refinamento pelo resumo

CATEGORIA “SUPERDOTAÇÃO”				
PERÍODO	TOTAL DE RESULTADOS	DISSERTAÇÕES	TESES	ÁREAS
2010-2019	3	2	1	Educação

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

Quadro 18: Teses e dissertações selecionadas por se aproximarem do foco da pesquisa em questão (análise do conceito de superdotação)

CATEGORIA “ALTAS HABILIDADES, SUPERDOTAÇÃO”					
ÁREA “EDUCAÇÃO”					
Autor / Ano	Instituição	Programa	Título	Metodologia	Objetivos
Manso, Renata Sayão Araujo 2012	Univ. Católica de Brasília	Mestrado em Educação	Concepção e mitos sobre superdotação: o que pensam professores de crianças pequenas?	Abordagem qualitativa de caráter exploratório; Concepção de superdotação utilizada: Renzulli. Entrevistas.	Investigar como professores de crianças de 4 a 6 anos concebem a superdotação e o mitos existentes; Analisar a influência da experiência docente relacionada à sua compreensão de superdotação.
Cruz, Carly 2014	Univ. Federal do Espírito Santo	Doutorado em Educação	Serão as Altas Habilidades / Superdotação invisíveis?	Revisão bibliográfica; Pesquisa qualitativa; Abordagem histórico-cultural; Concepção de superdotação utilizada: Gonzalez Rey. Estudo de caso.	Analisar as concepções de altas habilidades / superdotação sob a ótica dos professores de educação especial que atuam na referida área por meio de suas narrativas, bem como, a imbricação dessas concepções na identificação de estudantes com indícios dessa condição.
Santos, Amanda Oliveira dos 2015	Univ. Federal da Bahia	Mestrado em Educação	Diferentes olhares e o mesmo foco: as concepções dos professores e o comportamento de altas habilidades / superdotação	Pesquisa de campo; Concepção de superdotação utilizada: Renzulli. Estudo de caso; Observação participante; Entrevista.	Analisar as concepções dos professores dentro do processo de identificação dos estudantes com altas habilidades / superdotação.

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

APÊNDICE G - Levantamento de dados no site da SCIELO

Os quadros abaixo apresentam sinteticamente os resultados obtidos no site da SCIELO (2020) a respeito dos descritores “altas habilidades, e, superdotação”, período 2010 a 2019, área da Educação, país Brasil.

Quadro 19: Levantamento de dados no site da SCIELO: pesquisa ampla

CATEGORIAS “ALTAS HABILIDADES, SUPERDOTAÇÃO”		
PERÍODO	TOTAL DE RESULTADOS	ÁREA
2010-2019	24	Educação

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Scientific Electronic Library Online, SCIELO.

Quadro 20: Seleção pelo título e resumo

CATEGORIAS “ALTAS HABILIDADES, SUPERDOTAÇÃO”			
AUTOR	TÍTULO	ANO	TEMÁTICA
GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra	Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores	2012	O cenário relativamente obscuro na conceituação de dotação e talento e as dificuldades nacionais pela falta de clareamento dos conceitos, uso de termos vagos unidos por barras sem significação específica.

Quadro: Elaboração da autora.

Fonte: Scientific Electronic Library Online, SCIELO.